

UNIVERSITY OF ST. MICHAEL'S COLLEGE



3 1761 05001623 7



8311

S 3 W



182

LA 13

S 8

RECORDED
THE LIBRARY
ST. JEROME'S COLLEGE
1911

371
~~468~~
No. 8. 62.

Lehrbuch
der
Geschichte der Pädagogik.



L e h r b u c h

der

Geschichte der Pädagogik

von

Dr. Albert Stöckl,

Domcapitular und Professor an der bishöfl. Akademie zu Eichstätt.

THE LIBRARY
ST. JEROME'S COLLEGE

Mainz,

Verlag von Franz Kirchheim.

1876.

Das Uebersetzungsrecht dieses Werkes in fremde Sprachen wird vorbehalten.

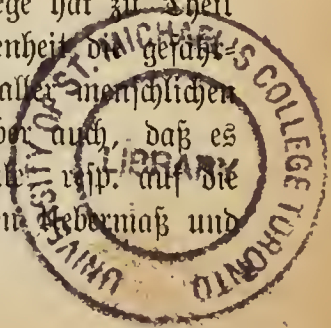
10148

V o r r e d e.

Vorliegendes „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“ ist, wie mein i. J. 1873 erschienenes „Lehrbuch der Pädagogik“ aus Vorlesungen entstanden, die ich über diesen Gegenstand für Studierende zu halten hatte und habe. Ich glaubte, da mein „Lehrbuch der Pädagogik“ im Ganzen gute Aufnahme gefunden, auch diese Vorlesungen für die Oeffentlichkeit bearbeiten zu sollen.

Das Studium der Pädagogik ist ohne Frage namentlich für den künftigen Priester und Lehrer eine Nothwendigkeit. Besonders ist dies heut zu Tage der Fall, wo die Anforderungen an den Priester und Lehrer in Bezug auf Erziehung und Unterricht so sehr sich gesteigert haben. Aber nicht bloß in der Theorie der Pädagogik müssen die künftigen Priester und Lehrer sich vollkommen heimisch machen, sondern auch die Geschichte der Pädagogik muß für sie Gegenstand aufmerksamsten und eingehendsten Studiums sein. Denn abgesehen davon, daß in allen wissenschaftlichen Fächern die Geschichte die natürliche Ergänzung und Vervollständigung der Theorie ist, abgesehen ferner davon, daß die Geschichte der Pädagogik schon an und für sich zu den interessantesten Gebieten menschlichen Wissens gehört: — ist dieselbe für Lehrer und Priester, überhaupt für Alle, die mit Erziehung und Unterricht sich zu beschäftigen haben, ungemein lehrreich.

Wenn nämlich der moderne antichristliche Weltgeist nicht müde wird, die Kirche als die natürliche Feindin der Bildung, der Cultur, ja sogar der Gesittung zu brandmarken, wenn er in seinen beschränkten Vorurtheilen und in seinem wilden Fanatismus in dieser Richtung Anklagen über Anklagen auf die Kirche häuft: so beweist die Geschichte der Pädagogik, daß Nichts unbegründeter ist, als dieses tolle Gebahren des modernen Weltgeistes, sie beweist, daß die Kirche nicht bloß überhaupt die Mutter der Cultur bei den christlichen Völkern ist, sondern daß sie namentlich der Erziehung, dem Unterrichte, der Schule in allen Jahrhunderten die aufmerksamste und sorgfältigste Pflege hat zu Theil werden lassen, in der Ueberzeugung, daß Unsitte und Unwissenheit die gefährlichsten Feinde des christlichen Glaubens sowohl, als auch aller menschlichen Entwicklung, alles gesunden Fortschrittes sind. Sie beweist aber auch, daß es der Kirche stets darum zu thun war, in Bezug auf die Schule resp. auf die Werthbestimmung derselben, die rechte Mitte zu halten zwischen Uebermaß und



Mangel. Wenn sie nämlich einerseits alle ihre Kraft einsetzte, um durch Schule und Unterricht die eiserne Mauer der Unwissenheit zu durchbrechen, und Erkenntniß und Bildung allum zu verbreiten, so hat sie sich doch nie in jene widervernünftige und widernatürliche Schulwuth verloren, in welche der moderne Weltgeist sich verrannt hat, der von dem Unterrichte allein Alles erwartet, den Zwang der Schule auf's Aeußerste urgirt und jeden anderen Factor menschheitlicher Entwicklung und menschheitlichen Fortschrittes roh und rücksichtslos in Abrede stellt.

Nicht minder beweist die Geschichte der Pädagogik, daß es nur eine rechtlose Spoliation ist, wenn der moderne Weltgeist die Schule der Kirche entreißt, und sie dem „modernen“ Staate allein vindicirt. Keine Thatsache tritt in der Geschichte der Pädagogik evidenter hervor, als daß die Kirche die Mutter der Schule gewesen, daß sie, und sie allein, dieselbe gegründet und gepflegt hat durch alle Jahrhunderte hindurch, bis der antichristliche Geist mit brutaler Gewalt in ihr Besizthum einfiel, und sie nun aus demselben zu verdrängen sucht. Hätte der moderne Weltgeist in der modernen Gesellschaft nur noch einen Funken Rechtsgefühl zurückgelassen: so müßte der Rückblick auf die Entstehung und historische Entwicklung der Schule die Verdrängung der Kirche aus der Schule als den brutalsten Raub, den je die Geschichte gesehen, erscheinen lassen.

Endlich beweist die Geschichte der Pädagogik für Jeden, der noch unbefangen zu urtheilen fähig ist, daß die Erziehung und ein wahrhaft erzieherischer Unterricht nur gedeihen könne unter dem Einflusse des christlichen Geistes, wie derselbe von der Kirche getragen und der Menschheit vermittelt wird. Keine Thatsache tritt wohl im ganzen Verlaufe der Geschichte klarer und einleuchtender hervor, als diese, daß durch den Abfall vom christlichen Geiste die Erziehung ihren sittlichen Gehalt und ihre sittlich belebende Kraft, der Unterricht aber seine ideale Richtung verliert und ausschließlich auf das handgreiflich Mögliche hingelenkt wird. Und damit verständigt uns dann die Geschichte der Pädagogik zugleich über die tieferen Quellen jener Katastrophen, welche in der Cultur-entwicklung der christlichen Völker jeweilig eintreten, jener Katastrophen, in welchen wilde Rohheit und Barbarei die Cultur zu ersticken drohen, oder der Materialismus mit seiner Negation aller religiösen, sittlichen und socialen Ordnung seine schreckliche Fahne aufpflanzt. Wo solche Katastrophen eintreten, da weisen sie, wenn es sich um ihre Quellen handelt, immer auf die Schule zurück. In den stillen Räumen der Schule ist der Same des Verhängnisses ausgestreut worden; von der Schule aus verbreitet sich der Geist des Materialismus und der Entsittlichung durch das Volk, und das Ende von Allem ist der Schrecken.

So ist die Geschichte der Pädagogik in der That sehr lehrreich, und Priester und Lehrer können und werden aus derselben die Ueberzeugung schöpfen, daß ihnen in der Schule eine Institution anvertraut ist, die von der allergößten Bedeutung ist nicht nur für die ewigen Interessen derer, die ihnen zum Unterrichte und zur Erziehung gegeben sind, sondern auch für die zeitlichen Interessen der Völker, für die Aufrechthaltung und den Fortschritt der wahren Cultur,

die nur im Christenthum ihre Wurzeln hat. Und nicht minder können und werden sie aus der Geschichte der Pädagogik die Ueberzeugung schöpfen, daß sie der hohen Aufgabe, die ihnen geworden, nur zu genügen vermögen in treuem und festem Anschlusse an die Kirche, sowie dadurch, daß sie sowohl in ihrem eigenen Leben, als auch in ihrer pädagogischen Wirksamkeit sich von dem Geiste des Christenthums durchdringen lassen. Sie werden finden, daß sie nur dadurch, daß sie den christlichen Geist auf das junge Geschlecht hinüberleiten und es in das Leben der Kirche einführen, jene hohen Ziele erreichen können, die ihrer stillen und äußerlich unscheinbaren, aber dafür nur um so einflußreicheren und tiefer greifenden Wirksamkeit gesteckt sind. Grund genug für jene Jünglinge, die sich dem Priester- oder Lehrstande widmen wollen, der Geschichte der Pädagogik alle Aufmerksamkeit zuzuwenden, und deren Studium mit allem Eifer sich angelegen sein zu lassen.

Eben dieses nun, den künftigen Priestern und Lehrern ein Hilfsmittel für das Studium der Geschichte der Pädagogik zu bieten, ist der Zweck des Erscheinens des vorliegenden „Lehrbuches“. Es liegen zwar schon mehrere Bearbeitungen der Geschichte der Pädagogik vor, und ich habe mir erlaubt, dieselben mehrfach für die Ausarbeitung dieses „Lehrbuches“ zu benützen. Namentlich habe ich benützt die einschlägigen Werke von Kellner, Schmidt, Körner, Raumer, Kolfus und Pfister, u. s. w. Mit Dank erkenne ich die großen Dienste an, welche mir diese trefflichen Vorarbeiten für die Abfassung dieses Buches geleistet haben. Ein eigentliches „Lehrbuch“ der Geschichte der Pädagogik aber, in katholischem Geiste und von katholischem Standpunkte aus geschrieben, und wie es nicht bloß für künftige Elementarlehrer, sondern auch für Studirende geeignet ist, existirt meines Wissens noch nicht, und darum dürfte vorliegendes „Lehrbuch“, ungeachtet der angeführten trefflichen Vorarbeiten doch nicht ganz unnütz und überflüssig sein.

Und so möge denn dieses „Lehrbuch“ unter dem Segen Gottes Einiges beitragen zu einer tüchtigen pädagogischen Ausbildung künftiger Lehrer und Priester! Mit diesem Wunsche übergebe ich das Buch der Oeffentlichkeit.

Eichstätt, den 8. September 1876.

Der Verfasser.

Inhalt.

	Seite
Einleitung.	
Begriff und Eintheilung der Geschichte der Pädagogik	§. 1. 1
Erster Theil.	
Geschichte der vorchristlichen Pädagogik.	
Vorbemerkungen	§. 2. 8
I. Erziehung und Unterricht bei den orientalischen Völkern.	
1. Die Chinesen	§. 3. 10
2. Die Indier	§. 4. 15
3. Die Perser und Ägypter	§. 5. 17
II. Erziehung und Unterricht bei den abendländischen Völkern.	
1. Die Griechen.	
a) Die erziehliche Praxis bei den Griechen.	
α. Die spartanische Erziehung	§. 6. 21
β. Die atheniensische Erziehung	§. 7. 26
b) Hervorragende theoretische und praktische Pädagogen bei den Griechen.	
α. Pythagoras	§. 8. 33
β. Sokrates	§. 9. 36
γ. Plato	§. 10. 38
δ. Aristoteles	§. 11. 46
ε. Plutarchus	§. 12. 48
2. Die Römer.	
a) Erziehliche Praxis bei den Römern	§. 13. 51
b) Pädagogische Theoretiker bei den Römern.	
α. Cicero	§. 14. 59
β. Quintilian	§. 15. 61
γ. Seneca	§. 16. 66
III. Erziehung und Unterricht bei den Juden	§. 17. 69
Zweiter Theil.	
Geschichte der nachchristlichen Pädagogik.	
Vorbemerkungen	§. 18. 73
Erste Periode.	
Erziehung und Unterricht in den ersten christlichen Jahrhunderten.	
a) Erziehliche und didaktische Praxis in der ersten christlichen Zeit	§. 19. 76
b) Pädagogische Grundsätze der Kirchenväter	§. 20. 84
c) Pädagogische Literatur	§. 21. 89

Zweite Periode.

Erziehung und Unterricht im Mittelalter.

Vorbemerkungen	§. 22.	93
1. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den abendländisch-christlichen Völkern in seiner allgemeinen Entwicklung.		
a) Neuere Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens dieser Zeit.		
α. Allgemeine Gesichtspunkte	§. 23.	99
β. Ursprüngliche Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den einzelnen abendländischen Völkern.		
αα. Afrika, Spanien, England	§. 24.	103
ββ. Deutschland und die Niederlande	§. 25.	107
γγ. Frankreich. Karl der Große	§. 26.	108
γ. Fortgang der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Abendlande seit Karl dem Großen	§. 27.	114
b) Der Unterricht in den mittelalterlichen Schulen.		
α. In den Elementarschulen	§. 28.	123
β. In den Mittelschulen. (Trivium und Quadrivium.)		
αα. Lehrbücher	§. 29.	127
ββ. Umfang des Unterrichtes.	§. 30.	129
γγ. Art und Weise des Unterrichtes	§. 31.	132
γ. In den höheren theologischen Schulen	§. 32.	138
c) Erziehung und Disciplin in den mittelalterlichen Schulen	§. 33.	144
2. Blick auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Arabern	§. 34.	149
3. Die Erziehung im Ritterthum	§. 35.	153
4. Die Stadtschulen des Mittelalters.	§. 36.	156
5. Die Universitäten	§. 37.	162
6. Hervorragende theoretische und praktische Pädagogen des Mittelalters.		
a) Hugo von St. Victor. Vincenz von Beauvais.	§. 38.	175
b) Bittorine von Feltre. Maphcus Begius.	§. 39.	180
c) Johannes Gerson. Gerhard Groote und die Hieronymianer	§. 40.	186

Dritte Periode.

Erziehung und Unterricht in der neueren Zeit.

Uebersicht und Eintheilung	§. 41.	190
--------------------------------------	--------	-----

Erste Epöche.

Das Zeitalter der Renaissance und der Reformation.

Vorbemerkungen	§. 42.	192
1. Umgestaltung des Schulwesens durch den Humanismus und die „Reformation“.		
a) Der Humanismus.		
α. Der Humanismus im Allgemeinen	§. 43.	195
β. Die hervorragendsten Humanisten	§. 44.	197
γ. Erasmus von Rotterdam	§. 45.	200
b) Die „Reformation“ und die „Reformatoren“.		
α. Allgemeine Gesichtspunkte. („Reformation“ und Schule.)	§. 46.	204
β. Martin Luther	§. 47.	210
γ. Philipp Melancthon und die übrigen „Reformatoren“.	§. 48.	214
2. Weitere Gestaltung des Schulwesens unter der Herrschaft des Humanismus und Protestantismus.		
a) die Volksschule	§. 49.	218

	Seite
b) Die lateinischen Schulen (Mittelschulen).	
2. Im Allgemeinen	§. 50. 220
3. Die Schule Valentin Trochendorfs zu Goldberg	§. 51. 222
7. Die Schule des Johannes Sturm in Straßburg	§. 52. 224
c) Schulordnungen	§. 53. 227
3. Die gleichzeitigen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes innerhalb der katholischen Kirche.	
a) Die katholischen Pfarrschulen	§. 54. 231
b) Jesuiten und Jesuitenschulen	§. 55. 234
c) Wirksamkeit des heil. Carl Borromäus für Hebung des Schul- und Erziehungswesens	§. 56. 246
d) Joseph von Calasanz und die Piaristenschulen. Casar von Bus und die „Priester der christlichen Lehre“. Die „Oratorien“	§. 57. 249
e) Die Mädchenschulen der Ursulinerinnen	§. 58. 253
Zweite Epoche.	
Die Zeit der pädagogischen Reformen.	
Vorbemerkungen	§. 59. 256
1. Die ersten Anfänge des Realismus in der neueren Pädagogik. Verhaler Realismus.	
a) Wolfgang Ratichius	§. 60. 260
b) Amos Comenius	§. 61. 267
2. Pietismus und Realismus.	
a) Spener und Zinzendorf	§. 62. 273
b) August Hermann Francke	§. 63. 275
c) Weiterer Fortgang der pietistisch-realistischen Reform. Entstehung der Realschulen. Hahn'sche Literalmethode	§. 64. 282
3. Fortentwicklung des Humanismus in dieser Zeit. Die neueren Philologen.	
a) Gesner, Ernesti und Heyne	§. 65. 287
b) Wolf, Hermann und Böckh	§. 66. 291
c) Praktisch-humanistische Schulmänner. Resewitz, Gedike, Meierotto und A. Fr. Bernhardt	§. 67. 294
4. Der pädagogische Naturalismus.	
Vorbemerkungen	§. 68. 299
a) Michael von Montaigne und John Locke	§. 69. 301
b) Jean Jaques Rousseau	§. 70. 307
c) Johann Bernhard Basedow	§. 71. 316
d) Die Philanthropinisten. Campe, Salzmann, Guts-Muths, Olivier, Bahrdt	§. 72. 326
5. Die gleichzeitigen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes innerhalb der katholischen Kirche	334
a) La Salle und die Schulbrüder	§. 73. 335
b) Schulschweftern	§. 74. 339
c) Fenelon	§. 75. 344
d) Ignaz von Felbiger und Ferdinand Kindermann	§. 76. 347
6. Das Universitätswesen seit der „Reformation“	§. 77. 357
7. Uebergang zur modernen Pädagogik.	
a) Eberhard Kochow und Samuel Heinike	§. 78. 368
b) Gottfried Herder und Georg Hamann	§. 79. 374
c) Johann Heinrich Pestalozzi	§. 80. 376
d) Emmanuel v. Fellenberg, Wehrli und die hervorragenderen Pestalozzianer	§. 81. 393

Die neueste Zeit.

Vorbemerkungen	§. 82.	396
I. Die hervorragendsten theoretischen und praktischen Pädagogen der Neuzeit.		
Uebersicht	§. 83.	401
α. Deutsche Pädagogen.		
A. Allgemeine Pädagogik. Die Philosophen.		
a) Kant, Fichte und Schopenhauer	§. 84.	403
b) Schelling, Hegel und Schleiermacher	§. 85.	409
c) Friedrich Herbert und F. C. Beneke	§. 86.	415
d) Jean Paul Friedrich Richter	§. 87.	420
B. Pädagogik der Volksschule.		
1. Rationalisten und Naturalisten.		
a) Joh. Bapt. Grafer	§. 88.	424
b) Heinrich Stephani	§. 89.	429
c) Gustav Friedrich Dinter	§. 90.	433
d) Fr. Adolph Wilhelm Diesterweg	§. 91.	438
e) Zerrenner, Gräfe, Scholz, Lüben, Scherr, u. A.	§. 92.	445
2. Protestantisch-theologische Pädagogen.		
Schwarz, Niemeier, Harnisch, Denzel, Palmer, u. A.	§. 93.	447
3. Katholische Pädagogen.		
a) Joh. Michael Sailer	§. 94.	455
b) Bernhard Overberg	§. 95.	460
c) Bierthaler, Dewora, Jais, Galura, Gruber, Milde, Demeter, Stapp, Jatsch	§. 96.	464
d) Hergenröther, Zeheter, Dursch, Kottels, Barthel, Kellner, u. A.	§. 97.	470
C. Pädagogik der Mittelschulen. Gymnasial- und Realschulpädagogik.		
1. Praktische Reformvorschläge für das moderne Gymnasial- schulwesen.		
Lorinser, Köchly, Brandt, Klopp, Lattmann, Landfermann, Kleutgen, Roth	§. 98.	477
2. Die Theoretiker der Gymnasialpädagogik.		
Thiersch, Lübke, Nägelsbach, Deinhardt, Kapp, Thaulow, Schmidt	§. 99.	487
3. Pädagogen der Realschule.		
Spilleke, Mager, Vogel, u. A.	§. 100.	495
D. Universitätspädagogik.		
Schelling, Fichte, Schleiermacher, Diesterweg, Gervinus, J. B. Mayer, Kleutgen		
	§. 101.	500
β. Außerdeutsche Pädagogen.		
a) Italiener.		
Rosmini, Lambruschini, Rahneri, u. A.	§. 102.	506
b) Franzosen und Belgier.		
α. Felix Dupanloup	§. 103.	510
β. J. Gaume	§. 104.	523
γ. Anton van Bommel	§. 105.	535
c) Engländer.		
Andreas Bell und Joseph Lancaster. (Bell-Lancasterschulen)	§. 106.	538

II. Das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen im Allgemeinen.

1. Preußisches Schulwesen	§. 107.	542
2. Oesterreichisches Schulwesen	§. 108.	546
3. Bayerisches, badisches und württembergisches Schulwesen	§. 109.	549
4. Französisches Schulwesen	§. 110.	552
5. Holländisches, belgisches und schweizerisches Schulwesen	§. 111.	556
6. Englisches Schulwesen	§. 112.	560
7. Italienisches und spanisches Schulwesen	§. 113.	563
8. Nordisches Schulwesen. Rußland, Schweden, Dänemark	§. 114.	566
9. Amerikanisches Schulwesen	§. 115.	569

III. Das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen im Besonderen.

1. Erziehungsanstalten und Seminararien.		
a) Die Krippen und Kleinkinderbewahranstalten	§. 116.	576
b) Die Kindergärten	§. 117.	579
c) Die Findelhäuser und Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder	§. 118.	583
d) Die Waisenhäuser	§. 119.	586
e) Die Blinden- und Taubstummeninstitute, Anstalten für blödsinnige Kinder	§. 120.	588
f) Die Pensionate	§. 121.	592
g) Die Schullehrerseminarien	§. 122.	594
h) Die geistlichen Seminararien	§. 123.	598
2. Schulanstalten.		
a) Schulanstalten für den niederen Unterricht.		
α. Die Elementar- oder Volksschule	§. 124.	617
β. Armenschulen, Fabrikschulen, Bürgerschulen	§. 125.	624
γ. Industrieschulen	§. 126.	626
b) Mittelschulen.		
α. Die Gymnasien	§. 127.	628
β. Die Realschulen	§. 128.	640
c) Die Universitäten	§. 129.	650
3. Die besonderen Unterrichtsfächer. Geschichte der Methode.		
a) Der Anschauungsunterricht	§. 130.	660
b) Der Religionsunterricht	§. 131.	664
c) Der Leseunterricht	§. 132.	679
d) Der Schreibunterricht	§. 133.	685
e) Die deutsche Sprachlehre und der Unterricht in fremden Sprachen	§. 134.	689
f) Der Unterricht im Rechnen und in der Naturkunde	§. 135.	696
g) Der Unterricht in der Geographie und Geschichte	§. 136.	704
h) Der Unterricht im Zeichnen, im Gesang und im Turnen	§. 137.	708
IV. Jugendschriften, Schuldramen und Schulfeste	§. 138.	712

Einleitung.

Begriff und Eintheilung der Geschichte der Pädagogik.

§. 1.

1. Erziehung und Unterricht sind ein Bedürfniß des Menschen, wenn er zur rechten Entwicklung seines leiblichen und geistigen Lebens gelangen, und der Aufgabe gewachsen sein soll, zu deren Lösung er von Gott in diese Welt hereingesetzt ist. Von dem Augenblicke an, wo der Mensch in's Leben eintritt, muß die Erziehung ihm die Hand reichen und ihn leiten und führen bis zu dem Punkte, wo er jene Reife erlangt hat, daß er nun ohne die Stütze der Erziehung und des Unterrichtes sich im Leben bewegen und die Stellung einnehmen und behaupten kann, die ihm die göttliche Vorsehung in der Gesellschaft anweist.

2. Erziehung und Unterricht sind aber auch ein wesentliches Element im Culturleben der Völker. Die ideale Seite des Volkslebens ist wesentlich mitbedingt durch Erziehung und Unterricht. Denn durch Erziehung und Unterricht wird der ideale Gehalt des Volksgeistes in die einzelnen Glieder des Volksganzen hineingeleitet, und werden so die letzteren zur Theilnahme an jenem herangezogen, zu Trägern desselben gemacht. Kein Volk kann zu höherer Cultur gelangen oder in derselben fortschreiten, bei welchem nicht Erziehung und Unterricht jene sorgsame Pflege finden, welche die Erhaltung und Entwicklung des idealen Gehaltes des Volkslebens fordert.

3. Erziehung und Unterricht liegen endlich auch wesentlich im Interesse der Religion und der Gesittung. Denn die religiösen Lehren und Institutionen treten von Außen an den Menschen heran, und stellen die Forderung, daß der Mensch von Jugend auf in dieselben eingeführt werde, damit sie den ganzen Gehalt und die ganze Richtung seines Lebens bestimmen können. Eingeführt in dieselben kann aber der Mensch nur werden durch Erziehung und Unterricht. Nur dadurch kann dann aber auch der Same der Sittlichkeit in den Menschen eingesenkt werden, weil die Sittlichkeit als die natürliche Frucht der Religion sich erweist, und ohne die letztere im Menschen gar nicht Wurzel schlagen könnte.

4. Eben deshalb nun, weil Erziehung und Unterricht so enge mit dem Leben des einzelnen Menschen sowohl, als auch mit dem Leben der Völker verknüpft sind, finden sich Erziehung und Unterricht auch thatsächlich bei allen Völkern vor, die nur einigermaßen zur Cultur gelangt sind. Ursprünglich waren Erziehung und Unterricht überall ausschließlich an das Familienleben geknüpft; bald aber entstanden auch Institute, welche eigens der Erziehung und dem Unterrichte dienten, — Schulen. Die Schule tritt schon frühzeitig bei allen Culturvölkern hervor, und bildete sich dann im Laufe der Zeit immer mehr aus. Das Bedürfniß der Schule zum Zwecke der Concentrirung der Erziehung und des Unterrichtes lag zu nahe, als daß es von den Völkern hätte übersehen werden können.

5. Aber freilich mußten Erziehung und Unterricht bei verschiedenen Völkern verschieden sich gestalten. Drei Momente waren es vorzugsweise, welche bestimmend auf die Richtung und auf den Charakter des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den verschiedenen Völkern einwirkten:

a) Das erste bestimmende Moment waren die religiösen Ideen und Institutionen, welche bei einem Volke herrschten. Denn die Religion war es, welche der Erziehung das Ziel vorstreckte, das sie anstreben sollte, und ihr zugleich die Art und Weise bezeichnete, wie sie die Jugend zu dem vorgesteckten Ziele zu führen hatte. Es konnte daher gar nicht anders kommen, als daß die Religion in erster Linie einen bestimmenden Einfluß gewann auf Erziehung und Unterricht, ja daß der ganze wesentliche Charakter derselben nach den religiösen Anschauungen der verschiedenen Völker sich richtete.

b) Das zweite bestimmende Moment in der gedachten Richtung war der Volkscharakter, wie er sich bei den einzelnen Völkern ausprägte. Es ist ganz natürlich, daß jedes Volk seine Jugend in der Weise erziehen will, daß dieselbe in die Fußstapfen der Väter tritt, und denselben Geist, denselben Charakter sich aneignet, wie er von den Vätern überkommen worden ist. Kein Volk will, daß die Jugend der väterlichen Sitte, dem Typus, den das Volksleben von Alters her aufweist, entfremdet werde. Und so ist es denn wiederum ganz natürlich, daß der Volkscharakter nicht ohne wesentlichen Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den verschiedenen Völkern bleiben konnte.

c) Das dritte bestimmende Moment für Erziehung und Unterricht endlich sind die staatliche Verfassung und die staatlichen Einrichtungen eines Volkes. Denn auch die politischen Interessen, die Bedürfnisse des Staatslebens mußten bestimmte Forderungen an Erziehung und Unterricht stellen, weil ja letztere auch den Zweck verfolgen müssen, gute Staatsbürger heranzuziehen. Je nachdem daher die politischen Verhältnisse der Völker verschieden waren, je nachdem die staatlichen Verfassungen diesen oder jenen Charakter aufwiesen, mußten auch Erziehung und Unterricht hierauf eingehen, um die Jugend in der Weise zu bilden, damit sie einst mit Geschicklichkeit, Eifer und Erfolg im staatlichen Leben sich bewegen und die Interessen desselben wahrnehmen konnte.

6. So war also die Pädagogik nach ihrer praktischen Seite schon früh-

zeitig in das Leben der Völker eingetreten, und entwickelte sich fortschreitend auf dem Mutterboden der Religion, des Volkscharakters und der staatlichen Einrichtungen. Dem Leben aber folgt die Theorie. Nachdem einmal praktisch Pädagogik getrieben wurde, konnte es nicht fehlen, daß bald auch Männer auftraten, welche mit der Fadel der Wissenschaft in dieses Gebiet des praktischen Lebens eintraten, und an die wissenschaftliche Erforschung der Principien und der Gesetze der Erziehung und des Unterrichtes Hand anlegten. An die praktische mußte sich die theoretische Pädagogik anschließen. In der That hat es zu keiner Zeit an solchen Männern gefehlt, welche die Theorie der Pädagogik bearbeiteten, und entweder in Verbindung mit anderen wissenschaftlichen Forschungen, oder aber in eigenen Werken sich über die Principien des Unterrichtes und der Erziehung verbreiteten.

7. Wie aber die praktische Pädagogik verschiedene Richtungen einschlug und in verschiedenen Gestaltungen auftrat, so findet solches auch bei der theoretischen Pädagogik statt. Je nach der Beschaffenheit ihrer religiösen und philosophischen Ansichten, je nach dem Charakter des Volkes, dem sie angehörten, und für das sie schrieben, sowie je nach der Beschaffenheit der politischen Einrichtungen, die in dem Lande, in welchem sie lebten, gegeben waren, und deren Geist sie in sich aufgenommen hatten, stellten auch die Theoretiker der Pädagogik verschiedene Grundsätze für Erziehung und Unterricht auf, und wiesen der Pädagogik verschiedene Wege an, die sie einzuschlagen hätte. Ebenso huldigten sie in Bezug auf die Methode des Unterrichtes verschiedenen Grundsätzen, je nachdem sie entweder die eine oder die andere Seite der geistigen Entwicklung des Menschen hierbei besonders hervorhoben.

8. Aber so mannigfaltig auch die Richtungen waren, in welche sowohl die praktische, als auch die theoretische Pädagogik aus einander gingen, so stehen diese mannigfaltigen Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete doch nicht gänzlich isolirt von einander da, sondern es findet in der Aufeinanderfolge derselben stets ein gewisser Zusammenhang zwischen den vorausgehenden und nachfolgenden Erscheinungen statt, in so fern die erstern auf die letztern in mannigfacher Beziehung bestimmend einwirkten, und die Resultate der vorausgehenden pädagogischen Entwicklung für die nachfolgende nicht verloren gingen, sondern von dieser wiederum als Errungenschaften des pädagogischen Geistes aufgenommen und verwerthet wurden. So hat sich die Pädagogik sowohl nach ihrer praktischen, als auch nach ihrer theoretischen Seite im Laufe der Zeit im Ganzen und Großen immer mehr entwickelt, wenn sie auch im Fortgange dieser Entwicklung große und nicht selten verhängnißvolle Krisen durchzumachen hatte.

9. Reflectiren wir nun auf das bisher Gesagte, so geht daraus zur Evidenz hervor, daß die Pädagogik sowohl nach ihrer praktischen, als auch nach ihrer theoretischen Seite eine Geschichte hat. Wir finden im Laufe der Zeit nicht bloß verschiedene und mannigfaltige Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete, sondern es ist auch der Zusammenhang von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge in diesen mannigfaltigen aufeinanderfolgenden Erscheinungen unverkennbar. Und das ist es ja, was den Begriff der Geschichte, im objectiven

Sinne gefaßt, ausmacht. Wie es also eine Geschichte der Philosophie, der Kunst, des Rechtes u. s. w. gibt, so gibt es auch eine Geschichte der Pädagogik.

10. Diese objective Geschichte der Pädagogik nun getreu zu reproduciren und zu erzählen, ist Sache der „Geschichte der Pädagogik“, sofern diese als wissenschaftliche Disciplin aufgefaßt wird. Die Geschichte der Pädagogik in diesem Sinne ist also zu definiren als die wissenschaftliche Darstellung des objectiven geschichtlichen Verlaufes der Pädagogik durch alle Jahrhunderte hindurch, und zwar sowohl nach ihrer praktischen, als auch nach ihrer theoretischen Seite. Ihre Aufgabe geht somit dahin, die Art und Weise, wie Erziehung und Unterricht im Laufe der Zeiten bei verschiedenen Völkern sich gestaltet haben, zur Darstellung zu bringen, sowie die vornehmsten Erziehungs- und Unterrichtssysteme, die im Laufe der Jahrhunderte von hervorragenden Pädagogen aufgestellt worden sind, zu reproduciren, und zwar so, daß sie dabei immer auf den Zusammenhang hinweist, in welchem die pädagogischen Erscheinungen sowohl auf dem praktischen, als auch auf dem theoretischen Gebiete mit einander stehen.

11. Daraus ist schon ersichtlich, daß die Geschichte der Pädagogik einen pragmatischen Charakter haben muß. Sie darf sich ja mit der bloßen nackten Aufführung und Aufzählung der pädagogischen Thatfachen nicht begnügen; sie muß vielmehr auch dem inneren Zusammenhang dieser Thatfachen nachforschen, damit ein getreues Bild der gesammten geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik sich heraussstelle. Und das ist eben der Begriff der pragmatischen Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung. Besonders müssen die großen Krisen, welche die pädagogische Entwicklung im Laufe der Zeiten durchzumachen hatte, sorgfältig erwogen, und nach ihren Ursachen und Wirkungen erforscht werden.

12. Außerdem darf die Geschichte der Pädagogik in der Erzählung der pädagogischen Thatfachen sich nicht auf den Isolirschmel stellen. Sie muß vielmehr jene pädagogischen Thatfachen stets in ihrem Zusammenhang mit den anderweitigen Erscheinungen im Leben der Völker aufzufassen suchen. Wir haben ja schon gesehen, wie die religiösen Ideen, wie der Volkscharakter, wie die politischen Einrichtungen sich bestimmend verhalten zu der Art und Weise, wie bei den Völkern Erziehung und Unterricht sich gestalten. Es muß daher auch in der Darstellung der pädagogischen Thatfachen stets auf jene bestimmenden Elemente Rücksicht genommen werden, wenn ein richtiges und volles Verständniß derselben erzielt, und namentlich der Fortschritt oder der Verfall der Erziehung und des Unterrichtes bei einem Volke gehörig gewürdigt werden soll. In der Darstellung der Geschichte der theoretischen Pädagogik insbesonders muß dann auch noch Rücksicht genommen werden auf die philosophischen Ansichten der Theoretiker, weil außer ihren religiösen namentlich auch diese philosophischen Ansichten maßgebend sind für die Theorien, die sie über Erziehung und Unterricht aufstellten.

13. Fragen wir nun nach dem Maßstabe, nach welchem wir alle Erscheinungen auf dem Gebiete der praktischen und theoretischen Pädagogik in

letzter und höchster Instanz zu beurtheilen haben, so kann derselbe für uns kein anderer sein, als die göttliche Offenbarung und der Geist des Christenthums. Denn die Geschichte der Pädagogik ist nur ein Stück der Weltgeschichte. Wie nun die ganze Weltgeschichte, richtig aufgefaßt, nur eine Geschichte der Erziehung der Menschheit durch Gott zum Christenthum und durch dieses wiederum zum ewigen Heile ist: so muß auch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in solcher Weise aufgefaßt werden, wenn sie im Einklange mit der göttlichen Weltordnung verstanden und begriffen werden soll. So wird sich uns aus der Erziehungsgeschichte ergeben, in wie weit es den Einzelnen und den Völkern gelang, sich der einzig wahren Erziehungsidee zu bemächtigen, oder wie und in wie weit sie von denselben abgewichen sind. Christus ist der Mittelpunkt der gesammten Weltgeschichte; er ist es auch für die Geschichte der Pädagogik; und darum wird diese nur unter der Bedingung richtig erfaßt, und werden die pädagogischen Thatfachen und Systeme nur unter der Bedingung richtig beurtheilt werden können, wenn man sie im Lichte des Christenthums betrachtet, und den christlichen Geist und die christliche Wahrheit in letzter Instanz als normgebend für das Urtheil anerkennt und festhält.

14. Damit ist uns nun aber auch schon das Fundament für die Eintheilung der Geschichte der Pädagogik gegeben. Ist der Sohn Gottes, der in der Fülle der Zeiten im Fleische erschienen ist, der Eine große Erzieher des Menschengeschlechtes, so zwar, daß von ihm der wahre Geist der Erziehung ausgeht und auf ihn wieder zurückführt: so muß für die Geschichte der Erziehung gerade die Zeit seiner Erscheinung im Fleische der Punkt sein, von welchem in der Ausscheidung der Hauptperioden derselben ausgegangen werden muß. Demnach müssen wir die Geschichte der Pädagogik zunächst in zwei Hauptperioden ausscheiden: nämlich in die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in der vorchristlichen, und in die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in der nachchristlichen Zeit. Das sind die beiden Haupteintheilungsglieder, die uns für die folgende Darstellung der Geschichte der Pädagogik maßgebend sein müssen.

15. In der ersten Periode wird es sich zeigen, wie die Erziehung und der Unterricht zu einer Zeit, wo Gott die Völker noch „ihre eigenen Wege gehen ließ,“ und der Strahl der Offenbarung zunächst nur auf Ein Volk herniederfiel, noch nicht zu jener Entwicklung sich erheben konnten, die ihrer Idee entspricht, ja daß die Pädagogik, weil sie ihr höchstes Ziel noch nicht kannte, im Großen und Ganzen überall auf einer Fährte sich befand, die in mancherlei Abwegen und Verirrungen auslief. Die zweite Periode dagegen wird uns zeigen, wie durch das Christenthum die Pädagogik eine ganz neue Richtung und einen ganz neuen Inhalt erhielt, wie sie in ihrem tiefsten Princip regenerirt wurde, und nun in die Bahn jener Entwicklung eintrat, die ihrer Idee entspricht. Freilich nahm diese Entwicklung nicht stets einen ruhigen Verlauf; es suchten sich im Laufe der Zeiten immer wieder falsche und antichristliche Grundsätze in die Pädagogik einzudrängen, und die Erziehung wieder auf den alten heidnischen Standpunkt zurückzuwerfen. Und so konnte es nicht anders kommen,

als daß die Entwicklung der christlichen Pädagogik in der nachchristlichen Periode nur in beständigem Kampfe mit falschen pädagogischen Grundsätzen und Richtungen sich bewerkstelligen konnte. Gerade das macht aber diese Periode nur um so interessanter.

16. Wie die Geschichte der Philosophie sich in einem gewissen Sinne ergänzend verhält zum Systeme der Philosophie, indem sie zeigt, wie von jeher von den hervorragendsten Geistern die großen Probleme der Philosophie zu lösen gesucht wurden: so findet das analoge Verhältniß statt zwischen dem Systeme und der Geschichte der Pädagogik. Wir sehen aus der letzteren, wie zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern Erziehung und Unterricht sowohl theoretisch aufgefaßt, als auch praktisch ausgeübt wurden: und gerade dieses trägt mächtig dazu bei, die wahren Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes nicht bloß allseitig und gründlich verstehen, sondern auch in ihrem Werthe und in ihrer Bedeutung gebührend würdigen zu können.

17. Was die Literatur der Geschichte der Pädagogik betrifft, so ist dieselbe bis jetzt noch nicht besonders reichhaltig. Den ersten Versuch einer Geschichte der Pädagogik machte Ruhkopf in seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland“, Bremen, 1794, von welcher jedoch nur Ein Band erschienen ist, der den Zeitraum von der Einführung des Christenthums bis 1648 in gedrängter Kürze behandelt. Später unternahm Schwarz die Abfassung einer Geschichte der Pädagogik, die er seiner „Erziehungslehre“ (2pz. 2. Aufl. 1829) vorausschickte. Sie enthält reiches Material. Auch Niemeyer hat dem dritten Bande seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes“ eine Uebersicht der Geschichte der Pädagogik vorausgeschickt. Cramer ist in seiner zweibändigen „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in welthistorischer Entwicklung“ (Elberfeld, 1832 u. 38) nur bis zu den Griechen gekommen. Er hat sein Thema sehr weitschichtig behandelt, und verliert es oft ganz aus den Augen. Kaumer's „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit“ (bis Pestalozzi) (Stuttgart, 1843—54, 4 Thle.) ist gleichfalls sehr breit angelegt, und bietet zwar vieles Material, gibt aber keine rechte Uebersicht. Zudem behandelt das Buch eben nur einen Theil der Geschichte der Pädagogik. Der Standpunkt ist ein prononciert protestantischer. Gerechtigkeit gegen pädagogische Bestrebungen auf katholischem Gebiete dürfen wir in dem Buche nicht suchen. Dazu kommt noch Glanzow's „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik“ (1830), die jedoch zu „kurz gefaßt“ ist, und vorzugsweise nur die Erziehungsidee entwickelt.

18. Es folgt Schmidt's „Geschichte der Pädagogik“ in 4 Bänden. Schmidt's Geschichte ist allerdings sehr reichhaltig, und bietet eine Masse geschichtlichen Materials; aber es ist auch Vieles in die Geschichte der Pädagogik mit hineingezogen, was nicht unmittelbar zur Sache gehört, was den Ueberblick über das Ganze mitunter nicht wenig erschwert. Außerdem ist das Werk ganz im protestantisch-rationalistischen Geiste geschrieben, was zur Folge hat, daß die Wirksamkeit der katholischen Kirche und der katholischen Pädagogen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes bei Schmidt nie zur Anerkennung gelangt, vielmehr überall in jeglicher Weise bemängelt und herabgesetzt wird, selbst auf die Gefahr hin, eklatante Widersprüche mit in den Kauf nehmen zu müssen. Es läßt sich in dieser Richtung kaum eine parteiischere Geschichtsdarstellung denken, als wie sie Schmidt in dem gedachten Werke geliefert hat. Damit wollen wir ihm aber das Verdienst fleißiger Zusammenstellung des geschichtlichen Materials nicht schmälern, und in dieser Beziehung haben auch wir in der folgenden Darstellung häufig von seinem Buche Gebrauch gemacht. Es existirt jedoch auch ein Auszug aus

dem größeren Werke Schmidt's, von Richard Lange angefertigt, der compendioser ist, und einen guten Ueberblick über das Gesamtgebiet der Geschichte der Pädagogik bietet.

19. Daran schließt sich an Wohlfahrt's „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen.“ Für Schulaufseher, Geistliche, Lehrer, Erzieher und gebildete Eltern. Quedlinburg und Leipzig, 1853—55, 2 Bde. Jedoch wie bei Schmidt, so erweisen sich auch bei Wohlfahrt die protestantischen Vorurtheile als undurchbrechbar. Außerdem „enthält das Werk nur allerlei zusammenhangslose Notizen mit eingestreuten Reflexionen, von denen nur die wenigsten zur Sache gehören.“ Dagegen theilt Ludwig in seinem Werke: „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke bis auf die Gegenwart,“ Bayreuth, 1853 u. 56, 2 Bde., sorgfältig geordnete Auszüge aus den Werken neuerer Pädagogen mit. Dergang bietet in seiner „pädagogischen Realencyclopädie“ auch manches Geschichtliche. Wittstock's „Geschichte der Pädagogik im Umriss von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart“, Leipzig, 1866, ist nicht nur ebenfalls sehr einseitig, sondern wird sogar von Gesinnungsgenossen als eine „flüchtige Arbeit“ bezeichnet. Dagegen zeigt sich Friedrich Körner's „Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, ein Handbuch für Geistliche und Lehrer, Lpz., 1857, wenigstens bestrebt, Maß zu halten, und wenn auch die protestantischen Vorurtheile noch vielfach den Blick trüben, so dürfte das Buch doch in der gedachten Richtung das beste sein, das wir aus der protestantischen Literatur besitzen.

20. Weiter sind zu nennen: Ballien, „Abriss der Geschichte der Pädagogik, insbesonders des deutschen Volksschulwesens; ein Leitfadens für Lehrende und Lernende, nach den vorzüglichsten pädagogischen Geschichtswerken zusammengestellt,“ Stuttgart, 1872. Dem Buche kann Mäßigung und Gerechtigkeits Sinn nicht nachgerühmt werden. Die katholischen Schuleinrichtungen finden bei ihm keine Gnade. Ferner: Dittes, „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes,“ Lpz., 1871. Der Standpunkt dieses Mannes ist in diesem Buche wie überall der rationalistische und nihilistische. „Wie er die christliche Pädagogik zu beurtheilen vermag, ist am besten daraus ersichtlich, daß ihm das „Ebenbild Gottes“ nichts anderes ist, als eine erhebende und aufmunternde Idee.“ Es schließen sich weiter an: August Schorn, Seminardirector in Weisensfels, „Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern,“ Lpz., 1873 (in Preußen den protestantischen Lehrerseminarien empfohlen); Merz, Seminardirector in Meersburg, „Skizzen aus der Erziehungsgeschichte,“ Constanz, 1872 (in badischen Lehrerseminarien gebraucht), Hepp, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens,“ und: „Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechszehnten Jahrhundert,“ Marburg, 1860, gleichfalls vom protestantischen Standpunkte aus geschrieben. Vieles in die Geschichte der Pädagogik einschlagendes enthält auch Wörlein's „pädagogische Wissenschaftskunde“, Gräfe's „allgemeine Pädagogik“, die viele Citate und einen Ueberblick über die Geschichte der Pädagogik mittheilt, sowie auch Körner's „Volksschullehrer“.

21. Auf katholischem Standpunkte sind die besten geschichtlich pädagogischen Werke folgende: Kellner, „Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte, mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen, für Lehrer, deren Bildner und Leiter“, Essen, 1862 u. 71. Das Werk ist mit ungemeiner Sorgfalt, und in ächt kirchlichem Geiste geschrieben, was jedoch den Verfasser nicht verhindert, auch den pädagogischen Bestrebungen auf außerkirchlichem Gebiete gerecht zu sein, so weit dieselben überhaupt gebilligt werden können. Strenges Festhalten an der katholischen Erziehungsidee paart sich bei ihm überall mit mildem Sinn gegen Andersgesinnte. Ferner: Kehrlein, „Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, insbesondere auch der wichtigsten Lehrmethoden. Mit Urkunden, zunächst für Zöglinge der Lehrerseminarien bearbeitet“. Paderborn, 1873. Auch dieses Buch ist sehr zu empfehlen. Endlich bietet auch die

„Realencyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien“ von Kolfus und Pfister (Aust. 2, 1872 ff.) eine reiche Fundgrube pädagogisch-geschichtlichen Materials, und ist, wie vom principiellen, so auch vom historischen Gesichtspunkte aus als eines der hervorragendsten pädagogischen Werke zu betrachten.

Erster Theil.

Geschichte der vorchristlichen Pädagogik.

Vorbemerkungen.

§. 2.

1. Die antik heidnische Lebensanschauung war überall mehr oder weniger ausschließlich eine politische. Der Gedanke, daß der Mensch hiemieden eine persönliche Bestimmung habe, und demnach auch auf persönliche Selbstständigkeit, auf persönliche Rechte dem Staate gegenüber Anspruch machen könne, konnte im Bewußtsein der heidnischen Völker nie zur vollen Geltung kommen. Immer wurde der Staat, das Gemeinwesen, die Respublica als das erste und vornehmste gesetzt, und der Mensch als Individuum hatte nur in so fern und in so weit einen Werth und eine Bedeutung, als er Glied des Staates war, und für dessen Zwecke sich thätig erwies. Alle ethischen Elemente, die im Volksleben spielten, hatten es nur auf dieses Ziel abgesehen; man kannte keine andere Tugend, als die Bürgertugend. Von dieser Lebensanschauung, die in der antiken Zeit alle Schichten des Volkes durchdrang, konnte sich selbst die Philosophie nicht emancipiren. Wir finden sie sogar bei den größten Philosophen des Alterthums, bei Plato und Aristoteles; ja diese suchten sie noch dazu philosophisch zu rechtfertigen und zu begründen.

2. Die Folge davon war, daß auch Erziehung und Unterricht in diese Richtung eingingen, und den Charakter derselben theilten. Und gerade das nun ist die charakteristische Signatur der antiken Pädagogik, soweit wir dabei zunächst die heidnischen Völker im Auge haben. Erziehung und Unterricht gingen bei den antik heidnischen Völkern im Großen und Ganzen immer nur darauf aus, die Jugend zu tüchtigen Staatsbürgern heranzubilden, damit sie im Alter der Reife dem Staate als tüchtige Bürger dienen und die Interessen desselben wahrnehmen könnten. Einen höheren, über Staat und Nation übergreifenden Zweck der Erziehung kannte die antik heidnische Pädagogik im Großen und Ganzen nicht. Nicht bloß die praktische, sondern auch die theoretische Pädagogik blieb in dieser Richtung befangen. Nicht für das Jenseits, sondern für das Diesseits sollte die Jugend erzogen werden. Hin und wieder allerdings treffen wir bei pädagogischen Theoretikern Andeutungen, welche ein höheres, über Staat und Nation übergreifendes Ziel der Erziehung zu befürworten bestrebt sind; aber das sind nur gewissermaßen sporadische Lichtblicke in eine höhere Welt; an der allgemein geltenden Praxis und an der dieser zu Grunde liegenden Lebensanschauung konnten sie nichts ändern.

3. Die Erlösung der Erziehung aus dem Zauberkreise dieser Alles durchdringenden und beherrschenden Lebensanschauung ist erst durch das Christenthum vollzogen worden. Nach der Lehre des Christenthums ist der Mensch zuerst Kind Gottes und Glied des Reiches Gottes auf Erden; er hat als Person eine ewige Bestimmung, und soll zu dieser durch treue Berufserfüllung in der Welt sich emporarbeiten. Erst auf zweiter Linie ist er Glied der menschlichen Gesellschaft, Bürger eines Staates oder Gemeinwesens. Folglich muß er auch in erster Linie für seine ewige Bestimmung, zur Freiheit der Kinder Gottes, erzogen werden, und erst in zweiter Linie folgt dann die Erziehung für die Gesellschaft und für den zeitlichen Beruf im Staate. Und gerade darin nun besteht der wesentliche Unterschied zwischen der christlichen und der antik heidnischen Pädagogik. Die vorchristliche Welt konnte sich auf die Höhe dieses Standpunktes in der Erziehung nicht erschwingen. Nur bei dem jüdischen Volke, das bereits unter dem Lichte der göttlichen Offenbarung stand, finden wir den gedachten Standpunkt im Wesentlichen gewahrt. Denn obgleich auch hier der Gedanke einer „nationalen“ Erziehung im Vordergrund stand, so war diese nationale Erziehung doch zugleich eine Erziehung für Gott, weil Gott der Herr und König des israelitischen Volkes war, und als solcher anerkannt und verehrt wurde.

4. Ueberschauen wir nun den Schauplatz, auf welchem die Geschichte der vorchristlichen Pädagogik spielt, so müssen wir unseren Blick zuerst nach dem Orient wenden. Wir treffen im Oriente mehrere Völker, welche in der vorchristlichen Zeit es zu einer gewissen Stufe der Cultur gebracht haben, und bei denen deshalb auch die Interessen der Erziehung und des Unterrichtes Pflege fanden. Dazu gehören die Chinesen, die Indier, die Perser und die Aegypter. Die Erziehung und der Unterricht, wie sie bei diesen orientalischen Völkern gepflegt wurden, werden wir also zuerst in's Auge fassen müssen. Die Ausbeute, die uns hiefür die Quellen der Geschichte bieten, ist zwar eine nicht besonders reichhaltige; aber immerhin sind die einschlägigen Thatsachen interessant genug, um unsere Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

5. Dann werden wir vom Orient zum Occident uns herüber zu wenden haben. Hier treffen wir die beiden vornehmsten Culturvölker des Alterthums: die Griechen und die Römer. Bei ihnen sind Erziehung und Unterricht schon viel weiter ausgebildet, als im Orient, und die Schule als jene Institution, in welcher Erziehung und Unterricht sich concentriren, tritt schon mehr in den Vordergrund. Zwar prägt sich der oben gekennzeichnete ausschließlich politische Charakter in der griechischen und römischen Erziehung am prägnantesten aus; aber gerade dieses läßt uns den ungeheueren Fortschritt, den die Pädagogik durch das Christenthum gemacht hat, nur um so klarer erkennen und würdigen. Zudem beginnt hier auch die theoretische Pädagogik den Lauf ihrer geschichtlichen Entwicklung, während wir im Orient nur schwache Spuren derselben antreffen.

6. Zuletzt werden wir dann noch unser Augenmerk zu richten haben auf die Erziehung und den Unterricht bei den Juden, als dem auserwählten Volke

Gottes. Die jüdische Pädagogik kann nicht mit der orientalischen Pädagogik überhaupt zusammengeworfen werden; denn da das jüdische Volk Träger der alttestamentlichen Offenbarung war, so waren bei ihm Erziehung und Unterricht von den Offenbarungsgrundsätzen getragen, und weisen deshalb einen Charakter auf, der sie als wesentlich verschieden erscheinen läßt von der Erziehung und dem Unterrichte bei den übrigen orientalischen Völkern. Die jüdische Pädagogik ist das Vorspiel der christlichen, die Vorbereitung der letzteren, und als solche muß sie ausgeschieden werden von der Pädagogik der heidnischen Völker.

7. Demgemäß behandeln wir im Folgenden zuerst die Erziehung und den Unterricht bei den orientalischen, dann die Erziehung und den Unterricht bei den abendländischen Völkern, und schließen endlich ab mit der jüdischen Pädagogik. Dabei werden wir immer die praktische Ausübung der Erziehung und des Unterrichtes bei den verschiedenen Völkern voranstellen und dann die pädagogischen Theorien, so weit bei den einzelnen Völkern pädagogische Theoretiker aufgetreten sind, anschließen.

I. Erziehung und Unterricht bei den orientalischen Völkern.

1. Die Chinesen.

§. 3.

1. Bei den Chinesen wird der Staat, das Gemeinwesen betrachtet als eine große Familie, deren Vater und Haupt der Kaiser ist. Darum ist denn auch der ganze Staat nach dem Vorbilde der Familie organisiert. Diese Idee des Staates als einer großen Familie, die an und für sich genommen allerdings eine freundliche Anschauung von der staatlichen Ordnung gewähren könnte, bildet aber bei den Chinesen nur die Grundlage für den schrankenlosesten Despotismus, der sich durch alle Verhältnisse hindurchzieht. Das Oberhaupt des Staates fordert als Vater der großen Familie für sich unbedingten Gehorsam, und dieser unbedingte Gehorsam ist und bleibt auch wieder maßgebend für alle Untergebenen in ihrem Verhältnisse zu den Organen des Staates, den Mandarinen. Ebenso ist endlich der Vater jeder einzelnen Familie berechtigt, von seinen Angehörigen unbedingten Gehorsam zu fordern.

2. So ist in China Alles durch die Kette des unbedingten Gehorsams an die Familienhäupter, an die Mandarinen, und zuletzt an den Kaiser angeschmiedet, und alle staatlichen Einrichtungen gehen nur darauf aus, diesen unbedingten sflavischen Gehorsam zu urgiren und zu erzwingen, damit sich Alle nur als Glieder des großen Staatsganzen fühlen, und seinen Zwecken unbedingt dienstbar sich erweisen. Die Religion ist außer Stande, ein milderndes Element in diesen starren Staatsabsolutismus einzutragen; denn auch die Religion ist mit in den Staatsmechanismus aufgenommen; der Kaiser ist der „Sohn des Himmels“, und als solcher zugleich das Oberhaupt der Religion, die somit gleichfalls den staatlichen Zwecken dienen muß, und nur als staatliches Institut

Geltung hat. Der chinesische Despotismus ist zugleich Cäsaropapismus. Unter solchen Verhältnissen kann natürlich kein reges, frisches Leben im Schoße des Volkes sich entwickeln. Darum ist China das Land des Stillstandes, der Stagnation, ohne geistige Regsamkeit und Entwicklung. Es zehrt von den Ueberbleibseln einer früheren Kultur, die aber nun verrottet, und nur eine Hülle für die Barbarei geworden ist, die auf dem Volksleben lastet.

3. Demgemäß ist denn auch das oberste Princip für die Erziehung bei den Chinesen der unbedingte Gehorsam des Kindes gegen das Familienhaupt, den Vater. Dieser Gehorsam ist die erste und vornehmste Tugend, zu welcher die Jugend herangezogen werden muß. Es hat jedoch dieser Gehorsam weniger eine ethische Bedeutung; er ist vielmehr nur das Mittel, um die Jugend in jenen unterwürfigen, slavischen Sinn einzuführen, der den Chinesen sein ganzes Leben hindurch im Verhältniß zum Staate und seinen Organen leiten muß. Darum geht die dem Vater von Seite der Kinder geschuldete Unterwürfigkeit so weit, daß, wenn der Vater gegen den Sohn klagt, der Richter auf diese Klage hin, ohne die Sache weiter zu untersuchen, den Sohn zur Strafe ziehen muß. Denn man schließt, daß jeder Sohn strafbar sei, mit dem der Vater nur überhaupt, sei es mit Recht oder mit Unrecht, unzufrieden ist.

4. Der unbedingte Gehorsam des Sohnes gegen den Vater hört nie auf, so lange der Vater lebt. Fehler gegen den kindlichen Gehorsam sünden nirgends und unter keinen Umständen Entschuldigung. Wirkliche Vergehen des Sohnes gegen den Vater aber werden auf's Grausamste geahndet. „Der ganze Bezirk geräth bei einem solchen Ereignisse in Bewegung. Der Kaiser selbst übernimmt das Richteramt; alle Beamten des Distriktes werden abgesetzt, weil man annimmt, daß nur unter einer schlechten Verwaltung eine solche Greuelthat vorkommen könne. Der Sohn aber wird in Stücke zerrissen und sein Haus nebst Umgebung von der Erde vertilgt.“

5. Hinwiederum hat der Vater gesetzlich eine völlig schrankenlose Gewalt über die Kinder. Allerdings gelten Kinder dem Chinesen als ein Segen des Himmels; aber was er mit ihnen nach der Geburt beginnen wolle, steht ganz in seinem Belieben. Er hat das Recht, sie auszusetzen, sie zu tödten, ohne deshalb eine Strafe zu erleiden. Noch heut zu Tage ist bekanntlich bei den Chinesen die Aussetzung der Kinder im Gebrauch, und Tausende derselben fallen dieser gesetzlich anerkannten und straflosen Grausamkeit unnatürlicher Eltern zum Opfer.

6. Das Princip der Familienerziehung ist also bei den Chinesen allerdings entschieden anerkannt und betont: und darin stehen sie auf dem Boden der natürlichen sittlichen Ordnung; aber das Familienleben hat keine höhere, religiös-sittliche Weihe; der Familiengehorsam beruht nicht so fast auf sittlichen, als vielmehr auf politischen Motiven; die Erziehung hat nur den Zweck, dem Staatsdespotismus zu dienen und in die Hände zu arbeiten; sie ist im tiefsten Grunde doch nur Staatserziehung. Daher denn auch bei den Chinesen auf die Mädchenerziehung weit weniger Gewicht gelegt wird, als auf die Erziehung der Knaben. Das Weib gilt bei den Chinesen überhaupt nur als ein untergeordnetes Wesen, an dessen Erziehung nicht viel gelegen ist.

7. Doch findet sich in China außer und neben der Familienerziehung auch ein ziemlich ausgebildetes und weit verzweigtes Schulwesen. Ja China kann so recht als das Land der Schulen bezeichnet werden. Da aber in China alle Verzweigungen des Volkslebens dem Staate dienen müssen, so liegt auch das Schulwesen ganz in den Händen des Staates. An das Schulsystem schließt sich nämlich ein eben so ausgebildetes und weitverzweigtes Prüfungssystem an, so zwar, daß die Prüfungen stets von Organen des Staates abgehalten werden. China ist nicht bloß das Land der Schulen, sondern auch das Land der Staatsprüfungen; letztere sind recht eigentlich von den Chinesen erfunden, und bestehen daselbst 618 n. Chr. Aber eben deshalb, weil das ganze chinesische Schul- und Prüfungswesen bürokratisch reglementirt ist, blieb und bleibt dort der Unterricht stets auf dem Niveau des Gewöhnlichen; einen höheren Aufschwung in Wissenschaft und Kunst hat er nie erzielen können. Der Bürokratismus tödtet in den Schulen alles Leben und alle freie Bewegung. Derselbe Mechanismus, welcher das ganze Staatsleben durchzieht, lastet wie ein Alp auch auf den Schulen, und darum bringen es diese über eine mehr oder minder mechanische Abrihtung der Jugend nicht hinaus.

8. Der Unterricht beginnt mit der Elementarschule. In den Städten sorgt die Obrigkeit für die Errichtung solcher Volksschulen; größere Dörfer stellen selbe auf eigene Kosten her. Mit dem sechsten Jahre tritt der Knabe in die Schule ein. Der Unterricht beginnt zunächst mit Gedächtnisübungen, indem die Kinder alte Dentsprüche und Lebensregeln auswendig lernen. Hierauf folgt der Lesenunterricht mit den entsprechenden Leseübungen, wobei im Chor gesprochen wird; und dann der Schreibunterricht, wobei besonders das Schönschreiben betont wird. „Da die Chinesen keine Buchstaben, sondern nur Bildzeichen für Begriffe haben, die unter sich zu verschiedenen Begriffserweiterungen benützt werden, und da ferner die Betonung und die Stimmlage beim Sprechen dem Worte selbst eine ganz verschiedene Bedeutung geben kann, so ist das Lesen- und Schreibenlernen daselbst eine sehr schwierige Sache, und erfordert viel Zeit und Mühe.“ Lesen und Schreiben gelten denn auch als die Hauptgegenstände des Elementarunterrichtes. Dazu kommt dann noch etwas Rechnen nebst gemeinnützigen Kenntnissen, die aus dem Lesebuch gelernt werden, sowie endlich Musik. Die Volksschule hat vier Klassen; täglich wird zweimal, Vormittags und Nachmittags, Schule gehalten, und die Armen werden des Nachts unterrichtet. Häufige Prüfungen, von den Familienvorstehern oder von den Mandarinen abgehalten, sollen den Unterricht fördern. Der Lehrer steht in großem Ansehen. Mädchenschulen fehlen.

9. „Beim Lesen liest der Lehrer zunächst die erste Zeile so lange vor, und sprechen sie die Schüler, mit dem Zeigefinger folgend, so lange nach, bis sie sich die Aussprache jedes Zeichens gemerkt haben und die Zeile ohne den Lehrer lesen können. Hierauf lernen sie dieselbe, Jeder für sich und Jeder mit lauter Stimme, auswendig, worauf sie, dem Lehrer und dem Buche den Rücken zukehrend, die Aufgabe hersagen. Darnach wird die zweite Zeile ebenso behandelt, und sofort jede folgende, bis das ganze Buch auswendig gelernt ist. Beim

Schreiben bekommt der Schüler im Anfange eine Vorschrift mit den einfachsten Zeichen von wenigen Strichen, später mit zusammengesetzteren. Diese Vorschrift legt er unter das Papier, auf das er schreiben soll und zeichnet sie so mit dem Pinsel nach; hat er hierin Uebung erlangt, so beginnt er aus freier Hand zu schreiben.“ Das erste Schullesebuch heißt Pe-lia-sing, und enthält die Namen aller Personen aus hundert hohen Familien; das zweite Schulbuch heißt Tha-ta, und ist eine Sammlung von gemeinnützigen, wissenswerthen Dingen, eine Art Realbuch; das dritte heißt Thien-the-ouen, und ist eine Vereinigung von Tausend Buchstaben; das vierte Schulbuch endlich heißt San-thea-king, und enthält eine Sittenlehre, so wie die Anfänge der Geschichte.

10. Die Disciplin in der Volksschule ist bis in die kleinsten Details durch gewisse Vorschriften normirt, die sehr streng gehandhabt werden. Bei Beginn der Schule müssen die Kinder erst des heil. Confucius, dann des Lehrers gedenken, diesen ehrfurchtsvoll grüßend. Während des Unterrichtes müssen die Kinder sich einer anständigen Haltung befleißigen, und dürfen nie die Beine über einander schlagen oder sich bequem anlehnen. Sie müssen die Finger rein halten, müssen beim Lesen das Buch drei Zoll vom Auge halten, dürfen die Tinte nicht mit Staub vermischen u. s. w. Stufenweise gesteigerte Strafen bis zur körperlichen Züchtigung sollen dem Fleiße nachhelfen. Auf dem Nachhausewege dürfen die Kinder nicht spielen, nicht Arm in Arm gehen; sie müssen vielmehr ruhig und anständig einherschreiten. Begegnen sie einem Vorgesetzten oder einem älteren Verwandten, so müssen sie das Haupt senken, die Hände über die Brust kreuzen, und sich tief verneigen u. s. w.

11. „Diejenigen Schüler, welche sich dem Studium widmen wollen, werden von eigenen Lehrern unterrichtet, und erhalten eine gründliche Erklärung der „Klassiker“ (d. i. der fünf, theils von Confucius selbst verfaßten, theils von ihm gesammelten Werke: der Nitkin, der Schukin, der Schikin, der Liki und der Tschuntschin, sowie der sog. „vier Bücher“, welche die Lehre des Confucius und Mencius enthalten), und werden angeleitet, Verse zu machen und Aufsätze zu schreiben. Ein Abriß der chinesischen Geschichte schließt sich an. Zum Erwerb dieser höheren Bildung bietet aber der Staat in keiner Weise die Hand; gewöhnlich wird sie auf privatem Wege erworben, indem ein Graduirter eine Schaar von jungen Leuten, die sich dem Staatsdienste widmen wollen, um sich sammelt und sie zum Examen präparirt.“ In so weit bleibt also sogar in China die Unterrichtsfreiheit gewahrt. Dagegen aber veranstaltet der Staat die Prüfungen, und nur wer diese Prüfungen besteht, wird zu Staatsämtern zugelassen. Woher die zu Prüfenden ihre Kenntnisse haben, ist dem Staate gleichgiltig (sehr vernünftig!), nur die Prüfungen müssen sie bestehen.

12. Die Prüfungen selbst sind in ein bestimmtes System gebracht, so zwar, daß auf jede Prüfung wieder eine andere folgt, welche die Anforderungen an den Prüfungscandidaten successiv immer höher spannt. Das Bestehen einer solchen Prüfung hat für den Geprüften immer die Aufnahme in einen bestimmten Gelehrtengrad zur Folge, so zwar, daß diese Gelehrtengrade eben so successiv aufsteigen, wie die Prüfungen. Nach dem erworbenen Grade bestimmt

sich dann der Grad der Staatsämter, zu welchen die Einzelnen zugelassen werden können; ein Nichtgraduirter kann kein Staatsamt bekleiden. Die Prüfungen sind sehr strenge. Die zu Prüfenden werden dabei in abgesonderte Zimmer eingeschlossen, und vorher genau untersucht, ob sie nicht eine Art Schrift oder Hilfsmittel zur Prüfung mit sich führen. Während der Prüfung werden sie von Soldaten bewacht. Man gibt ihnen Nichts, als Schreibpinsel, Tusch und Papier, und binnen einer bestimmten Zeit müssen sie dann Aufsätze über einen ihnen vorgelegten Gegenstand ausarbeiten. Bei einem solchen Aufsätze kommt es nicht allein auf die gediegene Behandlung des Stoffes, sondern auch darauf an, daß jeder Schriftcharakter nett und genau gemacht, wohl gewählt, und nicht gemein sei.

13. „Die erste Prüfung findet statt in der Hien oder derjenigen Amtsstadt, die eine Unterpräfectur bildet, und wird geleitet von dem Mandarin eines solchen Distriktes. Wer sie bestanden, kann zur zweiten Prüfung zugelassen werden, welche in dem Fu oder der Präfectur abgehalten wird. Sie wird vom Präfecten geleitet und ist strenger als die erste. Die nach dieser zweiten Prüfung für befähigt gehaltenen Candidaten müssen sich einer dritten Prüfung vor dem literarischen Kanzler der Provinz unterwerfen, der zu diesem Zwecke zweimal in drei Jahren jede Präfectur seiner Provinz besucht. Wer auch diese Prüfung besteht, der erlangt den ersten und niedrigsten literarischen Grad, nämlich den eines Siu-tschoi, d. i. „blühendes Talent“. Der Siu-tschoi hat noch keinen Anspruch auf Anstellung; aber er ist ein Mann über dem gemeinen Volk. Tausende solcher junger Männer werden Pädagogen, Advokaten, Schreiber in Amtsstuben, Aerzte, Brieffschreiber u. s. w.“

14. Die Prüfungen für den zweiten Grad finden alle drei Jahre in der Hauptstadt jeder Provinz statt unter der Leitung zweier kaiserlicher Examinatoren aus Peking. Wer dieses Examen mitmachen will, muß wenigstens noch zehn Jahre länger studiren, und wenn er es besteht, so erhält er das Diplom eines Ni-nhin oder Licenciaten. Dieser Grad berechtigt den Besitzer zur Anstellung in einem gewöhnlichen Staatsamte nach einigen Jahren. — Darauf folgt dann die Prüfung für den dritten Grad. Diese wird alle drei Jahre in Peking abgehalten. Wer sie besteht, der erhält das Diplom eines Tzinszu, d. i. eines Doktors. Der Besitz dieses Diploms sichert dem Inhaber sofort den Eintritt in die Magistratur oder in ein höheres Staatsamt. Wer als Tzinszu nach Hause zurückkehrt, wird mit Jubel und Festlichkeiten empfangen.

15. Der vierte und höchste Grad endlich ist der eines Hanlin oder Mitgliedes der kaiserlichen Akademie. Die alle drei Jahre stattfindende Prüfung für diese Auszeichnung wird im kaiserlichen Palaste zu Peking unter dem Vorsitz des Kaisers selbst und in Gegenwart der höchsten Personen im Reiche vorgenommen, und übertrifft alle anderen an Ehre. Die Erlangung dieses Grades ist so viel als die Erlangung eines Amtes, indem die Mitglieder der Akademie Gehalt bekommen und auf verschiedene Weise im Staatsdienste verwendet werden.

16. Der vornehmste Pädagoge bei den Chinesen war Confucius (geb.

um 551 v. Chr.). Er stellte jedoch kein eigenes Erziehungssystem auf, sondern sammelte nur die Erziehungsgrundsätze, die in der Praxis bereits üblich waren und traditionell im Volksbewußtsein lebten, um sie neuerdings in Ansehen zu bringen, und tüchtig einzuschärfen. Der Jugendbildung widmete er sich namentlich deswegen, „weil er hierin das Hauptmittel sah, die Menschheit wieder der ursprünglichen Reinheit entgegenzuführen, die sie zwar vom Himmel erhalten, aber wieder verloren habe.“ Seine Schüler theilte er in vier Klassen. „Die unterste Klasse sollte Nachdenken lernen und sich Tugend aneignen; die zweite dagegen sollte sich im Urtheilen (Rechtssprechen) und in der Redekunst üben; die Aufgabe, der dritten Klasse war die Kenntniß des Staatsorganismus und seiner Verwaltung; die vierte endlich sollte sich in der Moral oder im Sittengesetze theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeit erwerben.“ Darnach bestimmt sich denn auch der Inhalt der oben erwähnten „vier Bücher“ des Confucius.

17. Das Schul- und Erziehungssystem in China ist ein Polizeisystem. Der Buchstabe der heiligen und klassischen Bücher bindet den Geist, und ein menschenquälerisches, das Gedächtniß zur Ueberbürdung verurtheilendes Prüfungssystem untergräbt jede Originalität. Die Schul- und Prüfungsfucherei steht in China in vollem Flor. Man knechtet nicht bloß den Körper, sondern auch die Seele. Der Despotismus liegt schwer auf dem geistigen Leben der Chinesen und wirft seine tiefen Schatten auch in das Gebiet der Erziehung und des Unterrichtes hinein, die unter dem Drucke des starren Staatsabsolutismus unmöglich gedeihen können.

2. Die Indier.

§. 4.

1. Indien ist das Land des thatlosen Quietismus. Die indische Religion beruht auf einem Pantheismus, der alles Irdische und Menschliche in der übergreifenden Einheit Gottes verschlungen sein läßt, und setzt dem Menschen als höchstes Ziel Aufgehen in Gott in einem rein passiven mystischen Verhalten. Der Mensch soll zur Einheit mit Brahma zu gelangen suchen dadurch, daß er, Opfer und Büssungen vorausgesetzt, sich zu einem bewegungs- und thatlosen Anschauen der Einheit, die Gott ist, zu erheben strebt: — das ist der wesentliche Inhalt der religiösen Vorschriften der Indier. In socialer Hinsicht dagegen herrscht in Indien das Kastenwesen. Die oberste Kaste ist die der Brahminen, dann folgt die Kaste der Krieger, auf diese die Kaste der Kaufleute, der Gewerbetreibenden und Ackerbauern und zu unterst steht endlich die Kaste der Paria's. Jeder Einzelne ist durch die Geburt einer bestimmten Kaste zugetheilt, und nur in ihr kann er sich sein ganzes Leben hindurch bewegen.

2. Die Aufgabe der Erziehung geht demgemäß in Indien dahin, daß Jeder die Rechte und Pflichten seiner Kaste genau kennen lerne, und durch strenges, eingeübtes Ceremoniell nach Außen hin darstelle. Unterricht genießen nur die drei ersten Kasten. Die Kaste der Paria's ist davon ausgeschlossen. Auch die Mädchen bleiben ohne Unterricht; nur die Tänzerinnen und Bajadere

werden unterrichtet. Die Kaste der Brahminen ist die ausschließliche Inhaberin der heiligen Bücher, — der Veda's, und zugleich die privilegirte Trägerin aller Wissenschaft; auf deren Unterricht wird daher auch das meiste Gewicht gelegt. Die zwei nächstfolgenden Kasten dürfen gleichfalls noch die Veda's lesen, aber nur unter Anleitung der Brahminen, weshalb deren Unterricht auch nur ein beschränkter zu sein braucht. Der König endlich erhält Unterricht in den Veda's, in der peinlichen Gerichtspflege und in der Staatsklugheit, in der Logik, Metaphysik und Theologie, in der Landwirthschaft, im Handel u. s. w.

3. Demgemäß gibt es denn auch bei den Indiern zwei Arten von Schulen: Elementarschulen und höhere Schulen. In der Elementarschule werden die Kinder unterrichtet im Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie in Sittensprüchen und moralischen Lehren. Lesen und Schreiben werden zugleich begonnen, und anfangs die Buchstaben in Sand, später mit einem eisernen Griffel auf Palmblätter, und zuletzt mit Tinte auf Platanenblätter geschrieben. Die Schule wird unter Bäumen, oder bei schlechtem Wetter in einem Schuppen gehalten, und ist die Schule zahlreich, so läßt der Lehrer gewöhnlich die kleineren Kinder von den schon weiter fortgeschrittenen Schülern unterrichten, während er selbst mit einer anderen Abtheilung sich beschäftigt (Vankastermethode!). Der Lehrer steht in großem Ansehen. Er wird als der geistige Vater betrachtet, der weit höher steht, als der natürliche Vater.

4. Die höheren Schulen sind für die Brahminen da; sie werden daher auch ausschließlich von den Brahminen besorgt und geleitet. In den gelehrten Schulen zu Benares in Trizjur und in Nuddeah werden die Schüler, zu denen auch Mitglieder aus der zweiten und dritten Kaste zählen, in Poesie, Geschichte, Philosophie, Mathematik, Astronomie, Arzneikunde und Rechtswissenschaft unterrichtet. Die Lehrbücher sind zumeist in Versen geschrieben, und werden auswendig gelernt. Der Schüler ist fünf Jahre bloßer Zuhörer, worauf es ihm erlaubt wird, seine Gedanken und Zweifel vor dem Lehrer auszusprechen und an den Disputationen Theil zu nehmen. Die ganze Studienzeit dauert zwölf bis zwanzig Jahre; in dieser Zeit wohnen die Schüler bei dem Lehrer, der keine Bezahlung für den Unterricht annehmen darf; er ist ohnedies reich besfründet.

5. Der höchste und vorzüglichste Unterricht der Brahminen aber besteht im Lesen der Veda's. Nur nach vorausgegangener Reinigung und verschiedenen Ceremonien darf an das Lesen dieser heiligen Bücher gegangen werden. Der Brahmine, der über die Veda's liest, muß zu Anfang und Ende des Unterrichtes die Silbe Om (Name für die indische Trimurti) sprechen, sonst hat sein Unterricht keine Frucht. „Nur Derjenige, dessen Rede und Herz rein und immer aufmerksam ist, kann die völlige Frucht des Studiums der Veden genießen, und Derjenige verrichtet die höchste Andachtsübung, der täglich die Veden liest.“ Die Disciplin beim Unterrichte soll sanft, und nur im äußersten Falle streng sein¹⁾.

1) „Gute Unterweisung muß dem Schüler ohne unangenehme Empfindung gegeben werden, und ein Lehrer, welcher der Tugend huldigt, muß süße, sanfte Worte brauchen.

3. Die Perser und Aegypter.

§. 5.

1. Bei den Persern herrschte das indische Kastenwesen nicht. Das Volk war in Stämme unterschieden. Die religiöse Ansicht der Perser war dualistisch. Ormuzd und Ahriman sind die beiden entgegengesetzten Principe, die in der Welt wirksam sind. Von Ormuzd stammt alles Gute, von Ahriman alles Böse in der Welt. Beide Principe liegen in der Welt im beständigen Kampfe miteinander, in welchen auch der Mensch mit hineingezogen ist, in so fern er für Ormuzd gegen Ahriman und seine Werke kämpfen muß. Die persische Religion verträgt sich also nicht mit dem dumpfen Hinbrüten der Indier, sie treibt zur Handlung; sie macht aus dem Leben des Menschen einen Kampf.

2. In Folge dessen „erfaßten sich denn auch die Perser zuerst in der Geschichte als ein Volk, und stellten sich als ein solches bewußt und mit der That den anderen Völkern gegenüber.“ Der Volksgeist war ein kriegerischer. Kriegerischer Sinn und dem entsprechend körperliche und sittliche Tüchtigkeit galt den Persern als das Höchste. Damit verband sich ein ausgeprägter Nationalgeist. Der Perser fühlte sich nur als Perser, er legte sich nur Werth bei, in so fern er Perser war, dem Perservolke angehörte. Fremde Völker berücksichtigte er nur in so fern, als sie der Macht der Perser dienen mußten. In dieser Richtung hatten die Perser viele Aehnlichkeit mit den abendländischen Völkern, namentlich den Griechen.

3. Dem entsprach denn nun auch die persische Erziehung. Sie hatte ein beschränkt nationales Gepräge; das Kind gehörte dem Staate, und sollte nur für diesen erzogen werden. Und da der nationale Geist ein kriegerischer war, so war die Erziehung vorzugsweise darauf angelegt, den kriegerischen Geist zu nähren, und die Jugend für den Krieg heranzubilden. Der Perser sollte heranwachsen, einerseits in dem erhebenden Gefühl, dem Perservolk anzugehören, das über große und reiche Länder herrschte, und andererseits zum Krieger, zum Eroberer, zum Beherrscher sich heranzubilden. Darum zielte in der Erziehung Alles darauf ab, den Knaben und Jüngling körperlich abzuhärten, ihn gewandt zu machen zu den Übungen des Krieges, und ihn zugleich zu jener sittlichen Kraft und Tüchtigkeit heranzubilden, auf welcher die Macht und Herrschaft des Volkes beruhte.

4. Bis zum siebenten Jahre waren die Knaben bei den Weibern. Feste Anhänglichkeit an die Mutter und das Gefühl der Scham wurden im ersten Lebensalter im Kinde geweckt und belebt. Vor vollendetem siebenten Jahre sollte kein Kind geschlagen werden. Bis zum fünften Jahre durfte ihm nicht gesagt werden, was gut oder böse sei. Vom siebenten Jahre an begann die öffentliche Erziehung. Es bestanden

Wenn ein Schüler eines Vergehens schuldig ist, so mag ihn sein Lehrer mit harten Worten strafen und drohen, daß er ihm bei nochmaliger Uebertretung Schläge geben werde, und wenn das Vergehen bei kaltem Wetter begangen ist, so mag ihn der Lehrmeister mit kaltem Wasser begießen.“ Manu.

an allen Orten von größerem Umfange öffentliche Lehranstalten, worin die Knaben mit ihresgleichen zusammenwohnten, eine einfache Kost erhielten, und einerseits im Bogenschießen, im Reiten und im Gebrauch des Wurfgeschosses geübt, andererseits zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Selbstbeherrschung angehalten wurden. Das Lügen galt für die größte Schande. Lehrer und Aufseher waren Männer von über 50 Jahren, die durch ihr Beispiel Vorbild der Jugend sein sollten. Der Gehorsam gegen diese sowohl, als auch gegen die Eltern war strenge Pflicht; Uebertretungen wurden hart gestraft. Auch im Lesen und Schreiben wurde Unterricht erteilt; doch fehlen hierüber genauere Nachrichten.

5. „Bis zum zehnten oder fünfzehnten Jahre sollten besonders auch die Gebete und die heil. Lehren von den Priestern gelernt werden, worauf unter vielen Ceremonien und Reinigungen die Anlegung des heiligen Gürtels erfolgte, bei welcher der junge Perser dreimal das Versprechen gab, Zoroaster's Gesetz zu befolgen.“ Mit dem fünfzehnten Jahre trat der Knabe in das Jünglingsalter ein, womit er fast ganz aus dem häuslichen Verbande mit seiner Familie heraustrat, weil er nun, dem Staate eigen, im Dienste des Staates sich ganz den höheren körperlichen und sittlichen Uebungen widmen mußte. Mit dem fünfundzwanzigsten Jahre ward er Mann, Krieger und Staatsbürger, und übernahm die ihm als solchem obliegenden Pflichten im Frieden und für den Krieg. Erst als 50jähriger Mann wurde er davon entbunden, und ihm dann die Belehrung und Beaufsichtigung der Jugend übertragen, welche übrigens auch durch eigene Gerichte sich lenkte und die Schuldigen bestrafte.

6. Von Persien wenden wir uns nach Aegypten. Die Religionsanschauung war in Aegypten, wenigstens so weit die Volksreligion dabei in Betracht kommt, naturalistisch. Es sind zwei zugehende Principien: der Osiris, das männliche, und die Isis, das weibliche Princip. Der Osiris ist der Sonnengott, die Isis die Mondgöttin. Unter diesen beiden Göttergestalten werden die Naturkräfte, aus deren Wirksamkeit die Welt resultirt, symbolisirt. Die Vergötterung der Natur führte dann das Volk zum Thierdienst, zum bekannten Apistulte. Eine solche Religionsanschauung konnte der Volkserziehung und dem Volksunterrichte nicht günstig sein. Ein höherer sittlicher Aufschwung war unter dem Einflusse einer solchen naturalistischen Religion ohnehin nicht möglich; und so konnte auch die Erziehung einen solchen weder erzielen, noch auch nur anstreben.

7. Wenn ferner die Perser das Kastenwesen nicht kannten, so herrschte dagegen in Aegypten wie in Indien die Kasteneintheilung. Wir finden auch hier eine Priesterkaste, welche den höchsten Rang einnahm, dann eine Kriegerkaste; auf sie folgte die Kaste der Kaufleute und Gewerbetreibenden, dann die der Ackerbauern und endlich die der Hirten. Diese Kasteneintheilung mußte in Beziehung auf Erziehung und Unterricht dieselben Wirkungen haben, wie wir sie in Indien getroffen haben. Die Erziehung war auch hier je nach den verschiedenen Kasten verschieden, und dasselbe gilt vom Unterrichte. Nur die höheren Kasten waren in letzterer Beziehung vorzugsweise berücksichtigt; je tiefer die Kaste stand, um so spärlicher floß für sie die Quelle des Unterrichtes, und die unterste Kaste, die der Hirten, war davon gänzlich ausgeschlossen.

8. Sprechen wir also zuerst von der Priester- und Kriegerkaste! Für die Priester und Krieger bestanden zu Theben, Memphis und Heliopolis eigene wissenschaftliche Unterrichtsanstalten. Sie waren in zwei Abtheilungen geschieden, von denen die eine die Exoteriker, d. i. Diejenigen, welche noch nicht für die tiefere Erkenntniß vorbereitet waren, und die andere die Esoteriker enthielt. In die erstere wurden auch solche Jünglinge, die einer andern, als der Priesterkaste angehörten, aufgenommen; unter die Esoteriker dagegen nur Angehörige der Priesterkaste. Die Lehrgegenstände waren: Sprache, Mathematik, Geometrie, Astronomie, Naturkunde, Musik und Religion.

9. Lehrer waren die Priester. Die Priester nahmen überhaupt in Aegypten, wie in Judien, den privilegirten Besi der Wissenschaft in Anspruch. Sie waren in der That kenntnißreiche, vielseitige Gelehrte. Die Weisheit der ägyptischen Priester war weithin berühmt, und von allen Seiten strömten wißbegierige Männer herbei, um deren Weisheit kennen zu lernen, und in ihre Wissenschaft eingeweiht zu werden. Die Prinzen wurden von besonders lehrfähigen Priestern erzogen: sie durften nur mit wohlerzogenen Priestersöhnen, die über 20 Jahre alt waren, Umgang pflegen, damit alles Uedle von ihnen entfernt bliebe.

10. Erziehung und Unterricht der Söhne des Volkes standen auf einer verhältnißmäßig niedern Stufe. Doch fehlte es nicht gänzlich an Schulen für das Volk. Plato erzählt, daß die Kinder der Aegypter das Lesen zusammen lernten. „Lesen und Schreiben,“ sagt Diodorus Siculus, „lernen sie etwas, aber nicht alle, sondern vornehmlich die, welche Künste treiben.“ Beim Schreiben wendete man in Aegypten bereits das Rohr, den Papyrusbast, sowie schwarze und rothe Tinte an, während man sich beim Rechnen der Ziffern und des Rechenstiches mit Steinchen bediente. Das Rechnen, worauf die Aegypter schon durch die Natur ihres Landes hingewiesen waren, wurde überhaupt ganz besonders geübt, und die Mathematik war weit und allgemein verbreitet. Die Methode im Rechenunterrichte war vortrefflich¹⁾. Auch die Mädchen erhielten in Aegypten Unterricht. Musik und Gymnastik gehörten nicht zu den elementaren Unterrichtsgegenständen.

11. Dies sind die, allerdings nicht sehr reichhaltigen Notizen, die wir über Erziehung und Unterricht bei den orientalischen Völkern besitzen. Sie reichen aber hin, um den Charakter der orientalischen Erziehung zu kennzeichnen. Dieselbe befindet sich bei den orientalischen Völkern überall unter Einflüssen, welche eine naturgemäße Entwicklung und einen höheren Aufschwung derselben nicht zulassen. In China erscheinen Erziehung und Unterricht mechanisirt und verküchert unter dem Drucke eines Alles beherrschenden bürokratischen Staat=

1) „Plato sagt von derselben: Das Rechnen wird in Aegypten anfangs ganz dem kindlichen Fassungsvermögen gemäß mit Spielen und Vergnügen gelernt, indem mehr oder weniger Knaben Äpfel oder Kränze in einem gewissen Zahlenverhältniß erhalten, und indem dieselben bei der Anordnung von kriegerischen Spielen, wobei sie ihre Plätze ändern, und bei dem Wechsel von goldenen, silbernen, ehernen und anderen Schalen, welche sie sich gegenseitig übergeben, die zum Spiele nothwendig gehörenden und passenden Zahlenverhältnisse herausbringen.“

despotismus; in Indien läßt einerseits die pantheistisch-quietistische Religionsanschauung ein regeres, beweglicheres Leben in Erziehung und Unterricht nicht aufkommen, und andererseits schließt das Kastenwesen die Allgemeinheit der Erziehung aus, indem es zahlreichen Menschenklassen die Wohlthat der Erziehung und des Unterrichtes ganz verweigert, und auch den bevorzugteren Kasten mit Ausnahme der Brahminenkaste die gedachte Wohlthat nur im beschränkten Maße zukommen läßt: in Persien erscheint die Erziehung als eine beschränkt nationale, und werden alle höheren, allgemeinen Zwecke, die über den engen Nationalzweck hinausragen, vermißt; in Aegypten endlich ist die höhere Bildung gleichfalls nur auf die oberen Kasten beschränkt, und außerdem war die naturalistische Religionsanschauung mit ihrem Thierdienste keineswegs geeignet, die Erziehung des Volkes zu einer fortschreitenden höheren Kultur zu fördern; das Volksleben blieb starr und bewegungslos wie die Mumien in den Grabdenkmälern Aegyptens. So müssen wir in jeder Beziehung unbefriedigt vom Oriente scheiden; das orientalische Heidenthum war nicht im Stande, die Idee der Erziehung auch nur annähernd zu realisiren.

II. Erziehung und Unterricht bei den abendländischen Völkern.

Wenn von den antiken Kulturvölkern des Abendlandes die Rede ist, so kann man zunächst nur an die Griechen und Römer denken. Darum spielt denn auch die Geschichte der antiken abendländischen Pädagogik zunächst bei diesen beiden Völkern. Und da ist es denn nun wiederum vorerst die erziehliche Praxis, wie sie bei den beiden genannten Völkern geübt wurde, die unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen muß. Es treten aber bei den Griechen und Römern auch einzelne berühmte Pädagogen auf, die sich in der Geschichte einen Namen gemacht haben, theils dadurch, daß sie auf dem Felde der praktischen Erziehung hervorragende Leistungen aufweisen, theils dadurch, daß sie eine Theorie der Pädagogik aufgestellt, und deren Lehrsätze auf Grundlage eines bestimmten Princips entwickelt haben. Wenn wir daher die Geschichte der Pädagogik bei den abendländischen Völkern zur Darstellung in Angriff nehmen, so müssen wir zuerst die erziehliche Praxis bei den Griechen und Römern ins Auge fassen, und dann die hervorragenden theoretischen und praktischen Pädagogen bei diesen Völkern vorführen.

1. Die Griechen.

a) Die erziehliche Praxis bei den Griechen.

Das griechische Volk zerfiel bekanntlich in mehrere Stämme, von denen jeder ein eigenes politisches Gemeinwesen bildete. Griechenland umfaßte mehrere Einzelstaaten, von denen jeder seine eigene Staatsverfassung und Staatsform hatte. Die wichtigsten dieser politischen Gemeinwesen waren Sparta und Athen, die in beständigem Kampfe um die Hegemonie in Griechenland unter einander lagen. Diese beiden Staaten sind es denn auch, von deren erziehlicher

Praxis wir nähere Nachrichten haben. Wir werden daher, wenn es sich um die erziehliche Praxis bei den Griechen handelt, uns auf diese beiden Gemeinwesen, das spartanische und atheniensische, beschränken, und ein Bild von deren Erziehungs- und Unterrichtsweise entwerfen müssen.

2) Die spartanische Erziehung.

§. 6.

1. Die spartanische Erziehung war gesetzlich festgestellt und normirt in der Gesetzgebung Lyncurg's. Lyncurg (im neunten Jahrh. v. Chr.) hatte die Grundsätze seiner Gesetzgebung aus Kreta geholt, und darum war denn auch die spartanische Erziehung der kretensischen nachgebildet. Seinen Ausgangspunkt nahm Lyncurg von dem Grundsatz, daß, wenn ein Gemeinwesen zur Blüte gelangen sollte, mit der Erziehung der Jugend der Anfang gemacht, resp. diese im Geiste der das Gemeinwesen beherrschenden Gesetzgebung erzogen werden müsse. Daher greifen seine gesetzlichen Vorschriften überall tief in die Jugenderziehung ein, und suchen derselben bis in's Einzelne ihre Norm und ihre Richtung zu geben.

2. Der Hauptgrundsatz nun, welcher dieser gesammten spartanischen Erziehung, wie sie von Lyncurg nach dem Muster der kretensischen war festgestellt worden, zu Grunde lag, ist dieser, daß das Kind dem Staate angehöre, und daher nur für die Zwecke des Staates erzogen werden dürfe. Dieser Grundsatz war zwar, wie wir wissen, im ganzen Alterthume mehr oder weniger herrschend; aber nirgends ist er mit solcher Entschiedenheit, Rücksichtslosigkeit und einschneidender Consequenz betont und durchgeführt worden, als in Sparta. „Alle Spartaner bildeten nur Eine Familie, und daher standen Heirath, Geburten, Kinderpflege, u. s. w. nur im Dienste des gemeinen Wesens, und waren den Zwecken desselben untergeordnet.“

3. Der Zweck des Staates war aber bei den Spartanern der Krieg. Sie waren ein kriegerisches Volk, und kriegerische Erfolge galten ihnen als das Höchste. Demzufolge konnte denn auch die Jugend nur dadurch für die Zwecke des Staates erzogen werden, daß sie für den Krieg abgerichtet, daß ihr der kriegerische Geist eingeflößt und sie zur kriegerischen Tüchtigkeit herangebildet wurde. Und so zielte denn bei den Spartanern alle Erziehung darauf ab, die Jugend körperlich abzuhärten, sie gewandt zu machen im Gebrauche der Waffen und in den Künsten des Krieges, kriegerischen Sinn und kriegerische Tapferkeit ihr einzuflößen. Geistige Ausbildung wurde nicht für nothwendig, ja sogar in Rücksicht auf den Zweck der Erziehung in vielfacher Beziehung für schädlich erachtet. Die spartanische Erziehung war nach Anlage und Zweck nichts weiter, als rohe Soldatenerziehung. — Aus diesem Gesichtspunkte erklären sich alle im Nachfolgenden aufzuführenden Details dieser Erziehung.

4. Das spartanische Kind wurde gleich nach seiner Geburt auf einen Schild gelegt, und mit den Worten begrüßt: „Entweder mit diesem, oder auf diesem!“ Dann wurde es in Wein gebadet, weil man glaube, daß solches Bad

nur starke und gesunde Menschen vertragen könnten, kränkliche aber davon sterben müßten. Hierauf wurde es nach Leibesbeschaffenheit und Gesundheit von dem Ráthe der Aeltesten des Stammes untersucht, und über sein Leben entschieden. Wurde es gesund und stark befunden, so erhielt es sogleich das Bürgerrecht, war es dagegen schwächlich oder krüppelhaft, so wurde es in die Klust des Tagetus geworfen. Der Staat konnte nur gesunde Kinder brauchen, sie zu erziehen, lohnte sich allein der Mühe; schwächerer oder kranker Kinder mußte er sich zu entledigen suchen.

5. Bis zum siebenten Jahre gehörte nun das Kind der Mutter, von der es kräftig und an Leib und Seele gesund erzogen, und schon in diesem ersten Stadium seines Lebens an Abhärtung gewöhnt werden mußte. Das Kind wurde nicht gewickelt, um die Glieder nicht einzuengen und das Wachsthum nicht zu beeinträchtigen. Es mußte bald im Lichten, bald im Dunkeln schlafen, um es einerseits an's Licht zu gewöhnen, und andererseits ihm die Furcht abzugewöhnen. Die Mutter stillte anfänglich das Kind selbst (erst später kamen Ammen und Wärterinnen auf); nach der Säugungsperiode erhielt es nur einfache Kost, keine Leckerbissen. Das Schreien wurde so viel als möglich verhütet, weil der Spartaner überhaupt nicht schreien durfte.

6. Im siebenten Jahre wurden die vollbürtigen Söhne der Bürger der Familie gänzlich entzogen, und von den Ephoren einem eigens bestellten Erzieher und Führer, dem Pádonomus übergeben, um sie fortan der öffentlichen Erziehung zu unterwerfen, deren Kosten von allen freien Bürgern, von den Einkünften der Staatsdomänen und aus den Steuern der Periöken bestritten wurden. In gemeinschaftlichen Erziehungshäusern wurde mithin von jetzt an die spartanische Jugend erzogen, und nur die Söhne der Könige, welche einst zur Regierung gelangen sollten, waren von dieser Erziehung ausgenommen. In den gemeinschaftlichen Erziehungshäusern hatten sie nun ihre Kost, ihre Wohnung und ihre Schlafstätte, und ihre ganze Jugendzeit mußten sie in denselben zubringen.

7. In die öffentliche Erziehungsanstalt aufgenommen, wurden die Knaben in kleine Abtheilungen, Plá, getheilt, darin mehrere eine Buá, eine Schaar bildeten. Bei dieser Vertheilung in einzelne Gruppen herrschte die Rücksicht auf das Alter vor. Die älteren und kräftigeren Knaben wurden den jüngeren und schwächeren als Vorturner und Aufseher, als Führer der Plá und Buá — Plarchen und Buagoren — vorgesezt. Sie waren dem Pádonomus verantwortlich. Dieser führte die oberste Aufsicht und war Niemanden verantwortlich.

8. Sogleich beim Eintritte ward den Knaben das Haar kurz geschoren. Ihr Lager bestand aus Heu und Stroh, ohne Decken, vom fünfzehnten Jahre ab aus Schilfrohr, das sie sich selbst an den Ufern des Eurotas ohne Messer sammeln mußten. Im Eurotas mußten sie sich auch zu jeder Jahreszeit baden. Im Sommer und Winter gingen sie ohne Schuhe und gleich leicht gekleidet, bis zum zweieundzwanzigsten Jahre in knappen Wollröcken ohne Kermel (χιτων), im Jünglingsalter in einem Mantel ohne Unterkleid. Barhaupt, bescheiden und mit gesenktem Blick mußten sie einhergehen. Die Mahlzeiten waren gemeinsam, und um die Knaben für den Krieg an die Ertragung des Hungers zu gewöhnen, wurde

ihnen die Kost sparsam zugemessen und mager zubereitet; die „spartanische Suppe“ war im Alterthum bekannt genug. „Beim Mahle gab der Aufseher bald Diesem den Vortrag eines Gefanges, bald Jenem irgend eine Frage zur Beurtheilung auf. Entsprach die Antwort den Erwartungen nicht, so biß der Aufseher den Knaben zur Strafe hiefür in den Daumen.“

9. Um mit der Idee der Ueberlistung des Feindes und der dabei anzuwendenden Kunstgriffe vertraut zu werden, hatten die Knaben die Erlaubniß, Lebensmittel zu stehlen, jedoch mit dem Vorbehalte, daß sie sich dabei nicht ertappen ließen. Wer einen Knaben bei solchem Haus- oder Felddiebstahl ergriff, hatte die Pflicht, ihn zu züchtigen, oder dem Pädonomus Anzeige zu machen, der die Strafe dann durch die Peitschenträger, Mastigophoren, welche ihn stets begleiteten, vollziehen ließ. Nicht wegen des Diebstahls aber wurden die Knaben bestraft, sondern weil sie sich ertappen ließen, weil sie nicht listig und verschlagen genug waren, um den Diebstahl unentdeckt auszuführen.

10. Der erste und vornehmste Unterrichtsgegenstand in den öffentlichen Erziehungsanstalten war die *Gymnastik*. Die gymnastischen Uebungen wurden aber einzig vom Gesichtspunkte der militärischen Zweckmäßigkeit betrachtet, und darnach auch geordnet. Die Knaben zu tüchtigen Kriegeren heranzubilden, das war ja das einzige Streben. Die Uebungen bestanden vorzüglich im Laufen, Springen, Fechten, Reiten, Schwimmen, Werfen und Jagen. Bei den kleinen Knaben ward mit der Uebung im Laufen und Springen begonnen. Daneben wurde das Ballspiel zur Stärkung der Arme betrieben. In den oberen Klassen waren militärische Evolutionen, Ringen, Werfen des Diskus und des Speeres die Hauptübungen. Die gymnastischen Uebungen wurden von den Knaben nackt ausgeführt.

11. Neben den gymnastischen Uebungen gingen die orchestrischen her. Die Hauptarten des Tanzes, die in Sparta geübt wurden, waren die kriegerischen. „Wenn die Knaben nach dem Takte der Kithara und der Blasinstrumente gehen gelernt hatten, folgte frühzeitig die Unterweisung in den Anfängen des Kriegstanzes, der Pyrrhiche, welche, nach Plato, alle vorsichtigen Wendungen zum Vermeiden von Stößen und Stichen, so wie alle auf den Angriff des Feindes berechneten Bewegungen, den Sprung zur Seite, das Zurückweichen, das Niederdrücken zur Erde und Emporspringen darstellte. Auch in der Rüstung und in Schaaren wurde die Pyrrhiche getanzt, wo dann die Bewegungen des Angriffs und der Bertheidigung nach dem Rhythmus der Musik in ganzen Massen geübt wurden. Neben diesen kriegerischen Tänzen fehlten jedoch auch Chorreigen nicht, welche dem Cultus dienten.“

12. Mit Gymnastik und Orchestik verband sich ferner die *Musik*. „Die Musik wurde geübt, um durch sie das Gemüth zur Tapferkeit und Vaterlandsliebe zu entflammen und vor allen Ausschweifungen zu bewahren; auch diente sie, wie die religiösen Hymnen und deren Melodien bezeugen, zur Verherrlichung der Götter. Die Knaben und Jünglinge lernten die Kithara spielen, im Chöre und einzeln singen.“ Die Gesänge hatten einen gewissen Stachel, der Muth und Begeisterung einflößte, und waren, wenn sie nicht ein religiöses Gepräge

hatten, meistens Lobgefänge auf Männer, die im Kampfe für Sparta gefallen, oder enthielten Beschimpfungen auf solche, die im Kampfe gewichen waren.

13. Lesen und Schreiben wurden nicht gefordert, wenn es auch Niemanden verwehrt war, es zu lernen. Nuderweitige Disciplinen und Wissenschaften, mit Ausnahme des Kopfrechnens für den praktischen Gebrauch, wurden gar nicht zugelassen. Besonders die Redekunst war aus Sparta verbannt. Auch Tragödien und Komödien waren verboten. Alles rein wissenschaftliche und gelehrte Treiben stand, selbst wenn es von Erwachsenen getrieben wurde, in geringem Ansehen. Praktische Verstandesbildung allein erstrebte die soldatische Erziehung der Spartaner.

14. Mit dem achtzehnten Lebensjahre traten die Jünglinge aus den Knaben-Erziehungshäusern. „Sie hießen von hier ab bis zum zwanzigsten Jahre *Melleineres*, werdende Jünglinge, konnten nun Haar und Bart wachsen lassen, und wurden vorzugsweise in den Waffen geübt und mit Einübung des Krieges beschäftigt. Vom zwanzigsten bis zum dreißigsten Jahre hießen sie *Eirenes*, Jünglinge: sie wohnten in besonderen Kasernen, und waren gezwungen, unter Aufsicht der *Bidiäer* — Unteraufsicher — den vorgezeichneten Leibesübungen obzuliegen. Die ausgezeichnetsten *Eirenen* wurden unter die Schaar der dreihundert Ritter aufgenommen, die im Frieden den *Ephoren* zur Verfügung standen, im Kriege, je hundert, jeden König in's Feld begleiteten.“

15. Die Disciplin in den spartanischen Erziehungshäusern war streng, hart, ja grausam. „Peitschstrafe war eine allgemeine Strafe, und jeder Knabe, wie jeder Jüngling hatte den Stock jedes Spartaners, die amtlichen Züchtigungen der *Bidiäer* und des *Pädonomus*, der mit seinen Peitschenträgern durch die Straßen und die Ringbahnen der Jugend zog, zu fürchten. Die *Ephoren* hielten daneben an jedem zehnten Tage Umzug zur Besichtigung der Jugend, ob die Kleidung, die Schlafstube und Lagerstätten den Vorschriften entsprächen, ob das Aussehen und das Wachsthum der Knaben der gehörigen Entwicklung angemessen sei, und um dann diejenigen zu geißeln, die breiter und dicker geworden waren, als sie nach dem angelegten Maße sein sollten. Auf jedes Vergehen, auf jede Versäumniß der Knaben standen Stockschläge oder Geißelhiebe; denn die Spartaner glaubten, daß die strengste Zucht die besten Männer erzeuge.“

16. Um die Knaben gegen den Schmerz unempfindlich zu machen, mußten sie sogar Geißelproben bestehen. Am jährlichen Feste der *Artemis Orthia* wurde die Jugend bis auf's Blut gepeitscht. Dabei durften die Gepeitschten keinen Laut des Schmerzes ausstoßen. Eltern und Angehörige standen dabei und riefen Ihnen Muth zu; und hatten sie die Geißelung standhaft ausgehalten, so erhielten sie einen Kranz zur Belohnung. Schon die kleinen Kinder, die noch inr elterlichen Hause waren, mußten dieser Procedur zusehen, um sich schon früh daran zu gewöhnen.

17. Auf unbedingten Gehorsam wurde strenge gehalten; die Ehrfurcht gegen das Alter war strenge Pflicht. Jüngere mußten vor den Alten auf den Straßen ausweichen und vor denselben aufstehen. Jeder Jüngling hatte in jedem Manne und in jedem Greise seinen Lehrer zu achten. Der Knabe oder

Jüngling, der sich den Verweisen eines Alten widersetzte, ward mit Schimpf und doppelter Strafe belegt. „Nur in Sparta ist es angenehm alt zu werden,“ konnte daher ein Fremder, der diese Ehrfurcht gegen das Alter sah, ausrufen.

18. Was die Jugend in den Gymnasien geübt und in der Musik gelernt hatte, das ward an bestimmten Festen öffentlich zur Schau gelegt. „Bei den Karneen, dem Hauptfeste, welches die Spartaner dem Apollo im August feierten, hatte die gesammte Jugend den Umfang ihrer musischen, orchestischen und gymnastischen Künste zu zeigen.“ Ja so roh war die spartanische Erziehung, daß jährlich auf dem Plataniestes von den Jünglingen eine förmliche Schlacht geliefert werden mußte. Der Kampf war dabei so hitzig, daß die Kämpfenden sich mit Händen und Füßen herumschlugen, auch die Zähne gebrauchten, ja daß Mancher dem Andern die Augen ausriß. Sie kämpften zu zweien, Mann gegen Mann; aber jeder der beiden Haufen, in welche die Kämpfenden getheilt waren, gieng darauf aus, den andern in den den Kampfplatz umgebenden Fluß zu stürzen, und dazu wurden alle Kräfte angestrengt.

19. Die Mädchen wurden zugleich mit den Knaben, und in derselben Weise, wie diese, erzogen. In den gemeinsamen Erziehungshäusern erhielten auch die Mädchen neben den Knaben Kost und Wohnung. Um sie zu kräftigen Müttern heranzubilden, mußten sie gleichfalls einen gymnastischen Kursus durchmachen, wobei sie, wie die Knaben, öffentlich unbekleidet erschienen. Doch waren die Übungsplätze der Knaben und Mädchen abgesondert. Für gewöhnlich trugen sie, wie die Knaben, das wollene Hemd. Bei einzelnen Festen tanzten die Jünglinge und Jungfrauen ihre Chorreigen, und sangen ihre Choräle nebeneinander. Wenn die Jünglinge bescheiden und gesenkten Blickes einhergehen mußten, so durften dagegen die erwachsenen Mädchen ziemlich unverhüllt und lech erscheinen.

20. In der spartanischen Erziehung hat, wie aus dem Bisherigen erhellt, das Princip der exclusiven Staats- und Nationalerziehung seinen rückwärtslosten und rohesten Ausdruck gefunden. Das rohe Kriegshandwerk, in welchem der Staat seine Lebensaufgabe fand, verschlang auch in der Erziehung Alles. Wir können uns nicht wundern, wenn die spartanische Jugend im Interesse dieser kriegerischen Erziehung geradezu zur Grausamkeit angeleitet wurde. Die Heloten waren nicht bloß den Männern, sondern auch der Jugend gegenüber vogelfrei. Die spartanischen Jünglinge durften die Heloten nicht bloß ungesirast tödten, sondern man rechnete es ihnen sogar als eine tapfere, kühne That an, wenn sie einen Heloten tödteten, sei es auch nur aus einem sicheren Hinterhalte.

21. Da konnte freilich nur die Bestie im Menschen gedeihen; ein höheres, ideales Streben konnte unter einem solchen Erziehungssystem in der spartanischen Jugend sich nicht entwickeln. Daher haben denn auch die Spartaner in Kunst und Wissenschaft gar nichts geleistet; sie waren und blieben ein rohes, kriegerisches Volk, dem alle höheren, idealen Culturinteressen ferne lagen. Der rohe, kriegerische Staatsdespotismus ersticke schon in der Jugend alle Keime freiheitlichen Lebens und freiheitlicher Thätigkeit, und wo keine Freiheit, da kann keine höhere Cultur sich entwickeln.

3) Die atheniensische Erziehung.

§. 7.

1. Anders gestaltete sich die Erziehung in Athen. Sie war theils durch die Volkssitte normirt, theils waren ihr durch die Gesetzgebung Solons (im siebenten Jahrh. v. Chr.) ihre Directiven gegeben worden. Es lag ihr zwar gleichfalls das Princip zu Grunde, daß das Kind für den Staat und dessen Zwecke erzogen werden müsse; aber es wurde hier dieses Princip nicht so schroff, roh und ausschließlich durchgeführt, wie in Sparta. Das stark bevölkerte Athen mit seinen regsamem, lebendigen, geistig geweckten Bürgern, hätte ein spartanisches Erziehungssystem nicht ertragen. Es war hier die individuelle Selbstständigkeit des Einzelnen stärker betont, es herrschte mehr freiheitliches Leben, und darum mußte auch die Erziehung dieser individuellen Selbstständigkeit, dieser freien Bewegung Rechnung tragen.

2. In Athen war ferner der kriegerische Geist allerdings gleichfalls lebendig; aber er beherrschte keineswegs, wie in Sparta, alle öffentlichen Verhältnisse. Athen war in erster Linie ein friedlicher Staat, der seine Hauptaufgabe in der Entwicklung der geistigen und materiellen Cultur, der Kunst und Wissenschaft, des Ackerbaues und der Gewerbe fand. Demgemäß war denn auch die atheniensische Erziehung nicht, wie in Sparta, ausschließlich auf den Krieg angelegt; vielmehr suchte sie ihre Aufgabe in erster Linie in der Heranbildung der Jugend zu einem geistig und künstlerisch regsamem Leben, damit dieselbe einst im Alter der Reife den Interessen der geistigen und materiellen Cultur dienen konnte. „Das atheniensische Erziehungsideal war die Kalofagathie, d. i. die innere und äußere Schönheit und Güte, die leibliche und geistige Jugend, Gesundheit und Freudigkeit, die harmonische Ausbildung aller leiblichen und geistigen Kräfte.“

3. So sah es denn in Athen die Erziehung darauf ab, den Knaben zu einem gebildeten und freien Bürger des Staates heranzuziehen, während in Sparta der Knabe recht eigentlich zum Sklaven des Staates herangebildet ward. Sparta erhielt seine Jugend stets in Unmündigkeit, Athen dagegen suchte sie mündig zu machen, sie geistig zu bilden und zum Gebrauche der Freiheit zu befähigen. Sparta wollte bloß rohe Krieger, Athen dagegen vor Allem gebildete, kunstsinelige, politisch einsichtige, und in guter griechischer Sitte lebende Männer.

4. Eine Folge dieser Verschiedenheit des Erziehungsprincips war es, daß in Athen die Familienerziehung in so fern unangetastet blieb, als das Kind der Familie vom Staate nie gänzlich, wie in Sparta, entzogen wurde. Wie das Individuum in Athen seine Freiheit und Selbstständigkeit wahrte, so auch die Familie. Zwar behielt der Vater auch in Athen das Recht, seine Neugeborenen, wenn sie ihm der Erziehung nicht werth dünkten, auszusetzen; hatte er sie aber einmal aufgenommen, so war er verpflichtet, selbst für deren Erziehung Sorge zu tragen; der Staat nahm ihm diese Pflicht nicht ab. Nur unter der Bedingung, daß der Vater dieser seiner Pflicht genügte, war dann auch der Sohn seinerseits wieder verpflichtet, späterhin für den Unterhalt des alten Vaters zu sorgen.

5. Dieses vorausgesetzt, können wir nun auf die Einzelheiten der atheniensischen Erziehung eingehen. Die Aufnahme des neugeborenen Kindes in die Familie geschah unter gewissen Feierlichkeiten. Die erste Pflege des Kindes fiel der Mutter, der Amme und der Wärterin zu. Selten stillten die atheniensischen Mütter ihre Kinder selbst; gewöhnlich überließen sie dieses Geschäft Ammen, welche entweder einfache Sklaven waren, oder aber, namentlich von reichen Familien, aus Sparta verschrieben wurden, weil diese den Kindern gesunde und kräftige Nahrung gewährten. War das Geschäft der Amme — es dauerte 1 bis $1\frac{1}{2}$ Jahre — beendet, so trat die Wärterin oder Erzieherin ein, gewöhnlich eine ältere Frau. Sie reichte dem Kinde die Nahrung, die in Honig und ähnlichen weichen und süßen Stoffen bestand. Sie trug das Kind in's Freie, durfte es aber hiebei dem Einflusse des Mondes nicht anssetzen. Noch während das Kind unter der Pflege der Wärterin war, gewöhnlich nach dem dritten oder vierten Jahre, wurde dasselbe in die Bürgerrolle eingeschrieben, was wiederum mit einigen Feierlichkeiten geschah.

6. Im siebenten Jahre erhielt der Knabe einen sog. Pädagogus — Knabenführer —, wozu man gewöhnlich einen Sklaven nahm. Er war, in der Regel wenigstens, nicht Lehrer des Knaben, sondern hatte ihn bloß zu begleiten und zu beaufsichtigen. Hier kam es freilich sehr oft vor, daß man zum Pädagogen einen Sklaven machte, den man zu keinem anderen Geschäfte mehr brauchen konnte, was gerade kein Zeichen einer sorgfältigen Pflege der Erziehung von Seite der atheniensischen Eltern war. Die Folge davon war, daß die Knaben nur geringe Achtung vor ihrem Pädagogen hatten, und nur zu oft und zu leicht in ihren Sitten verwilderten.

7. Mit dem siebenten Jahre begann auch der Unterricht. Der Unterricht war jedoch nicht Staatssache in dem Sinne, daß der Staat Lehranstalten gründete, und die Zöglinge in denselben durch seine Beamten unterrichten ließ; die Lehranstalten waren vielmehr Privatunternehmungen, die jedoch in manchen Beziehungen unter der Aufsicht und der Controle des Staates und der Staatsbehörden standen. Doch wurden die Schulgebäude, namentlich die Gymnasien, zum Theil auf Kosten des Staates erbaut und unterhalten. Der Unterricht war ein dreifacher, nämlich literarischer, musikalischer und gymnastischer Unterricht. Wer nämlich für einen freien Mann gelten wollte, der mußte den wissenschaftlichen Cursus bei dem Grammatisten (Elementarlehrer), den musikalischen bei dem Kitharisten (Musiklehrer), und den gymnastischen bei dem Pädotriben (Turnlehrer) durchgemacht haben¹⁾.

8. Im literarischen Cursus bei dem Grammatisten (wo die Kinder auf stufenartig aufsteigenden Bänken saßen) wurden zunächst die ersten Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens gelernt. Der Grammatist lehrte die Kinder zuerst die Buchstaben kennen und sie mit Namen benennen; dann wurden die einzelnen Buchstaben zusammengesetzt und zuerst einfache, dann mehrsilbige Wörter

1) Zu bemerken ist hiebei, daß der wissenschaftliche oder literarische Cursus wohl auch unter den musikalischen Cursus subsumirt, und als die erste Stufe des letztern betrachtet wurde.

gebildet; ſofort wurden die Kinder im Schönleſen geübt, wobei ſie auf Länge und Kürze der Silben, auf richtige Betonung und Wohlſlaut der Stimme Acht zu geben hatten. Zum gewöhnlichen Lesebuche diente Homer, dann auch Heſiod, Theognis, Phocylides und Solon, ſowie die äſopiſchen Fabeln. Früh ſchon wurden auch für den Unterricht Sammlungen des Ausgezeichnetſten der Dichtkunſt (Chreſtomathien und Anthologien) angelegt.

9. War den Kindern das Leſen geläufig, dann begann der Schreibunterricht, wobei ebenſo ſehr auf das Schnellſchreiben, als auf das Schönschreiben Rückſicht genommen wurde. Die Buchſtaben wurden mit dem Griffel auf Wachstäfeln vor- und von den Kindern nachgezeichnet. Später grub man die Buchſtaben in die Täfelchen feſt ein, und die Schüler mußten mit dem Griffel nachfahren. Auch Tinte, aus Ruß und Gummi angemacht, wurde gebraucht, und mit einem Pinſel oder einem Rohr auf Pergament, Leinwand oder ägyptiſches Papier aufgetragen. — Das Rechnen wurde nicht ſo allgemein betrieben, wie Leſen und Schreiben, und beſchränkte ſich auf die Anfangsgründe und auf das Fingerrechnen.

10. Auf den literariſchen folgte der muſikaliſche Curſus. War nämlich die Schule (Didaskaleion) des Grammatikſten eine Zeit lang beſucht, ſo wurden die Kinder der untern und der ärmern Volksklaſſe ſofort zum Landbau, zum Handel oder zu einem Handwerk angehalten; die Kinder der höhern oder reichern Stände dagegen traten in den muſikaliſchen Curſus über. Hier lernte die athenienſiſche Jugend beim Kithariſten den Geſang, ſowie die Handhabung der muſikaliſchen Inſtrumente, namentlich der Lyra und der Kithara. Eine Zeit lang wurde auch Unterricht in der Flöte ertheilt; ſpäter jedoch kam dieſelbe in Abgang. Zugleich wurden die Knaben über Verſbau, Rhythmik und Melodik belehrt. Ebenſo wurden eine Menge von Liedern auswendig gelernt, und die Fähigkeit erworben, volksthümliche Dramen aufzuführen und Liſchlieder zu ſingen. Der Hauptzweck der muſikaliſchen Bildung war ein ethiſcher; es ſollte durch Muſik das Gemüth geſänftigt, und durch Melodie und Harmonie die Leidenschaft gehändigt werden.

11. An den muſikaliſchen ſchloß ſich endlich der gymnäſtiſche Curſus an. Sobald nämlich der Körper des Knaben hinreichend ſtark und die Glieder conſiſtent genug waren, ungefähr mit Beginn des achten Lebensjahres, begann die körperliche Ausbildung durch gymnäſtiſche Uebungen bei dem Pädotriken. Die Gymnaſtik hatte jedoch bei den Athenern nicht, wie bei den Spartanern, den Zweck, die Knaben abzuhärten und kriegstüchtig zu machen, ſondern die gymnäſtiſche Erziehung erſtrebte bei ihnen vielmehr das rechte Maß, die harmoniſche Geſtaltung und Schönheit des Leibes, damit derſelbe der reine und klare Spiegel des Geiſtes werde. Zugleich ſollten die gymnäſtiſchen Uebungen vor Verweichlichung bewahren, und geiſtige Tüchtigkeit bewirken.

12. Die gymnäſtiſchen Uebungen wurden vorgenommen auf den Paläſtren und in den Gymnaſien. Die Gymnaſien waren öffentliche Gebäude, welche Räumlichkeiten für den Unterricht, und Hallen für die gymnäſtiſchen Uebungen in ſich ſchloſſen. Dem Gymnaſium war ein Gymnaſiarch vorgeſetzt. Unter ihm

wirkten der Pädotribe, der die einzelnen Uebungen vornahm, der Sophronist der die ethische Aufsicht führte, und die Alceipten, welche das diätetische Verhalten ordneten und überwachten, und das Salben des Körpers mit Del beaufsichtigten. Das Gymnasium wurde mit Sonnenaufgang geöffnet und mit Sonnenuntergang geschlossen, und während die Knaben und Jünglinge in demselben sich befanden, durfte Niemand außer den nächsten männlichen Verwandten dasselbe betreten. Die Knaben blieben von Morgens bis Abends im Gymnasium, und verzehrten ihre Speisen, die sie selbst mitbrachten, im Freien.

13. „Beim Beginn der Uebungen wurden die Kleider abgeworfen, und der Körper mit Del eingerieben und mit Sand bestreut, um durch die Delung die Leiber dehnbarer zu machen und die Stärke und Schnellkraft zu erhöhen, indeß der Sand das Entschlüpfen wieder mäßigen und ein festeres Anfassendes trockenen Körpers verstatten, auch den Schweiß heumen, den Wind abhalten und die Kräfte dauernder machen sollte. Die Uebungen selbst gingen in stufenweisem Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren fort, und strebten den Körper auf allen seinen Entwicklungsstufen durchzubilden. Die Knaben waren dabei in zwei oder drei Abtheilungen geschieden, die auf verschiedene Weise, je nach ihrer Altersstufe geübt wurden.

14. Hatten die Knaben die nöthigen Voriibungen durchgemacht, dann folgte das sog. Pentathlon, d. i. Fünfkampfkampf (Quinquertinn), der eigentliche Kern der Gymnastik. Man verstand darunter fünf gymnastische Uebungen: den Lauf, den Scheibenschwing (wobei ein rundes, einem kleinen Kriegsschilde ähnliches, linsenförmiges Stück Erz in die Höhe und Weite geworfen wurde), den Sprung, das Speerwerfen und den Ringkampf. Daran schloß sich dann zuletzt das Pankration — der Allkampf, eine Verbindung des Faust- und Ringkampfes. Aristoteles sagt, daß die Pentathler, d. i. jene, welche dem Fünfkampfe ausschließlich obgelegen, und in ihm Festpreise errungen hatten, die schönsten Menschen gewesen seien.

15. Der Gymnastik gesellte sich die Orchestik zu, welche jedoch in der älteren Zeit nicht sowohl in besonderen Lehranstalten ihre Stelle fand, als vielmehr behufs der Opfer und Festlichkeiten auf öffentlichen Plätzen, in Tempeln und im Theater hervortrat. „Die Knabenchöre, die mit vieler Sorgfalt eingeübt wurden, erweckten den Sinn für Anstand, Gemessenheit, Grazie und Feinheit, wozu der Athener an sich schon Anlage hatte, so daß er sich nicht nur leicht in die Sitten und Lebensweisen anderer griechischer Stämme hineinfand, sondern sich auch im Umgange, im Benehmen, im Anstande und in der Haltung des Körpers vor den anderen Hellenen auszeichnete.“

16. Die Zucht war auch bei den Athenern streng und rauh. Bewies der Knabe seinen Eltern nicht alle Pflichten des Gehorjams, so konnte er einer schlechten Handlung angeklagt werden. Bei Tische durften die Knaben nicht, ehe die Eltern gegessen, nach der Speise greifen. Fische und Geflügel sollten die Knaben überhaupt nicht essen. Sie mußten bei Tische anständig sitzen, und durften die Beine nicht übereinander schlagen. In den Schulen herrschte strenge Disciplin, der Stock wurde fleißig gehandhabt. Auf der Straße mußten Knaben

und Jünglinge still und anständig sich verhalten, und in ruhiger Haltung, mit gesenktem Blicke, die Hände im Mantel, umhergehen. Den Markt sollten sie nie betreten.

17. Mit dem achtzehnten Lebensjahre wurden die Knaben Epheben und für reif erklärt. Damit traten sie auch aus dem Unterricht aus. Wollte nun der Ephebe noch eine höhere Ausbildung in der Wissenschaft oder in der Beredsamkeit sich eigen machen, so mußte er bei einem sog. Sophisten in die Lehre gehen. Bei den Sophisten lernten die Epheben die Gesetze auslegen, sich schön und gewandt ausdrücken, einen Vortrag schnell auffassen, und über beliebige Gegenstände Rede halten. Grammatik und Dialektik pflegten die Sophisten gleichfalls zu lehren, und auch auf die Philosophie erstreckte sich deren Unterricht. Da jedoch hier ihre Tendenz meistens eine destructive war, so war in dieser Richtung ihr Unterricht für die atheniensische Jugend im Allgemeinen sehr verhängnißvoll¹⁾.

18. Erst späterhin, als der griechische Geist dahin sank und das Griechenthum im Niedergang begriffen war, namentlich seit Alexander dem Großen, entstanden allmählig Schulen für den höheren Unterricht, die etwa unsern Universitäten oder Akademien entsprechen. Alexander der Große hatte, wohl in Folge seines Verhältnisses zu Aristoteles, persönliches Interesse für die Wissenschaft, sowie für die Förderung und Ausbreitung derselben. Dieses Interesse ging auch auf jene Männer über, welche nach seinem Tode das Reich unter sich theilten. Die Beherrscher der aus der Theilung des großen macedonischen Reiches hervorgegangenen Staaten schützten und beförderten griechische Wissenschaft und Bildung, und suchten sie bei den ihnen unterstehenden Völkern zu verbreiten. Dies gilt sowohl von den macedonischen Herrschern, als auch von den Seleuciden in Syrien, von den Attalern in Pergamum und von den Ptolemäern in Egypten. In Folge dessen wurden überall in den vornehmsten Städten Schulen gegründet, von denen wiederum die vornehmsten die Schule zu Athen und die Schule zu Alexandrien waren. Bei diesen Schulen entstanden dann zugleich Bibliotheken. Die berühmteste Bibliothek war die in Alexandria.

19. Der wissenschaftliche Schulunterricht der männlichen Jugend gestaltete sich seit Alexander dem Großen zu einem encyclopädischen Lehrkursus, der in Alexandria auf folgende sieben Wissenschaften festgestellt war: 1. Grammatik, 2. Rhetorik, 3. Dialektik oder Philosophie, 4. Arithmetik, 5. Geometrie, 6. Musik, 7. Astronomie. Diese sieben Wissenschaften mußten von Allen gelernt werden, die auf höhere Bildung Anspruch machten. Bei dem angehäuften Material konnten die einzelnen Wissenschaften natürlich nur flüchtig erlernt werden, und nur auf die Philosophie legte man ein besonderes Gewicht. Verdankt ja der Neuplatonismus, diese Nachblüthe der griechischen Philosophie, der alexandrinischen Schule seine Entstehung. Zu den encyclopädischen Wissenschaften kam dann noch die Philologie. Die altgriechischen classischen Werke wurden fleißig gelesen und interpretirt, und auch die philologische Kritik wurde bereits geübt. Namentlich blühte diese Philologie in Alexandria; die alexandrinischen

1) Vgl. mein Lehrbuch der Geschichte der Philos. Aufl. 2. S. 74 ff.

Philologen bildeten eine eigene Schule, die wohl die berühmteste im ganzen Alterthum war.

20. Besonders hoch stand ferner die Rhetorik und mit ihr die Rhetorenschule. Doch wurde nicht mehr die frühere einfache, männliche Beredsamkeit geübt, sondern man verlor sich in eine weichliche, kraft- und kernlose Rede-weise, welche die Zuhörer nicht zu Entschlüssen fortreißen, sondern nur angenehme Eindrücke auf ihre Gemüther machen sollte. Die rhetorischen Studien gingen daher in dieser Zeit auch mehr auf die Aneignung technischer Schulformen, als auf Erzielung einer lebendigen Beredsamkeit. Die Gymnastik blieb gleichfalls als Unterrichtsgegenstand für die Jugend, artete aber ebenso in feiltänzerartige Kunststückmacherei aus. Die sittliche Ausbildung aber trat zurück; der sittliche Verfall des Griechenthums schritt in rapidem Maße fort.

21. So konnten Wissenschaft und Bildung nach Alexander dem Großen ungeachtet der Vermehrung der Schulen, ja vielleicht gerade in Folge dieser Vermehrung nicht mehr gedeihen. Wissenschaft und Bildung sanken mit dem griechischen Geiste gleichfalls dahin. „Die Lehrer der Wissenschaft exercirten die letztere nur für einen bestimmten Ehrensold, und suchten darum durch alle möglichen Kunstgriffe so viel Zuhörer als möglich zu erlangen. Nicht allein durch einen blumenreichen Vortrag, sondern auch durch auffallende Gestikulationen und witzige Einfälle strebten sie die Zuhörer anzuziehen und zu fesseln. Die Schüler waren natürlich nicht besser. Sie wollten nicht in die Tiefen der Wissenschaft hinabsteigen, sondern an ihren Oberflächen spielen, und fanden deshalb an geistreichen Wendungen, an rhetorischem Pathos und an rauschendem Pomp ihr Ergözen. Es bildeten sich an den Schulen Verbindungen, die vornehmlich darauf gerichtet waren, für ihre Lehrer zu werben. Nach den Studien, welche sie trieben, nach den Vorlesungen, die sie hörten, und nach den Ländern, aus denen sie stammten, schlossen sich die Studirenden aneinander, und feierten ihre Feste, die oft sehr ausgelassen und ausschweifend waren.“ Auf solche Weise mußten Griechenthum und griechische Bildung immer mehr in Mißcredit kommen. Ihre Zeit war vorüber.

22. Reflectiren wir zum Schlusse noch auf die Mädchenerziehung, so war dieselbe bei den Athenern ganz anders geartet, als bei den Spartanern. Die Frauen lebten zurückgezogen in einem nach Hinten gelegenen Theile des Hauses (*γυναίκεσιον*), und traten wenig in die Oeffentlichkeit. Nur an den Volksfesten nahmen auch die Jungfrauen Theil. Darnach bestimmte sich auch die weibliche Erziehung. Sie blieb den Müttern überlassen. Von diesen wurden die Mädchen in der Haushaltung, im Nähen, Spinnen, Weben, insbesondere aber in dem unterwiesen, was zu einer guten Toilette gehörte, und was als Verschönerungsmittel dienen konnte. In ihrer körperlichen Ausbildung sah man nicht, wie in Sparta, auf Stärke, sondern auf Schönheit. Durch Schnürbrüste wurde für schlanken Wuchs gesorgt. Unterricht erhielten die Mädchen zuweilen von Lehrerinnen; die Schulen besuchten sie nicht.

23. Die griechische Erziehung war eine beschränkt nationale, entsprechend dem beschränkten Nationalgeiste des Griechenthums. Der griechische Geist war

keineswegs ein kosmopolitischer; dem Griechen galt seine eigene Nationalität für das Höchste; ihr gegenüber verschwand alles Uebrige. Der Grieche schloß sich in stolzer Selbstschätzung von den übrigen Völkern ab, und betrachtete alle Nichtgriechen als Barbaren. In diesem selbstsüchtig nationalen Geiste wurde auch die Jugend erzogen. Der Knabe sollte lernen, sich als Griechen zu fühlen; er sollte den griechischen Geist sich eigen machen, um einst als Mann für den Ruhm des griechischen Vaterlandes und des griechischen Namens wirken zu können. Weiter reichte der Gesichtskreis dieser Erziehung nicht. Daher auch das rasche Dahinsinken und Erstirben des Griechenthums, nachdem die forcirte, beschränkt nationale Erziehung ihren Zauber verloren hatte. Das Nationalgefühl beruhte nicht auf höheren sittlichen Grundlagen, und darum konnte es sich in die Länge nicht halten.

24. Dazu kommt, daß in der griechischen Erziehung das religiöse Element fast gar nicht vertreten war. Die griechische Religion mit ihrem Polytheismus war auch in der That nicht geeignet, als Erziehungsmittel zu dienen. Denn nicht bloß hatte diese Religion keine Sittenlehre, sondern es waren auch die Mythen, die sich um die griechischen Göttergestalten anlegten, zum größten Theil so unwürdig, daß sie im sittlichen Interesse vielmehr aus der Erziehung auszuschließen, als in dieselbe aufzunehmen waren. Ein Götterolymp, in welchem dieselben Schwächen, Leidenschaften und Laster spielten, wie unter den Menschen, ja vielfach in potenzirter Form, konnte der Erziehung kein sittliches Ideal bieten, zu dessen Erstrebung die Jugend hätte angeleitet werden können. Und doch ist es einzig die Religion, welche die Erziehung in den Stand setzt, einen sittlichen Grund im Herzen der Jugend anzupflanzen. Da nun die griechische Religion die Erziehung in der gedachten Richtung im Stiche ließ, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn es der griechischen Erziehung nicht gelang, eine solide, sittliche Bildung bei der Jugend zu erzielen. Die griechische Gesittung war eine rein äußerliche; keine gesellschaftliche Formen waren die Hauptsache; höchstens konnte die Bürgertugend noch eine Stelle finden. Innere sittliche Vervollkommnung kannte das Griechenthum nicht; ja in dieser Beziehung standen die Griechen auf einer sehr tiefen Stufe. Die Griechen waren ein lächerliches Volk. Das Griechenthum glich in dieser Beziehung einem überthünchten Grabe, äußerlich geschmückt, innerlich voll Moder und Fäulniß. Und je weiter die griechische Geschichte fortschreitet, um so mehr entwickelte sich dieser sittliche Verfall, bis er zuletzt unheilbar wurde. Es konnte nicht anders kommen. Denn eine rein weltliche Erziehung, welcher die sittigende Kraft der Religion nicht zur Seite steht, kann keine tiefere sittliche Kultur in der Jugend anpflanzen. Sie vermag es um so weniger, wenn sogar die Erziehungsmittel dem Zwecke der sittlichen Kultur sich keineswegs förderlich erweisen. So verhält es sich mit der griechischen Gymnastik. Abgesehen davon, daß die Gymnastik an und für sich schon gegenseitig den Geschlechtstrieb in den Kindern vorzeitig zu erregen, artete die griechische Gymnastik mit der Zeit immer mehr in unzüchtiges Gebahren aus, wodurch die Jugend schon frühzeitig corumpirt wurde. Mag daher die griechische Erziehung in Bezug auf rein weltliche Bildung immerhin ihre Vorzüge gehabt

haben; aber die Aufgabe der Erziehung hat sie nicht gelöst, und darum konnte sie auch den sittlichen, geistigen und materiellen Verfall des Griechenthums in seinem rapiden Verlaufe nicht aufhalten.

b) Hervorragende theoretische und praktische Pädagogen bei den Griechen.

Nachdem wir die erzieherische Praxis bei den Griechen kennen gelernt haben, müssen wir nun übergehen zu den hervorragenden theoretischen und praktischen Pädagogen des Griechenthums. Die hauptsächlichsten derselben sind Pythagoras, Sokrates, Plato und Aristoteles, an welche sich dann später noch Plutarch von Chärona anschließt.

a) Pythagoras.

§. 8.

1. Pythagoras wurde nach den wahrscheinlichsten Angaben um's Jahr 570 v. Chr. zu Samos, einer ionischen Insel, geboren. Seine Bildung soll er berühmten Lehrern, z. B. dem Bias und Thales verdankt, und auf verschiedenen bedeutenden Reisen, namentlich nach dem Orient, wo er die Weisheit der ägyptischen Priester kennen lernte, vervollständigt haben. Um 520 ließ er sich zu Kroton in Unteritalien nieder, und nahm dort seinen bleibenden Aufenthalt. Hier stiftete er den sog. pythagoräischen Bund, „eine ethisch politische Gemeinschaft, die eine auf Harmonie des Denkens, Fühlens und Wollens gegründete, auf eine ernste religiöse Lebensauffassung, und auf sittliches Gleichgewicht gebaute große Familie sein sollte“. Da dieser Bund auf der Erziehung Derjenigen, die daran Theil nahmen, beruhte, so müssen wir ihm zuerst unsere Aufmerksamkeit schenken.

2. Der pythagoräische Bund zerfiel in drei Abtheilungen. Die erste Abtheilung umfaßte alle jene, welche die Aufnahme in den Verein erst erstrebten. Nicht jeden nämlich nahm Pythagoras in seinen Bund auf; wer aufgenommen werden wollte, mußte zuerst eine Prüfung durchmachen. Es wurde zunächst sein Aeußeres, Kopf und Antlitz sorgfältig untersucht, und aus dem Benehmen und Betragen die Gemüthsart, die geistige Anlage und die Bildungsfähigkeit zu erschließen gesucht. Mancherlei Entbehrungen in Betreff des Schlafes, der Kleidung und Nahrung und der freien Rede wurden den Prüflingen aufgelegt, und namentlich wurde darauf gesehen, ob sie frei von Eitelkeit, Habsucht und Unmäßigkeit seien; denn diese drei Fehler hielt Pythagoras für die größten Hindernisse jeder höheren und edleren Geistesbildung.

3. War der Schüler nach der Prüfung als fähig befunden, so stieg er in die zweite Abtheilung auf, und mußte drei Jahre hindurch eine Lehrlingsstellung durchmachen. Das war die Zeit des Schweigens, weshalb die genannte Abtheilung auch die Klasse der „Schweigenden“ hieß. Die Schüler mußten nämlich den Unterricht des Lehrers schweigend anhören; sie durften sich nicht in die Discussion mischen, keine Fragen stellen; sie mußten lernen, was man sie

lehre. Die Autorität des Lehrers galt hier unbedingt, und mußte den Schülern die letzte und höchste Instanz für die Ueberzeugung von der Wahrheit der ihnen vorgetragenen Lehren sein. „*Νόμος ἐστίν*.“ Des persönlichen Umganges mit dem Meister entbehrten sie gänzlich; seine Vorträge hielt dieser, durch einen Vorhang von ihnen getrennt.

4. War nun die Lehrlingszeit, das Leben als Exoteriker, zur Zufriedenheit des Meisters überstanden, so trat der ersuchte Freudentag der Aufnahme in die dritte Abtheilung, in den Kreis der Esoteriker, der engeren Schüler, ein. Diese Abtheilung hieß nur die Klasse der „Wissenden“. Der Schüler wurde hier in die eigentlichen Geheimlehren der pythagoräischen Philosophie eingeführt, durfte das Gehörte niederschreiben, seine eigenen Gedanken aufsetzen, über seine Studien reden, und über Mißverständenes um Aufklärung bitten. Mathematische, astronomische, philosophische und medicinische Kenntnisse waren es, welche auf dieser Stufe mitgetheilt wurden; die Beredsamkeit war ausgeschlossen.

5. Gemeinschaftliche Lebensweise und Sitte, gemeinschaftliche Mahlzeiten und Gemeinsamkeit der irdischen Güter verbanden alle Mitglieder des Bundes zu Einem großen Ganzen, dessen Seele der Meister war. Pythagoras wollte mit Hilfe der Religion eine Reform des sittlichen Lebens bewirken: dazu schuf er seine Pflanzschule der Frömmigkeit und der Sittenstrenge; darum war der ganzen Lehre, die er seinen Schülern vortrug, ein religiöser Charakter aufgeprägt; darum war das ganze innere Leben des Bundes ein sittlich religiöses. Der Tag begann mit Gebet, und endete mit einer Art Gewissenserforschung. Morgens wurden mehrere Stunden den ersten Studien gewidmet. Nach einer kurzen Erholung, die dann eintrat, begab man sich zum Zwecke lehrreicher Unterhaltung auf einen Spaziergang. Nach der Rückkehr wurden noch vor dem Mittagmahl gymnastische Uebungen angestellt.

6. Das Mittagmahl, das dann folgte, bestand in Brod, Honig und Wasser; der Genuß des Weines war verpönt; ebenso der des Fleisches. Auch die Bohne durfte nicht auf den Tisch kommen. Der Nachmittag wurde den öffentlichen und häuslichen Angelegenheiten, der gegenseitigen Mittheilung, dem Bade, religiösen Uebungen und Selbstprüfungen gewidmet. Unter einander lebten die Mitglieder des Bundes in innigster Freundschaft, und die jüngeren waren folgsam den Anordnungen der älteren. So war der ganze Bund darauf angelegt, die Veredlung der Menschen in intellectueller, sittlicher und religiöser Beziehung zu fördern, und zwar auf dem Wege einer planmäßig auf dieses Ziel hinstrebenden Erziehung. Auch die Frauen waren von der Theilnahme an dem Bunde nicht ausgeschlossen. Sie mußten sich gleichfalls vorzugsweise der Frömmigkeit weihen, und diese bestand in Liebe, Sanftmuth und Geduld, in ehelicher Treue und weiser Kindererziehung. Doch suchte der pythagoräische Bund außerdem auch in politischer Beziehung reformatorisch zu wirken, indem er dem demokratischen Standpunkt gegenüber den aristokratischen einnahm: — und das brachte ihm späterhin den Untergang.

7. Pythagoras hat aber nicht bloß praktisch auf dem Gebiete der Erziehung gewirkt durch Stiftung des nach ihm benannten Bundes, sondern die

pythagoräische Philosophie, wie sie von den Schülern des Pythagoras überliefert worden (von Pythagoras selbst besitzen wir keine Schriften), enthält auch eine Art Theorie der Erziehung; wenigstens finden sich in den Schriften der Pythagoräer manche pädagogische Lehrensätze, welche wohl hervorgehoben zu werden verdienen. Da ging denn, wie die Schüler berichten, Pythagoras von der Annahme aus, daß der Mensch unvollkommen und mit einem Hange zum Bösen, namentlich zum Hochmuth, in's Leben eintrete, und daß er deshalb von der Erziehung in Zucht genommen werden müsse, um dem Guten den Sieg über das Böse zu verschaffen. Damit also motivirte Pythagoras die Nothwendigkeit der Erziehung.

8. Das Endziel der Erziehung aber ist nach Pythagoras die Tugend, und diese ist wesentlich Harmonie — Harmonie des Leibes und Geistes, Harmonie im Denken, Fühlen und Wollen, Harmonie zwischen Eltern und Kindern, Harmonie zwischen Schülern und Lehrern, Harmonie aller Menschen untereinander, durch Liebe und Freundschaft, Harmonie endlich zwischen Menschen und Göttern durch Religion. Um nun aber diese allseitige Harmonie zu erzielen, um den Menschen tugendhaft in jeder Beziehung zu machen, muß die Erziehung sowohl auf den Leib, als auch auf Geist und Gemüth wirken; sie muß leibliche, gemüthliche und geistige Erziehung sein.

a) Die leibliche Erziehung hat eine doppelte Aufgabe. Sie muß für's Erste dahin streben, den Körper durch gymnastische Uebungen zu stärken, ihn fähig und gewandt zu machen für die Geschäfte des Lebens, und ihn in Gesundheit und Wohlbeyn zu erhalten. Sie muß dann aber für's Zweite auch dafür sorgen, den Körper in Unterordnung unter der Seele zu erhalten, d. i. die sinnlichen Begierden zu zügeln durch Mäßigkeit und durch eine vernünftige zweckentsprechende Diät. Das ist der Grund, warum Pythagoras den Wein- und Fleischgenuß verbot; denn solch üppige Nahrung schade dem Menschen ebenso, wie die Fülle irdischer Güter einem Menschen von schlechter Bildung.

b) Die gemüthliche Erziehung dagegen hat die Aufgabe, das Gemüth des Menschen zu jänsstigen, es milder zu stimmen, rohe Ausbrüche des Affectes zu verhindern und den Menschen für höhere, ideale Gefühle und Empfindungen empfänglich zu machen. Darum verbot Pythagoras seinen Schülern einerseits die Jagd, weil diese Verwilderung und Grausamkeit des Gemüthes zur Folge habe, und andererseits pflegte er die Musik als das Hauptmittel zur Sänsstigung des Gemüthes. In der Musik zog Pythagoras aus demselben Grunde die Lyra der Flöte vor, weil nämlich letztere etwas Wildes und Schreiendes habe, wodurch die Leidenschaften nicht beschwichtigt und besänstigt, sondern vielmehr aufgereggt würden.

c) Die intellectuelle oder geistige Erziehung endlich soll dahin streben, den Geist durch Erkenntniß und Wissenschaft aufzuklären, und ihn zur Weisheit zu führen. Denn die Weisheit befreit den menschlichen Geist durch ihre Belehrungen von dem Skavenjoch der Begierden und der Sinnlichkeit, führt ihn zur Gottähnlichkeit, und macht ihn würdig, dereinst in die Versammlung der Götter einzutreten, und in ewiger Harmonie mit denselben zu leben. Die

wissenschaftliche, philosophische Bildung ist somit das Höchste in der Erziehung. Gymnastik und Musik verhalten sich zu ihr zuletzt nur wie Mittel zum Zwecke.

9. Als allgemeine Erziehungsmittel betrachtete Pythagoras die Gewöhnung, dann Freundschaft und Umgang (Beispiel), und endlich Unterricht und Lehre. Für das Gedeihen des Unterrichtes im Besonderen forderte er bei den Schülern ein schnelles Auffassungsvermögen, ein gutes Gedächtniß und eine glückliche Combinationsgabe. Den Ehrtrieb und Ehrgeiz wollte er weder in der Erziehung, noch im Unterrichte in Anspruch genommen wissen, weil er meinte, es werde dadurch die Harmonie im Zöglinge beeinträchtigt und gestört.

10. Das Familienleben hielt Pythagoras heilig. Mäßigkeit auch in der Ehe war den Pythagoräern zur strengen Pflicht gemacht, und Pythagoras sprach es offen aus, daß die große Anzahl böser Menschen ebenso der thierischen Sinnelust, wie der schlechten Erziehung ihr Dasein verdanke. Die Kinder sollten der Familie verbleiben. Pythagoras bezeichnete es als das größte Unrecht, die Kinder der Familie im Interesse des Staates zu entziehen. Der Mensch hat nach seiner Ansicht nicht bloß einen Werth und eine Bedeutung als Bürger des Staates, sondern auch, und zwar vorzugsweise deshalb, weil er die Götter verehren könne.

11. Wir sehen, diese pythagoräische Erziehungstheorie erscheint in einer weit freundlicheren Gestalt, als die gewöhnliche Erziehungspraxis bei den Griechen. Sie sucht sich über das gewöhnliche Niveau einer bloßen Staatserziehung zu erheben, und das Ziel der Erziehung höher zu fassen. Der beschränkte nationale Gesichtspunkt ist hier nicht mehr ausschließlich maßgebend; die Sphäre der menschlichen Bestimmung, des menschlichen Lebens und Wirkens wird erweitert. Das religiöse Element macht sich in dieser Erziehungslehre entschieden geltend. Dennoch aber fehlt bei Pythagoras eine tiefere Begründung und Motivierung der ganzen Theorie. Zum Kampfe gegen das Böse und gegen die sinnliche Begierlichkeit reicht als Excitativ die bloße Idee der Harmonie nicht aus, noch weniger kann dieselbe allein zum Siege führen, wenn nicht das religiöse Gewissen, durch ein göttliches Gesetz normirt, dem Menschen zur Seite steht, und göttliche Kraft seinen Willen stärkt. Davon aber wußte Pythagoras noch Nichts: das brachte uns erst das Christenthum.

3) Sokrates.

§. 9.

1. Zur Zeit des peloponnesischen Krieges und nach demselben hatte die Sophistik in Griechenland große Verheerungen im geistigen und sittlichen Leben des Volkes angerichtet. Der Scepticismus und die damit Hand in Hand gehende sittliche Auflösung drohte Alles zu verwüsten. Da erhob sich gegen dieses sophistische Gebahren ein Mann von eminent geistigen Vorzügen. Es war Sokrates, geb. um 469 v. Chr. zu Athen, der Sohn des Bildhauers Sophroniskus und der Hebamme Phänarete. Er suchte der Sophistik gegenüber eine reinere und edlere Philosophie anzubahnen, die sich namentlich auf die

Selbstkenntniß stützen sollte. „Ἦναι ἑαυτοῦ“ — das war der Wahlspruch des Sokrates.

2. Doch nicht bloß in der Geschichte der Philosophie, sondern auch in der Geschichte der Pädagogik ist der Name des Sokrates rühmlichst hervorzuheben, und zwar deshalb, weil seine Wirksamkeit vorzugsweise eine pädagogische war. Sokrates trat nämlich nicht so fast als philosophischer Systematiker, sondern vielmehr als philosophischer Lehrer auf, d. h. er entwarf kein philosophisches System, sondern er sammelte vielmehr Jünglinge, die eine höhere philosophische Bildung anstrebten, um sich, um sie in die Lehren der Weisheit einzuführen. Und dabei ging er nicht etwa auf Gerathewohl zu Werke, sondern er befolgte in seinem Unterrichte eine bestimmte Methode. Und gerade diese seine Unterrichtsmethode ist es, die ein eminent pädagogisches Interesse darbietet.

3. Die sokratische Methode hat eine doppelte Seite, eine negative und eine positive. Die negative Seite ist bekannt unter dem Namen der „sokratischen Ironie“, die positive Seite derselben dagegen bezeichnete er selbst als „Mäeutik“ — Hebammenkunst.

a) Was nun zuerst die „sokratische Ironie“ betrifft, so ging ihre Tendenz dahin, die Schüler zur Ueberzeugung zu bringen, daß das, was sie bisher für wahr gehalten, doch nicht wahr sei, also ihr bisheriges Wissen ein bloßes Scheinwissen gewesen sei. Diesen Zweck suchte Sokrates auf dem Wege fortgesetzter, zusammenhängender Fragestellung zu erreichen. Er knüpfte, wie zufällig, mit Jemanden ein Gespräch über irgend einen Gegenstand an, und gab sich den Schein, als habe er gar keine Kenntniß von der Sache und wolle sich belehren lassen. Gab ihm nun der Gefragte auf seine Frage eine Antwort, so knüpfte er an diese Antwort wieder eine neue Frage und fuhr in derselben Weise fort, bis er den Gefragten dahin gebracht hatte, daß dieser gestehen mußte, daß, was er vorher dreist von der Sache behauptet hatte, sei doch nicht wahr gewesen, und er habe sich bei all' seiner vermeintlichen Wissenschaft dennoch im Irrthum befunden.

b) Diese bloß negative Seite seiner Methode hätte jedoch nichts genützt, und die Schüler nur in den Skepticismus hineingeführt, wenn nicht mit derselben auch die positive Seite, die geistige „Mäeutik“ sich verbunden hätte. Diese ging darauf aus, von den einzelnen Vorstellungen zum allgemeinen Begriff, von den einzelnen Thatsachen zu einer allgemeinen Wahrheit hinüberzuleiten. Hierbei ging Sokrates in analoger Weise zu Werke, wie solche eben geschildert worden. Er ging von einer einzelnen Vorstellung oder von einer zufälligen Thatsache aus, und indem er daran eine Frage knüpfte, benützte er die Antwort des Schülers wieder zu einer neuen Frage, und so fuhr er fort, bis er durch beständige Vergliederung des Einzelnen oder des besondern Falles, sowie durch Vergleichung desselben mit anderen ähnlichen es zuletzt dahin brachte, daß seine Schüler den allgemeinen Begriff oder die allgemeine Wahrheit, worauf das Einzelne sich zurückführen ließ, entdeckten. So verhalf Sokrates seinen Schülern auf diesem Wege zu neuen, ihnen vorher unbewußten Erkenntnissen, und von diesem Gesichtspunkte aus verglich er sich gern mit seiner Mutter Phänarete,

einer Hebamme, weil er selbst zwar nicht im Stande sei, Gedanken zu gebären, wohl aber Anderen gleich einer Hebamme zum Gebären zu verhelfen suche, — eine geistige „Mäentif“.

3. Nach ihrer positiven Seite ist somit die sokratische Methode wesentlich inductiv. Sokrates sucht seine Schüler auf dem Wege der Induction vom Einzelnen zu allgemeinen Begriffen und Wahrheiten zu führen, und zugleich ihnen das Verständniß der letzteren zu vermitteln. Daher priesen ihn auch die Alten als den Erfinder der Induction und Definition. Man kann mithin die sokratische Methode nach ihrer positiven Seite bezeichnen als „die Virtuosität, aus einer gewissen Summe gegebener gleichartiger Einzelercheinungen auf dem Wege der Induction das ihnen zu Grunde liegende Allgemeine zu finden.“

4. Es ist nicht zu verkennen, daß diese Methode im Unterrichte gute Dienste leisten könne, vorausgesetzt, daß die Schüler schon die nothwendige Reife des Geistes besitzen, um dem logischen Gang der Entwicklung, wie er sich in der Reihenfolge der Fragen fortspinnt, folgen zu können. Auch für die formelle Seite des Unterrichtes, für die Entwicklung und Schärfung der Denkkraft, kann dieselbe gute Dienste leisten. Aber verkehrt wäre es, den ganzen Unterricht in diese sokratische Methode einzuzwängen. Denn abgesehen davon, daß diese Methode sich nur für Solche eignet, die in geistiger Ausbildung schon weiter fortgeschritten sind, abgesehen ferner davon, daß die ausschließliche Anwendung dieser Methode den Unterricht außerordentlich erschweren, und noch dazu schleppend und langweilig machen würde, hat ja der Unterricht vielfach auch einen positiven Inhalt, der nicht aus dem Geiste des Zöglings herausentwickelt werden kann, sondern diesem von Außen mitgetheilt werden muß¹⁾.

2) Plato.

§. 10.

1. Der vorzüglichste Schüler des Sokrates war Plato (429—348 v. Chr.). Geboren zu Athen aus dem Geschlechte des Codrus, kam er in seinem zwanzigsten Jahre zu Sokrates, und genoss dessen Unterricht bis zu dessen Tode als einer seiner treuesten und geschätztesten Schüler. Nachdem er große Reisen nach Afrika, Aegypten, Kleinasien, Italien und Sicilien unternommen hatte, ließ er sich (um 387) in Athen nieder, und gründete seine philosophische Schule. Er hat den Geist seines Lehrers am vollkommensten erfaßt, und die Philosophie, die er begründete, bildete den Glanzpunkt in der gesammten Entwicklung der griechischen Philosophie.

2. Doch diese seine Philosophie ist es nicht, womit wir uns hier zu beschäftigen haben. Aber Plato hat auch Erziehung und Unterricht in den Kreis seiner philosophischen Forschungen aufgenommen; er ist auch pädagogischer Theoretiker, und als solchen müssen wir ihn hier in's Auge fassen. Gerade in dieser Richtung aber befriedigt uns Plato am allerwenigsten. Er ist, was Er-

1) Vgl. mein Lehrbuch der Pädagogik S. 275.

ziehung und Unterricht betrifft, über die gewöhnliche Ansicht des Griechenthums nicht hinausgekommen. Sein Erziehungsprincip ist dasselbe, wie jenes, das in der griechischen Erziehungspraxis herrschend war, nämlich: das Kind gehört dem Staate, und muß ausschließlich für den Staat erzogen werden. Seine Erziehung ist Staatserziehung. Und zwar hat auch diese keinen allgemeineren Charakter, sondern sie bewegt sich ausschließlich in dem engen Rahmen des griechischen Nationalbewußtseins. Sie ist specifisch griechische Staatserziehung. Darum erscheint bei ihm die Erziehungslehre nur als ein Theil der Staatslehre. Während also Pythagoras in seinen pädagogischen Anschauungen die Grenzen der engen Staats- und Nationalerziehung wenigstens zu durchbrechen suchte, schließt sich Plato wieder ganz in denselben ab.

3. Plato hat eine doppelte Staatslehre geschrieben. Die eine ist niedergelegt in den Büchern *de republica*, die andere in den Büchern *de legibus*. In ersteren entwirft er das Ideal eines Staates, d. h. er construirt einen Staat, wie er nach seiner Ansicht sein soll, um der Idee des Staates vollkommen zu entsprechen, wobei er ohne Rücksicht auf besondere gegebene Verhältnisse in politischer oder socialer Beziehung verfährt. In letzteren dagegen stellt er diesem „besten“ einen „zweitbesten“ Staat zur Seite, da er wohl einsieht, daß sein „bester“ Staat im Hinblick auf die wirklichen Zustände und die gegebenen Verhältnisse in der Societät nur sehr schwer oder gar nicht zu verwirklichen wäre. Dieser „zweitbeste“ Staat lehnt sich ganz an die staatlichen Verhältnisse Griechenlands, zunächst Athens, an, und ist nur eine ideal gehaltene Auffassung und Darstellung des atheniensischen Staates und seiner Gesetzgebung. Es wird gezeigt, wie der griechische Staat eigentlich sein sollte, um als mustergiltig zu erscheinen.

4. Beide Staatstheorien haben das mit einander gemein, daß in der einen wie in der andern der Staatsabsolutismus das Maßgebende ist. Nach beiden ist der Staat das erste und vornehmste, und die Einzelnen sind nur des Staates wegen da, gelten nur in so fern Etwas, als sie Glieder, Bürger des Staates sind. Das Wohl des Staates als solchen geht Allem voran; den staatlichen Interessen müssen die Privatinteressen weichen. Darin jedoch unterscheiden sich beide Staatstheorien von einander, daß der Staatsabsolutismus in dem platonischen Idealstaate weit straffer angezogen ist, als in dem „zweitbesten“ Staate. In letzterem spricht Plato noch einer freieren Bewegung des Volkslebens das Wort, während in seinem „besten“ Staate der Staatsabsolutismus bis zu dem Grade urgirt wird, daß derselbe bereits eine socialistische Färbung annimmt.

5. Da nun nach Plato's Ansicht die Erziehungslehre nur ein Theil der Staatslehre ist, so hat er sich auch in seinen beiden Staatstheorien mit den Principien der Jugenderziehung beschäftigt. Er legt in beiden dar, wie die Jugend erzogen werden müsse, damit dieselbe den Anforderungen, welche der Staat dereinst an seine Bürger stellen muß, entspreche. Aber je nach der Verschiedenheit der beiden Staatstheorien sind auch die Ansichten und Grundsätze, welche Plato über die Erziehung entwickelt, verschieden. Im „zweitbesten“ Staate, der noch mehr auf Freiheit gegründet ist, erscheint auch die Jugend-

erziehung bei Plato noch als eine freiere; die Familienerziehung bleibt unangestastet, und auch die staatliche Erziehung ist nicht absolutistisch geleitet. Dagegen in seinem Idealstaate urgirt Plato die Staatserziehung in einer Weise, daß dieselbe als vollständig centralisirt erscheint, und die Familienerziehung durch dieselbe verdrängt wird. — Wir wollen daher zuerst jene Erziehungslehre, welche Plato in seiner Darstellung des „zweitbesten“ Staates entwickelt, zur Darstellung bringen, und dann auf jene Erziehungsgrundsätze übergehen, die nach Plato für den Idealstaat gelten sollen.

6. „Es gibt nach Plato's Ansicht nichts Göttlicheres, als die Erziehung; denn wenn die Jugend recht und gut erzogen wird, ist die Fahrt durch's Leben glücklich. Alle andere Vorschriften sind gering zu achten gegen die Eine große, die sich auf die Pflege, Wartung und Entwicklung der Kinder bezieht; denn wer in dieser Einen hochwichtigen Angelegenheit nicht vernachlässigt ist, der wird auch als Mann mäßig sein und alle seine Pflichten sicher erfüllen. Nur durch die Erziehung gewinnt die Staatsverfassung den rechten Anfangspunkt und wächst gleich einem Kreise; denn von tüchtigen Naturen werden wieder noch tüchtigere erzeugt und erzogen.“

7. Nur solche Jünglinge und Jungfrauen also sollen sich mit einander ehelich verbinden und Kinder zeugen, die durch körperliche und geistige Bildung möglichst schön und gut geworden sind, in Bezug auf Alter zu einander passen, und eine innige Zuneigung zu einander haben. Der Mann soll nicht vor dem fünfundzwanzigsten Jahre heirathen und nicht dabei auf Reichthum sehen, sondern eher ein wenig begütertes Mädchen ehelichen. Vor Schließung der Ehe soll jeder fleischliche Umgang unterjagt sein. Die eheliche Uamarnung in der Trunkenheit ist schändlich, weil die Fehler der Eltern auf die Kinder übergehen. Die Ehe soll die Weihe der Religion erhalten, und die verheiligten Kinder sollen in Verbindung mit den Eltern bleiben. Für Jeden ist die Ehe eine Pflicht gegen den Staat.

8. Erziehung ist „die Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Gesetze vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheißenen Lebensweise, die als solche in der Jugend Gesinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn sie erwachsen ist, gebilligt werden können, indem sie einsieht, daß sie, noch ehe ihre Vernunft gebildet war, dasjenige zu hassen und zu lieben gewöhnt worden ist, was sie hassen und lieben soll.“ Schon auf die erste Erziehung ist daher ein besonderes Augenmerk zu richten. Die körperliche Pflege ist das erste; Bildung des Schönheitssinnes und des Geistes das zweite und dritte. Auf Gesundheit und ebenmäßige Bildung des Körpers muß somit schon vom Augenblicke der Geburt an geachtet werden, und daran soll sich dann die geistige Bildung anschließen.

9. So bilde denn die Mutter das Kind, so lange es zart ist, gleich wie Wachs, und wickle es in Windeln ein. Mäßige Bewegung, namentlich durch Tragen und Schaukeln, ist im Interesse der körperlichen Ausbildung zu empfehlen. Bewegung in freier Luft ist besonders stärkend. Was aber die geistige Behandlung betrifft, so muß diese um so sorgfälliger sein, als die Kinder in

dieser ersten Zeit alle Eindrücke tief aufnehmen. Verzärtelung macht sie mürrisch, zornmüthig und empfindlich; zu großer Zwang kleinmüthig, sklavisch und zum Umgange mit Menschen untauglich. Vorzüglich sollen sie vor Schmerz, schreckhaften Vorstellungen und aller Betrübniß bewahrt bleiben, damit ihr Gemüth heiter und jaust werde.

10. Vom dritten bis zum sechsten Jahre erlaube man den Knaben und Mädchen Spiele, die für dieses Alter natürlich sind, und von den Kindern, wenn sie zusammenkommen, von selbst wohl erfunden werden. Die Spiele bieten den Vortheil, daß man durch sie den Neigungen der Kinder eine bestimmte Richtung auf ihren künftigen ersten Beruf geben kann. Außerdem lernen die Kinder beim Spiel, und es können ihnen dabei allerlei Künste und Fertigkeiten, namentlich solche, die sich auf Krieg und Geometrie beziehen, beigebracht werden. Endlich wird durch die Spiele auch der Charakter gebildet, vorausgesetzt, daß dieselben Spiele immer unverändert beibehalten werden müssen; denn wo die Spiele der Kinder gewechselt sind, werden aus den Kindern auch gewechselt Männer. Häufiger Wechsel der Spiele soll daher nicht gestattet werden, um so weniger, als damit sich leicht die Neuerungssucht und die Verachtung des Hergebrachten einstellt.

11. Während dieser Zeit soll auch bereits die Bildung des Schönheits=sinnes und die ethische Bildung beginnen. Erstere geschieht durch Erzählung von Märchen, wobei jedoch nur solche Märchen ausgewählt werden sollen, durch welche den Kindern würdige Begriffe von Gott beigebracht werden. Die ethische Erziehung beruht in diesem Alter besonders auf der Auctorität, dem persönlichen, auf geistige und sittliche Ueberlegenheit gegründeten Ansehen des Lehrenden. Dadurch muß dieser sich ein Uebergewicht über den Schüler sichern. Das Scham= und Ehrgefühl soll geweckt werden, als das beste Mittel, das Böse zu verhindern. Schläge sind nur gestattet bei Nichtachtung des Alters, der Eltern, und bei Uebertretung eines Erziehungsgesetzes.

12. Mit vollendetem sechsten Lebensjahre beginnt der Unterricht. Der Unterricht soll sich nach Plato zunächst auf die drei griechischen Unterrichtsgegenstände: Gymnastik, Lesen und Schreiben, und Musik erstrecken.

a) Der erste Unterricht in der Gymnastik geht vom siebenten bis zum zehnten Jahre. Er soll nicht allein eine Uebung der Leibeskräfte, sondern auch eine Uebung der Seele sein; die Gymnastik soll nicht bloß Schönheit und Stärke des Körpers erzielen, sondern auch den Zweck verfolgen, die Tugend, namentlich die Tugend der Mäßigkeit, der Enthaltbarkeit und der Tapferkeit (des Muthes) zu unterstützen, und den Seelenadel zu fördern. Die Gymnastik besteht hauptsächlich im Ringkampf und im Tanze. Das Ringen macht den Körper gewandt; der Tanz verschafft ihm Anmuth und Anstand.

b) Im zehnten Jahre beginnt der Unterricht im Lesen und Schreiben. „Das Lesenlernen soll beginnen mit dem Kennenlernen der Buchstaben mittelst des Gesichtes und des Gehöres, damit nicht ihre Zusammenfügung verwirre; schon beim Lesen sollen ferner die Kinder zu passenden Denkübungen angeleitet werden. Beim Schreiben ist Bedachtsamkeit zu empfehlen, und soll nur bei besseren

Talenten Schnelligkeit im Fortschreiten zugelassen werden. Die wahre Schrift, von der die Buchstabenchrift nur als Schattenbild gelten kann, ist die lebendige Rede, welche mit Einsicht in die Seele des Lernenden geschrieben wird, sich selbst zu vertheidigen vermag, und am rechten Orte zu reden und zu schweigen versteht.“

c) Der musikalische Curfus soll vom vierzehnten bis sechszehnten Jahre reichen. Zweck des musikalischen Unterrichtes soll nicht das Vergnügen, sondern die richtige Nachahmung des Guten und Schönen sein. Alle weichlichen Tonarten sind zu vermeiden, die Melodien sollen Ernst, Strenge und leidenschaftslose Ruhe athmen, wie solches Männern geziemt, und zugleich Tapferkeit und Muth hervorrufen. Hestig tadelt Plato die ausgelassene Musik, wie sie zu seiner Zeit üblich war, und nur auf Simentikel ausging. Er will deshalb, daß nur Männern, welche über fünfzig Jahre alt sind, die Abfassung der Gesänge aufgetragen werde. Die Poesie wollte Plato im Unterrichte nicht gepflegt wissen; „denn sie verweichliche den Charakter, erzeuge Sinnenlust und reize zu unpassenden Nachahmungen.“ Nur Hymnen auf die Götter und Loblieder auf gute Menschen wollte er dulden.

13. Die ethische Erziehung während der Unterrichtszeit soll nach Plato dahin gerichtet sein, die Zöglinge zur Gottähnlichkeit heranzubilden. Diese Gottähnlichkeit ist aber bedingt durch die Tugend, und daher ist die Erziehung der Jugend zur Tugend das Höchste. Die Tugend ist Harmonie. Sie ist an sich nur Eine, gliedert sich aber in vier Haupttugenden, je nach der Gliederung der Seele in *ἐπιθυμία*, *θυμός* und *λόγος*. Diese vier Haupttugenden sind Mäßigkeit, Starkmuth, Weisheit und Gerechtigkeit. Die Mäßigkeit (entsprechend der *ἐπιθυμία*) zügelt die Begierden der Seele, und führt sie auf das rechte Maß zurück; der Starkmuth (entsprechend dem *θυμός*) strebt muthig das Gute an, ohne Rücksicht auf die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind; die Weisheit (entsprechend dem *λόγος*) ist die richtige Erkenntniß und die Einsicht in die Wahrheit; die Gerechtigkeit endlich ist die Einheit der genannten drei Tugenden, in so fern vermöge der Gerechtigkeit jede der drei Seelenkräfte je nach der natürlichen Stellung, die sie gegen einander einnehmen, die ihnen zufallende Aufgabe vollkommen erfüllt, und über dieselbe nicht hinausgreift.

14. Diese Tugenden also sind es, zu welchen nach Plato die Jugend erzogen werden soll. Sie soll lernen, mäßig, starkmüthig, weise und gerecht zu sein. Namentlich ist es die Gerechtigkeit, auf welche das Hauptgewicht zu legen ist, weil diese als Einheit aller übrigen Tugenden, dieselben in gewissem Sinne sämmtlich in sich schließt. Es ist jedoch dabei zu bemerken, daß für Plato die Tugend zuletzt doch keinen andern Zweck und keine andere Bedeutung hat, als daß der Mensch dadurch ein guter Bürger des Staates werde, der eben so gut zu gehorchen als zu herrschen sich fähig erweise. Alle Tugend reducirt sich bei ihm auf die Bürgertugend. Und so bleibt auch die ethische Erziehung, so edel sie auch an sich angelegt sein mag, bei Plato doch wieder auf dem Niveau einer Erziehung zu bloß weltlicher und bürgerlicher Sitte stehen, und vermag sich darüber nicht zu erheben.

15. Auf Gehorsam gegen die Eltern und Ehrfurcht gegen dieselben dringt Plato mit aller Entschiedenheit. Die Kinder sind den Eltern, die ihnen Leben und Erziehung gegeben haben, Ehrfurcht und Gehorsam schuldig — das ist bei ihm feststehender Grundsatz. Kinder, die in der Jugend Gehorsam lernen, werden in den reiferen Jahren um so eher sich selbst beherrschen. Ehrfurcht gegen die Eltern ist zugleich der Kinder schönster Schmuck. Verfehlungen der Kinder gegen die Eltern sollen von einem Gerichtshofe von sechszigjährigen Greisen, die alle eigene Kinder gehabt, beurtheilt und bestraft werden.

16. So viel über die platonische Erziehungslehre, in so weit sie für die gewöhnlichen staatlichen Verhältnisse, wie sie in Griechenland vorlagen, berechnet ist. Sehen wir nun, welche Erziehungsgrundsätze Plato für seinen Idealstaat aufgestellt hat! — Um die hier einschlägigen Erziehungsgrundsätze Plato's verstehen und würdigen zu können, müssen wir zuerst sehen, welche Organisation Plato seinem Idealstaate gegeben hat; denn darauf gründen sich auch seine Vorschriften über die Erziehung der Bürger dieses Idealstaates.

17. Der Staat erscheint bei Plato, in so fern er ihn in seiner Idee aufsaßt, als der Mensch im Großen, und muß daher nach dem Vorbilde des Menschen construirt sein. Wie daher im Menschen eine dreifache Seele ist, die begierliche, die irascible und die vernünftige, so ist auch das Staatsganze in drei Stände gegliedert: in den Nährstand (Stand der Handwerker, Bauern und Kaufleute), welcher der begierlichen, in den Kriegerstand, welcher der irasciblen, und in den Herrscherstand, welcher der vernünftigen Seele entspricht. Die Sklaven zählen nach Plato's Anschauung im Staatsleben nicht mit, weil sie nicht als Personen mit persönlichen Rechten, sondern nur als Sachen zu betrachten sind. Auch mit dem Stande der Handwerker, Bauern und Kaufleute beschäftigt sich Plato wenig; denn der ist ja nur zum Dienste der höheren Stände da.

18. Das Hauptgewicht legt Plato auf den Wehr- oder Kriegerstand, und zwar nicht etwa bloß deshalb, weil er den Staat nach Innen und nach Außen zu schützen und zu vertheidigen hat, sondern namentlich aus dem Grunde, weil aus ihm die Herrscher hervorgehen sollen. Und hier geht er denn so weit, daß er für den Kriegerstand das selbstständige Familienleben aufhebt, und an dessen Stelle die Gemeinschaft der Weiber setzt, womit sich dann auch noch die Gemeinschaft der Güter verbindet. So spielt hier die platonische Staatslehre in den Socialismus hinüber.

19. So lehrt denn Plato, daß im Stande der Krieger keiner Privat-eigenthum besitze; Tisch, Wohnung, Nahrung, überhaupt alle äußeren Güter sollen hier Allen gemeinsam sein. Geld soll nicht geduldet werden. Ferner sollen in diesem Stande auch die Weiber allen Männern gemeinsam sein; keine soll einem Manne ausschließlich bewohnen, sondern nach Unordnung der Staatsbehörde bald diesem, bald jenem, und zwar sollen die Krieger — Männer und Weiber — nur während eines vom Gesetze bestimmten Zeitraumes der Kindererzeugung obliegen; über diese vom Gesetze bestimmte Zeit hinaus soll zwar eine Cohabitation von Männern und Weibern noch gestattet sein; aber die etwaige Leibbeskrucht ist im Reine zu zerstören, weil hier nicht mehr zu erwarten steht, daß die Kinder gesund und kräftig werden.

20. Nach diesen Prämissen gestaltet sich nun auch die Erziehungslehre Plato's, wie er dieselbe als maßgebend für seinen Idealstaat, resp. für den Kriegerstand im Idealstaate aufstellt. Es kann hienach die Erziehung der Kinder der Krieger nicht mehr eine Familienerziehung sein, weil es eine Familie überhaupt nicht gibt. Wie die Weiber, so sind hier auch die Kinder gemein, so daß weder ein Vater sein Kind, noch auch ein Kind seinen Vater kennt. Demnach sind die Kinder sogleich nach ihrer Geburt der Mutter zu nehmen, und einer zur Verpflegung und Erziehung der Kinder aufgestellten staatlichen Behörde zu übergeben, damit sie gemeinschaftlich in einem dazu bestimmten Hause von Staatswegen erzogen werden. Wird das Kind nach seiner Geburt als schwächlich oder krüppelhaft befunden, so soll es von Staatswegen ausgefetzt werden, weil solche Kinder der Erziehung nicht werth sind, indem sie dem Staate nichts nützen, vielmehr ihm zur Last fallen würden.

21. Sind die Kinder in ihrer Entwicklung so weit gediehen, daß sie des Unterrichtes fähig sind, so muß auch sogleich dieser Unterricht beginnen. Er wird gleichfalls in den staatlichen Erziehungshäusern ertheilt. Er erstreckt sich auf Gymnastik, Musik, sowie auf Lesen und Schreiben. Die Normen hiesfür sind nicht verschieden von jenen, welche wir oben in der allgemeinen Erziehungslehre Plato's kennen gelernt haben. Die Mädchen sollen vom siebenten Jahre an getrennt von den Knaben erzogen, aber in den nämlichen Gegenständen unterrichtet werden, wie die Knaben, auch in der Gymnastik.

22. Nach Vollendung des Jugendunterrichtes erfolgt eine erste Ausscheidung. Die für die Wissenschaft minder Tüchtigen, aber zur Tapferkeit befähigten Jünglinge bleiben einfache Krieger. Die Andern dagegen widmen sich bis zum dreißigsten-Lebensjahre den Wissenschaften. Ist ein Jüngling so geartet, daß er weder zur wissenschaftlichen Fortbildung, noch zum Krieger sich eignet, so kann und soll er vom Wehrstande ausgeschieden und in den Nähr- oder Handwerkerstand zurückversetzt werden, während auch umgekehrt hervorragende, begabte Jünglinge aus dem Nährstande in den Kriegerstand herübergenommen und weiter gebildet werden dürfen.

23. Die ersten Wissenschaften zur geistigen Bildung der Kriegersöhne sind Mathematik, Geometrie und Astronomie. Sie sind die Vorbereitung zur Dialektik oder Philosophie, welche die Begriffe feststellt, und das Wesen und die wesentlichen Verhältnisse der Dinge erforscht. In diesen Wissenschaften sind also die Kriegersöhne zu unterrichten. Dabei ist aber festzuhalten, daß Unwissenheit nicht das größte Uebel, sondern Kunde von Vielem und Vielwisserei mit schlechter Erziehung noch viel schädlicher als Unwissenheit sei. Darum soll die Jugend nicht mit vielen Kenntnissen überhäuft werden, und soll man sich in Allem großer Klarheit und lebendiger Anschaulichkeit befleißigen, sowie die Schüler an Ordnung und gehörige Benützung der Zeit gewöhnen.

24. Sind die jungen Männer in das dreißigste Lebensjahr eingetreten, dann folgt eine zweite Ausscheidung. Die minder Vorzüglichen gehen zu praktischen Staatsämtern über; die Ausgezeichneteren dagegen ergeben sich noch bis zum fünfunddreißigsten Jahre dem weiteren Studium der Philosophie und

übernehmen dann Befehlshaberstellen. Die Ausgezeichnetsten endlich gelangen durch fortgesetztes Studium der Philosophie endlich zum Höchsten in der Philosophie, zur Betrachtung der Idee des Guten, d. h. sie werden vollkommene Philosophen. Als solche werden sie dann im fünfzigsten Jahre in die Zahl der Herrscher aufgenommen, und bekleiden die höchsten Staatsämter.

25. Blicken wir nun nochmal zurück auf die bisher ausgeführten platonischen Erziehungsgrundsätze, so sehen wir schon, daß Plato's Erziehungslehre, so weit sie allgemeiner Natur ist, und auf den „idealen Staat“ keine Rücksicht nimmt, der treue Spiegel der atheniensischen Erziehungspraxis ist. Diese hat in Plato ihren Theoretiker gefunden. Plato's Erziehungslehre ist daher, so weit sie sich an die atheniensische Erziehungspraxis anlehnt, nach denselben Gesichtspunkten zu beurtheilen, wie diese. Es fehlt ihr, wie dieser, das religiöse Element; sie ist bloß weltliche Erziehung. Sie muß daher in ihrer Anwendung eben so unkräftig für die Anpflanzung sittlicher Cultur sich erweisen, wie die atheniensische Erziehungspraxis. Dies um so mehr, als Plato die sittlichen Ausschreitungen des griechischen Lebens nicht einmal perhorrescirt. So die Anabenliebe, die in Athen so große sittliche Verheerungen anrichtete. Er empfiehlt letztere sogar als Erziehungsmittel. Er hat dieselbe idealisirt, — das ist wahr; aber damit ist deren verhängnißvolle Gefährlichkeit für die Sittlichkeit der Jugend und des Volkes nicht beseitigt. Noch größere Mißbilligung aber verdient Plato's Erziehungslehre, wie sie für seinen „idealen Staat“ gelten soll. Plato geht hier vom volksthümlichen Geiste Athens ab, und adoptirt im Wesentlichen das spartanisch-aristokratische Princip, das er bis zum socialistischen Extrem forttreibt. Da wird der Erziehung der Lebensnerv abgeschnitten, indem mit Aufhebung der Familie die Familienerziehung verschwindet, und der Staat alle Erziehung in sich absorbiert. Der Staat aber ist nicht Erzieher, und kann es nicht sein. Die Staatserziehung kann, namentlich in der schroffen und ausschließlichen Fassung, wie Plato sie aufstellt, zuletzt nur zur gänzlichen Verwilderung des Volkes führen. Alle wissenschaftliche Bildung kann den Ruin nicht aufhalten. Das kann bloß die Religion, und diese schließt die platonische Staatserziehung aus. Gerade an der Erziehungslehre Plato's erkennt man so recht, in welcher große Verirrungen auch reichbegabte Geister sich verlieren können, wenn ihnen das Licht der christlichen Wahrheit fehlt.

26. Im Anschluß an Plato müssen wir hier gleich noch eines andern Mannes gedenken, welcher in der Geschichte der Pädagogik nicht ganz übergangen werden darf. Es ist der Redner Sokrates (geb. 436 v. Chr.), der in Athen eine Schule der Beredsamkeit hielt. In seinen Reden vertritt Sokrates auch pädagogische Grundsätze. Er will eine Erziehung zum Patriotismus. „Vor allen Dingen,“ lehrt er, „soll man die Bildung für ein höchst wichtiges Gut halten, und sich bestreben, mit dem Körper arbeitsliebend, und mit dem Geiste weisheitsliebend zu sein, damit man mit dem einen das, was uns gut dünkt, vollenden könne, mit dem andern dagegen das Nützliche voraussetzen verstehe. Weisheit allein ist ein unvergängliches Besitztum. Es ist besser, über nützliche Dinge eine mäßige Einsicht zu haben, als unnütze Dinge aus dem Fundament zu verstehen. Zur Tugendübung ist nöthig die edle Nachahmung würdiger Vorfahren. Die Jugend soll daher die einheimischen Schriftsteller und Dichter lesen und auswendig

lernen. Sache der Erziehung ist es, stets auf die Vergangenheit zu weisen und zum Patriotismus, wie zur Sitteneinheit der Vorzeit zu ermuntern“. U. s. w.

2) Aristoteles.

§. 11.

1. Wie Plato der vornehmste Schüler des Sokrates, so war hinwiederum der vornehmste Schüler Plato's Aristoteles (geb. 384 v. Chr.). Sein Vater Nikomachus war Leibarzt am Hofe des macedonischen Königs Amyntas. Nachdem Aristoteles den Unterricht Plato's genossen hatte, wurde er von König Philipp von Macedonien mit der Erziehung seines Sohnes Alexander betraut, und leitete vier Jahre hindurch dessen Erziehung. Erst dann begann er seine philosophische Laufbahn zu Athen, wo er die sog. „peripatetische Schule“ gründete. Er starb i. J. 321 v. Chr.

2. Schon aus dieser seiner Lebensgeschichte können wir entnehmen, daß Aristoteles, der selbst Erzieher und Lehrer war, Erziehung und Unterricht gleichfalls mit in den Kreis seiner philosophischen Forschungen werde hineingezogen haben. Wir täuschen uns nicht. In seiner Politik beschäftigt er sich ausführlich mit pädagogischen Untersuchungen. Aber wie er die Ethik nur für einen Theil der Politik hielt und die ethische Bildung nur auf den Staat und auf das Staatsleben als auf ihren Zweck bezog: so setzte er auch der Erziehung keinen andern Zweck vor, als die Heranbildung des Jünglings zu einem vollkommenen Bürger. Auch Aristoteles erscheint also als Vertreter einer exklusiven Staatspädagogik. Er ist zwar kein Freund einer engbegrenzten und engherzigen Nationalerziehung; seine ganze Philosophie hat einen mehr kosmopolitischen, allgemein menschlichen Charakter; aber über den Begriff einer bloßen Staatserziehung ist doch auch dieser größte und scharfsinnigste Denker Griechenlands nicht hinausgekommen.

3. Die Familie ist nach Aristoteles der Natur nach früher als der Staat. Daher darf sie der Staat nicht antasten; er muß sie in all' jenen Rechten belassen, auf welche sie von Natur aus Anspruch machen kann. Dazu gehört auch das Recht der Kindererziehung. Das Princip der Familienerziehung hält Aristoteles aufrecht, und will es in keiner Beziehung geschädigt oder beeinträchtigt wissen. Aber — und darin tritt auch bei ihm die Rohheit der heidnischen Gesinnung wieder hervor — kein nicht ganz normal entwickeltes Kind soll erzogen; für die Zahl der Geburten soll ein Maximum gesetzlich festgestellt, und die etwaige Mehrzahl soll schon im Keime vernichtet werden. Die Heiden hatten nun einmal für das Unmenschliche und Grausame, das in dieser Lehre liegt, kein Gefühl.

4. „Der Mensch, lehrt Aristoteles, wird das, was er wird, durch Natur, Gewöhnung und Belehrung. Gewöhnung und Belehrung machen die Erziehung, und sie müssen immer beisammen sein, aber so, daß die Gewöhnung am frühesten eintritt. Die Gewöhnung soll die Seele für die Lehren des Sittlichen vorbereiten, wie man das Land zubereitet, bevor man den Samen hineinstreut.

Erst wenn das Gemüth zum Guten geneigt ist, kann mit Nutzen die Lehre des Sittlichen folgen, und dann erst, wenn gute Gewöhnung da ist, haben die Grundsätze veredelnden Einfluß. Immer aber muß das letzte Ziel der Natur, vernünftige Ausbildung, im Auge behalten werden, und immer nur darf die Erziehung Ergänzung der Natur sein."

5. Von frühester Jugend an sollen die Kinder vor Verweichlichung bewahrt werden und den klimatischen Einflüssen widerstehen lernen. Dagegen „soll in den ersten fünf Lebensjahren das Kind weder mit Lernen, noch mit körperlicher Arbeit beschäftigt werden, weil dadurch sein Wachsthum aufgehalten wird. Doch müssen die Kinder auch in dieser Zeit schon vor Unthätigkeit bewahrt bleiben. Ihre angemessenste Thätigkeit ist das Spiel. Die Spiele sollen aber größtentheils Nachahmungen dessen sein, was späterhin mit Ernst getrieben wird. Ebenso ist Sorgfalt auf Erzählungen und Märchen zu verwenden, die dieses Alter zu hören bekommt. Alles Häßliche ist aus dem Kreise der Kinder zu verbannen. Deshalb sollen sie auch so wenig als möglich unter Sklaven sein, damit sie nicht hören und sehen, was einem Freien unanständig ist. Auch unzüchtige Gemälde und derlei Schriften sind von den Kindern fern zu halten.“ Schauspiele und Gastmähler sind gleichfalls für Kinder nicht geeignet.

6. Erst mit dem fünften Jahre beginnt die eigentliche Erziehung. Die erste Periode derselben reicht vom sechsten bis zum siebenten Jahre, und diese ist die Zeit der Nachahmung. Die Kinder müssen Zuschauer und Zuhörer dessen sein, was sie nachher lernen sollen, und müssen es nach Maßgabe ihrer Altersstufe nachahmen. Dabei ist aber die natürliche Verschiedenheit der beiden Geschlechter zu berücksichtigen; „denn das Weib ist namentlich in Hinsicht der Tugenden schwächer, der Mann aber stärker und wegen seiner Tapferkeit zum Abwehren bestimmt.“

7. Die zweite Periode beginnt mit dem siebenten Jahre, und damit nimmt auch der Unterricht seinen Anfang, der bis zum vierzehnten Jahre die Elementargegenstände behandelt und mit gymnastischen Übungen sich befaßt. „Dieser Unterricht muß in einem wohl eingerichteten Staate für Alle sein, weil Alle einen gemeinschaftlichen Zweck, Bürger zu werden, haben. Auch muß der Unterricht vom Staate, nicht von Einzelnen ausgehen und geleitet werden, sowie auch die Übung in den gemeinsamen Lehrgegenständen gemeinsam sein muß, da jeder Bürger ein Theil des Staates ist, und es naturgemäß erscheint, daß die Sorge für den Einzelnen der für das Ganze untergeordnet sei.“

8. Mit dem vierzehnten Jahre beginnt die dritte Periode, und reicht bis zum einundzwanzigsten Jahre. In dieser Periode folgt zunächst der Unterricht in der Musik, der die ersten drei Jahre ausfüllen soll, und daran schließt sich dann der wissenschaftliche Unterricht an. Die wichtigsten Unterrichtsgegenstände sind hierbei Grammatik und Rhetorik, wobei besonders auch die Dichter zu lesen sind, dann die Zeichenkunst, und endlich Dialektik und Philosophie. Die Mathematik nimmt im erziehlischen Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung ein. Mit dem wissenschaftlichen Unterrichte haben sich dann noch die schwereren gymnastischen Übungen zu verbinden. Den Jünglingen ist

endlich in dieser Zeit auch eine bestimmte Diät vorzuschreiben, theils um den Verirrungen des Geschlechtstriebes vorzubeugen, theils um die Jünglinge für den Krieg und andere körperliche Anstrengungen fähig zu machen. Politik muß unter allen Umständen von der Erziehung ausgeschlossen bleiben.

9. Der Unterricht soll überall ein methodischer sein: das Eine soll im Unterrichte stets die Grundlage des Andern bilden, und so soll ein planmäßiger und organischer Stufengang des Unterrichtes eingehalten werden. Das Nollwendige soll dem bloß Nützlichen vorangehen. Auch sollen beim Unterrichte die Standesunterschiede berücksichtigt, und soll zwischen Freien und Unfreien unterschieden werden. Was die Gymnastik im Besonderen betrifft, so soll dieselbe nicht so fast athletische Kraft, sondern vielmehr die Schönheit des Leibes und die Heranbildung zu besonderer Tapferkeit erzwicken. Die Musik hat unter allen Künsten die meiste bildende Kraft, weil sie am meisten zur Sänstigung der Leidenschaften beiträgt. Die Philosophie aber nimmt naturgemäß unter den Lehrgegenständen die höchste Stelle ein, weil sie den Menschen zur höchsten Glückseligkeit führt.

10. Der Unterricht würde aber für die Veredlung des Menschen nichts nützen ohne die sittliche Bildung; denn „ohne sittliche Bildung ist der Mensch das verächtteste und wildeste aller Geschöpfe, weil er bei seiner Unsittlichkeit von Natur die Waffen der Klugheit und des Geistes besitzt, deren er sich gerade recht zu dem Entgegengesetztesten bedienen kann.“ Die sittliche ist somit die nothwendige Ergänzung der intellectuellen Erziehung. Die Jugend muß zur Tugend erzogen werden, die in der Fertigkeit und Tüchtigkeit des Willens zum Guten besteht. Dabei kommt in erster Linie Alles auf die Gewöhnung an. Namentlich gewöhne man die Jugend frühzeitig schon zum Gehorsam; denn ohne Gehorsam kann kein Staat bestehen, und wer regieren will, muß vorerst gehorchen gelernt haben. Durch die Tugend erst wird der Mensch zu einem guten Bürger, und das ist es ja, wozu ihn die Erziehung heraubilden soll; einen höheren Zweck hat sie nicht.

11. Wir treffen in dieser Erziehungslehre manche gute Gedanken, die auf einer feinen Beobachtung der menschlichen Natur und der natürlichen Beschaffenheit des Menschen beruhen. Aber von einer höheren Auffassung der Erziehung und des Erziehungszweckes ist auch hier keine Rede. Betont ja Aristoteles überhaupt in seiner ganzen Philosophie überall nur das Natürliche, und steht es ja nicht einmal fest, ob er nur eine persönliche Unsterblichkeit angenommen habe. So konnte natürlich auch seine Erziehungslehre keine höhere Richtung nehmen, so konnte er auch der Erziehung kein warmes Leben einhauchen. Alles ist bei ihm Sache des kalt berechnenden Verstandes, und zielt einzig auf die Interessen des gegenwärtigen Lebens im Staate ab.

2) Plutarchus.

§. 12.

1. Zum Schlusse müssen wir noch reflectiren auf Plutarchus von Chäronca, der am Ende des ersten und zu Anfang des zweiten Jahrhunderts

nach Chr. lebte, sich zu Athen ausbildete, und später Lehrer der Philosophie zu Rom wurde. Da er ein Grieche war, so gehört er hieher, obgleich er in Rom wirkte. Es wird ihm eine Abhandlung „über die Erziehung der Kinder“ zugeschrieben. Die Kritik ist jedoch nicht im Reinen darüber, ob er wirklich der Verfasser dieser Schrift sei. Wie sich das immer verhalten möge — die Schrift enthält manche gute Gedanken, und darf daher hier nicht übergangen werden.

2. „In der Erziehung,“ lehrt Plutarch, „kommt es, wie in den Künsten, in den Wissenschaften und in der Tugend, auf drei Stücke an: auf Natur, Unterricht und Gewöhnung oder Uebung. Denn die Natur ohne Unterricht ist blind, der Unterricht ohne Natur mangelhaft, die Uebung ohne beides unvollkommen. Der Natur gehört die Anlage, dem Unterricht der Fortschritt, der Uebung die praktische Anwendung, und alle zusammen bilden die höchste Vollendung, so daß, wenn eines fehlt, auch die Erziehung mangelhaft sein muß.“ Für die Erziehung ist es ferner auch von Wichtigkeit, daß man nur solche Knaben, welche eine gute Aufführung besitzen, und dabei das Griechische rein sprechen, zu Umgangsgenossen der Kinder wähle, oder mit ihnen zugleich erziehe. Denn der Umgang, welchen das Kind pflegt, trägt viel zu seiner sittlichen Bildung bei, wenn die Genossen gut sind, so wie Nichts dieselben mehr zu entsetzlichen gezeigert hat, als ein schlechter Umgang. Namentlich halte man Schmeichler von den Kindern fern; denn diese schaden am meisten.

3. Vor Allem gewöhne man die Kinder von Jugend auf zur Wahrheitsliebe; denn Lügen ist niederträchtig, und kann selbst einem Sklaven nicht zu Gute gehalten werden. Man gewöhne ferner die Knaben zu gefälliger Gesprächigkeit, zu einem edelmüthigen Wesen; stummes, leutschenes, mürrisches Betragen macht überall gehässig. Man gewöhne sie auch an ein frugales Leben, und verzärtle sie nicht; man dringe darauf, daß sie ihre Zunge im Zaume halten, daß sie sich im Zorne beherrschen, und ihre Hände nicht nach fremdem Gute ausstrecken. Namentlich ist die Bedachtsamkeit im Reden wichtig: denn zur rechten Zeit schweigen ist weise, und wiegt oft alles Reden auf. Geredet zu haben gereute schon Manchen, geschwiegen zu haben Niemanden.

4. Die Väter sollen ihre Söhne nicht zu hart und zu streng behandeln; sie mögen sich erinnern, daß sie auch einmal Jünglinge gewesen, und daher die Ausschreitungen der Jugend milder beurtheilen. „So wie die Aerzte bittere Arzneien mit süßen Säften vermischen; ebenso müssen die Väter die Strenge ihrer Strafen mit Sanftmuth verbinden und den Begierden ihrer Söhne bisweilen die Zügel lassen, zuweilen sie wieder anziehen, vornehmlich gegen bloße Fehltritte denselben Nachsicht beweisen, und wenn sie je in Zorn gerathen, diesen wieder verrauchen lassen.“ Namentlich aber sollen die Väter durch Vermeidung aller Fehler, in treuer Ausübung ihrer Pflichten, ihren Söhnen ein gutes Beispiel geben, damit diese auf den Lebenswandel derselben, wie in einen Spiegel sehen und sich vor schändlichen Reden und Handlungen hüten lernen. Sie sollen selbst das unterlassen, was sie den Söhnen verbieten, und selbst das thun, was sie von ihnen fordern.

5. Da die Erziehung von der größten Wichtigkeit ist für das ganze künftige

Leben der Kinder, so soll man sie nicht, wie es nur zu häufig geschieht, schlechten Lehrern und erkauften Miethlingen überlassen, sondern allen Fleiß auf die Wahl guter Erzieher und Lehrer verwenden. Der Lehrer selbst suche dann mit sanften Worten und liebender Ermahnung den Eifer der Knaben zu edlen Kenntnissen zu beleben. Schläge, die Schmerzen verursachen, und niedererschlagende Beschimpfungen betäuben die Denkkraft des Knaben, und machen ihm die Arbeit zum Abscheu. Lob, das zum Guten ermuntert, und Tadel, der von Bosheit zurückhält, hilft mehr, als jede Beschimpfung. Tadel und Lob soll man daher wechselweise ertheilen, und stets dahin sehen, daß die Kinder durch jenen nicht entnuthigt, durch dieses nicht übermüthig und fahrlässig werden.

6. Den Kindern soll man die nöthige Erholung nicht versagen, sondern stets eingedenk sein, „daß unser ganzes Leben von der Natur in Fleiß und Erholung eingetheilt ist.“ Die Kinder mit übermäßigem Studium quälen, ist ganz unvernünftig. Eine Pflanze wird durch mäßiges Begießen genährt, durch Uebermaß ersäuft: ebenso werden auch die Geisteskräfte des Zöglings durch mäßige Arbeit erhöht und gefördert, durch Uebertreibung aber erstickt. Unter allen geistigen Kräften des Zöglings ist namentlich das Gedächtniß nicht zu vernachlässigen; denn dieses ist gleichsam die Schatzkammer alles Wissens.

7. Gymnastische Uebungen sind für die Jugend nothwendig, um den Körper frisch und gesund zu erhalten. Ein Knabe von guter Herkunft ferner darf in keiner der sog. encyclischen Wissenschaften unbewandert sein. Namentlich die Rhetorik ist zu pflegen. „Die Fertigkeit der Rede soll der Jüngling als Arznei gebrauchen und bis zum männlichen Alter nie unvorbereitet auftreten. Die Vorträge sollen weder prunkvoll und schwülstig, noch von einer trockenen und niedrigen Schreibart sein. Eben so soll die Rede nicht bloß ohne Fehler sein, sondern auch Kraft und Stärke besitzen. Vorträge aus dem Stegreif soll die Jugend nie halten, schon deshalb, weil dadurch die Reinheit und Gesundheit der Auffassung getrübt, und der Leichtsinm gefördert wird. Die Schriften der Alten soll die Jugend lesen, dabei aber sollen die Zöglinge stets in einer solchen Stimmung erhalten werden, daß sie nie etwas Unsittliches, was die Dichter sagen, billigen, oder darin eine Entschuldigung ihrer eigenen Fehler und Unsitte finden.“

8. Ganz vorzugsweise aber ist zu urgiren das Studium der Philosophie. „Denn was für den Leib die Heilkunst und Gymnastik, das ist für die Seele die Philosophie. Sie ist die einzige Arznei für ihre Schwachheiten und Leidenschaften. Durch sie lernt man erkennen, was schön und sittlich, was recht und unrecht ist, was zu wählen und zu meiden sei, insbesondere im Glück nicht dem Uebermuth, im Unglück nicht zu großer Trauer zu verfallen.“ Die Anfänge des philosophischen Studiums sind zwar schwer, und leicht erschlafft der Schüler; aber wer die ersten Schwierigkeiten überwindet, der erhebt sich gleichsam auf Flügeln zu Gott, und tritt dadurch in die höchste Vollkommenheit des Lebens ein.

9. Wenn auch eine besondere Tiefe den erziehlichen Vorschriften Plutarch's nicht zugestanden werden kann, so tritt uns darin doch Manches entgegen, was beherzigenswerth ist, und Ahnung des wahren Zieles der Menschenbildung bekundet. Wie hoch schätzt Plutarch eine gute Erziehung und die Wissenschaft,

sowie auch das Amt des Erziehers! Die Betonung der Wahrheitsliebe, des Werthes eines guten Beispiels, der Milde und Nachsicht in der Erziehung, u. s. w. ist gewiß sehr bemerkenswerth. Ueberall bekundet sich in dieser Lehre eine gesunde praktische Richtung, welche als Ergebnis genauer Beobachtung der socialen Zustände und reifer Erfahrung erscheint, und daran festhält, daß nur eine tugendhafte Mitwelt eine tüchtige Nachwelt zur Folge haben könne. Aber — wir müssen es immer wiederholen: das religiöse Element in der Erziehung fehlt auch hier. Und das ist ein Mangel, der durch nichts Anderes ersetzt werden kann. Was helfen alle guten und zweckmäßigen Vorschriften für die Erziehung, wenn das höchste Ziel der Erziehung nicht erkannt ist, und wenn das jugendliche Gemüth nichts hat, woraus es die so nothwendige Kraft und Stärke zu dem schweren sittlichen Kampfe schöpfen kann, den es im Interesse seiner sittlichen Bildung durchzukämpfen hat! Wer diese der Jugend nicht geben kann, der mag noch so schöne Regeln für deren Erziehung aufstellen: sie werden ihm für den angestrebten Zweck wenig oder Nichts nützen.

10. Nachdem wir nun die griechische Erziehung nach ihrer praktischen und theoretischen Seite kennen gelernt haben, können wir nun zu dem zweiten hervorragenden Volke des Abendlandes übergehen, und sehen, wie bei diesem Erziehung und Unterricht sich gestaltet und entwickelt haben.

2. Die Römer.

a) Erziehliche Praxis bei den Römern.

§. 13.

1. Handelt es sich vorerst um den Grundcharakter der römischen Erziehung, so war diese nach Einer Seite hin von der griechischen sehr verschieden. „Bei den Griechen war es die Idee des Schönen, welcher die Erziehung zustrebte; bei den Römern dagegen war es das Praktische und Nützliche, was man durch die Erziehung erreichen wollte. Dort war es das ästhetische, hier das wirkliche Leben, was man zu realisiren strebte. Das Ideal der griechischen Erziehung war auf die Schönheit, das der römischen auf das Erhabene, auf die äußere würdevolle Erscheinung praktischer Thätigkeit gerichtet.“

2. Nach einer andern Seite hin dagegen stand die römische Erziehung mit der griechischen wieder auf gleicher Linie. Wie in Griechenland nämlich, so wurde auch in Rom die Jugend nur für den Staat und für dessen Zwecke erzogen. Dabei hatte die römische Erziehung, wenigstens in den älteren Zeiten, den gleichen beschränkt nationalen Charakter, wie wir ihn bei den Griechen getroffen haben. Der Knabe sollte zum tüchtigen römischen Bürger herangebildet werden: — darauf lief Alles hinaus. Darum suchte man die Jugend vornehmlich zu sittlicher Tüchtigkeit nach römischer Auffassung, zu ehrenhafter Denkweise zu erziehen, und sie in die altrömische Gesinnungsweise einzuführen.

3. Später freilich streifte sich, je mehr das römische Reich sich ausdehnte, dieser beschränkt nationale Charakter der Erziehung immer mehr ab. Die Erziehung wurde kosmopolitisch, eine sog. Humanitätserziehung, d. i. sie suchte nicht so fast mehr eine eng nationale, sondern vielmehr eine allgemein menschliche Bildung zu erzielen. Es legte sich diese Aenderung um so mehr nahe,

als der römische Bürger später dazu berufen war, über viele und verschiedene Völker zu herrschen, womit sich eine eng abgegrenzte nationale Erziehung und Bildung nicht mehr vertrug. Aber da diese kosmopolitische Erziehung auf keinem gefunden sittlichen Grunde beruhte, so begann mit jener Umwandlung der Erziehung auch der Verfall derselben; das Sittenverderbniß wurde in dem Maße größer, als die Reichthümer fremder Völker in Rom zusammenfloßen, und in dem Abgrund dieser riesigen Sittenverderbniß ging auch die Erziehung unter.

4. Die Familie und das Familienleben stand ursprünglich bei den Römern viel höher, als bei anderen Völkern. Dies hatte seinen Grund zum guten Theile darin, daß das weibliche Geschlecht bei den Römern ungleich höher geachtet war, als bei den Griechen und Orientalen. Von der Frau hängt ja zumeist das Familienleben ab. „Die Matrone stand zu Rom in so hohem Ansehen, daß der Mann ihr ausweichen mußte, und daß jede freche Beleidigung derselben schwer bestraft wurde. Die Frau erhielt nach der Vermählung die Schlüssel des Hauses, und hiemit das innere Regiment, welches sie mit Freiheit führte. Hatten sich Eheleute entzweit, so besuchten sie das Heiligthum einer eigenen Göttin (*dea viriplaca*), um sich vor deren Angesicht auszusprechen und versöhnt nach Hause zurückzukehren.“ Ehescheidungen kannte man in den ältesten Zeiten gar nicht.

5. Demgemäß war denn auch die Erziehung bei den Römern ursprünglich ausschließlich Familienerziehung; eine sog. „öffentliche“ Erziehung gab es nicht. Sobald der Vater das neugeborene Kind durch Aufheben vom Boden als das seinige anerkannt, und sich dadurch zugleich zur Erziehung desselben verpflichtet hatte, wurde ihm (dem Mädchen am achten, dem Knaben am neunten Tage nach der Geburt) der Name gegeben. Dieser Tag ward festlich gefeiert: die Verwandten und Freunde des Hauses wurden eingeladen, den Hausgöttern wurden Opfer dargebracht, religiöse Ceremonien zur Beschützung des Kindes vor Zaubereien und Empfehlungen desselben an eine Gottheit wurden vorgenommen. Von da ab war das Kind der Sorge der Mutter anvertraut, die von einer Nutrix unterstützt wurde. Während der ganzen Jugendzeit des Kindes blieb der Einfluß der Mutter auf dasselbe groß. Wie hoch sie in Ansehen stand, davon zeugt die Geschichte Coriolans, der nur durch seine Mutter *Veituria* von der Verwüstung Roms abgehalten werden konnte. Einfachheit, Enthaltbarkeit und Mäßigung waren die Grundtugenden, zu denen die Kinder im elterlichen Hause erzogen wurden.

6. Die väterliche Gewalt über die Kinder war bei den Römern sehr groß. Der Vater hatte das Recht über Leben und Tod der Kinder; die Aussetzung derselben war gesetzlich gestattet. Doch unterlag die Ausübung dieses Rechtes manchen Einschränkungen, und die Kinderaussetzung kam überhaupt selten vor; vor der Kaiserzeit konnte sie fast nur als Ausnahme von der Regel gelten. Auch die Strafgewalt des Vaters über die Kinder war wenigstens durch die öffentliche Sitte beschränkt, in so fern Strafen, besonders schwere Strafen des Sohnes nur unter Zuziehung von Verwandten und Freunden in Folge eines Familienrathes verhängt und vollzogen werden durften.

7. Die häusliche Zucht war streng. In Gegenwart des Kindes sollte nichts Unrechtes oder Anstößiges weder geredet noch gethan werden. *M. P. Cato*

stieß einst als Censor den Manlius aus dem Senate, weil er in Gegenwart seiner Tochter seine Gattin geküßt hatte. Die Väter badeten nie mit den Söhnen, um die Sittlichkeit und Schamhaftigkeit nicht zu verletzen. Die Väter speisten nie ohne ihre Söhne außer dem Hause, damit sie sich wegen deren Gegenwart bescheidener und mäßiger betrügen. Den Frauen, und sogar den Jünglingen bis zum dreißigsten Jahre war das Weintrinken verboten. Die Achtung vor dem Alter war groß; vor einem grauen Haupte nicht aufzustehen galt als ein todeswürdiges Verbrechen.

8. Besonders waren es die Erzählungen von der Einfachheit und der Tugend der Vorfahren, welche die Jugend für das Edle und Gute begeisterten. Es wurde, was auf dem Campus, im Lager, im Kampfe mit dem Feinde geschehen war, im Kreise der Familie besprochen, und dadurch der Patriotismus in den jungen Familiengliedern geweckt und genährt. Bei den Gastmählern ward nach der Reihe nicht bloß von den Männern das Lob und die Tugend berühmter Vorfahren vorgetragen, sondern auch sittsame Knaben sangen entweder mit oder ohne Begleitung der Flöte deren Ruhm, und entzündeten dadurch in ihrer und der Hörer Brust Bewunderung der Alten, und den Entschluß, es ihnen gleich zu thun.

9. Bis zum fünfzehnten Jahre trug der Knabe die toga praetexta; im fünfzehnten Jahre bekam er die toga virilis. Nun folgte ein Probejahr, während dessen er zu stärkeren Leibesübungen angehalten wurde und mit Männern umgehen durfte. Hatte er sich während desselben bewährt, so folgte seine praktische Ausbildung sowohl für den Kriegsdienst, als auch für die bürgerlichen Künste. Die ganze Unterweisung war praktischer Natur. Der Jüngling wurde in's Lager gebracht, um hier zu lernen, schloß sich an bewährte Rechtskundige auf Spaziergängen u. dgl. an, richtete Fragen an sie, und bat sie um Belehrung in einzelnen Fällen. So bereitete er sich auf das öffentliche Leben und auf die öffentliche Wirksamkeit vor.

10. Ursprünglich war bei den Römern der Vater, wie der natürliche Erzieher, so auch der natürliche Lehrer der Kinder. Der Unterricht war mit der Zucht verwachsen, und kam lange nicht über nothdürftiges Lesen und Schreiben hinaus. Allmählig knüpfte sich Lesen und Erklären der älteren heimischen Schriftsteller und Dichter an den ersten Unterricht. Körperliche Übung lag außerhalb der Erziehung und ward auf andere Weise, als durch Gymnastik, und zwar nur zur Erhaltung der Gesundheit, zur Kräftigung und Ausdauer des Leibes erzielt. Angehalten wurden die Knaben, die Gesetze der zwölf Tafeln auswendig zu lernen, damit deren Inhalt den handelnden Männern gegenwärtig sei. Auch wurden sie frühzeitig dazu angehalten, Reden zu halten, in welchen die Thaten wackerer Männer gepriesen wurden. Singen und Tanz lernten sie gleichfalls.

11. Doch blieb es nicht bei dem häuslichen Unterricht. Schon frühzeitig kommen bei den Römern Schulen vor; sie hatten sie bei den Struskern kennen gelernt und von denselben herüber genommen. Doch waren diese Schulen nur Privatunternehmungen Einzelner, hatten also nur den Charakter von Privatschulen. Sie wurden auf dem Markte, in Buden, oder gleich auf öffentlicher Gasse — in triviis — gehalten; daher: „Trivialschulen“. Die Schulen selbst hießen „Ludi“, um die Jugend durch den einschmeichelnden Namen anzulocken,

so wie zugleich anzudeuten, daß die Beschäftigung mit der Wissenschaft und Kunst ein Spiel des Geistes und eine Erholung sei; die Lehrer waren „Ludi magistri“. Die äußere Stellung der Lehrer scheint ursprünglich keine glänzende gewesen zu sein; sie wurden schlecht bezahlt und standen nicht sonderlich in Ansehen.

12. Die Knaben wurden in die Schule von Kapslarvariern begleitet, d. i. von Sklaven, welche die Kapseln mit den Rechenpfennigen (daher ihr Name), die Schreibmaterialien, Schreibzeuge u. s. w. tragen mußten. In späterer Zeit, als griechische Sitte in Rom eindrang, erhielten die Knaben einen Pädagogus, der unter anderen Dingen auch das eben genannte Geschäft zu besorgen hatte. Unterrichtet wurde in den Schulen, wie sonst im elterlichen Hause, im Lesen, Schreiben und Rechnen; daran schlossen sich das Einlernen der Gesetze der zwölf Tafeln, moralische Lehren und Sittensprüche, Abhaltung von Lobreden, u. s. w. an. Ferien waren an den sog. Quinquatrien, einem zu Ehre der Pallas Athene gefeierten fünftägigen Feste, sowie auch zur Ernte- und Weinlesezeit. Die Disziplin war sehr streng und hart; der Stock wurde fleißig gehandhabt.

13. Im Laufe der Zeit bildete sich in den gedachten Schulen auch eine Art Schulordnung und ein bestimmter Unterrichtsgang aus. Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule trat, so war sein erster Lehrer der Grammatist oder Literator (Lehrer der prima literatura). Bei ihm lernten die Kinder zuerst lesen. „Die Methode war die Sillabirmethode; dabei wurden die Namen und die Folge der Buchstaben früher als die Gestalt und Geltung derselben eingeprägt. Mit dem Lesen war zugleich das Schreiben verbunden. Es wurde entweder nach vorgelegten Mustern geübt, wobei zuerst die Hand geführt wurde, oder der Lehrer zog in die Wachstafeln, auf die mit dem stilus geschrieben wurde, tiefe Schriftzüge, und gab dem Schüler auf, sie in den Furchen nachzuziehen.“

14. „Hatte der Schüler die gehörige Fertigkeit im Lesen und Schreiben erreicht, dann wurden Uebungen im richtigen Gebrauche, in richtiger Verbindung, in richtiger Aussprache und Betonung der Worte mit ihm vorgenommen. Eine Erzählung wurde vorgelesen, dem Inhalte nach durchgegangen, der Sprache nach erklärt. Lehrreiche Sprüche und Sentenzen wurden auswendig gelernt. So ward stufenweise bis zum Lesen und Erklären leichter Dichter fortgegangen, und dabei vor Allem richtige Betonung und wohlklingende Aussprache gefordert.“

15. „Neben diesem grammatischen Curfus ging der Unterricht im Rechnen her. Das Rechnen geschah mit den Fingern, oder mit Steinchen und Rechen tafeln. Das Rechnen mit den Fingern scheint eine Art Kopfrechnen gewesen zu sein; jeder Finger, ja selbst jede verschiedene Krümmung der Finger bedeutete verschiedene Zahlen; die Schüler mußten genau auf die Finger des Lehrers und deren Bewegungen und Krümmungen aufmerken, und die Summe, sobald er mit feinen Bewegungen innehielt, angeben. Daneben rechneten die Kinder auf Tafeln und mit Rechensteinen und Rechenpfennigen, welche sie in Kapseln mit in die Schule brachten. Diese Rechensteine hatten wahrscheinlich, je nachdem sie auf eine andere Stelle der liniirten Tafel gelegt wurden, eine andere Geltung, so daß auf diese Weise die vier Species gerechnet wurden.“

16. Später, als in Folge der Eroberung Tarents, Kleinasiens und Griechenlands die Römer mit der griechischen Bildung bekannt wurden, trat im römischen Erziehungs- und Unterrichtswesen ein förmlicher Umschwung ein. Nun wurden griechische Sprache, Literatur, Philosophie und Beredsamkeit für die Römer zu unentbehrlich scheinenden Bildungselementen. Die römische Jugend begnügte sich jetzt nicht mehr mit der althergebrachten römischen Bildung, sondern sie studirte auch, und zwar vorzugsweise, griechische Sprache, Literatur, Philosophie und Beredsamkeit, einfach schon aus dem Grunde, weil man jetzt ohne solches Wissen in Rom nichts mehr werden, keinen Antheil an der Leitung des Staates erlangen konnte. Denn das Griechenthum wurde in Rom völlig herrschend. Die Vornehmen hatten nur griechische Sklaven, griechische Secretäre, griechische Gelehrte in ihren Häusern; es gehörte zum guten Tone, besser griechisch, als lateinisch zu sprechen.

17. An griechischen Lehrern fehlte es nicht. Seit der Eroberung Griechenlands strömten griechische Lehrer schaarenweise nach Rom, um dort in griechischer Sprache, Literatur und Beredsamkeit zu unterrichten, und griechische Hofmeister und Lehrer der Philosophie wurden stehend in den römischen Palästen: „man raffinirte darauf, und es findet sich, daß für einen griechischen Literatursklaven ersten Ranges 200000 Sestertien (44,300 Thlr.) gezahlt wurden. Mit der griechischen wurde jedoch von jetzt an auch die lateinische Sprache wissenschaftlich behandelt. Außer den griechischen traten jetzt auch lateinische Lehrer und Gelehrte auf, welche sich mit der wissenschaftlichen Behandlung der lateinischen Sprache und Beredsamkeit befaßten. Varro gab eine schriftliche Anweisung über die lateinische Sprache, und Julius Cäsar schrieb eine lateinische Grammatik. Damit verband sich dann ferner auch eine kunstgemäße Anleitung zu lateinischen Staats- und Gerichtsreden.“

18. In Folge dieses geistigen Umschwunges, den das Eindringen griechischer Bildung bei den Römern hervorrief, erweiterte sich denn nun auch die Schule. Hatte nämlich der Knabe die Schule des Literator durchgemacht, so kam er, ungefähr im zwölften Jahre, in die Schule des Literator oder Grammaticus, um hier in der Lehre von der Sprache und Schrift, und in der Erklärung von Schriftstellern, vorzugsweise von Dichtern, unterwiesen zu werden. „Der Unterricht erstreckte sich sowohl auf die lateinische, als auch auf die griechische Sprache und bezog sich vorzüglich auf die Orthoepie oder Lautlehre, und auf die Orthographie oder Schreiblehre, überhaupt auf den etymologischen Theil der Grammatik, indeß von der Syntax wesentlich nur der Gebrauch der Partikeln, die Wortstellung und die Satzbildung behandelt wurden.“

19. Daran schloß sich die Erklärung der Schriftsteller. „Der Schriftsteller wurde vorgelesen und übersetzt, der poetische Gedanke in Prosa wiedergegeben, der Versbau erläutert; die Barbarismen, die Tropen und Figuren, die poetische Composition u. s. w. wurden bemerkt und zerlegt. Daran wurden antiquarische und historische, physikalische und astronomische Erläuterungen geknüpft. Auch einzelne Uebungen in der Beredsamkeit wurden vorgenommen, überhaupt alle Wissenschaften, welche die Römer wie die Griechen unter dem Namen „Gram-

matik“ zusammenfaßten: Dicht- und Redekunst, Geschichte und Anfangsgründe der Philosophie, Regeln zur Erklärung der Schriftsteller, tiefere Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache u. s. w. in der Schule des Grammaticus gelehrt und gelernt.“

20. Mit der Anlegung der toga virilis (im fünfzehnten Jahre) trat der Jüngling aus der Schule des Grammaticus aus, und die weitere Vorbildung für seinen speciellen Beruf geschah von nun an nicht so fast mehr durch den Schulunterricht, als vielmehr durch praktische Unterweisung und Leitung der Jünglinge auf den verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens. Gewöhnlich schloß sich der junge Römer einem berühmten Manne jenes Faches, welchem er sich widmen wollte, an, um von ihm praktisch in die für seinen Beruf erforderlichen Kenntnisse eingeführt zu werden. Redner, Feldherren, Rechtsgelehrte u. s. w. hatten daher immer junge Leute gewissermaßen als Lehrlinge um sich, welche dem Meister seine Kunst abzulernen suchten. Und wie die Unterweisung praktischer Natur war, so ging sie auch überall nur auf das praktisch Brauchbare und Nützliche.

21. Doch blieb es nicht durchgängig bei diesem praktischen Unterricht. Für die Erlernung der Beredsamkeit, die für das öffentliche Leben der Römer von so großer Bedeutung war, bestanden auch eigene Schulen, Rhetorenschulen genannt. Sie wurden übrigens nur von solchen besucht, die als öffentliche Redner auftreten wollten, indeß den Uebrigen die Bildung in den Schulen der Grammatiker genügte. „Anfangs trugen die Lehrer der Beredsamkeit mehr das Material dessen, wovon geredet werden sollte, als die rhetorischen Grundsätze vor, die nur als Anhänge der Rhetorik, welche zugleich Philosophie und Politik mit in sich faßte, betrachtet wurden, und an die sich dann kleine Uebungen im Vortrage angeschlossen. Später jedoch wurden theoretische Anleitungen und praktische Uebungen verbunden, und der Stoff der Beredsamkeit ward in seinen einzelnen Zweigen den Grammatikern, den Rechtsgelehrten und den Philosophen überlassen.“

22. Die Aufgabe, die sich die Anleitung zur Redekunst stellte, war, zu einem Redner, d. h. zu einem solchen zu bilden, der über jeden Gegenstand schön, geschmackvoll und überzeugend reden konnte, und zwar angemessen der Würde der Sache, den Verhältnissen der Zeit und zum Vergnügen der Zuhörer. Und während der Rhetor theoretisch unterrichtete, hörten die Jünglinge zugleich die Reden der berühmten Staatsmänner auf dem Forum, und ahmten sie dann in der Schule nach. — Doch standen die Rhetorenschulen im Allgemeinen nicht in besonders gutem Rufe, da sie auf die Jünglinge vielfach einen sittenverderbenden Einfluß ausübten.

23. Das bisher über das römische Schulwesen Gesagte gilt zunächst von der Zeit der römischen Republik. In der Kaiserzeit bildete sich das römische Schulwesen weiter aus. „Die Schulen wurden um so zahlreicher, je mehr das öffentliche Leben in Rom verschwand, und je mehr man den entfliehenden Geist durch Schulanstalten und in ihnen zu fesseln wähnte. Früher hatten Familie und öffentliches Leben erzogen, und es waren aus diesen Bildungsanstalten Männer — Römer — hervorgegangen. Jetzt sollten Schulen mit ihren Kritiken

erziehen und mit ihrem formalen Unterricht bilden; doch dadurch ward die Gesinnung nicht entwickelt, und durch den vielen Unterricht ward nur Vielwisserei und Gelehrsamkeit, nicht Bildung erzielt. Die alte kräftige Beredsamkeit verflüchtigte die Rhetoren zu leerem Schall, und die altrömische Scham ward durch Disputationen über unkeusche Gegenstände in Frechheit umgesetzt.“

24. Die Elementarschulen waren unter der Regierung des Kaisers Augustus an Zahl bedeutend gewachsen, und unter den folgenden Kaisern vermehrten sie sich auch in den Provinzen. Der Unterricht und der Unterrichtsgang blieb in diesen Schulen im Wesentlichen derselbe, wie er in den späteren Zeiten der Republik sich entwickelt hatte. Beim Lesenunterricht ward namentlich auf Klarheit, Richtigkeit und Deutlichkeit in der Aussprache gesehen; der Lehrer wurde hierbei von bereits geübteren Kindern unterstützt. Beim Schreibunterrichte blieben die Wachstafeln im Gebrauch; eine Arbeit aber, die nicht mehr geändert wurde, sondern bleiben sollte, ward auf eine charta aus Papier, oder auf eine membrana aus Pergament, und zwar nur inwendig, nicht von Außen geschrieben. Uebungen im Rechnen bildeten gleichfalls einen Hauptzweig des Elementarunterrichtes, und in der späteren Kaiserzeit trat noch Zeichnen und Musik hinzu.

25. Was dagegen den höheren Unterricht, der theils in den Schulen der Literati oder Grammatiker, theils in den Rhetorenschulen gegeben wurde, betrifft, so bildete sich derselbe im Laufe der Zeit dahin aus, daß er in derselben Weise, wie bei den Griechen, auf die sieben Artes liberales — Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie ausgedehnt, und nach dieser Auscheidung der Fächer organisiert wurde. Der erste cursus war der grammatisch=rhetorisch=dialektische, der zweite der arithmetisch=geometrisch=musikalisch=astronomische. Diese Organisation des höheren Unterrichtes wurde in der Kaiserzeit allgemein, und ist, wie wir sehen werden, auch auf die Schulen des Mittelalters übergegangen.

26. Doch war und blieb es in der Kaiserzeit noch weit mehr als vorher immer die Beredsamkeit, auf welche das Hauptgewicht gelegt wurde. Darum eilte die römische Jugend, vom Grammatiker geschult, in Hast ohne Rast zu den überfüllten Hörsälen der Rhetoren. „Declamare et studere war das gemeinsame Geschäft sowohl fähiger, als mittelmäßiger Köpfe.“ „Je mehr aber das äußere Gebiet der Beredsamkeit unter der despotischen Regierung der Kaiser beschränkt wurde, um so mehr suchte man sie intensiv zu erweitern, und die Theorie wurde um so mehr durch Regeln bereichert, je geringeren Spielraum die Praxis hatte. Zugleich sollte der Mangel an sittlichem Inhalt durch die Form verdeckt werden, und man strebte deshalb nach Künstlichkeit der Rede und nach dichterischen Wendungen, um durch den Reiz der Worte zu fesseln, wie man auch für Geld Klatscher miethete.“

27. In der Kaiserzeit trat im römischen Schulwesen noch eine andere Aenderung ein, welche von der größten Bedeutung war. Während nämlich bis dahin Unterricht und Schule stets Privatsache gewesen, und so die Freiheit des Unterrichtes und der Erziehung gewahrt geblieben war, begann in der Kaiserzeit der Staat in das Schulwesen einzugreifen und Schule und Unterricht in

seinen Rechtskreis hineinzuziehen. Es entstanden nämlich in dieser Zeit, wenn auch nur sporadisch, öffentliche Schulen, in welchen die Wissenschaften durch Lehrer, die vom Kaiser angestellt und besoldet waren (professores) gelehrt wurden. Es waren dies die sog. Kaiserschulen. Die Privatschulen wurden allerdings dadurch nicht verdrängt, — ein Staatschulmonopol strebte selbst die römische Kaiserzeit nicht an — aber immerhin ist darin ein Abweichen von dem Princip der Unterrichtsfreiheit, wie es in den Zeiten der Republik herrschte, zu erblicken.

28. Die Kaiserschulen waren bestimmt zur Heranbildung der jungen Römer zu jenen Kenntnissen, welche für die Verwaltung des großen Reiches in den einzelnen Verwaltungskreisen erforderlich waren. Unterrichtsstoff und Unterrichtsgang waren übrigens im Wesentlichen dieselben, wie in den höheren Privatschulen. Es waren die sieben freien Künste, die in denselben gelehrt wurden, und dazu kamen noch Philosophie und Jurisprudenz. So errichtete Hadrian in Rom das sog. Athenäum, in welchem die gedachten sieben freien Künste vortragen wurden. Ebenso errichtete Constantin in Konstantinopel eine Kaiserschule (auditorium), an welcher einunddreißig Lehrer, und darunter zwei Juristen lehrten.

29. Mit der Entwicklung und Ausdehnung des Unterrichtes hielt jedoch die Erziehung nicht gleichen Schritt. Im Gegentheil, sie sank immer tiefer, und zwar sowohl bei dem niederen Volke, als auch bei den höheren Ständen.

a) Unter der despotischen Herrschaft der Kaiser verfiel das Volk der Verarmung und der sittlichen Entartung. Je mehr aber der Pauperismus und der sittliche Verfall des Volkes zunahm, desto weniger konnte es sich um die Erziehung seiner Kinder kümmern. Sie wuchsen in gleicher Armuth, Noth und Entartung auf. Einzelne Kaiser suchten allerdings dem entgegen zu wirken. So verordnete Nerva, daß die Kinder armer Eltern auf öffentliche Kosten in den Städten Italiens verpflegt werden sollten. Auch Trajan und Hadrian nahmen sich der armen Kinder an. Antonin der Fromme, Antonin der Philosoph, Alexander Severus errichteten Erziehungsanstalten für arme Knaben und Mädchen. Aber dem Verfall der Volkserziehung konnte damit um so weniger gesteuert werden, als diese Stiftungen doch nur dazu bestimmt waren, durch die Pflege und Ernährung armer Kinder die Zahl der Krieger und Bürger zu vermehren, nicht aber einen höheren Erziehungszweck verfolgten.

b) Noch schlimmer gestalteten sich die Verhältnisse bei den höheren Ständen. Wenn in früheren Zeiten die Censoren den Lebenswandel der Familienväter, sowie den Geist, der im Familienleben herrschte, zu überwachen hatten, so hörte diese Ueberwachung in der Kaiserzeit auf, und damit verschwand das alte strenge Familienleben. Damit war der Erziehung der Lebensnerv abgeschnitten, und der Untergang derselben unvermeidlich geworden. Der beständige Umgang der Kinder mit Sklaven in den vornehmen Familien, die unsittlichen Schauspiele und Gladiatorenkämpfe, zu denen auch die Jugend als Zuschauer zugelassen wurde, die zur Mode gewordene Frivolität in Bezug auf Religion und Sitte, — all dieses trug dazu bei, die Erziehung zu Sitte und Tugend vollständig unmöglich zu machen, und die Jugend schon von den frühesten Jahren an zu corrumpiren und zu entsetzlichen.

30. So breitete sich denn eine allgemeine sittliche Verwilderung über die römische Societät aus, die durch menschliche Mittel nicht mehr zu heilen war. Der Organismus der römischen Gesellschaft verfaulte von innen heraus; die sittliche Substanz desselben war vernichtet, und so war der Untergang dieses Römerthums unvermeidlich. Das römische Kaiserreich liefert einen schlagenden Beweis dafür, daß die bloße intellectuelle Bildung einem Volke nicht helfen, es vor Verwilderung und Untergang nicht retten kann, wenn der religiös-sittliche Fond fehlt. Das römische Kaiserreich war die letzte Phase des antiken Heidenthums; in diesem hatte letzteres alle seine sittlichen Elemente verloren: eine Regeneration des Menschengeschlechtes war auf natürlichem Wege nicht mehr möglich: es mußte vom Himmel ein Erlöser kommen, um ein neues, übernatürliches Ferment in die ausgelebte Menschheit einzufenten, sollte dieselbe vom gänzlichen Untergange gerettet werden, und in den Fluß einer neuen sittlichen Entwicklung eintreten. Und so geschah es auch. An die Stelle des Heidenthums trat das Christenthum.

b) Pädagogische Theoretiker bei den Römern.

a) Cicero.

§. 14.

1. Als der erste pädagogische Schriftsteller bei den Römern wird von Quintilian bezeichnet M. Porcius Cato Censorius. Seine Erziehungsschrift ist aber verloren gegangen. Sein Leben fällt bereits in die Zeit, wo die griechische Bildung und mit ihr die griechischen Sitten in Rom eindringen (er starb i. J. 149 v. Chr.). Und da ging dem sein Streben vorzugsweise dahin, dem leichtsinnigen griechischen Geiste gegenüber den altrömischen Ernst und die strenge altrömische Sitte sowohl im Leben, als auch in der Erziehung festzuhalten und zu wahren. Er war ein abgefagter Feind des Griechenthums. „Glaube mir,“ schreibt er an seinen Sohn, „glaube mir, als ob es ein Wahrsager gesagt hätte, daß die Griechen ein nichtswürdiges und unverbesserliches Geschlecht sind. Wenn dieses Volk unter uns seine Literatur verbreitet, so wird es Alles verderben; noch mehr aber, wenn es seine Aerzte hieher sendet; denn sie haben sich untereinander verschworen, die Barbaren und auch die Römer zu tödten.“ Dieser Gesinnung entsprechend übte er denn auch in seiner Familie eine strenge, ja raube Zucht, die nicht bloß seine Sklaven, sondern auch seine Söhne und Töchter zu befahren hatten. Sein Streben war jedoch vergeblich; der altrömische Geist ließ sich nicht mehr zurückrufen.

2. Im letzten Jahrhunderte vor Christus, als die Republik bereits ihrem Ende entgegen ging, trat Cicero auf (107 — 43 v. Chr.), als Redner, Staatsmann und Schriftsteller gleich berühmt. Er hat zwar keine eigene Erziehungsschrift geschrieben; aber er hat in seinen philosophischen und rhetorischen Schriften gelegentlich manche Erörterungen einfließen lassen, welche auf Erziehung sich beziehen und nicht ohne Interesse sind. Nach Cicero ist die Erziehung die möglichste Ausbildung der natürlichen Anlagen, welche zur Tugend, als zur

Vollendung der Vernunft führen soll. Die geistigen Kräfte des Kindes entwickeln sich mit dem Fortschritte des Alters immer mehr, und ebenso treten auch die Funken, Bilder und Samentörner der Tugenden allmählig hervor. Die Erziehung hat diese Entwicklung zu leiten und zu fördern.

3. Den Werth einer guten Erziehung weiß Cicero wohl zu schätzen. „Wer ist unter uns,“ sagt er, „der eine edle Erziehung genossen hat, dem nicht die Erzieher, dem nicht seine Lehrer und Führer, dem nicht sogar der stumme Ort, wo er geistig genährt und unterwiesen wurde, mit dankbarer Erinnerung im Geiste bleiben?“ Und: „Welch größeres Geschenk kann man dem Staate machen, als wenn man für die Belehrung und Unterweisung der Jugend Sorge trägt? Je größer die Verschiedenheit der einzelnen Menschen und der Wechsel der Meinungen ist, um so nothwendiger bleibt es, daß die Keime des Guten frühzeitig geweckt, gestützt und gepflegt, die Keime des Bösen aber unterdrückt und ausgerottet, insonderheit der Vergnüungsfucht vorgebeugt und ein ernster Sinn geweckt werde.“

4. „Der Lehrer muß mit der rechten Milde, Strenge und Gerechtigkeit an seine Schüler herantreten. Die Zucht darf weder zu mild, noch zu hart sein. Wie die Gelindigkeit und Sanftmuth nicht die in der Handhabung der Gesetze nöthige Strafe verhindern darf, so darf die Bestrafung, mag sie in Worten oder in Thaten bestehen, nichts Beschimpfendes in sich haben. Dabei muß die Strafe der Schuld angemessen und in gleichen Fällen immer gleich sein. Auch muß man sich hüten, im Zorn zu strafen. Denn mit einem aufgebrachten Gemüthe ist es unmöglich, die glückliche Mitte zwischen dem zu Viel oder zu Wenig zu treffen. Selbst wenn man verweisend in einem heftigen Tone und mit nachdrücklichen Worten redet, muß immer sichtbar sein, daß wir nicht deswegen Vorwürfe machen, weil wir aufgebracht sind. Der Andere muß gewahr werden, daß das Bittere und Unangenehme, was in unseren Vorstellungen liegt, uns selbst eine Ueberwindung gekostet hat, zu der wir uns nur um seines Besten willen entschließen können.“

5. Die Erziehung soll mit der ersten Kindheit beginnen. Das Kind zeigt schon frühzeitig eine überwiegende Neigung zum Spiele. Man soll diese Neigung nicht zurückdrängen, sondern nur überwachen. Man gestatte dem Kinde nur solche Spiele, die einem guten Benehmen nicht hinderlich sind. Bei der weitem Entwicklung des Kindes ist auf die Kultur des Gedächtnisses besondere Aufmerksamkeit zu verwenden. Es sind in dieser Absicht Stellen aus den griechischen und römischen Schriftstellern auswendig zu lernen. Zugleich sind die Hilfsmittel der Mnemonik anzuwenden; denn besitzt dieselbe auch keine schaffende Kraft, so läßt sich ihr doch ein das Gedächtniß stärkender Gewinn nicht absprechen, und das reicht hin, um sie zu empfehlen.

6. „Jeder Mensch muß, so viel es möglich, seinem Charakter gemäß erzogen werden, nicht den Fehlern, sondern den edleren Eigenthümlichkeiten desselben gemäß. Diese Eigenthümlichkeiten soll ein Jeder ansbilden, und nicht versuchen, wie ihm Fremdes stehe. Einem Jeden steht gerade seine Eigenthümlichkeit am besten. Bei der regen Empfänglichkeit und großen Lebendigkeit des

kindlichen Gemüthes müssen ferner die Umgebungen, in welchen das Kind sich befindet, von großer Wichtigkeit und von weittragenden Folgen sein, namentlich auch in Bezug auf die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Sprache und des Ausdrucks. Es ist daher von großem Einflusse, was das Kind täglich zu Hause hört, mit wem es von Jugend auf redet, und wie Väter, Mütter und Erzieher sprechen.“

7. „Zur Entwicklung des sittlichen Lebens ist die Religion von höchster Bedeutung. Die Feststellung derselben vermag am meisten den Staat zusammenzuhalten, und die Bürger müssen sogleich von Anfang an die Ueberzeugung hegen, daß die Götter die Herren und Lenker aller Dinge sind, und jedes Menschen Handlungen, Gedanken und Gefühle durchschauen. Sind solche Grundsätze dem Verstande eingeprägt, so wird der Mensch durch Anschauung der göttlichen Weisheit in der Weltordnung vor thörichter Annäherung bewahrt, und durch die Scheu vor göttlichen Strafen vor Frevel und Uebermuth geschützt werden.“

8. Sind die Knaben zu Jünglingen herangereift, so müssen diese Jünglinge sich namentlich vor Unmäßigkeit hüten, der Sittsamkeit eingedenk sein, den Eltern sich dankbar erweisen, ältere Leute achten, und sich die Besten und Gerechtesten von ihnen auswählen, um sich ihrem Rathe und ihrer Leitung anzuvertrauen. „Hauptsächlich aber muß dieses Alter fern von sinnlichen Genüssen gehalten werden; es muß vielmehr Geist und Körper zur Ertragung von Anstrengungen und zur Geduld üben, um sowohl im Kriegs- als im bürgerlichen Dienste mit reger Thätigkeit wirken zu können. Insbesondere ist die Nahrung des Ehrtriebes und der Ruhmbegierde als Hauptmittel der Erziehung bei denen zu betrachten, welche dereinst an der Spitze eines Staates zu stehen bestimmt sind.“

9. Für den künftigen Redner insbesondere ist das Studium der Rechtswissenschaft, der Geschichte und Philosophie unbedingt nothwendig. Ebenso ist das Studium der griechischen Sprache für ihn von großer Bedeutung. Durch Anschauung großer Muster muß der künftige Redner den Geist erheben und bilden, das Herz veredeln, den Willen kräftig anspornen und auf edle Zwecke lenken. Das Studium der Politik fällt über das Jünglingsalter hinaus und gehört den reiferen Mannesjahren an. Die griechische Gymnastik verwirft Cicero, namentlich im Hinblick auf deren Unzüchtigkeit und ihre entsittlichenden Folgen.

3) Quintilian.

§. 15.

1. Hervorragender noch, als Cicero, ist in pädagogischer Beziehung Marcus Fabius Quintilian (42—114 n. Chr.). Er war ein Spanier, aber schon in seiner Kindheit nach Rom gebracht. Er widmete sich zuerst der richterlichen Laufbahn, dann aber nach dem Tode seiner Gattin ganz der Unterweisung der Jugend. Unter Kaiser Domitian erhielt er die consularische Würde. Er war der erste, der in Rom gegen Besoldung aus der Staatskasse ein öffentliches Lehramt bekleidete. In seiner „Unterweisung über die Beredsamkeit“ findet sich im ersten und zweiten Buche eine ziemlich vollständige pädagogische Theorie. Indem

er nämlich die Beredsamkeit für eine Tugend erklärt, und demgemäß von der Annahme ausgeht, daß nur ein edler Mensch auch ein guter Redner sein könne, konnten ihm im Interesse der „Unterweisung zur Beredsamkeit“ die Erziehung und der Unterricht nicht nur nicht gleichgültig sein, sondern er mußte seine „Unterweisung“ gerade auf Erziehung und Unterricht gründen; seine rhetorische Unterweisung mußte zugleich Pädagogik sein.

2. Mit besonderer Vorsicht, sagt Quintilian, sind schon die Wärterinnen, zu denen man am liebsten Griechinnen nimmt, zu wählen. Der sittliche Charakter derselben ist die Hauptsache, da sie in den drei Jahren ihrer Wirksamkeit nicht allein für die leibliche Pflege, sondern auch für die geistige Bildung der Kinder zu sorgen haben. Deshalb sollen sie auch verständig und einsichtsvoll sein. Auch die Gespielen, unter denen das Kind aufwächst, dürfen durch ihre Sprache und sittliche Führung keinen nachtheiligen Einfluß ausüben. Die Pädagogen, wenn sie auch nicht gelehrt sind, — was freilich höchst wünschenswerth wäre, — müssen wenigstens wissen, daß sie nicht gelehrt sind. Den ersten Sprachunterricht zu ertheilen: das wenigstens müssen die ersten Erzieher im Stande sein.

3. „Ein guter Lehrer ist gleich von Anfang der Erziehung an unbedingt nothwendig. Der Erzieher und Lehrer habe ein väterliches Herz gegen seine Zöglinge; denn er gedenke, daß er an die Stelle Derer tritt, die ihm die Kinder übergeben haben. Er selbst sei frei von Fehlern, und dulde keine. Sein Ernst sei nicht abschreckend, seine Freundlichkeit nicht ausgelassen, damit aus jenem nicht Haß, aus dieser nicht Verachtung entstehe. Er spreche von Nichts so oft und so warn, als vom Anständigen und Sittlichen. Er hüte sich, in Zorn zu gerathen, sei aber deswegen nicht nachsichtig in dem, was zu verbessern ist. Er antworte gern auf Fragen, sei weder tadel süchtig, noch verschwenderisch im Lobe, und enthalte sich bei Beurtheilung der Arbeiten der Schüler der Bitterkeit und Schmähsucht.“

4. „Eine ganz falsche Ansicht ist es, wenn man meint, für den Anfang sei ein mittelmäßiger Lehrer gut genug. Im Gegentheil soll man schon da die geschickten Lehrer zu gewinnen suchen, indem man sonst zum großen Nachtheile für die Erziehung, mithin für die Kinder selbst, dem spätern Lehrer die doppelte Last aufzubürden genöthigt ist, erstens das den Kindern Beigebrachte wieder zu entfernen, und zweitens, ihnen Neues beizubringen. Außerdem ist nothwendig, daß jedem Lehrer die Theorie des Lehrens wohl bekannt sei, so daß er sich zu dem Lernenden herablassen, und, mit seinen Fortschritten Schritt haltend, zur Höhe hinaufsteigen kann.“

5. Der Schulunterricht ist dem Privatunterricht, die Schulerziehung der Privaterziehung vorzuziehen. Man hat zwar im Interesse der Privaterziehung hervorgehoben, daß sie die Aufgabe sicherer und schneller löse, weil man für die Sittlichkeit der Kinder besser sorge, wenn man sie in einem Alter, das am meisten geneigt ist zu fehlen, von dem Schwarme entfernt, und weil der Lehrer mehr wirken kann, wenn er Zeit und Kraft für Einzelne verwerde. Aber die Gefahren für die Sittlichkeit des Kindes sind im elterlichen Hause nicht minder groß, weil auch dort die Kinder tagtäglich Dinge sehen und hören, die sie ihr

ganzes Leben hindurch nicht kennen lernen sollten. Ueberhaupt bietet die Einsamkeit nicht weniger Gelegenheit zu Ausschweifungen, als der Umgang mit Anderen.

6. Was aber den Unterricht betrifft, so bietet der Schulunterricht den Vortheil, daß in den jungen Leuten der Ehrgeiz und der Wettstreit angeregt wird, und daß in einzelnen Mitschülern gute Vorbilder dem Zögling gegenüber treten. Außerdem lernt der Schüler im Privatunterrichte nur das, was ihm, in der Schule aber auch das, was Anderen gesagt wird, woraus ihm mancher Nutzen erwachsen kann. Auch der Unterricht des Lehrers gewinnt, indem dieser durch die Gegenwart vieler Schüler ganz anders ermuntert und angeregt wird, als durch einen einzigen Zögling. Die Schule macht endlich den jungen Leuten Muth, was für den künftigen Redner sehr nützlich ist, und gibt ihnen zugleich Gelegenheit, Bekanntschaften zu machen und Freundschaften zu schließen, was gleichfalls für den künftigen Redner von Werth ist.

7. Der Unterricht soll schon frühzeitig beginnen, aber so, daß die geistigen Kräfte des Kindes nicht übermäßig angespannt werden, damit dasselbe nicht Ekel vor dem Lernen bekomme. Mehr im Spiele soll das Kind lernen. Frühzeitig soll aber auch schon der Ehrtrieb des Kindes in Anspruch genommen; durch Lob und Bitten soll es aufgemuntert, durch Belohnungen angefeuert werden. Immer soll sich das Kind freuen, wenn es etwas gewußt hat, ja wenn es manchmal nicht lernen will, so erwecke man dessen Eifersucht, indem man ein anderes Kind unterrichtet. Das erste und vornehmste Merkmal guter Geistesanlagen bei einem Kinde ist ein gutes Gedächtniß; das zweite die Nachahmung; denn auch das zeugt von einem gelehrigen Kopfe, wenn junge Leute das, was sie sehen, wieder anzubringen und nachzuahmen suchen. Gedächtniß und Nachahmungstrieb müssen also vor Allem für den Unterricht in Anspruch genommen werden.

8. Der Lehrer muß die Individualität seiner Zöglinge studiren, und dann jeden nach seiner Individualität behandeln. Einige sind, wenn man sie nicht antreibt, verdrossen, Andere leiden keinen befehlensmäßigen Ausdruck. Einige hält die Furcht zurück und Anderen benimmt sie den Muth. Einige schlägt eine fortgesetzte Anstrengung zu Boden; bei Anderen wirkt sie das Gegentheil und ermuntert sie noch mehr. Darnach also hat sich der Lehrer zu richten. Die nöthige Erholung aber darf er keinem Kinde versagen. Dazu gehört auch das Spiel. Es ist ein Zeichen geistiger Munterkeit, und es läßt sich erwarten, daß die Kinder, welche gern spielen, auch beim Studiren einen aufgeweckten Geist entwickeln werden. Manche Spiele schärfen auch den Verstand, und geben zugleich dem Lehrer Gelegenheit, den Charakter des Zöglings kennen zu lernen; denn auch dieser verräth sich beim Spielen in seiner wahren Gestalt.

9. Zucht ist in der Schule zu üben; aber mit möglichster Nachsicht. Doch darf auch diese die rechte Grenze nicht überschreiten, sonst treibt sie die Kinder in den Müßiggang, während zu strenge Zucht ihnen Haß gegen die Wissenschaft einflößt. Körperliche Züchtigung soll nie angewendet werden. Sie erscheint als ein sklavisches und widerliches oder wenigstens als ein beleidigendes Ver-

fahren. Die Kinder schlagen heißt: sie nicht zum Rechten und Guten anhalten, aber nachher für dessen Unterlassung strafen. Wer sich durch Verweise nicht bessern läßt, verhärtet sich auch gegen Schläge. Bei Schlägen zertrübt Scham die Seele, drückt sie nieder, und macht sie leicht schein. Die Prügelstrafe ist nur durch die Nachlässigkeit der Lehrer eingeführt; gute Aufsicht macht sie überflüssig.

10. Der sprachliche Unterricht soll mit dem Griechischen beginnen; die Muttersprache soll man anfangs mehr der Übung und dem Einflusse des täglichen Gebrauches überlassen, und erst nachträglich sie dem griechischen Unterrichte hinzufügen. Lesen und Schreiben macht den Anfang. Beim Lesenlernen sollen dem Kinde stets Name und Gestalt des Buchstaben zugleich aufgezeigt werden, indem der erstere in Ermangelung äußerer Anschauung nur verwirre. Ferner eile man beim Lesenlernen nicht gar zu sehr, ehe das Kind ohne Anstoß die Buchstaben unter einander verbinden, dann durch Silben Wörter, und durch diese endlich eine zusammenhängende Rede zusammenfassen kann. Das Lesen sei zuerst sicher, dann gebunden und zusammenhängend, bis durch Übung endlich die entsprechende Schnelligkeit entsteht.

11. Zum Zwecke des Schreibens lasse man die Buchstaben in Tafeln eingraben, und halte den Schüler dazu an, mit seinem Griffel die Furchen nachzuziehen. Indem das Kind den vorgezeichneten Spuren folgt, prägt es sich die Form der Schriftzüge ein, ohne daß ihm deshalb noch die Hand geführt zu werden braucht. Die Zeilen, die man den Kindern vorschreibt, sollen keine leeren Sentenzen, sondern irgend eine moralische Lehre enthalten. Auf schönes und schnelles Schreiben ist zu halten, weil eine langsame und undeutliche Hand den Geist am Denken hindert.

12. Auf das Lesen- und Schreiblernen folgt der grammatische Unterricht. In der Grammatik muß man von den Buchstaben und deren Eintheilung zu den Silben, Wörtern und Redetheilen fortgehen, und besonders auf Fertigkeit im Decliniren und Conjugiren dringen. Der grammatische Unterricht bezweckt aber nicht bloß richtiges Sprechen und Schreiben, sondern auch Bildung des richtigen Urtheils. Zu letzterem soll die Lectüre dienen. Einzelne Muster reichen hiezu nicht aus; es muß jede Gattung von Schriften studirt werden. Gut ist es, die Lectüre sogleich mit Homer und Virgil zu beginnen. Auch die tragischen und lyrischen Dichter sind nützlich. Komödien sollen nur in so weit gelesen werden, als sie einen sittlichen Inhalt haben. Vorzüglich sind die älteren lateinischen Schriftsteller zu empfehlen. Auch lehre der Grammatiker die Tropen beurtheilen. Beim Vortlesen verlange er, daß einzelne Stellen der Dichter in ungebundener Rede wiederholt werden, und daß von der Eigenschaft der Versfüße Rechenschaft gegeben werde.

13. „Nach Aneignung der ersten Grundsätze der Sprache wende man sich zu den ersten Vorübungen im Stile, die sich für die Jahre schicken, welche einen schweren Unterricht noch nicht vertragen. Dahin ist zu rechnen, daß man dem Anfänger äsopische Fabeln in einem reinen, sich nicht über die Grenze des Alltäglichen erhebenden Vortrage erzähle, und daß man darauf die klare

Einfalt des Erzählten mit Kunst niederschreiben läßt. Auch allgemeine Sätze, moralische und historische Schilderungen, wozu der erste Entwurf gegeben ist, sind empfehlenswerthe Jugendarbeiten.“

14. Aber auch in den anderen Gebieten des sog. encyclopädischen Unterrichtes muß der Knabe, bevor er die Rhetorenschulen besucht, unterwiesen werden. Namentlich ist dem künftigen Redner die Musik höchst nützlich, nicht nur in Betreff der Wortstellung und der Modulation der Stimme, sondern auch, weil sie Eurhythmie in die Action bringt. Durch die Arithmetik und Geometrie wird der Geist angeregt, das Talent geschärft, die Schnelligkeit der Auffassung gefördert und das logische Denken geübt, was alles für den Redner von großem Vortheil ist. Auch die Gymnastik ist nicht zu verabsäumen, schon deshalb, weil sie dazu beiträgt, der dem künftigen Redner unentbehrlichen Gesticulation und Geberdensprache Anstand und Würde zu verleihen.

15. „Man glaube nicht, daß die frühzeitige Beschäftigung mit so verschiedenartigen Gegenständen den jugendlichen Geist verwirre und ermüde, und gebe sich nicht der Meinung hin, als dürfe von den Wissenschaften nur eine nach der andern betrieben werden. Denn der menschliche Geist ist im Allgemeinen so beweglich und rasch, daß er nicht Eins allein treiben kann, sondern seine Kraft in demselben Augenblicke auf mehrere Dinge richtet. Die Abwechslung stärkt den Geist, dient zu dessen Erholung, und bewahrt ihm eine gewisse Frische, während es weit schwieriger ist, in Einer Arbeit auszudauern.“ Wer würde nicht ermüden, wenn er den ganzen Tag nur mit Einem Meister und dessen Lehre sich zu beschäftigen hätte! Ueberdies würden die Schüler z. B. die Grammatik wieder verlernen, während sie mit der Geometrie sich beschäftigten.

16. Tritt endlich der Jüngling in die Rhetorenschule über, so muß hier der rhetorische Unterricht sich eng an den grammatischen anschließen. Erzählungen bilden daher den ersten Stoff zu Stilübungen. Ihnen kann man eine Uebung im Widerlegen oder Beweisen anfügen. Große Männer loben und Nichtswürdige tadeln ist sodann eine Uebung, die mehr als Einen Nutzen gewährt. Gar zu strenge Correctur der Arbeiten der Schüler soll man vermeiden. Sonst lassen sie leicht den Muth sinken, grämen sich, und bekommen endlich einen Abscheu, und, was das Schlimmste ist, wenn sie Alles fürchten müssen, wagen sie Nichts mehr.“

17. „Unendlich viel kann der Lehrer dazu beitragen, die Fortschritte seiner Schüler zu beschleunigen, wenn er sie mit der Lectüre der Geschichtschreiber und Redner bekannt, und dabei auf die Schönheiten, und, wo es nöthig ist, auf die Fehler des Schriftstellers aufmerksam macht. Dabei muß den Schülern der Inhalt der Schrift erklärt und darf nichts übergangen werden, was bei der Empfindung und dem rednerischen Ausdrucke zu bemerken ist. Auch wird es nicht ohne Nutzen sein, bisweilen fehlerhafte Schriften zu lesen und zu zeigen, wie viel unschickliche, dunkle, schwülstige, niedrige, häßliche, übertriebene und entnernte Stellen darin sind.“

18. Besonders aber ist das Gedächtniß zu üben; denn ein gutes Gedächtniß ist für die Beredsamkeit unumgänglich nothwendig. Nicht ohne Grund

heißt das Gedächtniß die Schatzkammer der Beredsamkeit. Zur Uebung und Stärkung des Gedächtnisses ist fleißiges Memoriren erforderlich, namentlich ausgewählter Stellen aus Rednern und Geschichtsschreibern. Ebenso ist es nützlich, sich gewisse Merkzeichen zu bilden, um an denselben das Memorirte leichter in die Erinnerung zurückrufen zu können. Sie können entweder von den Gegenständen selbst, oder von Worten hergenommen sein. Will man endlich einen Aufsatz von größerem Umfange im Gedächtniß zusammenfassen, so ist es gut, man memorirt ihn nach Abschnitten, die jedoch nicht zu klein sein dürfen.

19. Quintilians Erziehungs- und Unterrichtsregeln sind unstreitig von praktischer Brauchbarkeit und lassen im Ganzen genommen eine gute praktische Einsicht in die Anforderung, welche das Erziehungs- und Unterrichtsamt stellt, erkennen. Es wird auch das sittliche Moment betont, in so fern Quintilian für den Redner vor Allem Erziehung zur Rechtschaffenheit und Tugend fordert. Doch tritt in Quintilians Erziehungslehre der einseitig doctrinäre Charakter des damaligen Gelehrten- und Rhetorenthums grell hervor. Diese Gelehrten und Rhetoren schlossen sich in ihrem Kreise hermetisch ab, und ließen sich nicht mehr herab zum Volke. So erscheint auch Quintilians Erziehungslehre nur darauf berechnet, Knaben zu Rhetoren heranzubilden; er lehrt nicht so fast, wie der Mensch als solcher erzogen und gebildet, sondern vielmehr, wie er zum Rhetor herangebildet und abgerichtet werden solle. Die Idee der Volkserziehung, des Volksunterrichtes war dem Quintilian ebenso, wie allen seinen gelehrten Zeitgenossen abhanden gekommen. Darum blieb denn auch seine Erziehungslehre ohne allen Einfluß in den bürgerlichen und Volkskreisen. Wie Quintilian sich nicht um das Volk, sondern bloß um das Rhetorenthum kümmerte, so kümmerte sich auch das Volk nicht um ihn; seine Erziehungslehre blieb unbeachtet stehen, und der Verfall der Volkserziehung ging trotz Quintilians schöner Lehren unaufhaltsam seinen Gang fort.

2) Seneka.

§. 16.

1. Wir müssen nun noch einen Blick werfen auf Luc. Annäus Seneka, der allerdings schon vor Quintilian lebte; aber in der Geschichte der Pädagogik doch füglich erst nach Quintilian einzureihen ist, weil er mehr Philosoph als Pädagog war. Geboren zu Corduba in Spanien i. J. 3 n. Chr., bekleidete er zu Rom hohe Staatsämter und wurde sogar Consul, und Erzieher des nachmaligen Kaisers Nero. Nachdem Nero zur Herrschaft gelangt war, fiel sein ehemaliger Erzieher bei ihm in Ungnade, in Folge dessen Seneka durch Oeffnen einer Ader im Bade sich selbst den Tod gab (65 n. Chr.). Seneka war Stoiker der Theorie nach; im Leben jedoch war er von der stoischen Strenge weit entfernt. Er war, wie schon gesagt, in erster Linie Philosoph, hat aber in seinen philosophischen Schriften vielfach auch das pädagogische Gebiet berührt, und von diesem Gesichtspunkte aus haben wir hier auf ihn zu reflectiren.

2. „Alle Menschen sind mit Fehlern und Vergehen behaftet. Auch ist das menschliche Gemüth von Natur widerspenstig und zum Verbotenen und Ge-

fählichen strebend und geht eher selbst demselben nach, als daß es sich von ihm ziehen läßt. Durch weise Gesetze jedoch und vor Allem durch eine verständige, Strenge und Milde paarende Erziehung können die sündhaften Naturanlagen verbessert werden, indeß die wohlgearteten Gemüther durch sie um so geschwinder auf die höchste Stufe emporgeführt werden."

3. Der Erzieher und Lehrer soll freundlichen und leutseligen Charakters sein. Er suche vor Allem mit sanften Worten auf die Gemüther heilend einzuwirken, und dieselben durch seinen Rath der Tugend geneigt und dem Laster abgeneigt zu machen. Zur Strenge schreite er nicht, bis die äußerste Noth es erfordert, und überlege es vorher wohl; denn wer schnell verurtheilt, thut es gerne, und wer zu viel strafft, strafft unbillig. Die Züchtigung muß von guter Absicht eingegeben sein, und nicht schädigen, sondern heilen wollen. Doch darf auch die Nachsicht nicht ohne Grenzen sein.

4. Vorzüglich muß der Lehrer die verschiedenen Individualitäten berücksichtigen. Er muß die Gemüther seiner Schüler kennen zu lernen suchen, und jeden nach seiner Gemüthsart behandeln. Nie setze er den Zögling in die Nothwendigkeit, mit Erniedrigung zu bitten, noch lasse er ihn dadurch Etwas erzwecken. Nie lasse er ferner die Kinder Etwas ertroyen; was man ihren Thränen abgeschlagen hat, das gestatte man ihnen, wenn sie sich ruhig verhalten. Eben so gebe er dem Eigensinn, der sich gerne bei Lieblingsjünglern oder bei vornehmen Kindern einstellt, nicht nach. Vornehme Kinder insbesondere bewahre er vor Schmeichlern, und Sorge für einen guten Umgang.

5. Mit guten Beispielen anfangen ist oft besser, als mit Lehren anfangen. Die Gewöhnung nährt die Tugend oder das Laster, je nachdem man die Kinder an das Gute gewöhnt, oder an das Schlechte sich gewöhnen läßt. Wenn die Kinder oft von Verbrechen sprechen hören, so wirkt das schon nachtheilig auf ihr Gemüth ein. Die Gesetze für die Kinder müssen kurz sein, und man muß ihnen befehlen und Gehorsam von ihnen fordern, ohne ihnen von den Gründen Rechenschaft zu geben. Gehorsam ist des Kindes erste Pflicht. Auf ihn ist unweigerlich zu dringen. Entschieden ist es zu mißbilligen, wenn junge Leute die Schauspiele besuchen.

6. Wie in der Zucht, so muß auch im Unterricht Maß gehalten werden. Nicht auf äußern Schein und Prunk, sondern auf innere Bildung kommt es an. Man darf bei dem Studium nicht bald hier, bald dort zupfen, noch auch Alles auf ein Mal gierig ergreifen. Durch Theile gelangt man zum Ganzen. Die Last muß den Kräften angepaßt und keine größere aufgelegt werden, als der Zögling tragen kann. Ebenso müssen auch alle unnützen Dinge aus dem Unterricht entfernt werden. Theoretische Lehren sind zwar an sich nicht wirksam, um den Geist zur Tugend zu bringen; aber ein Hilfsmittel dazu sind sie dennoch. In der Lectüre soll alle Vieleserei vermieden werden.

7. Besondern Nutzen haben die Naturstudien. Denn der Mensch soll das Walten der Gottheit erkennen, und darnach sein Leben einrichten. Das Walten Gottes kann aber nur in dem Maße erforscht werden, als wir tiefer in das Innere der Natur eindringen. Musik und Poesie sind gleichfalls nützlich, nament-

lich deshalb, weil sie dazu dienen, den Geist zu säufstigen. Die Leibesübungen, wenn sie mäßig sind, sind dienlich; schädlich aber die, welche zu stark oder schwer sind und Athleten bilden. Denn letztere erschöpfen den Geist und machen ihn zum Studiren untüchtig. Im Allgemeinen gilt für den Unterricht der Grundsatz, daß man nicht zu viel lerne, aber das, was einer lernt, anzuwenden wisse.

8. Auch der Kaiser Marcus Aurelius Antoninus, der „Philosoph auf dem Throne“ hat in seinen „Unterhaltungen mit sich selbst“ manche pädagogische Winke gegeben. Auch ihm ist die Tugend, im stoischen Sinne genommen, das höchste Ziel aller menschlichen Bildung. Da jedoch dieses stoische Tugendideal für die damalige Zeit sich gar nicht mehr eignete, so tritt bei ihm, wie auch schon bei Seneca, die Ansicht hervor, daß der Mensch, soll er das stoische Tugendideal an sich realisiren, von der Welt sich zurückziehen und das Getriebe der Thoren verachtend, in einer aparten Stellung die Aufgabe des Lebens zu lösen suchen müsse.

9. Schließen wir hier ab! Was wir bisher von der antik heidnischen Erziehung berichtet haben, hat uns nicht befriedigen können. Die erziehliche Praxis konnte die engen Grenzen einer bloßen Erziehung für den Staat, resp. einer bloßen Nationalerziehung nicht durchbrechen. Der erhabene Ausblick auf einen höhern, überzeitlichen Erziehungszweck blieb der heidnischen Erziehung verschlossen. Die heidnische Religion vermochte denselben nicht zu eröffnen. Wies auch die Erziehung bei den Culturvölkern des Abendlandes, namentlich bei den Römern, ursprünglich einen noch edlern und gediegeneren Charakter auf, so konnte sie doch nicht lange auf dieser Höhe sich halten, weil ihr das Fundament der Religion fehlte, und der Verfall, in welchen sie gerieth, war dann nur um so schrecklicher. Ebenso weist auch die pädagogische Theorie, wie sie auf dem Boden des antiken Heidenthums erwuchs, im Einzelnen manches Gute auf; es finden sich in den Werken der heidnischen pädagogischen Schriftsteller manche sehr wahre, gediegene und zweckmäßige Erziehungsregeln; aber das Princip, von welchem die ganze Erziehung getragen werden muß, und in welchem die Erziehungsregeln erst ihre volle Bedeutung und ihren vollen Werth gewinnen, fehlt, und darum blieben die gedachten Theorien nicht bloß ohne Einfluß auf die Erziehungspraxis, sondern es mischten sich darunter auch wieder andere falsche Lehrsätze, welche dazu geeigenschaftet waren, die wahren und richtigen Principien wieder zu paralyisiren, wie wir solches beispielsweise bei Plato gefunden haben. Das Heidenthum hat die wahre Erziehungsidee nicht erreicht, und darum auch nicht realisirt; die wahre Erziehungsidee hat uns erst das Christenthum gebracht, sie ist daher auch erst im Christenthum realisirt worden.

10. Bevor wir aber auf die Geschichte der christlichen Pädagogik übergehen, müssen wir erst noch einen Blick werfen auf Erziehung und Unterricht bei dem alttestamentlichen Offenbarungsvolke, bei den Juden.

III. Erziehung und Unterricht bei den Juden.

§. 17.

1. Die jüdische Erziehung war, wie im ganzen Alterthum, eine nationale, in dem Sinne, daß sie die Aufgabe hatte, den jüdischen Sohn zu einem tüchtigen Gliede des theokratischen Gemeinwesens, dessen oberster König und Herr Jehova war, heranzubilden. Sie unterscheidet sich aber von der heidnisch-nationalen Erziehung wesentlich dadurch, daß sie religiöse Erziehung war, d. h. daß sie auf religiöser Grundlage beruhte, und die Bildung zur Religion die Hauptsache war. War Gott der Erzieher seines Volkes, so war himwiederum der Vater als Haupt der Familie der Erzieher der Kinder, und seine Sache war es, als Stellvertreter Jehova's in der Familie den Kindern die Gebote Gottes einzuprägen, sie zur Furcht Gottes zu erziehen, und in die gesetzlich festgestellten religiösen Uebungen einzuführen. So war die jüdische Erziehung das Vorbild der christlichen, wie das „Gesetz“ die Vorbereitung des Christenthums war.

2. Die Familie stand bei den Juden allerdings noch nicht auf der Höhe der christlichen Familie. Es war die Polygamie gesetzlich gestattet, und konnte der Mann die Frau ohne gesetzlichen Urtheilsspruch, ohne einen andern Grund, als persönliche Abneigung entlassen. Die gewöhnliche Weise, eine Frau in die Ehe zu nehmen, war der Kauf; das Mädchen wurde also, wenigstens vom Vater, dabei immer gleichsam wie eine Sache betrachtet. Aber wenn auch die jüdische Familie hinter der christlichen zurückblieb, so stand sie doch höher als bei den antik heidnischen Völkern, namentlich in Folge ihres wesentlich religiösen Charakters.

3. Zudem war durch die mosaische Gesetzgebung die Ehescheidung doch vielfach beschränkt, der Ehebruch verpönt, und wenn auch die Polygamie gesetzlich erlaubt war, so war sie doch seit der Zeit der Patriarchen ein veralteter Gebrauch, und herrschte faktisch die Monogamie, die ohnedies schon dadurch empfohlen war, daß der Hohepriester blos Eine Frau haben durfte, und auch den Priestern und Leviten die Monogamie durch das Gesetz empfohlen war. All dieses hatte eine mehr und mehr steigende Hochschätzung der tugend samen, züchtigen Hausfrau zur Folge, bei der Kinderreichthum als eine besondere Ehre und als ein Segen des Himmels betrachtet wurde. So stand das Familienleben bei den Juden hoch genug, um eine gute Familienerziehung zu ermöglichen.

4. Im Kreise der Familie bewegte sich denn auch die Erziehung bei den Juden; sie war wesentlich Familien-erziehung: eine „öffentliche“ oder „Staats“-Erziehung gab es nicht. Große Freude herrschte in der jüdischen Familie bei der Geburt eines Kindes, namentlich eines Knaben. Das Kind wurde alsbald in Salzwasser gebadet und in Windeln gewickelt. Der Knabe wurde am achten Tage beschnitten, und erhielt dabei einen bestimmten Namen. Mit der Geburt des Kindes übernahm die Familie auch die Pflicht, dasselbe zu erziehen. Aussetzung der Kinder, Tödtung derselben fand nicht statt; überhaupt hatte der jüdische Vater nicht wie der heidnische, das Recht über Leben und Tod der Kinder.

5. Die Mütter stillten in der Regel ihre Kinder selbst. Die Entwöhnung des Kindes wurde mit einem Opfer und Gastmahl gefeiert. Vierzig Tage nach der Geburt wurde das Kind, wenn es ein Knabe, und achtzig Tage nach derselben, wenn es ein Mädchen war, in den Tempel gebracht, und hier unter Darbringung eines Opfers dem Herrn vorgestellt. Es wurde der Segen darüber gesprochen, und damit war das Kind dem Herrn geweiht, — ein Eigenthum Gottes. Der Erstgeborene sollte dem Dienste des Heiligthums geweiht sein; da aber die Leviten schon die Stelle aller Erstgeburt vertraten, so wurde der Erstgeborene durch eine Abgabe an die Leviten losgekauft.

6. In der Familie hatte der Vater die Verpflichtung, den Kindern die göttlichen Gebote einzuprägen, sie über die Geschichte des Volkes und die daran sich knüpfenden Feste zu verständigen, und ihnen Liebe und Ehrfurcht gegen den Herrn einzulösen. Die speciellen Vorschriften, soweit sie die Reinlichkeit, das Fasten, die Enthaltbarkeit von verbotenen Speisen u. s. w. betrafen, wurden in der Familie mit Strenge beobachtet, und der Jugend schon frühzeitig zur Gewohnheit gemacht. In den Festen nahm auch die Jugend Theil, so daß das religiöse Leben schon früh geweckt und genährt wurde. Die Zucht war strenge, und geschah nicht ohne Einwirkung der Ruthe. „Wer die Ruthe spart, haßt seinen Sohn.“ (Sprichw. 13, 24.)

7. Die Ehrfurcht und der Gehorsam gegen die Eltern war den Kindern zur strengen Pflicht gemacht. „Du sollst Vater und Mutter ehren!“ Ungehorsam und Verletzung der Kindespflicht wurden strenge bestraft. „Ein Auge, das den Vater verspottet und verachtet der Mutter zu gehorchen, das sollen die Raben am Bache aushacken und die jungen Adler auffressen.“ Wer einen Fluch gegen Vater oder Mutter ausstieß, über den ward öffentlich der Fluch ausgesprochen und die Todesstrafe verhängt; dieselbe Strafe traf auch den, der Vater oder Mutter schlug. Diese Achtung gegen die Eltern wurde dann auch auf das Verhalten des jüngern gegen das ältere Geschlecht übertragen. „Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren.“

8. Wie den religiösen, so ertheilte auch den Unterricht im Lesen der Vater selbst, und zwar in und mit der heil. Schrift. Doch blieb dieser zunächst nur auf die Knaben beschränkt; die Mädchen scheinen nur ausnahmsweise einen derartigen Unterricht genossen zu haben. Der Unterricht im Schreiben scheint auch bei den Knaben nicht allgemein gewesen zu sein. Gymnastische Übungen kannte man nicht. Weiterhin wurden dann die Knaben vom Vater zunächst im Ackerbau und Viehzucht, in der Jagd und Fischerei, im Töpfer-, Walker-, Färber-Handwerk, in Holz- oder Eisenarbeiten unterwiesen. Die Mädchen dagegen wurden von der Mutter zum häuslichen Leben und zu den häuslichen Tugenden erzogen, und in weiblichen Arbeiten, wie Weben, Spinnen, Wirken, u. s. w. unterwiesen. Der Knabe war vom zwölften Jahre an zur Haltung des Gesetzes verpflichtet, und hieß deshalb von da an „Sohn des Gesetzes“; vom zwanzigsten Jahre an mußte er auch Kriegsdienste leisten.

9. Schulen gab es ursprünglich bei den Juden nicht; wenigstens haben wir von solchen keine sicheren Nachrichten. Nur Ein Institut findet sich, das

als eine Art Schulinstitut gelten kann, nämlich das Institut der Prophetenschulen. Es sammelte sich nämlich um die Propheten ein Kreis von Schülern, die mit dem Propheten in Einem Hause zusammenwohnten und hier den Unterricht des Propheten genossen. Sie nannten den Propheten „Vater“ und hießen selbst hinwiederum „Prophetensöhne“. Samuel, Elias und Elisäus erscheinen in der heil. Schrift als Leiter solcher Prophetenschulen. Die hauptsächlichsten derselben waren die Prophetenschulen zu Gibeon, Rama, Bethel, Jericho und Gilgal.

10. Wir wissen nicht bestimmt, was in diesen Prophetenschulen gelehrt wurde. Jedenfalls konnten sie nicht den Zweck haben, Propheten zu bilden; denn das wußten die Leiter jener Schulen zu gut, daß die prophetische Gabe und Berufung nur von Gott kommen könne. Es handelte sich wohl nur um eine Erziehung der Jünglinge zu heiliger Gesinnung und heiligem Verhalten im Sinne des alttestamentlichen Gesetzes, und um Mittheilung jener Kenntnisse, durch welche sich derjenige, der von Gott zum Propheten berufen wurde, vor dem Volke auszeichnen mußte, und durch die er auch Anderen nützen konnte. Musik, Poesie, Natur- und Arzneikunde scheinen in jenen Schulen vorzugsweise betrieben worden zu sein. An einen eigentlich methodischen Unterricht darf man dabei aber wohl nicht denken; die Unterweisung geschah vielmehr wahrscheinlich nur gesprächsweise und gelegentlich, sowie durch den gesammten Verkehr der Prophetensöhne untereinander und mit dem Meister.

11. Mit dem Verluste der politischen Selbstständigkeit und mit der Abführung des Volkes in das babylonische Exil verlor sich Manches von der ursprünglichen Sitte des Volkes, sowie auch die Nationalanschauung vielfach umgestaltet wurde. Um so sorgfältiger suchte man dagegen nach der Rückkehr aus dem Exil über die Bewahrung und Befolgung des Gesetzes zu wachen und für die richtige Erklärung desselben Sorge zu tragen. Es bildete sich zu diesem Zwecke ein eigener Gelehrtenstand aus, der Stand der Schriftgelehrten, die sich den Ehrentitel Rabbi, d. i. Meister beilegte. Ihre Gelehrsamkeit umfaßte das Ganze des Gesetzes; ihre Wissenschaft war eine theologisch juristische; sie beschäftigten sich ausschließlich mit der Erklärung und Anwendung des Gesetzes.

12. Die Folge davon war, daß nun nach dem Exil an die Stelle der Prophetenschulen die Rabbinenschulen traten. In diesen Schulen wurde für solche Schüler, die dem Gelehrtenstand sich widmen wollten, das Gesetz erklärt, zweifelhafte Fälle erörtert und dann die Entscheidung gegeben, sowie alle möglichen Fragen ventilirt, die auf den Sinn und die Anwendung des Gesetzes Bezug hatten. Die bedeutendsten dieser Rabbinenschulen waren die zu Jerusalem, Tiberias, Jamnia, Lydda, Cäsarea, Biphoria und Alexandria. Sie verloren sich aber bald in eine minutiöse Casuistik, und legten alles Gewicht auf Kleinlichkeiten, ohne den Geist des Gesetzes zu berücksichtigen. So wurde um das Gesetz ein Zaun traditioneller Satzungen gezogen, und man verlor sich immer mehr in äußerlichem, geisttödtendem Formelwerk. Die Zahl der Schüler war in diesen Schulen oft sehr bedeutend.

13. Jede dieser Schulen verfolgte eine verschiedene Richtung, und so konnte es nicht anders kommen, als daß Eifersucht und Disputirgeist ein oft sehr ge-

häßiges Leben zwischen den einzelnen Schulen hervorrief. Zudem erhoben sich die Rabbinen in ihrem Eifer und ihrer Unmaßung so sehr über die Ungelehrten, und wußten sich dabei ein so großes Ansehen zu verschaffen, daß ihre Auctorität nicht nur mehr als die der Eltern galt, sondern daß sie fast für untrüglicher angesehen wurden, als das Gesetz selbst. Der Israelit konnte sich fortan nichts Höheres denken, als ein Rabbi zu sein oder zu werden. Der Gelehrtenhochmuth feierte hier seine glänzendsten Triumphe.

14. Auf die Bildung des Volkes hatte diese gelehrte Entwicklung des Judenthums keinen Einfluß. Die wesentlichste Erziehung desselben war auch jetzt, wie früher eine häusliche. Doch entstanden jetzt, namentlich seit Alexander dem Großen, auch religiöse Unterrichtsanstalten für das Volk, um dem um sich greifenden Griechenthum entgegenzuarbeiten. In der Verfolgung des Antiochus wurden diese Schulen zwar zerstört, aber nachmals wurden sie wieder hergestellt. Die erste Schule für Kinder soll kurz vor der Zerstörung Jerusalems der Hohepriester Josua, der Sohn des Jamla (64 n. Chr.) errichtet haben, worauf diese Schulen bald sehr zahlreich wurden. „Eine jede Stadt,“ heißt es im Talmud, „oder jeder Flecken, worin keine Schule, werde in den Baum gethan, und wenn das nichts hilft, zerstört.“ Für fünfundzwanzig Kinder bestimmte man einen Schulmeister, für vierzig einen mit einem Gehilfen, und für fünfzig zwei. Der Schulmeister sollte seine Schüler in Furcht halten, dabei aber zugleich freundlich sein. Bezahlung durfte er nicht für seine Mühe, sondern nur für seine Zeitverschömmniß nehmen.

15. Nach der Zerstreuung des Volkes dauerten die Rabbinenschulen fort. Die Rabbinen sammelten mit der Zeit die exegetischen Traditionen ihrer Schulen, und so entstand im zweiten Jahrhundert n. Chr. der Talmud. Zugleich entwickelte sich im Schoße der Rabbinenschulen eine phantastisch aufgeputzte Philosophie, — Kabbalah genannt, die man im Gegensatz zum geschriebenen Gesetze Gottes auf eine geheime mündliche Tradition, die von Moses ausgegangen sei, zurückführte. In den Rabbinenschulen durften die Schüler zunächst nur hören; erst nach langjährigem Unterrichte wurden die ausgezeichneten Schüler zuerst in die Classe der Chaberim aufgenommen, und dann endlich später zur Würde des Rabbi erhoben. Wenn sie als Chaberim nur die Lehren ihres Meisters vortragen durften, so durften sie als Rabbi's ihre eigene Meinung haben und dieselbe lehren.

16. Im Verlaufe des Mittelalters, namentlich unter der Herrschaft der Araber im Orient und in Spanien erweiterten sich die Rabbinenschulen vielfach zu förmlichen wissenschaftlichen Akademien. Bekannt sind die jüdischen Hochschulen zu Bagdad, Sora, Pumbaditha und Nehardea in Babylonien und zu Cordova in Spanien. Während die frühern Rabbinenschulen nur Gesetzeskunde behandelte, und andere Wissenschaften ausgeschlossen hatten, erstreckte sich dagegen auf diesen jüdischen Akademien der Unterricht auf Theologie, Philosophie, Rechtskunde, Naturwissenschaft, Mathematik, Arzneikunde und Sprachwissenschaft.

17. In der Philosophie schlossen sich die Juden im Mittelalter vielfach an die arabisch-aristotelische Philosophie an, und brachten so eine gewisse ratio-

nalistische Richtung in ihre Theologie, die zu vielen Streitigkeiten und Zerwürf- nissen Anlaß gab. Namentlich war es die Schule des Moses Maimonides, welche für die positiv gläubigen Juden lange Zeit den Stein des Anstoßes bildete¹⁾. Eine religiöse und sittliche Erhebung des Volkes konnten aber auch die wissen- schaftlichen Schulen der Juden nicht mehr bewirken; seitdem „die Bauleute den Eckstein verworfen hatten“, lag der göttliche Fluch auf dem Volke, und dessen Wirkungen konnten auch die Bildungsanstalten nicht mehr paralyfieren.

Zweiter Theil.

Geschichte der nachchristlichen Pädagogik.

Vorbemerkungen.

§. 18.

1. Mit dem Erscheinen des Christenthums in der Welt ging für das Menschengeschlecht ein neues Leben auf. Indem der Sohn Gottes vom Himmel herabstieg, die menschliche Natur annahm, und die Erlösung der Menschheit von den Banden der Sünde und des Irrthums wirkte, senkte er in das Herz der Menschheit einen neuen, übernatürlichen Keim des Lebens ein, der sich mit un- widerstehlicher Kraft entfaltete und ein neues Volk Gottes aus allen Völkern der Erde schuf. Das Menschengeschlecht wurde in Erkenntniß und Leben in eine neue übernatürliche Ordnung übergesetzt; die Erkenntniß ward aufgeklärt durch den unermesslichen Schatz der durch Christum geoffenbarten Wahrheit; das Leben dagegen trat in eine sittliche Erhebung ein, die bis dahin kaum geahnt, geschweige denn zu verwirklichen gesucht worden. Das Christenthum bildet einen radikalen Wendepunkt im Leben der Menschheit; es bewirkte ein Umschwung und Auf- schwung, größer und durchgreifender als welcher ein solcher gar nicht gedacht werden kann.

2. Damit trat denn nun auch die Erziehung in ein ganz neues Stadium ein. Indem Christus als der göttliche Kinderfreund in die Welt ein- trat und das Wort aussprach: „Lasset die Kleinen zu mir kommen; denn ihrer ist das Himmelreich!“ — hat er der Erziehung eine ganz neue Bahn ange- wiesen und ihr ein Princip zu Grunde gelegt, das eine völlige Umwälzung in den bisherigen Erziehungsmaximen, eine völlige Neugestaltung der Erziehung bewirkte.

a) Nun erscheint das Kind nicht mehr als bloßes Glied der Nation oder des Staates, das nur „national“ oder für die Zwecke des Staates zu erziehen wäre, sondern es erscheint in erster Linie als Mitglied eines höhern, des „Himmel- reiches“, und muß daher auch in erster Linie für dieses, für seine ewige Be- stimmung erzogen werden. Die Erziehung für einen zeitlichen Beruf in der

1) Vgl. meine Gesch. d. Phil. des Mittelalters, Bd. 2, S. 227 ff.

Societät ist damit zwar nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr darin eingeschlossen, weil der Mensch nur durch gewissenhafte Erfüllung seines zeitlichen Berufes seine ewige Bestimmung erreichen kann; aber die Erziehung für diese Welt tritt der Erziehung für das Himmelreich gegenüber an die zweite Stelle, und wird zum Mittel für den höheren Zweck.

b) Nun hat ferner das Kind in Bezug auf Nation und Staat nicht mehr bloß einen relativen Werth, in so fern es ausschließlich nur unter dem Gesichtspunkte eines werdenden Bürgers zu betrachten und abzuschätzen wäre; das Kind hat nun dem Staate gegenüber einen selbstständigen, persönlichen Werth, eine selbstständige persönliche Bedeutung, in so fern es ein Glied des Himmelreiches, und von Gott zu einer ewigen persönlichen Glückseligkeit bestimmt ist. Diese Stellung hat ihm der Staat unangetastet zu lassen; er kann zwar verlangen, daß das Kind auch ein guter Staatsbürger werde; aber er ist nicht berechtigt, in dem Kinde gar nichts anderes zu sehen, als ein Wesen, das ihm einst zum Werkzeug werden soll zur Durchführung seiner Zwecke und Pläne. Der despotische Staatsabsolutismus ist auf dem Gebiete der Erziehung ebenso, wie auf allen anderen Gebieten principiell zu den Todten geworfen.

c) Das Christenthum hat endlich dem Staate das vorher immer und immer wieder von ihm in Anspruch genommene Recht der Erziehung auch in so fern aus den Händen gewunden, als es das elterliche Erziehungsrecht und correspondirend hiemit die elterliche Erziehungspflicht mit aller Entschiedenheit proclamirt hat. Die Kinder, die aus der christlichen Ehe hervorgehen, erscheinen im Lichte des Christenthums als menschliche Wesen, die Gott den Eltern geschenkt und anvertraut hat, um sie für sein Reich zu erziehen, und für deren Erziehung daher auch in erster Linie die Eltern und nur die Eltern verantwortlich sind. Keine Macht ist daher berechtigt den Eltern das Erziehungsrecht zu entziehen, oder die Erziehungspflicht abzunehmen. Darum ist denn nun auch die Schule nicht mehr eine bloße Staatsdressuranstalt, sondern sie ist in erster Linie eine Anstalt zur Vertretung und Ergänzung der elterlichen Erziehung. Die elterliche Erziehung ist das erste; die Schule tritt für sie nur stellvertretend und ergänzend ein.

3. Indem aber das Christenthum das Princip der Familienerziehung proclamirte, hat es auch dafür gesorgt, daß diese Familienerziehung ihre ganze Kraft und ihren ganzen Segen entfalten könne. Das Christenthum hat die Familie und das Familienleben auf eine Höhe gestellt, die vorher gar nicht gekannt worden. Es hat die Ehe zum Sacramente erhoben, es hat die Monogamie als allein berechtigt hingestellt, es hat die Unauflöslichkeit der Ehe proclamirt, und damit der Familie und dem Familienleben einen ganz neuen Geist eingehaucht. Die Frau und Mutter erscheint nun nicht mehr als ein untergeordnetes Wesen, das nur dazu da ist, um dem Manne zu Willen zu sein; sie ist zur Gefährtin des Mannes erhoben, und genießt eine Würde und ein Ansehen, wovon vorher kaum eine Spur vorhanden gewesen; denn selbst die römische Frau kam, was ihre Würde und Stellung betrifft, mit der christlichen Frau nicht in Vergleich kommen. Auch die unbedingte Gewalt des Vaters über Leben und Tod der Kinder ist

aufgehoben; Vater und Mutter sollen in liebender Gemeinschaft zugleich dem großen Werke der Kindererziehung sich widmen. Und zu alledem stellt das Christenthum für die Familie, für das Familienleben, für die Familienerziehung ein leuchtendes Vorbild auf in der „heiligen Familie“.

4. Das Christenthum hat aber nicht bloß die Familienerziehung im Gegensatze zur antiken Staatserziehung proclamirt, sondern es hat über der Familie noch eine höhere, allgemeine Erziehungsanstalt in die Welt eingeführt: die Kirche. Ihr ist in letzter und höchster Instanz die Erziehung des Menschengeschlechtes anvertraut und zur Aufgabe gesetzt. Christus als der Erlöser des Menschengeschlechtes ist auch der Erzieher desselben zu seiner ewigen Bestimmung; und er übt diese Function aus in der Kirche und durch dieselbe. „Wie mich der Vater gesendet hat, so sende ich euch.“ Die christliche Familie hat somit das Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht in der übernatürlichen christlichen Ordnung nur in so fern, als sie ein organisches Glied der Kirche ist, und von letzterer durch das Sacrament der Ehe die erziehliche Weihe erhalten hat. Und wenn daher die Schule stellvertretend die Erziehung und den Unterricht von den Eltern übernimmt, so muß naturgemäß der Kirche die Aufsicht und die Leitung der Schule zustehen. Die Schule erscheint im Christenthum in erster Linie als ein kirchliches Institut. Als solches ist sie denn auch von Anfang an betrachtet worden. Dem Staate steht es zu, seine Forderungen an die Schule zu stellen, in so fern in der Schule die Kinder auch zu Staatsbürgern herangebildet werden sollen; er mag sich über die Erfüllung derselben die nöthigen Garantien verschaffen; er mag auch ein Mitaufsichtsrecht über die Schule im Verein mit der Kirche in Anspruch nehmen; aber er ist nicht befugt, die Kirche von der Aufsicht und Leitung der Schule zu verdrängen, oder auch nur ihr Aufsichts- und Leitungsrecht auf die zweite Stufe herabzudrücken. In der christlichen Ordnung ist die Kirche die oberste Erzieherin; der Staat darf sie aus dieser ihrer wesentlichen Stellung nicht verdrängen; er hat ihr Erziehungsrecht wie jedes andere Recht zu achten und zu schützen.

5. Damit ist der wesentliche Charakter der christlichen, im Gegensatze zur antik heidnischen Erziehung im Allgemeinen gekennzeichnet. Aber freilich ist die nachchristliche Zeit dem Princip der christlichen Erziehung nicht immer und überall treu geblieben. Der antichristliche Weltgeist suchte sich, namentlich in den letzten Jahrhunderten, wie überall, so auch in die Erziehung einzudrängen und dieselbe zu corrumpiren. Es traten Erziehungstheorien auf, welche den geraden Gegensatz zur christlichen Erziehung bezeichneten, und suchten sich dann in die Praxis und in das Leben einzuführen. Wie das Christenthum auf allen Gebieten des Lebens im beständigen Kampfe mit dem Weltgeist liegt, so findet solches auch auf dem Gebiete der Erziehung statt. Wir werden daher in der Geschichte der nachchristlichen Pädagogik auch auf solche Erscheinungen stoßen, die auf die antik heidnische Erziehung zurückweisen, ja dieselbe vielfach noch überbieten. Durch diesen Gegensatz wird sich aber die Größe und Wahrheit des christlichen Erziehungsprincips noch glänzender herausstellen.

6. Die Eintheilung der Geschichte der nachchristlichen Pädagogik kann

füglich keine andere sein, als sie uns durch den Fortgang und die Perioden der Culturgeschichte überhaupt nahe gelegt wird. Denn die Geschichte der Pädagogik ist im Grunde doch nur ein Theil der Culturgeschichte. Nun aber ist in den ersten Jahrhunderten des Christenthums bis zur Zeit der Völkerwanderung die christliche Cultur erst im Werden begriffen; dann folgt in den Jahrhunderten von der Völkerwanderung bis zur sog. „Renaissance“ und „Reformation“ die großartige Entwicklung derselben im Schoße der neuen Völker, die auf den Trümmern des Römerreiches sich niedergelassen hatten, und endlich folgt von der Zeit der sog. „Reformation“ bis zur Gegenwart eine Zeit der Krisis, in welcher die christliche Cultur in Kampf sich befindet mit einer antikirchlichen und antichristlichen Bewegung, welche sie zu verdrängen sucht. Da nun die Geschichte der Pädagogik, wie gesagt, in die Culturgeschichte als wesentliches Moment derselben einschlägt, so wird auch diese füglich nach jenen drei großen Perioden der Culturgeschichte ausgetrennt werden müssen.

7. Wir theilen daher die Geschichte der nachchristlichen Pädagogik gleichfalls in drei Perioden ein. Die erste umfaßt die ersten christlichen Jahrhunderte bis zur Völkerwanderung; die zweite dagegen umfaßt jene Jahrhunderte, die man gewöhnlich als das Mittelalter bezeichnet, reicht also von der Völkerwanderung bis zur sog. „Renaissance“ und „Reformation“; die dritte endlich umfaßt die neuere Zeit, von der Reformation bis auf die Gegenwart. Nach dieser Eintheilung werden wir im Folgenden vorgehen.

Erste Periode.

Erziehung und Unterricht in den ersten christlichen Jahrhunderten.

a) Erziehliche und didaktische Praxis in der ersten christlichen Zeit.

§. 19.

1. Es liegt in der Natur der Verhältnisse, daß, wenn es sich um Erziehung und Unterricht in den ersten christlichen Jahrhunderten handelt, das geschichtliche Detail nicht sehr umfangreich sein kann. Da die Christen anfänglich in allen Städten und Gemeinden nur eine kleine Minorität bildeten, da sie noch dazu als religiöse Gemeinschaften gesetzlich nicht anerkannt waren, vielmehr von der Staatsgewalt und von der heidnischen Bevölkerung gehaßt, proscribirt und grausam verfolgt wurden, so konnte selbstverständlich bei ihnen von einem geordneten Schul- und Unterrichtsweisen Anfangs nicht die Rede sein. Ein solches konnte sich erst nach und nach entwickeln. Und es entwickelte sich auch wirklich in dem Maße, als die christliche Kirche ihre Freiheit errang, als die Zahl der Christen und der christlichen Gemeinden sich mehrte, als dieselben in die Oeffentlichkeit hervortraten und sich als selbstständige christliche Gemeinden geltend machen und bethätigen konnten.

2. Vor Allem muß aus dieser Zeit zur Sprache gebracht werden das sog. *Katechumenat*, dessen erste Spuren in die Zeit Justins des Märtyrers

(100—166) fassen, beziehungsweise, das wir bei ihm zuerst nachweisen können, obwohl es begrifflich schon früher eingeführt worden sein mußte. Katechumen war Derjenige, dem der christliche Unterricht erteilt wurde, um ihn auf die heil. Taufe vorzubereiten. Dieser christliche Unterricht stand selbstverständlich unter der Leitung der Bischöfe. Er erstreckte sich jedoch zunächst nur auf die Elementarkenntnisse des christlichen Glaubens; die eigentlichen Geheimlehren des Christenthums wurden den Gläubigen erst unmittelbar vor Empfang der heil. Taufe mitgeteilt; den Katechumenen mußten sie vorläufig noch verborgen bleiben. Das war die *Disciplina arcani*. Der Grund dieses Verfahrens lag darin, daß man Menschen, die allen heidnischen Gebräuchen huldigten, und in sündhafter Anschauung waren aufgezogen worden, die Geheimlehren des Christenthums anfangs nicht mittheilen zu können glaubte, ohne Gefahr zu laufen, daß Vieles falsch aufgefaßt und der Irrlehre Nahrung gegeben würde¹⁾.

3. Als Vorbereitung für die heilige Taufe war das Katechumenat aber nicht bloß Unterricht, sondern auch Erziehung. „Der Katechumene sollte angeleitet werden, vor der Taufe schon ein neuer Mensch zu werden, durch Buße sich zu reinigen und ein Leben zu führen im Glauben, der durch die Liebe gebildet wird, woraus sodann gute Werke entspringen. Es war deshalb die Zeit des Katechumenats eine Zeit der strengen Abtötung, des Ausziehens des Heidenthums, reich an Fasten und Bußübungen, welchen auch die Gemeinde für die Täuflinge sich unterzog, und dieses Fasten und diese Bußübungen wurden stets im Hinblick darauf verrichtet, um von Gott die Gnade zu erflehen, der Aufnahme in die Gemeinde der Christen würdig befunden zu werden.“ Es war eine solche vorläufige Erziehung für das christliche Leben um so mehr notwendig, als im Heidenthum das sittliche Leben auf die tiefste Stufe herabgesunken war, und darum eine vorläufige Prüfung und sittliche Erneuerung nicht umgangen werden konnte, ohne Gefahr zu laufen, daß die Täuflinge ihr heidnisch entsittlichtes Leben auch in das Christenthum hineinbringen möchten.

4. Im Laufe der Zeit bildete sich das Katechumenat in so fern weiter aus, als bestimmte Stufen desselben ausgeschieden wurden. Die erste Stufe war die der „Hörenden“ (*audientes*). Diese durften weder dem Gebete, noch irgend einer andern gottesdienstlichen Handlung beiwohnen, sondern wurden in eigenen außen an die Kirchen angebrachten Räumen unterrichtet, und zwar in den ersten und elementarsten Kenntnissen des christlichen Glaubens. Die zweite Stufe war die der „Knieenden“ (*genuflectentes*). Diese durften schon dem Gebete beiwohnen und den priesterlichen Segen empfangen. Auch der Unterricht derselben ging schon über die Elemente des Glaubens hinaus, und wurde um-

1) Als Lehren, die nicht Allen kundgegeben werden durften, bezeichnen die Kirchenväter die Lehre von der Dreieinigkeit, die christologischen Fragen über die Naturen und die Person Christi, die Gnadenlehre, die Lehre von der Taufe, Eucharistie und den übrigen Sacramenten, die Auseinandersetzung des Weltunterganges, die Lehre von der Ewigkeit und der Art der Höllestrafen, über den Reinigungsort, über die Fürbitte der Heiligen und über das Hereinwirken des Geistes in das Diesseits. Doch scheint hierin nicht bei allen Kirchen Gleichförmigkeit geherrscht zu haben.

fassender. Sie durften auch schon bei der Predigt gegenwärtig sein. Die dritte und oberste Stufe endlich war die der „Verlangenden“ (competentes). Das waren jene, die nach überstandener Prüfungszeit die Taufe wirklich begehrten. Sie wurden unmittelbar auf die Taufe vorbereitet; der Unterricht erstreckte sich also schon auf die Geheimlehren des Christenthums, — ein Unterricht, der dann nach Empfang der heil. Taufe fortgesetzt wurde. Zugleich gingen der Taufe auch noch Strutinen, d. i. Prüfungen voraus, um die Würdigkeit der Katechumenen für Empfang der heil. Taufe vollkommen sicher zu stellen.

5. Das Katechumenat war jedoch zunächst nur für Erwachsene bestimmt, die Christen werden, und die heil. Taufe empfangen wollten. Da sich aber die christlichen Gemeinden auch durch die Kinder der Gläubigen vermehrten, so bedurften diese natürlich ebenfalls eines christlichen Unterrichtes, der sich an das Katechumenat um so weniger anschließen konnte, als die Kindertaufe schon sehr früh in Uebung kam. Hier nun fiel der Unterricht und die Erziehung naturgemäß den Eltern zu. Da es in den ersten Zeiten noch keine christlichen Schulen geben konnte, durch welche die Familienerziehung hätte ergänzt und vervollständigt werden können, so mußten eben die Eltern ihre Kinder in den Wahrheiten des Christenthums unterrichten und zum christlichen Leben erziehen. Die Gebets- und Tugendübungen der christlichen Familie mußten bei den Kindern das Katechumenat ersetzen. Unterstützt wurden die Eltern hierin von den Patren. Letztere erscheinen nämlich als Sponsoren schon zu den Zeiten des Tertullian. Augustinus mahnt diejenigen, welche Kinder bei der heil. Taufe gehoben, daran, daß sie Glaubensbürgen (fideijussores) für sie bei Gott geworden. Sie sollten deshalb die Kinder fortwährend ermahnen, die Keuschheit zu bewahren, die Gerechtigkeit zu lieben und die Liebe zu behalten. Vor Allem sollten sie selbst das Symbolum und das Gebet des Herrn wissen und ihre Patenkinder dasselbe lehren.

6. Dieser elterliche Unterricht blieb jedoch nicht auf die Religionswahrheiten beschränkt, sondern erstreckte sich noch weiter. Da das Heidenthum einen staatlichen Schulzwang im modernen Sinne nicht kannte, so waren die Eltern nicht genöthigt, ihre Kinder in die Schulen der heidnischen Lehrer zu schicken, sie konnten auch selbst deren Unterricht in den Elementarkenntnissen besorgen oder durch Privatlehrer besorgen lassen. Und das geschah auch zumeist, wiewohl andererseits wiederum die Fälle nicht selten waren, daß die Kinder zum Zwecke der Aneignung der Elementarkenntnisse, des Lesens, Schreibens und Rechnens, in die Schulen der heidnischen Lehrer von den Eltern geschickt wurden. Es waren in dieser Beziehung die besonderen Verhältnisse, in welchen die Christen lebten, maßgebend. Doch machte sich bei den Christen frühzeitig schon das Bedürfnis nach eigenen Elementarschulen geltend, und wo die Verhältnisse die Errichtung solcher Schulen zuließen, da entstanden solche schon sehr bald. Die erste Elementarschule, von der wir Kenntniß haben, fällt in die zweite Hälfte des zweiten Jahrhunderts. Es errichtete nämlich der Presbyter Protogenes damals zu Odeffa eine Kinderschule, in welcher die Kinder im Lesen und Schreiben, sowie im Singen der Psalmen unterrichtet wurden. Solche Privatschulen mögen damals schon viele

bestanden haben, wenn auch, da sie noch nicht öffentlich hervortreten durften, keine näheren Nachrichten davon auf uns gekommen sind.

7. Später, als das Christenthum sich die Freiheit errang, wurden solche Schulen immer häufiger und allgemeiner. Vor Allem wurde den Klöstern und Mönchen der Unterricht und die Erziehung der Jugend zur Pflicht gemacht. Der heil. Basilius der Große († 379) entwarf eine Ordensregel, nach welcher alle Mönche des Morgenlandes lebten. In dieser Ordensregel wurden die Mönche nicht blos zum Unterricht und zur Erziehung der Jugend verpflichtet, sondern es wurden auch die Normen festgestellt, an welche sie sich im Jugendunterrichte und in der Jugenderziehung zu halten hätten. Wo daher ein Kloster entstand, da bildete sich auch eine Schule, und da fast der ganze Clerus der damaligen griechischen Kirche aus Mönchen des heil. Basilius bestand, so sieht man leicht, daß die Zahl dieser Schulen keine geringe sein konnte.

8. Auch die Bischöfe nahmen sich eifrig um Erziehung und Unterricht an; sie errichteten an ihren Bischofsitzen besondere Schulen oder Seminarien für den Clerus, in welchen die Jünglinge zum geistlichen Stande herangebildet wurden. Der heil. Augustinus vornehmlich war es, welcher dazu die Initiative gab, indem er in seinem bischöflichen Hause zu Hippo eine solche Seminarische gründete, und von da aus verbreiteten sich ähnliche Einrichtungen in den anderen bischöflichen Kirchen. In Rom bestanden sie bereits zu Leo's des Großen Zeit. Jünglinge sammelten sich um den Clerus eines frommen und einsichtsvollen Bischofes, und bildeten sich unter dessen Augen, nach seinem Beispiele, seinem Rathe und seiner Anleitung in den Wissenschaften aus.

9. Nicht lange währte es, so folgten auch die Seelsorger der einzelnen Gemeinden dem Beispiele der Bischöfe nach. Sie sammelten um sich gleichfalls die Kinder ihrer Gemeinde, und gaben ihnen in ihrem Hause Unterricht, zunächst in den Wahrheiten der Religion, dann aber auch in den Elementen des Wissens. Und hier blieb es nicht blos bei dem Gebrauche, sondern es wurde diese Einrichtung mit der Zeit auch gesetzlich sanctionirt. Nach Vorgang mehrerer Provinzialconcilien verordnete das sechste allgemeine Concil von Constantinopel (681) allgemein, daß die Priester in den Ortschaften, wo sie die Seelsorge ausübten, (per villas et vicos) Schulen errichten und halten sollten. So bildete sich in diesen klösterlichen, bischöflichen und Pfarrschulen allmählg ein Schulsystem heraus, das dann in der Gestalt, die es bereits zur Zeit der Kirchenväter gewonnen hatte, in das Mittelalter sich hinüber verpflanzte, und hier zur weiteren Entwicklung gelangte.

10. Aber auch noch andere Schulen begegnen uns in der ersten christlichen Zeit, Schulen, die namentlich den höheren wissenschaftlichen Unterricht pflegten. Frühzeitig nämlich mußte sowohl das Bedürfniß der Heranbildung von Priestern und Lehrern, als auch das Interesse der wissenschaftlichen Vertheidigung des Christenthums gegen Heiden, Juden und Häretiker die Nothwendigkeit höherer Schulen nahe legen, in welchen die christlichen Jünglinge in die christliche Wissenschaft eingeführt und mit jenen Kenntnissen ausgerüstet werden konnten, die sie befähigten, ebenbürtig den heidnischen und häretischen Philosophen und Gelehrten

sich an die Seite zu stellen, und den Kampf mit denselben auf dem Boden der Wissenschaft aufzunehmen. Das sah man damals recht wohl ein, daß den heidnischen Schulen, aus welchen die hochmüthigen Philosophen und Häretiker hervorgingen, ebenbürtige Schulen zur Seite gesetzt werden mußten, um gegen letztere mit gleichen Waffen in die Schranken treten zu können.

11. So entstanden denn schon im zweiten Jahrhundert n. Chr. die sog. Katechetenschulen, auf welchen die Jünglinge höhern, wissenschaftlichen Unterricht genossen. Sie waren den römischen Kaiserschulen nachgebildet, und gelehrt wurden auf denselben wissenschaftliche Theologie, Exegese der heil. Schrift nach der damals gebräuchlichen allegorischen Methode, dann aber auch weltliche Wissenschaften, wie Philosophie, Rhetorik, Grammatik, Mathematik, Physik, Astronomie, u. s. w. Als kirchliche Anstalten standen sie unter der Leitung des Bischofs, der über die Reinheit der auf diesen Schulen vorgetragenen Lehren wachte. Die berühmtesten Männer der damaligen Zeit lehrten an denselben. Und wie die Lehrer die Leuchten der damaligen christlichen Wissenschaft waren, so zogen sie ihrerseits auch wieder Schüler heran, die in der wissenschaftlichen Begründung der christlichen Lehre und in der Vertheidigung derselben gegen Heiden und Häretiker unsterbliche Lorbeeren sich errungen haben.

12. Die berühmteste dieser Katechetenschulen war unstreitig die Katechetenschule zu Alexandria, gestiftet in der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts durch Pantänus, einen bekehrten Heiden, der zuerst der stoischen Philosophie zugehan gewesen. Alexandria war damals wie ein Emporium des Welthandels, so auch eine Metropole der Wissenschaften, indem sich hier Alles zusammendrängte, was unter jüdischen und heidnischen Gelehrten für berühmt und glänzend gehalten wurde. Schon unter den Ptolemäern hatte dieses Aufblühen Alexandriens begonnen; die Ptolemäer hatten griechische und jüdische Gelehrte in Alexandrien aufgenommen, die dann hier wiederum Schulen gründeten, in welchen sie ihre Gelehrsamkeit fortpflanzten. Diese Gelehrten waren von den verschiedensten Fächern: Philosophen, Grammatiker, Kritiker, Dichter, Mathematiker, Astronomen, Naturhistoriker, Mediciner, u. s. w. Eine reichhaltige Bibliothek stand ihnen zur Seite und Ptolemäus Lagi hatte für sie ein eigenes Museum gegründet.

13. Die wissenschaftliche Blüthe Alexandriens dauerte auch in den ersten Jahrhunderten nach Christus fort, und es entstand während dieser Zeit zu Alexandria der Neuplatonismus, in welchem die antike Philosophie nochmal ihre ganze Kraft zusammennahm, um, vermischt mit orientalischen Religionsideen, zu neuem Aufschwung zu gelangen, und das immer stärker hervortretende und immer weiter sich ausbreitende Christenthum aus dem Felde zu schlagen. Es war daher von der größten Wichtigkeit für das Christenthum und die christliche Kirche, daß gerade in Alexandria eine christliche Hochschule sich bildete, um Priester und Gelehrte heranzubilden, die den heidnischen Gelehrten und Philosophen gewachsen waren, und das Christenthum wissenschaftlich gegen deren Angriffe zu vertheidigen verstanden. Dadurch hatte sich der christliche Geist im Mittelpunkte der heidnischen Wissenschaft selbst ein Bollwerk geschaffen, von dem aus er gegen den Gegner operiren konnte.

14. Zu den vornehmsten Lehrern und Vorstehern der alexandrinischen Katechetenschule zählten nach Pantänus: Clemens von Alexandria und Origenes. Clemens hatte schon, während er noch Heide war, alle Systeme der alten Weisen Griechenlands erforscht, und war so zu einer umfassenden und gründlichen Gelehrsamkeit gelangt. Als Christ wußte er dieselbe für das von ihm geführte Katechetenlehramt wohl zu verwerthen. Origenes aber, der nach Clemens die Vorstanderschaft der alexandrinischen Katechetenschule übernahm (geb. 185 n. Chr.) war ein wahres Wunder von Gelehrsamkeit. Von christlichen Eltern geboren, studirte er zu Alexandria die weltlichen Wissenschaften, namentlich die neuplatonische Philosophie, vorzugsweise aber die heiligen Schriften und die christliche Theologie, und wirkte dann sowohl als Lehrer, als auch als Schriftsteller in ausgebreitetster und tief eingreifendster Weise. Er hinterließ zahlreiche Schüler, unter welchen die berühmtesten Lehrer der Kirche des dritten Jahrhunderts waren. Beispielsweise erwähnen wir unter den Vielen nur Gregor den Wunderthäter, Dionysius den Großen und Athanasius.

15. Seinen Unterricht schildert Gregor der Thaumaturg in seiner Lobrede auf den Lehrer also: „Ehe Origenes seine Schüler förmlich zu unterrichten begann, prüfte er sie durch besondere Fragen und suchte die Fehler, die er an ihnen bemerkte, zu verbessern. Hierauf trug er den Schülern Dialektik vor, um die Urtheilskraft zu üben; aber nicht diejenige der gewöhnlichen Lehrer, sondern jene, welche für Alle, Griechen und Barbaren, Gebildete und Ungebildete, kurz für alle Menschen, was sie immer für eine Lebensweise wählen mögen, unablässig nothwendig ist. Mit der Dialektik verband er die Naturkunde in der Art, daß er jedes einzelne Wesen erläuterte, unterschied, durch verständlichen Vortrag auf seine ersten Elemente zurückführte, und die Natur sowohl aller, als eines jeden Theiles, so wie auch die verschiedene Wendung und Veränderung der Dinge durchging. Dies that er, um durch die Deutlichkeit der Lehre und durch Vernunftgründe dem Schüler statt der unvernünftigen eine vernünftige Bewunderung des Alls und der höchst vollkommenen Natur einzulößen.“

16. „Weiter folgten als Unterrichtsfächer die Geometrie, als der sicherste und unumstößlichste Grund von allem Uebrigen, und die Astronomie, die das Obere betrachtet, und auf das Erhabene und Himmlische leitet. Nach diesen Vorbereitungs Wissenschaften ward der Schüler mit der Sittenlehre bekannt gemacht, und hiebei zeigte Origenes Allen an sich selbst das goldene Nutzlitz der Tugend und Frömmigkeit. Besonders wies er die Schüler an, den Geist in sich selbst zurückzuziehen, für denselben am allermeisten zu sorgen und die Gottseligkeit sich angelegen sein zu lassen. Hierauf las er mit den Schülern die Schriften der alten Philosophen und Dichter, mit Ausnahme derjenigen, welche Gott oder die Vorsehung leugneten; denn diese wären nicht würdig, daß man sie lese, auf daß die Seele durch sie nicht besleckt würde. Der Schüler sollte mit allen philosophischen Ansichten bekannt werden. Der Lehrer selbst ging geistig überall mit ihnen und führte sie an der Hand, wie auf einer Reise, wenn ihnen irgend wie etwas Verworrenes, Unsicheres oder Trügerisches aufstieße; oder wie ein erfahrener Künstler, dem bei langer Beschäftigung mit der Philosophie Nichts

ungewohnt oder unbekannt ist, der selbst erhaben in Sicherheit bleibt, und auch Andern die Hand reicht, und sie, als wollten sie ertrinken, herauszieht und rettet.“

17. „Den Schluß des Unterrichtes machte die Interpretation der heiligen Schriften, mit welcher die christliche Gnosis verbunden wurde. Hierbei ging Origenes von der Göttlichkeit der heiligen Schriften aus, vindicirte ihnen den Charakter durchgängiger Wahrheit und Gotteswürdigkeit, und betrachtete die ganze heilige Schrift als ein vollkommenes, harmonisches Organon Gottes, dessen verschiedene Theile zusammenklingen, wie die Saiten auf dem Psalter Davids. In der heiligen Schrift fand er einen dreifachen Sinn: den buchstäblichen, den moralischen und den allegorischen oder mystischen, nach der Analogie von Leib, Seele und Geist. Der Wortsinn ist der Leib, der moralische Sinn die Seele, und der mystische oder pneumatische der Geist. Auch an der ersten, soweit nützlichen Worterklärung kann man sich erbauen: dies beweist die Menge von einfältigen, aber dennoch ächten Gläubigen. Der moralische Sinn ist der im Worte verborgene und auf die sittliche Bildung des Menschen bezügliche; der mystische oder pneumatische Sinn endlich befaßt die Ideen, die unter der Hülle des Buchstabens niedergelegt sind. Jede Schriftstelle hat einen pneumatischen, nicht jede aber einen buchstäblichen Sinn. Ueberall aber muß ein gotteswürdiger Sinn aufgefunden, und daher Alles allegorisch erklärt werden, was den Anschein des Unmöglichen, Widersinnigen, Falschen und Unnützen an sich trägt“ u. s. w.

18. Wir finden in dieser Schilderung der Lehrweise des Origenes zugleich ein Bild von der allgemeinen Lehrweise, welche an den Katechetenschulen der ersten christlichen Jahrhunderte im Gebrauche war, und erkennen daraus, daß die höhere Bildung, welche in diesen Schulen ertheilt wurde, keineswegs eine engbegrenzte war. Die natürlichen Wissenschaften wurden, wie wir sehen, keineswegs vernachlässigt, sondern vielmehr mit Eifer gepflegt, immer aber so, daß sie der Unterweisung in den Wahrheiten der göttlichen Offenbarung dienten. Der Unterricht in den natürlichen Wissenschaften ward als Vorbereitung und Vorbedingung zum Unterricht in der heiligen Wissenschaft betrachtet und behandelt. So erklärt es sich, wie die Kirchenväter und Kirchenschriftsteller der ersten christlichen Jahrhunderte in aller Wissenschaft der damaligen Zeit bewandert erscheinen, und in ihren Schriften eine Tiefe der Auffassung, eine Gewandtheit des dialektischen Denkens, und ein Reichthum gelehrter Kenntniß sich kundgibt, der uns auch vom wissenschaftlichen Gesichtspunkte aus mit höchster Achtung vor denselben erfüllen muß. Es ist allerdings wahr — nicht alle Kirchenväter erhielten ihre Bildung auf den Katechetenschulen; viele derselben besuchten in ihrer Jugend noch die heidnischen Kaiserschulen, namentlich die Schule zu Athen, und erhielten dort ihre erste Bildung, die sie dann später für die christliche Wissenschaft verwerteten. So die drei Cappadocier Basilius, Gregor von Nazianz, Gregor von Nyssa, so der heil. Augustin, u. s. w. Aber die Katechetenschulen haben doch das Meiste dazu beigetragen, die höhere christliche Bildung zu fördern und zu verbreiten. Sie bilden jedenfalls einen Glanzpunkt in der Geschichte der frühesten christlichen Erziehung.

19. Unter Origenes hatte die Katechetenschule zu Alexandria ihre höchste Blüthe erreicht. Nachmals verlor sie allmählig an Ruhm und Bedeutung. „Ihr letzter ruhmgekrönter Lehrer war Didymus (309—395), der, blind von Kindheit an, mittelst eburner Lettern und Figuren Lesen, Rechnen, Geometrie u. s. w. gelernt hatte, und sich eben so sehr durch seine Kenntnisse in der Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poetik, Astronomie und Musik, als durch seine Frömmigkeit auszeichnete. In seiner Methode der Schriftauslegung folgte er zwar dem Meister seiner Schule, Origenes, bediente sich aber der Allegorien weit vorsichtiger, und gab sie ganz auf, wenn er die Gegner der Kirche bekämpfte. Für diesen Fall wendete er sich ganz zur grammatischen Auslegungsweise.

20. Während aber die alexandrinische Schule allmählig an Bedeutung verlor, legten mehrere gelehrte Presbyter (Dorotheus, Lucianus u. s. w.) gegen Ende des dritten Jahrhunderts den Grund zu einer ähnlichen Katechetenschule in Antiochia, die für die biblische Hermeneutik und Exegese von bedeutender Wichtigkeit war, in so fern daselbst nicht so fast die allegorische, oder vielmehr die grammatische Schriftauslegung gepflegt wurde. Als einer der ersten Coryphäen dieser Schule gilt Eusebius, Bischof von Emisa in Phönicien († 360), ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Ihm folgte Diodor, Bischof von Tarsus († 394). Unter seiner Anleitung bildeten sich wiederum Johannes Chrysostomus und Theodor von Mopsuestia († 429), beide aus Antiochien. Während aber der erstere einer der bedeutendsten Lehrer der Kirche wurde, legte dagegen letzterer den Grund zum Nestorianismus (Nestorius war sein Schüler) und diese nestorianischen Wirren führten dann auch später den Verfall und die Auflösung der antiochenischen Schule herbei.

21. Neben der antiochenischen Schule blühte ferner eine Katechetenschule zu Edessa in Syrien, die namentlich Ephräim den Syrer zu den ihrigen zählte. Sie gerieth später gleichfalls in die nestorianischen Streitigkeiten hinein, und davon datirte ihr Verfall. Sie wurde wegen ihrer nestorianischen Irrthümer 489 auf Befehl des Kaisers Zeno geschlossen. Da aber die Lehrer an dieser Schule größtentheils nach Persien flohen, und von den Sassaniden unterstützt, dort ihre religiösen Ansichten verbreiteten, so ging aus den Trümmern der Schule von Edessa die nestorianische Schule zu Nisibis in Mesopotamien hervor, die, von Narses gegründet, einen bestimmten Stundenplan hatte, und in verschiedene Klassen eingetheilt war. Ihre Lehrer und Schüler genossen besondere Vorrechte in der nestorianischen Gemeinschaft. Endlich sind auch noch zu nennen die Schule zu Gandisapora, gleichfalls von den Nestorianern beherrscht, auf welcher besonders philosophische und medicinische Studien getrieben wurden, sowie die Schulen zu Resaina und Kimesrin in Syrien, die den Monophysiten gehörten¹⁾.

1) Wir müssen noch erwähnen, daß zur Zeit des Origenes auch zu Jerusalem und Caesarea Katechetenschulen bestanden, von denen uns aber nichts Näheres bekannt ist.

b) Pädagogische Grundsätze der Kirchenväter.

§. 20.

1. Nach dieser allgemeinen Uebersicht über die Entwicklung des Unterrichts- und Erziehungswezens in den ersten christlichen Jahrhunderten müssen wir nun auf die Grundsätze reflectiren, welche damals für Erziehung und Unterricht maßgebend waren. Es findet sich zwar aus der damaligen Zeit noch keine Schrift, in welcher diese Grundsätze systematisch dargestellt wären; aber sie finden sich zerstreut in den Werken der Kirchenväter, welche je nach Veranlassung und Gelegenheit mit der Darlegung derselben sich beschäftigten.

2. Bedeutsam auch in pädagogischer Beziehung sind vor Allem die apostolischen Constitutionen, welche theils zu Ende des dritten, theils zu Anfang des vierten Jahrhunderts entstanden sind, und die ältesten Einrichtungen der morgenländischen Kirche enthalten. Hier heißt es: „Ihr Väter, erziehet euere Kinder im Herrn, indem ihr sie unter der Zucht und Verwahrung zum Herrn großwachsen lasset, und lehret sie heilsame und dem Worte Gottes — dem Logos — entsprechende Fertigkeiten, damit sie nicht der Zügel des Guten sich entledigen, indem sie Gelegenheit zum Muthwillen finden, von Seite der Eltern ungestraft bleiben und so allzufrühe meisterlos werden. Wer es unterläßt, seinen Sohn zu ermahnen und verständig zu machen, der hasset sein eigenes Kind. So lehret denn euere Kinder das Wort des Herrn, macht ihnen Ernst auch durch Schläge, daß sie folgsam werden; lasset sie von Kindheit auf die heiligen Schriften lernen, gestattet ihnen nicht, daß sie Etwas von euch wider eueren Willen erzwingen; duldet nicht, daß sie sich mit Altersgenossen zu Gelagen vereinigen. Denn wenn die Gleichgiltigkeit der Eltern den Kindern möglich macht, mit zügellosen Menschen umzugehen, so werden nicht allein in die Sünde gefallene Kinder gestraft werden, sondern um ihretwillen trifft das Gericht auch die Eltern“ u. s. w.

3. Weiter ist zu nennen der heil. Cyprian († 258). Er macht entschiedene Opposition gegen die heidnische Erziehung; er kennt keine andere, als die christliche. „Ihm ist die Erziehung (Disciplin) eine Wächterin der Hoffnung, ein Hebezug des Glaubens, ein heilbringender Führer auf dem Lebenswege, eine Nährerin edler Anlagen, eine Lehrerin der Tugend, welche bewirkt, daß wir bei Christus verbleiben, Gott gehorchen, und uns der uns zu Theil gewordenen göttlichen und himmlischen Verheißungen würdig machen (de hab. virg.). Er verlangt von der Jugend vor Allem Gehorsam. Wie man mit Recht bei Greisen Mäßigkeit und eine fortgeschrittene sittliche Bildung fordert, so geziemt dem Jünglingsalter Gehorsam und Unterwürfigkeit. Ein Jüngling ohne Gehorsam ist ein Jüngling ohne Bildung.“

4. Basilius der Große († 379), der sich besonders der verwaisten Kinder und der Kinder armer Eltern annahm, und, wie wir schon wissen, deren Aufnahme und Erziehung seinen Mönchen zur Pflicht machte, gibt diesen in seiner Regel die Anweisung, die Kinder so zu erziehen, wie wenn sie allen Brüdern gehören würden, und er will, daß sie einem erfahrenen alten Manne

übergeben werden, der mit Geduld und väterlicher Liebe sie behandle, so aber, daß die Wohnungen der Kinder von denen der Mönche abge sondert seien, damit sie es nicht sehen, wenn ein Mönch etwa einen Fehler begeht, und so entweder zu demselben Fehler oder aber zur Selbstgefälligkeit verleitet werden. Er will, daß die Kinder durch Strafe zur Selbstbeherrschung geführt, aber auch, daß sie durch Lob ermuntert werden sollen.

5. Jeder Fehler nämlich, sagt Basilus, soll so bestraft werden, daß die Strafe zugleich eine Uebung in der Gelassenheit und Seelenruhe werde. Hat ein Zögling müßiges Zeug gesprochen, hat er einen Anderen geschimpft, hat er gelogen oder etwas Unerlaubtes geredet, so werde er durch Fasten und Stillschweigen gezüchtigt. Ist ein Zögling zornig wider einen Anderen, so muß er angehalten werden, sich mit diesem nicht nur auszusöhnen, sondern auch nach Verhältniß der Beleidigung ihm Liebesdienste zu erweisen. Hat sich ein Knabe zur Unzeit zu essen erlaubt, so muß er auf die größere Hälfte seiner Tagesportion verzichten. Statt der Mythen sollen die Erzählungen von den Wundern, statt der Gnomen Stellen aus den salomonischen Sprüchen auswendig gelernt und für das Behalten derselben Prämien ausgesetzt werden. Lateinische oder griechische Klassiker zu lesen, sei den Kindern nicht gestattet. Die Prämien sollen dazu dienen, das Lernen leicht zu machen; die Aufmerksamkeit aber kann unschwer erhalten, jeder Abschweifung der Gedanken ein Damm entgegen gesetzt werden, wenn der Lehrer die Kinder unaufhörlich fragt, wo sie mit ihren Gedanken sind, was sie innerlich treiben. So lange die Seele noch weich und biegsam ist wie Wachs, muß sie zu aller Uebung des Guten von Anfang an angehalten werden. Zu den bestimmten Zeiten des gemeinsamen Gebetes sollen die Erwachsenen und die Kinder zusammenkommen, damit die einen durch die anderen erbaut werden.

6. In seiner Rede „an christliche Jünglinge“ verbreitet sich Basilus über den rechten Gebrauch der klassischen Schriftsteller des Alterthums. Er mahnt die Jünglinge, daß sie jenen Männern (den Klassikern) nicht ein für allemal die Lenkung ihres Geistes, wie die eines Schiffleins überlassen, und nicht, wohin sie sie führen, ihnen auch folgen sollen. Sie sollten vielmehr, was ihnen nützlich, aus denselben schöpfen, aber auch wissen, an was sie vorbei gehen müßten. „Der Christ muß die Güter des zukünftigen Lebens suchen. Zu diesem Leben aber führt die heilige Schrift, die uns durch Geheimnisse unterrichtet. So lange wir aber zu jung sind, um ihren tiefen Sinn fassen zu können, üben wir uns in geistiger Sehkraft durch andere nicht ganz verschiedene Schriften, wie durch Schatten und Spiegel, und ahmen diejenigen nach, die sich in der Kriegsschule üben, und die, nachdem sie sich in den Bewegungen der Hände und im Springen Gewandtheit erworben haben, in den Kämpfen die Frucht dieses Spieles genießen. Wie die Färber Alles, was sie zu färben haben, zuvor sorgfältig präpariren, und nachher erst den glänzenden Purpur oder eine andere Farbe auftragen, so gleichermaßen werden auch wir, soll anders die Herrlichkeit der Tugend für immer unauflöslich in unserer Seele haften, zuvor durch diese äußerlichen Lehren der Heiden eingeweicht, um dann die heiligen und geheimnißvollen Lehren kennen zu lernen; und nur erst, wenn wir uns gewöhnt haben, gleichsam die

Sonne im Spiegel des Wassers zu schauen, können wir unseren Blick zum Lichte selbst erheben.“

7. Der heil. Joh. Chrysostomus († 407) bekämpft hinsichtlich der Jugendziehung namentlich das böse Beispiel von Seite der Eltern und die Nachlässigkeit in der elterlichen Aufsicht. Eltern, welche ihren Kindern böses Beispiel geben, oder in ihrer leidenschaftlichen Sucht nach dem Irdischen die Erziehung der Kinder vernachlässigen, hält er für ärger als Kindesmörder; denn diese können doch nur den Körper von der Seele trennen, jene aber stürzen die Seele in die Hölle. Er beklagt es, wenn die Eltern von Nichts, als von irdischen Dingen, und nicht von den himmlischen mit den Kindern reden, und wenn sie ihnen die Begierde nach eitler, leerer Ehre und die Habsucht einflößen, ja sie noch zu dem antreiben, was der Lehre Jesu Christi zuwider ist. Er hält es für den größten Reichthum der Kinder, wenn sie aller Gelüste Herr werden. Deshalb müssen wir auf ihr Aus- und Eingehen sorgfältig Acht haben, und darauf merken, mit wem sie umgehen, und was sie für Freunde haben.

8. „Es müssen den Kindern aber auch ihre Fehler vorgehalten, und sie durch Zucht in Furcht versetzt werden, damit die Trägheit ausgerottet werde. Man soll mit denselben so sorgfältig umgehen, wie mit dem Lichte, und die Söhne sollen mit derselben Sorgfalt, wie die Töchter behütet werden. Und zwar muß die Erziehung schon von frühester Jugend an beginnen. Namentlich ist schon im zartesten Alter der Religionsunterricht angezeigt; denn das zarte Alter nimmt das, was es hört, leichter in sich auf, und es prägt sich den jungen Gemüthern ein, wie ein Siegel dem Wachs. Ihr Leben fängt auch in diesem Zeitpunkte zuerst an, zum Guten oder zum Bösen sich hinzuwenden. Wenn man sie nun von der Thüre des Lebens an vom Schlechten bewahrt und zu dem besten Wege führt, so wird ihnen das Gute zu einer innewohnenden Beschaffenheit und wie zur Natur werden, und sie werden nicht leicht zum Schlechten übergehen, indem sie durch die Gewohnheit selbst zur Uebung des Guten hingezogen werden.“

9. „Die rechte Erziehungskunst ist die, welche sich zuerst herabläßt, und dann hinaufzieht, nach dem Beispiele Gottes, der als der große Menschenzueher sich gleichfalls zuerst zu den Menschen herabgelassen hat, um sie zu sich hinaufzuziehen.“ Nur in allmählichem Fortgange und schrittweise soll der Schüler in die Lehren der göttlichen Weisheit eingeführt werden, gleichwie ja auch Christus nicht sogleich seine Gottheit enthüllte, sondern zuerst nur für einen Propheten und heiligen Menschen gehalten wurde, und erst allmählig durch seine Werke und Worte sich als das offenbarte, was er war. Aber diese Einführung in die göttliche Weisheit muß immer die Hauptsache in der Erziehung sein und bleiben. „Suche deinen Sohn nicht zum Redner zu bilden, sondern erziehe ihn zur christlichen Weisheit! Auf den Charakter kommt Alles an, nicht auf Worte, jener allein macht ihn kräftig für das Reich Gottes, und verschafft ihm die wahren Güter. Uebe nicht seine Sprache, sondern reinige seine Seele! Ich sage dies nicht, um dich zu hindern, dem Sohne die literarische Bildung zu geben, sondern ich will nur verhindern, daß alle Sorgfalt allein darauf ver-

wendet werde.“ Neben dem elterlichen Hause, in welchem namentlich die Mutter erziehend walten soll, sind besonders die Klöster die wichtigsten Stätten christlicher Bildung; denn in ihnen werden die Knaben von dem Verderben der Welt ferne gehalten, mit der heiligen Schrift frühzeitig bekannt gemacht, und in das christliche Leben eingeführt.

10. Von besonderer Bedeutung für die Erziehungslehre ist ferner der Brief des heil. Hieronymus († 420) an die Vata, die Gemahlin des Heiden Torotius, die ihre Tochter Paula im Christenthum erzog. „Paula,“ sagt Hieronymus, „soll, da sie einem Gelübde ihr Leben verdankt, ein Tempel Gottes werden, nichts Anderes hören, nichts reden, als was zur Gottesfurcht gehört. Schandbare Worte soll sie nicht verstehen, weltliche Lieder nicht kennen. Sie nicht allein, sondern auch ihre Gespielinnen und Mägde, sollen vom weltlichen Umgange zurückgehalten werden, damit sie nicht lehren, was sie gesehen haben. Man soll dem Kinde Buchstaben von Buchs oder Elfenbein geben und sie bei ihrem Namen nennen. Es soll dann die Buchstaben zusammensetzen lernen; aber es sollen keine willkürlichen Namen sein, die es zusammensetzt, sondern Namen von Aposteln und Propheten. Man gebe ihm Genossen, mit denen es wettschreit und durch deren Belobung es angestachelt werde; wird es lässig, so muß man es nicht schelten, sondern durch Lob anregen. Ueberhaupt hüte man sich, daß man ihm das Lernen nicht entkleidet. Man gewöhne es, die Worte deutlich auszusprechen, und dulde nicht, daß es, an die Liebkosungen alberner Wärterinnen gewöhnt, die Worte verstümmle.“

11. „Ferner lasse man das Mädchen nicht mit Gold und Purpur spielen: das schadet seinem Charakter. Die Kleidung und das Aeußere schon soll das Kind lehren, daß es Gott geweiht sei; deshalb halte man alle unnütze Zierde fern; das Mädchen gehe mit den Eltern in die Kirche, aber nicht auf die Gasse und speise auch nicht öffentlich. Obwohl es an strenge Mäßigkeit gewöhnt werden soll, so soll um der Schwachheit willen doch bis zu den Jahren reiferer Entwicklung eine zu strenge Enthaltung unterbleiben. Die Mutter soll die erste Lehrerin, eine bejahrte Jungfrau die Vorgesetzte Paula's sein, deren Beispiel sie ermahnt und gewöhnt, Nachts zu Gebeten und Psalmen aufzustehen, und Morgens Loblieder zu singen. Die gewöhnlichen häuslichen Arbeiten in Wolle, Neze stricken, Spinnen u. s. w. soll Paula lernen, dagegen keine feineren, die der Eitelkeit dienen. Sie lerne zuerst den Psalter, dann die Sprüche Salomon's, Hiob, und zuletzt die Evangelien, sowie die übrigen Bücher des A. und N. T.“

12. „Zum Lehrer ist ein Mann von bewährtem Alter, von bewährten Sitten und Kenntnissen zu nehmen; es ist nicht glaublich, daß ein unterrichteter Mann sich schämen wird, bei einer verwandten und edlen Jungfrau das Amt zu übernehmen, das Aristoteles beim Sohne des Philippus übernahm. Taub soll die Tochter für Musik sein; wozu Flöte, Leier, Zither gemacht sind, soll sie nicht wissen. Täglich soll sie ein Pensum sagen, das wie ein Blüthenstrauß, von der Schrift gepflückt, ist. Die griechischen Vermaße soll sie lernen; darauf soll alsbald der lateinische Unterricht folgen: wenn dadurch nicht von Anfang an der zarte Mund gebildet wird, so wird die Zunge durch fremde Laute verdorben,

und die Muttersprache durch inländische Fehler verunziert. So soll das Kind heranwachsen wie zu aller Gottesfurcht und Sitte, so auch zu geistiger Bildung, wie solche seinem Geschlechte angemessen ist. Es soll nichts von Sünde wissen; sein Herz soll rein sein, und wie es selbst von Sünde Nichts weiß, so soll es auch glauben, daß alle Menschen so seien, wie es selbst.“

13. Nach dem heil. Augustin (353—430) besteht die Erziehung in der Zurechtweisung (*correctio*) und in der Unterweisung (*instructio*), wobei erstere durch Furcht, letztere durch Liebe vollendet wird. Unglücklich erscheint ihm eine Erziehung, in welcher Liebe ohne Furcht, oder umgekehrt Furcht ohne Liebe waltet. Er will ferner, daß man die Kinder in den zarten Jahren nicht allzusehr anstrengt. „Wenn die Kindheit nach Maßgabe ihrer Kräfte (durch Unterricht) genährt wird, so wird sie wachsend immer mehr fassen, während dieselbe, über ihre Kräfte in Anspruch genommen, statt zuzunehmen, abnimmt. Dagegen soll man in jedem Alter lernen. Kein Lebensabschnitt darf zu spät dünken, um zu lernen, was nothwendig ist.“

14. Aus diesen wenigen Andeutungen ist schon ersichtlich, von welchen Gesichtspunkten die Kirchenväter die Erziehung aufgefaßt, und nach welchen Grundsätzen sie dieselbe geleitet wissen wollten, sowie auch welche große und verantwortungsvolle Aufgabe in ihren Augen die Erziehung ist. Wir haben im Heidenthum nichts dem Ähnliches gefunden. Die heidnische Pädagogik betont nur immer die weltliche Seite der Erziehung, und wenn auch die Erziehung zur Sittlichkeit und Tugend urgirt wird, so fehlt doch dieser Sittlichkeit und Tugend der ideale Charakter; sie erscheint immer nur als gewöhnliche, nationale Bürger-tugend. Hier aber wird auf Sittlichkeit und Tugend nicht gedrungen bloß im Interesse bürgerlicher Rechtschaffenheit; sondern Sittlichkeit und Tugend erscheinen als innere Vervollkommnung des Menschen nach dem Bilde Christi. Die Tugend erscheint nicht mehr als ein bloßes Mittel um ein geordnetes soziales Leben zu ermöglichen; ihr Ziel ist weit höher gesteckt; sie soll für den Menschen das Mittel sein, um zur ewigen Glückseligkeit und zur höchsten Vollendung in Gott zu gelangen. Es ist ein idealer Zug, welcher die Erziehungslehre der Kirchenväter durchweht; dieser ideale Zug findet sich in der heidnischen Pädagogik nicht. Darum sprechen auch die Lehren der Väter über Erziehung zum Herzen; sie erwärmen das Gemüth, und erfüllen es mit Liebe zu der hohen Aufgabe der Erziehung, sowie zu dem Kinde, das der Erziehung anvertraut ist, während die heidnische Pädagogik uns kalt läßt, weil ihr das Feuer höherer, himmlischer Begeisterung fehlt. Auf dieser Grundlage konnten die Kirchenväter auch die geistige Bildung der Jugend in entsprechender Weise urgiren, eingedenk, daß nur dann die geistige Bildung, die Erkenntniß der Wahrheit im Geiste der Jugend Wurzeln schlagen kann, wenn das Herz rein, wenn der Wille in heiliger, christlicher Sitte gefestigt ist. Man fühlt aus den Aussprüchen der Väter über Erziehung so recht den Hauch der Erlösung heraus, der die gesammte christliche Erziehung durchweht, und ihr einen himmlischen Charakter aufprägt.

c) Pädagogische Literatur.

§. 21.

1. Wenn wir von einer pädagogischen Literatur in der patristischen Zeit sprechen, so denken wir dabei zunächst nur an jene Literatur, die sich auf den Religionsunterricht bezieht. Denn eine anderweitige pädagogische Literatur weist diese Zeit, wie schon oben erwähnt worden, noch nicht auf, da das kirchliche Unterrichts Wesen noch erst im Werden begriffen war. In Bezug auf den Religionsunterricht aber erwies sich schon diese Zeit literarisch fruchtbar. Nicht bloß nämlich wurde der Religionsunterricht in den ersten christlichen Jahrhunderten, namentlich in den Katechumenaten, auf's sorgfältigste gepflegt, sondern es unternahmen es auch manche Kirchenväter, Bücher für den Religionsunterricht zu schreiben, die theils als Leitfaden für diesen Unterricht dienen sollten, theils Anweisung gaben, wie der Religionsunterricht in der geeignetsten Weise gegeben werden könne. Es wird unsere Aufgabe sein, auch auf diese Schriften noch einen Blick zu werfen. Es gehören dazu:

2. a) Die Katechesen des heil. Cyrillus von Jerusalem († 386). Da der Katechumenen = Unterricht für Erwachsene bestimmt war, so ist es natürlich, daß derselbe vorwiegend afroamatischer Natur war. Die Katechesen Cyrills sind daher eigentlich Reden an die Katechumenen. Er hat sie in jungen Jahren geschrieben, um sie später beim Unterrichte zu gebrauchen. Es sind deren drei und zwanzig, nebst einer Prokatechese. Die Prokatechese beschäftigt sich mit der Wichtigkeit der Taufe und der Nothwendigkeit der Vorbereitung auf dieselbe. Die ersten achtzehn Katechesen waren dann für die Fastenzeit bestimmt, und behandeln alles das, was zum würdigen Empfang der heiligen Taufe nothwendig ist¹⁾. Die letzten fünf dagegen waren für die nach der Fastenzeit zu Ostern Getauften bestimmt, und behandeln die eigentlichen Geheimnißlehren des Christenthums, weshalb sie auch mystagogische Katechesen genannt werden²⁾.

1) Die erste dieser achtzehn Katechesen handelt von der Taufe und von der Buße als Vorbereitung auf die Taufe; die zweite von der Sünde und von der Umkehr zu Gott durch Beicht und Buße; die dritte von der Wirkung der Taufe und von der Blut-taufe; die vierte gibt einen Ueberblick über die in den folgenden vierzehn Katechesen zu behandelnden Materien; die fünfte handelt vom Glaubensbekenntniß; die sechste von der Einheit und Dreifaltigkeit Gottes; die siebente von der ewigen Geburt Jesu Christi; die achte von der göttlichen Allmacht und Vorsehung; die neunte von der Erschaffung der sichtbaren Welt, die zehnte von Jesus Christus, seinen Namen und Aemtern; die eilfte von der zweifachen Geburt Christi; die zwölfte von seiner Gottheit und Menschheit; die dreizehnte von dem Erlösungstode und dem Ruhme des Kreuzes; die vierzehnte von der Auferstehung und Himmelfahrt; die fünfzehnte von der zweiten Ankunft Christi, vom Antichrist, vom jüngsten Gerichte und vom ewigen Reiche; die sechszehnte und siebenzehnte vom heiligen Geiste; die achtzehnte endlich von der Auferstehung des Fleisches, von der Kirche und vom ewigen Leben.

2) Die erste und zweite derselben (neunzehnte und zwanzigste) handeln nochmals über die heilige Taufe, die dritte, (einundzwanzigste) über die heilige Firmung, die vierte und fünfte (zweiundzwanzigste und dreiundzwanzigste) endlich über das allerheiligste Sacrament des Altars, das eucharistische Opfer und den christlichen Gottesdienst.

3. Cyrills Katechesen sind eine der bedeutendsten und werthvollsten Schriften aus der Zeit der Kirchenväter. Nicht bloß sehen wir daraus, welches der Inhalt des Glaubens der Kirche von jeher gewesen, sondern sie zeigen uns auch, wie man zur Zeit Cyrills den Unterricht der Gläubigen in den Wahrheiten der christlichen Religion pflegte und betrieb. Die Katechesen sind edel und einfach gehalten, aber sie führen die Gläubigen tief in den Inhalt der christlichen Lehre ein, und das mit einer Klarheit und Offenheit, die jeden nach Wahrheit dürstenden Geist ansprechen und gewinnen mußte. Sie sind auch methodisch gehalten in so fern, als sie vom Leichtern zum Schwerern fortgehen, gleichsam von den Außenwerken der christlichen Lehre den Geist allmählig in das Innerste derselben einführen, und so einen großartigen Ueberblick über das großartige Ganze gewähren. Sie konnten daher auch damals für jeden Pädagogen und Redner als Leitfadendienen, für die Einführung der Katechumenen in den Inhalt und in den Geist des Christenthums.

4. b) Die katechetische Rede des heil. Gregor von Nazianz († 390) über die heil. Taufe — ein wahres Muster von unterweisender Rede; dann die „Auslegung der Täuflinge an die Nichttäuflinge“, und namentlich die „katechetische Unterweisung“ des heil. Gregor von Nyssa († 395). Letztere besteht aus vierzig Hauptstücken, und verbreitet sich beinahe über alle Glaubensartikel. Die Unterweisung ist hier mehr wissenschaftlich gehalten, und ist eine vortreffliche Anleitung, Juden und Heiden von der Wahrheit der christlichen Glaubenslehren zu überzeugen, und das Christenthum gegen seine Gegner zu vertheidigen. Man kann sagen, daß die *Oratio catechetica* Gregors von Nyssa eine speculative Entwicklung und Begründung der gesammten christlichen Glaubenslehre sei, zu dem Zwecke, um das Christenthum der menschlichen Vernunft nahe zu bringen, und diese in die Tiefen der christlichen Wahrheit einzuführen. In dieser Richtung ist sie von unschätzbarem Werthe für alle Zeit.

5. c) Die Schrift des heil. Augustinus „*de catechizandis rudibus*“. Es hatte sich der mit dem ersten Katechumenenunterrichte betraute Diakon Deo gratias von Karthago an den heil. Augustin gewendet, und ihn um eine Anweisung gebeten, wie er den religiösen Unterricht einrichten solle. Diese Anweisung gibt ihm nun der heil. Augustin in dem obengenannten Buche. Er will, daß der erste religiöse Unterricht an die biblische Geschichte sich anschließen und derselben folgen soll. Denn gerade dadurch erkenne der Katechumene am einfachsten das, was zur ewigen Seligkeit unumgänglich nothwendig ist. Demnach solle der Lehrer von der Schöpfungsgeschichte und von dem Sündenfalle des ersten Menschen ausgehen, dann die ganze Geschichte des alten Bundes durchgehen und deren typischen Charakter in Bezug auf Christum und die newtestamentliche Kirche aufweisen. Von da solle er dann fortschreiten zur Menschwerdung des Sohnes Gottes, zu der Thätigkeit der Apostel in Verbreitung des Christenthums, und endlich abschließen mit dem Hinweis auf die zweite Ankunft Christi zum Gerichte. Er soll sich hiebei zur Fassungskraft der zu Unterrichtenden herablassen, und sie nicht bloß belehren, sondern auch in das Verständnis des Gelehrten einzuführen suchen.

6. d) Zum Schlusse haben wir noch zu erwähnen eine Schrift des heil. Augustin, welche zwar nicht unmittelbar zur pädagogischen Literatur gehört, aber doch mittelbar für den Erzieher von großer Wichtigkeit ist, in so fern wir aus derselben den Entwicklungsgang eines großen Geistes erkennen, und sehen, welche große innere Kämpfe der Mensch in seiner sittlichen Entwicklung durchzumachen hat, um zum Ziele eines reinen christlichen Lebens zu gelangen. Es sind dieses die „Confessionen“ des heil. Augustin, in welchen er die Geschichte seiner eigenen Erziehung zum Christenthum durch den göttlichen Erzieher niedergelegt hat. Es gibt nicht leicht etwas Anziehenderes und Interessanteres, als diese Bekenntnisse, aus welchen der menschliche Erzieher sehen kann, welche Wege der göttliche Erzieher einschlägt, um den Menschen zum Heile zu führen, und wie demnach auch er selbst im Dienste des göttlichen Erziehers in der sittlichen Erziehung der Jugend sich verhalten müsse.

7. Augustinus ward zu Tagaste in Numidien i. J. 353 geboren. Es war die Zeit, wo das Christenthum zwar bereits die Freiheit errungen hatte, der heidnische Sauerteig aber noch sehr mächtig war und noch alle öffentlichen Verhältnisse durchdrang, die Zeit, wo bald darauf unter Julian dem Abtrünnigen das Heidenthum nochmal sich erhob, um das Christenthum zu verdrängen, nicht mehr auf dem Wege blutiger Verfolgung, sondern durch allseitige Bevorzugung des Heidenthums im Gebiete der Wissenschaft und des Lebens von Seite des Staates und seines Kaisers. Augustins Vater Patricius war ein Heide, seine Mutter Monika dagegen eine Christin. Patricius theilte die schlimmen Eigenschaften der damaligen heidnischen Welt in vollem Maße; die Mutter dagegen war ein Muster christlicher Glaubensstärke, Frömmigkeit, Gottvertrauen und Thakraft. Ihre einzige Sorge war es, ihren Mann und ihren Sohn der Segnungen des Christenthums theilhaftig zu machen. Es gelang ihr beides, aber nur nach langen, schweren Kämpfen.

8. In früher Jugend schon begann das eminente Talent Augustins hervorzutreten; gleichen Schritt damit hielt aber auch das allmälige Erwachen der Leidenschaften, was seine fromme Mutter nur mit tiefem Kummer erfüllen konnte. Als sechszehnjähriger Jüngling wurde Augustin nach Madaura an die dortige gelehrte Anstalt zum Zwecke seiner wissenschaftlichen Bildung geschickt; später kam er von da zu gleichem Zwecke nach Karthago. Der Aufenthalt in diesen Städten mit ihrem unzüchtigen Götterdienste trug nur dazu bei, die Leidenschaften des heranwachsenden Jünglings zu nähren, und den Keim des Guten, den die Mutter in sein Herz gepflanzt hatte, zurückzudrängen. Doch der Funke des Guten erlosch in ihm nicht gänzlich; sein talentvoller Geist erschlaffte nicht, und die heilige Schrift verschwand trotz alledem nicht von seinem Studirtische. Aber er glaubte die Wahrheit bei den Manichäern zu finden, und schloß sich diesen an.

9. Nicht lange aber vermochte dieses System seinen Geist zu fesseln. Er verließ den Manichäismus, aber nur um der Verzweiflung an aller Wahrheit, dem Scepticismus der Akademiker in die Arme zu fallen. Doch auch dabei sollte es nicht bleiben. Ein so großer Geist, wie der heil. Augustinus; konnte bei der bloßen Negation unmöglich stehen bleiben. Er ging nach Rom und von

da nach Mailand, und trat öffentlich als Lehrer der Beredsamkeit auf. Hier fielen ihm die platonischen Schriften in die Hände, und durch deren Lectüre erhielt sein Geist wieder eine ideale Richtung. Die Predigten des heil. Ambrosius die er fleißig besuchte, brachten ihn dem Christenthume immer näher. Zudem war ihm die treue Mutter über den Ocean herüber nachgefolgt, um durch ihre Ermahnungen und Bitten den Sohn, den sie unmöglich verloren geben konnte, auf den Weg des Heiles zu bringen. So kam es endlich zur Entscheidung. Gott erhörte das Gebet der Mutter; die Krisis kam. Unbeschreiblich war der Kampf, den er in seinem Innern zu bestehen hatte; aber die Gnade siegte. Augustinus bekehrte sich, und wurde einer der größten Männer, welche die Kirche je aus ihrem Schoße erzeugt hat.

10. So entwickelt Augustinus in seinen „Bekanntnissen“ „eine ganze Psychologie des menschlichen Herzens, aus welcher der Pädagoge mehr lernen kann, als aus vielen Theorien über Erziehung. Sie zeigen die Macht der in zartester Jugend eingepflanzten religiösen Keime, so wie die Macht der Mutter auf ihr Kind; der von der Mutter eingepflanzte Glaube an die Wahrheit und Göttlichkeit der christlichen Religion hatte den heil. Augustinus selbst im Manichäismus nicht verlassen, dieser Glaube ging sogar in seiner skeptischen Periode nicht völlig unter, und er war es, der ihn endlich aus den Irrfahrten auf dem Geistesmeere in die wahre Heimath, in das Centrum des Gotteslebens zurückführte.“ Eine Entscheidungskrisis hat jeder junge Mensch auf dem Uebergange zu einem höhern, idealen Leben zu bestehen; sie ist um so mächtiger, durchgreifender und erschütternder, je großartiger das Geistesleben eines Menschen angelegt, mit je größeren Geistesgaben er von Gott ausgestattet ist. Augustins „Bekanntnisse“ lassen diese Entscheidungskrise mit all den furchtbaren inneren Kämpfen, unter welchen sie bei ihm sich vollzog, vor den Augen unseres Geistes sich abwickeln, und lehren uns dadurch zugleich, wie wir einen Jüngling, der in dieser Krisis sich befindet, zu beurtheilen und zu behandeln haben, damit wir nicht durch unvernünftige oder rauhe Begegnung das Werk der Gnade in ihm stören. So sind in der That die „Bekanntnisse“ des heil. Augustin auch in pädagogischer Beziehung von größtem Werthe, und jeder Erzieher wird daraus die Ueberzeugung schöpfen, daß es nichts Wahreres gibt, als das Wort, das der heil. Augustin in eben diesen „Confessionen“ ausspricht: „Irrequietum est cor nostrum, donec requiescat in te, Domine!“ (l. 1, c. 1.)

11. So viel über Erziehung und Unterricht in den ersten christlichen Jahrhunderten. Wir sehen, wie bereits in dieser Zeit die christliche Erziehung mächtige Fortschritte macht, und einen neuen Geist in der Menschheit anzupflanzen sucht. Gepflegt mit aller Gewissenhaftigkeit im Schoße der christlichen Familie tritt sie immer mehr in die Oeffentlichkeit hervor, verkörpert sich in Schulen und wissenschaftlichen Lehranstalten, legt ihre Principien dar in den Schriften der Kirchenväter, und erzeugt bereits die ersten Anfänge einer pädagogischen Literatur, wenigstens soweit dabei die religiöse Erziehung und der religiöse Unterricht in Betracht kommt. So war der Grund gelegt zur weiteren Entwicklung der christlichen Pädagogik. Aber damit selbe zur vollständigen Entfal-

lung käme, mußte zuerst der Schauplatz der Geschichte ein anderer werden. Das alte Heidenthum hatte sich ausgelebt; es war einer Regeneration nicht mehr fähig. Der alte heidnische Sauerteig mußte vollständig entfernt werden, sollte die Regeneration des Menschengeschlechtes durch das Christenthum eine durchgreifende und allgemeine werden. Es erschienen daher neue Völker auf dem Schauplatz der Geschichte, legten das altheidnische Reich in Trümmer, und ließen sich auf denselben nieder. Wir stehen an der Schwelle des Mittelalters.

Zweite Periode.

Erziehung und Unterricht im Mittelalter.

Vorbemerkungen.

§. 22.

1. Theodosius war der letzte Kaiser gewesen, welcher (394—395) das ganze römische Reich als einheitliches Reich beherrscht hatte. Nach seinem Tode wurde das römische Reich getheilt. Theodosius hatte nämlich vor seinem Tode die Bestimmung getroffen, daß von seinen zwei unmündigen Söhnen der ältere, Arkadius, Ostrom oder das griechische, der jüngere dagegen, Honorius, Westrom oder das lateinische Kaiserthum erhalten sollte. So zerfiel das römische Reich in zwei Reiche, in das oströmische und weströmische, und diese beiden Reiche blieben von nun an für immer geschieden.

2. Während nun aber das oströmische Reich sich bis in's fünfzehnte Jahrhundert n. Chr. erhielt, nämlich bis zur Eroberung Constantinopels durch die Türken im Jahre 1453, ging dagegen das weströmische Reich noch im fünften Jahrhunderte völlig unter. Um das Jahr 400 brach nämlich die große Völkerwanderung aus und führte eine ungeheurere Umwälzung in den bestehenden Verhältnissen herbei. Das weströmische Reich, innerlich bereits vollständig zerlegt durch den Despotismus und durch die in Folge des Despotismus riesenhaft angewachsene Corruption fiel unter dem Stoße der Völkerwanderung in sich selbst zusammen. Auf den Trümmern desselben ließen sich neue, naturwüchsige Völker nieder, und begründeten neue politische Gemeinwesen.

3. Schon unter der Regierung des Honorius, und noch mehr unter seinen Nachfolgern hatten die Barbaren große Länderstriche an sich gerissen. Die Vandalen, Alanen und Sueven zogen (406) nach Spanien und gründeten dort das Vandalenreich; die Westgothen drangen vorerst nach Italien vor, und wendeten sich darauf nach Südgalien und Spanien, wo sie die Vandalen nach Afrika hinüberdrängten, und dann das westgothische Reich begründeten, während die Vandalen in Nordafrika ihre Herrschaft aufrichteten. Die Burgunder waren (414) über den Oberrhein gegangen, und hatten sich das Land um die Rhone und Saone erkämpft. Die Franken brachen (428) über den Niederrhein in das nördliche Gallien ein und behaupteten sich um die Mündungen des Rheinstroms. Nach Britanien wurden von den Britten gegen die wilden Caledonier (449) die Angelsachsen zu Hilfe gerufen, und ließen sich dann daselbst bleibend nieder. Attila verwißtete mit seinen Hunnenschaaren Deutschland, Frankreich und Italien.

4. So schwand das weströmische Reich immer mehr zusammen; die letzten Cäsaren, elende Schattenkaiser, folgten sich im raschen Wechsel. Endlich wurden die Barbaren auch

des Schattenspieles eines weströmischen Reiches noch überdrüssig. Odoaker, der Anführer der Heruler und Rugier, die den Römern als Miethvölker dienten, setzte (476) den letzten Kaiser Romulus Augustulus ab, und gründete, von den Seinigen zum Könige gewählt, das erste deutsche Königthum in Italien. Jedoch schon nach siebenzehn Jahren wurde Odoaker von den Ostgothen gestürzt, die unter ihrem Könige Theodorich in Italien einfielen, und dort (493) auf den Trümmern der Odoaker'schen Herrschaft das große ostgothische Reich gründeten.

5. Zwar suchten die oströmischen Kaiser im Abendlande nochmal die untergegangene römische Herrschaft herzustellen. Unter Justinian I. (527—565) wurde, nachdem schon das Vandalenreich in Nordafrika durch Belisar zerstört, und das Land dem Kaiser wieder unterworfen worden war, das tiefgesunkene ostgothische Reich in Italien angegriffen, und nach achtzehnjährigen Kämpfen (554) von Belisar und Narjes wiedererobert. Italien ward eine Provinz des oströmischen Reiches, die den Namen Exarchat erhielt. Aber nach wenigen Jahren schon ging der größte Theil des Exarchats wieder verloren an die Longobarden, die unter ihrem Könige Alboin in Italien einfielen, und dort (568) das longobardische Reich gründeten, das bald über ganz Italien, mit Ausnahme Roms und einiger kleinerer Provinzen sich ausdehnte. Und da die Griechen unter solchen Verhältnissen nicht mehr im Stande waren, Rom genügend zu schützen, so mußten die Päpste mit ihrer Auctorität eintreten, wovon die Folge war, daß allmählig ganz von selbst die Päpste auch weltliche Oberherrn von Rom wurden.

6. In solcher Weise hatten sich die politischen Verhältnisse in Folge der großen Völkerwanderung im Abendlande gestaltet. Bald aber erhob sich auch im Morgenlande eine großartige Bewegung, welche gleichfalls eine gänzliche Veränderung der dort bestehenden staatlichen und socialen Zustände herbeiführte. Es trat nämlich in Arabien ein neuer „Prophet“ — Muhamed — auf, und gründete eine neue Religion — den Islam. Muhamed (569—632) schrieb auf seine Fahne das stolze Wort: „Es ist nur Ein Gott und Muhamed ist sein Prophet.“ Bald fand er Anhänger, aber auch Widersacher, und mußte vor diesen von Mekka nach Medina flüchten. Hier aber vergrößerte sich sein Anhang derart, daß er bald bewaffnete Schaaren gegen seine Feinde führen konnte. Mekka mußte sich unterwerfen; ganz Arabien ward besiegt. Die neue Religion war damit begründet, und nach dem Willen ihres Stifters sollte sie auf dem Wege der Eroberung mit Feuer und Schwert verbreitet werden.

7. Muhameds Nachfolger, die Chalifen, führten dieses Testament des „Propheten“ aus. Die ersten fünf Chalifen häuften Eroberungen auf Eroberungen. Persien, Syrien, Phönizien, Palästina, Cyprus, Rhodus, Aegypten und die ganze Nordküste Afrika's wurden erobert; selbst Konstantinopel ward 672 angegriffen, und nur mit äußerster Anstrengung und mit Hilfe des griechischen Feuers, wodurch die feindliche Flotte zerstört wurde, gerettet. Von Afrika setzten die Araber (711) unter Tarif nach Spanien über, stürzten dort das westgothische Reich, und drangen sogar über die Pyrenäen vor, wo sie jedoch 732 von Karl Martell geschlagen und nach Spanien zurückgeworfen wurden.

8. Bald jedoch zerfiel das große Chalifenreich in zwei von einander unabhängige Chalifate. In Folge obwaltender Thronstreitigkeiten ward nämlich der Chalife Abdorrahman gestürzt, flüchtete sich nach Spanien, und gründete dort (755) ein eigenes unabhängiges Chalifat mit der Hauptstadt Cordova. Das morgenländische Chalifat mit der Hauptstadt Bagdad dagegen erhielt (760) Al Abbas, dessen Nachfolger Abassiden genannt wurden. Der vornehmste derselben war Harun al Raschid (786—808). Seine Söhne jedoch theilten nach seinem Tode das große Reich, und da sie in Uneinigkeit mit einander lebten,

und den Türken, die sie zuerst als Leibwache in ihre Dienste genommen hatten, die höchsten Staatswürden überließen, so führten sie endlich 1025 den gänzlichen Sturz des morgenländischen Chalifats herbei.

9. Ueberschauen wir nun den durch diese großen Bewegungen geschaffenen neuen Schauplatz der Geschichte, so fällt unser Blick zuerst auf das oströmische oder byzantinische Reich. Es kann uns nicht wundern, wenn daselbst das Erziehungs- und Unterrichtswesen während der Zeit, wo die große Völkerwanderung spielte, und so lange das Reich alle Mühe hatte, sich gegen den Andrang der Araber zu halten und zu verteidigen, gänzlich darniederlag. Die innere Zerrüttung, die der im achten Jahrhunderte sich abwickelnde Bilderstreit herbeiführte, trug gleichfalls dazu bei, daß ein regeres Leben auf dem Gebiete der Pädagogik sich nicht entfalten konnte. Später aber entfernte sich die morgenländische von der abendländischen Kirche immer mehr, bis endlich i. J. 880 durch Photius die gänzliche Trennung der erstern von der letztern erfolgte. Damit war für die griechische Kirche die Lebensader geistiger Bewegung unterbunden, und so konnte auch das Schul- und Erziehungswesen daselbst keinen Aufschwung mehr nehmen. Alles erstarrte und verknöcherte.

10. Wir halten es daher nicht für angezeigt, der Geschichte der Pädagogik im oströmischen Reiche einen eigenen Abschnitt zu widmen, und wollen daher gleich hier das Wesentliche, was sich davon sagen läßt, beibringen. Was im oströmischen Reiche an Streben nach geistiger Bildung noch geblieben war, das beschränkte sich zumeist auf die alte griechische Literatur und die philologische Bearbeitung derselben. Die Productivität war dahin, die Compilation, Sprachformen, Wortbildung und Structur herrschten vor, Anmerkungen zu Klassikern, Sammlungen von Glossarien und Wörterbüchern waren die Produkte, die diese Literatur erzeugte. Daneben etwas Rhetorik, Geometrie, Astronomie und Philosophie. Darum haben die Griechen allerdings Verdienste sich erworben um die Erhaltung der klassischen Literatur im Oriente; aber weiter reichen ihre Verdienste um geistige Bildung nicht.

11. In dieser Richtung nahm sich denn auch die kaiserliche Regierung in Constantinopel der Pflege der Bildung an. Der Kaiser Bardas (850) stiftete in Constantinopel eine höhere Schule mit vorzüglichen Lehrern, deren Vorlesungen er selbst besuchte. Auch errichtete er für jede Disciplin besondere Schulen, stellte an jeder ordentliche Lehrer an, ließ diese vom Staate besolden, und übertrug die Oberaufsicht über das also organisirte Schulwesen dem ausgezeichneten Philosophen Leo. Die macedonische Dynastie, die mit Basilus (867) zur Regierung kam, folgte ihm in dieser Pflege der Wissenschaften nach. Unter Basilus lebte der berühmte Gelehrte Photius, namentlich bekannt durch sein „Myriobiblion“, einem Auszug aus zweihundert siebenzig Werken, wodurch viele christliche und heidnische Schriftsteller für die Nachwelt gerettet wurden. Von Photius ward Leo „der Philosoph“, der Sohn des Basilus, erzogen und unterrichtet, der dann seinerseits, als er auf den Thron kam, selbst wieder die Bildungszwecke förderte.

12. Dasselbe ist zu sagen von dessen Sohne Constantin Porphyrogenetes (913—959), der für die vier Hauptwissenschaften vier Schulen anlegte, eine

philosophische, eine rhetorische, eine geometrische und eine astronomische. Er verlangte von jedem höhern Staatsdiener wenigstens Kenntniß der Philosophie und Rhetorik, legte Bibliotheken an, und stand mit den Gelehrten im beständigen Verkehr. Die Wissenschaft blühte; — aber es war nur Gelehrsamkeit, die Zeit der Grammatiker, der Regelbücher und Glossare, der Verbal- und Realexika. An der Spitze dieser Gelehrsamkeit stand Suidas, der Lexikograph. Später nahmen sich im elften Jahrhundert die Komnenen nochmal der Bildung und Wissenschaft an; namentlich waren es Constantin Ducas und dessen Gemahlin Eudokia, die Schulen und Unterricht pflegten; aber sie konnten dem absterbenden Griechenthum keinen neuen Geist mehr einhauchen. Wir finden in der spätern Zeit bis zur Eroberung Constantinopels Nichts mehr, was einer Erwähnung in der Geschichte der Pädagogik werth wäre.

13. Anders verhält es sich mit dem arabischen Reiche. Anfangs allerdings wirkten die Araber, indem sie auf ihren Eroberungszügen mit Feuer und Schwert die schönsten Landstriche verwüsteten, überall, und zwar durch ein ganzes Jahrhundert hindurch, verderblich und zerstörend auf Bildung und Cultur ein. Allein nachdem der erste Fanatismus sich einigermaßen gelegt und die arabische Herrschaft sich consolidirt hatte, erwachte auch unter ihnen ein Streben nach höherer Bildung, das bald seine Früchte trug. Sowohl unter den Abbassiden in Bagdad, als auch unter den Omayyaden in Spanien kam das Schul- und Unterrichtswesen in Aufnahme, und entwickelte sich bis zu einem sehr beachtenswerthen Grade. Allerdings dauerte die Blüthe desselben nur kurze Zeit, d. h. nur so lange die Chalifen ihm ihre Aufmerksamkeit zuwendeten; denn der Islam war nach seinem ganzen Inhalte und nach seiner ganzen Anlage nicht im Stande, aus eigener Kraft eine dauernde Bildung unter seinen Anhängern zu schaffen. Immerhin aber muß das arabische Erziehungswesen eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik finden.

14. Zumeist und in erster Linie aber spielt die Geschichte der Pädagogik des Mittelalters im Schoße der abendländischen Völker unter den Auspicien der Kirche. Für die Kirche beginnt in der That mit der Völkerwanderung eine ganz neue Zeit. Während sie vorher unter dem Drucke des Despotismus überall um ihre Existenz zu ringen hatte, und die tiefe und allgemeine Corruption im Römerreich eine neugestaltende Einwirkung derselben auf die socialen und politischen Verhältnisse nicht zuließ, konnte sie jetzt beginnen, eine wahrhaft erziehlische, civilisirende Thätigkeit auf die neuen Völker auszuüben. Diese Völker waren von dem Gifthauche einer abgelebten, corrupten Cultur noch nicht angeweht; sie brachten ihre noch unverdorrene Natürlichkeit mit sich; und so verhielten sie sich der Kirche gegenüber nicht abwehrend, sondern kamen vielmehr ihrer Wirksamkeit entgegen, und ließen ihre politischen und socialen Verhältnisse im Ganzen und Großen von dem Geiste des Christenthums durchdringen. Das konnte natürlich nicht mit einem Schlage geschehen; die rohe Natur dieser Völker schlug gar oft gegen den Stachel aus; aber im Laufe der Zeit drang der Saureteig des Christenthums mehr und mehr in die vorher ungestaltete Masse ein, und führte die Völker zu einer geordneten christlichen Cultur und Civilisation.

15. Zwei Elemente also sind es, welche bewegend und gestaltend in der Geschichte des Mittelalters wirken. Das eine ist der christliche Geist, wie er von der Kirche getragen und in derselben verkörpert war, — jener Geist, welcher allmählig alle Verhältnisse durchdrang, und ihnen jenes eigenthümliche ideale Gepräge gab, wodurch sie so sehr verschieden sind von den früheren Verhältnissen im römischen Weltreiche. Das zweite Element ist die naturwüchsige, originelle Lebenskraft der neuen Völker, welche nach dem Sturze des Römerreiches auf den Schauplatz der Geschichte treten. Diese beiden Elemente vereinigten sich miteinander, und wirkten in ihrem wechselseitigen Zueinandersein und in ihrer gegenseitigen Durchdringung mit einer so originellen Eigenthümlichkeit, daß die Geschichte, die aus diesem Zueinanderwirken beider Elemente resultirt, in der That einzig in ihrer Art dasteht. Gerade diesen Gesichtspunkt, — das Zueinanderwirken der beiden genannten Faktoren — muß man sich gegenwärtig halten, wenn man die Geschichte des Mittelalters verstehen, und die Erscheinungen auf dem Gebiete derselben sachgemäß und gerecht beurtheilen will.

16. In dem Maße nun, als die neuen Völker der heilbringenden Wirksamkeit der Kirche sich erschlossen, begannen im Schoße derselben auch die christliche Erziehung und der christliche Unterricht sich zu entfalten. Die Erziehung der Jugend mußte für die Kirche eine Haupt Sorge sein, weil nur von diesem Grunde aus eine Christianisirung der neuen Völker und eine Veredelung ihrer Sitten im Geiste des Christenthums sich bewerkstelligen ließ. Darum suchte die Kirche nicht bloß die häusliche Erziehung in jeder Weise zu fördern, sondern ihr Streben war auch vorzugsweise gerichtet auf Gründung von Schulen, in welchen die Jugend nach den Grundsätzen des Christenthums und in christlichem Geiste unterrichtet und erzogen werden sollte. So kam es, daß das Schulwesen bei den christlich-germanischen Völkern bald in Aufnahme kam, und sich immer mehr ausbildete. Die Kirche ist im Abendlande die Mutter der Schule gewesen — nur Unverstand oder böser Wille kann diese historisch ganz unanfechtbare Thatsache leugnen. Unter den Auspicien der Kirche ist die Schule entstanden; an ihrer Hand hat sie sich fortentwickelt, und ihre Segnungen über die Völker verbreitet.

17. Der Entwicklungsgang der abendländischen Völker nahm bekanntlich einen eigenthümlichen Verlauf. Die socialen Verhältnisse waren ursprünglich auf das Feudalsystem gegründet. Aus diesem Feudalsystem entwickelte sich später, namentlich durch die Kreuzzüge, das Ritterthum. Das Ritterthum ist im Grunde genommen nur das veredelte Feudalsystem, der zur Idealität erhobene kriegerische Geist der altgermanischen Stämme, der sich in einem besondern bevorzugten Stande, dem Ritterstande verkörperte. Das Ritterthum kam aber wiederum im Laufe der Zeit mehr und mehr in Verfall, und zwar in dem Maße, als es den christlich-idealen Sinn verlor, und das Kriegshandwerk nur mehr als rohe Kraftäußerung betrachtete und schätzte. Dafür aber errangen sich die Städte eine immer größere Bedeutung, und an die Stelle des Ritterthums trat in diesen Städten das Bürgerthum als Träger der Cultur, und zuletzt als tonangebende Macht. Das Ritterthum wurde vom Bürgerthum abgelöst.

18. Es ist selbstverständlich, daß auch das Erziehungs- und Unterrichtswesen von diesem eigenthümlichen Entwicklungsgang der abendländischen christlichen Völker nicht unberührt bleiben konnte. Vielmehr mußten auch Erziehung und Unterricht in diesen Entwicklungsgang eingehen, sich demselben anschmiegen, und so den analogen Verlauf, wie dieser nehmen. Nachdem daher bereits seit den ersten Zeiten des Mittelalters das Erziehungs- und Unterrichtswesen in einer dem allgemeinen christlichen Volksleben entsprechenden Form sich ausgebildet hatte, gestaltete sich zur Zeit des Ritterthums im Schoße dieses letztern eine besondere ritterliche Erziehung, eine Erziehung nämlich, welche dem Charakter des Ritterthums entsprach, und auf die Herausbildung der ritterlichen Jugend zumächt ritterlichen Geiste berechnet war. Der christliche Geist war und blieb zwar die Seele auch dieser Erziehung; aber derselbe schmiegte sich der socialen Institution des Ritterthums an, und drückte ihr das christliche Gepräge auf. Und als dann das Ritterthum seine Bedeutung verlor, und Städte und Bürgerthum auf den Schauplatz der Geschichte traten, da trat auch hier wiederum ein eigenthümliches, bürgerlich gefärbtes Erziehungs- und Schulwesen zu Tage. Es entstanden die Stadtschulen, welche dasselbe für das Bürgerthum leisten sollten, wie die ritterliche Erziehung für das Ritterthum.

19. Aber noch eine andere Institution tritt im Laufe des Mittelalters in die Geschichte der Pädagogik herein. Es entstanden nämlich seit Anfang des zwölften Jahrhunderts die Universitäten. Es gibt wenige Institutionen, welche so bedeutungsvoll und folgereich für menschliche Bildung und Wissenschaft geworden sind, wie das Institut der Universitäten. Und dieses Institut wuchs auf dem Boden der mittelalterlichen Entwicklung empor. Schon diese Thatsache, daß die Universitäten im Mittelalter entstanden, zeugt dafür, daß dieses Mittelalter im Streben nach höherer Bildung und wissenschaftlicher Cultur hinter keinem andern Zeitraum der Geschichte zurücksteht, und daß nur unbefiegbares Vorurtheil und Haß gegen die Kirche von einer „dicken Finsterniß“ sprechen kann, die im Mittelalter über dem geistigen Leben der christlichen Völker gelegen haben soll.

20. Neben dieser thatsächlichen und praktischen Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens lief endlich im Mittelalter auch eine theoretisch-pädagogische Literatur her, die unsere ganze Aufmerksamkeit verdient. Zwar ist diese Literatur nicht so reich gewesen, wie sie es in der neuern Zeit geworden ist: aber abgesehen davon, daß eine so reiche Literatur im Mittelalter in Folge des Mangels der Buchdruckerkunst überhaupt nicht möglich war, ist die Superfötation der Literatur in einer bestimmten Wissenschaft an und für sich noch keineswegs ein Zeichen einer besondern Blüthe dieser Wissenschaft. Die mittelalterlichen Schulmänner waren in erster Linie Männer der That, der Praxis, die ihre pädagogischen Principien theils aus der Offenbarung, theils aus der Erfahrung schöpften: die theoretische Behandlung dieser Grundsätze stand ihnen erst in zweiter Linie. Immerhin aber fehlt es im Mittelalter wie an hervorragenden praktischen, so auch an hervorragenden theoretischen Pädagogen keineswegs, und die einen wie die andern verdienen einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik.

21. Reflectiren wir nun auf die bisherigen Ausführungen, so bieten uns

dieselben den Maßstab für die Ausscheidung der im Folgenden zu behandelnden Materien. Wir werden zuerst handeln von dem Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den abendländisch-christlichen Völkern in seiner allgemeinen Entwicklung; dann werden wir einen Blick werfen auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Arabern; darauf werden wir zu sprechen kommen auf die spezifische ritterliche Erziehung zur Zeit des Ritterthums; daran wird sich anschließen die Geschichte der Stadtschulen im Mittelalter; von da werden wir übergehen zur Geschichte der Universitäten nach ihrer Entstehung und Ausbildung im Mittelalter, und endlich werden wir abschließen mit der Vorführung der hervorragendsten theoretischen und praktischen Pädagogen des Mittelalters. Damit wird die Geschichte der Pädagogik im Mittelalter erschöpft sein.

1. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den abendländisch-christlichen Völkern in seiner allgemeinen Entwicklung.

Um einen richtigen und vollen Einblick in die allgemeine Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den abendländisch-christlichen Völkern zu gewinnen, wird es angezeigt sein, zuerst die äußere Geschichte dieses Erziehungs- und Unterrichtswesens vorzuführen, dann den Unterricht in diesen Schulen, resp. den Unterrichtsstoff und die Art und Weise, wie unterrichtet wurde, darzulegen, und endlich zu sehen, welche Disciplin und wie dieselbe in den gedachten Schulen gehandhabt wurde. Diesen Gang wird die folgende Darstellung einhalten.

a) Äußere Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens dieser Zeit.

α) Allgemeine Gesichtspunkte.

§. 23.

1. Wenn wir uns um die ersten Anfänge des Schulwesens zur Zeit der Völkerwanderung umsehen, dann sind wir zunächst auf Italien hingewiesen. Bereits unter dem Ostgothenkönige Theodorich begannen in Italien die ersten Morgenstrahlen einer neuen christlichen Bildung über den Horizont der neuen Völker herauszusteigen. Theodorich, selbst ein hochgebildeter Mann, wollte zwar nicht, daß die ostgothische Jugend einen Unterricht genoß, da sie nur dazu berufen sei, Schwert und Spieß des Feindes ohne Furcht zu erblicken; aber er war der Wissenschaft und Bildung nicht abgeneigt, schützte und unterstützte Gelehrte, und setzte sich ihren Bemühungen um Verbreitung der Bildung wenigstens nicht entgegen.

2. Aus der Ostgothenzeit nun sind in Italien zunächst zwei Männer zu nennen, welche zu ihrer Zeit große Berühmtheit genossen, und auf die Entwicklung und Gestaltung des Unterrichts- und Schulwesens in der folgenden Zeit einen nicht zu unterschätzenden Einfluß ausgeübt haben. Es sind Cassiodor und

Boethius. Cassiodor, geb. um das Jahr 460 zu Squillacium in Calabrien hatte sich die Wissenschaften der damaligen Zeit angeeignet, und bekleidete unter Theodorich hohe Staatsämter. Die großen Veränderungen jener Zeit lehrten ihn aber recht deutlich die Nichtigkeit alles Irdischen erkennen; darum zog er sich i. J. 539 in das Kloster Vivarium, das er selbst gegründet hatte, zurück, und theilte hier seine Zeit mit den Mönchen in religiöse Asectik, Studium und nützliche Beschäftigung.

3. Hier nun war es, wo er eine Unterrichtsanstalt nach dem Muster der römischen Grammatiker- und Rhetorenschulen gründete, und sie analog mit diesen in das *Trivium* und *Quadrivium* auschied, in welche die sieben freien Künste (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie) vertheilt wurden. Für diese Schule war er auch schriftstellerisch thätig. Außer einer Anweisung für seine Mönche, wie sie den Unterricht mit dem beschaulichen Leben verbinden könnten, schrieb er auch Lehrbücher für die eben genannten Disciplinen (*de septem disciplinis*), die später in den Schulen vielfach gebraucht wurden. Er empfiehlt den Geistlichen und Mönchen dringend, außer den theologischen auch weltliche Kenntnisse sich anzueignen, weil man mittelst derselben die heil. Schrift besser verstehen und gründlicher erklären könne. Außerdem empfiehlt er den Geistlichen Sorge für das Gedächtniß, sowie für Stimme und Vortrag: ersteres, weil man das Gedächtniß zum Behalten der heil. Schrift brauche; letzteres, weil gute Stimme und guter Vortrag beim Predigen und Absingen der Psalmen nothwendig sei.

4. An Cassiodor schließt sich Boethius an. Geboren um 470 nahm dieser vielseitig gebildete römische Senator unter Theodorich ebenso wie Cassiodor eine einflußreiche Stellung ein, wurde aber, des Hochverrathes fälschlich angeklagt, seiner Aemter entsetzt, in Haft genommen und endlich (524 oder 26) hingerichtet. Boethius hat sich um das Schulwesen besonders dadurch verdient gemacht, daß er mehrere Schulbücher schrieb, die in der Folgezeit in den Schulen vielfach gebraucht wurden. Während aber Cassiodor die Schulfächer in systematischer Uebersichtlichkeit behandelte, und in Abrissen darstellte, behandelte dagegen Boethius die einzelnen Fächer in weiterer Ausführlichkeit, und sah dabei ganz besonders darauf, daß sie für die Schulen brauchbar wären. Außerdem verfaßte er mathematische Abhandlungen und übersezte viele Schriften des Aristoteles in's Lateinische. Seine Schulschriften enthalten außer den darin behandelten Fächern auch viele methodische Winke über physische-Behandlung der Kinder, über Elementarunterricht, Stufenfolge der Uebungen und Lehrstoffe, über Erziehung, ihre Mittel und Zwecke, über die nothwendigen Eigenschaften des Lehrers, u. s. w.

5. Aber der wahre und eigentliche Begründer des christlichen Schulwesens, nicht bloß in Italien, sondern im Abendlande überhaupt, war der heil. Benedikt von Nursia. An ihn knüpft sich die ganze Entwicklung des christlichen Schulwesens als an ihren Ausgangspunkt. Geboren i. J. 480 suchte der heil. Benedikt schon im sechzehnten Lebensjahre dem Sittenverderben der Welt zu entfliehen, und schenkte von der Einsamkeit des Berges Subiaco aus, wo sich Gleichgesinnte

um ihn geschaart hatten, der Menschheit seinen ewig berühmten Orden, dessen ganze Einrichtung dahin zielte, eine Erziehungsanstalt der Welt, und daher nothwendig auch eine Schule für die Jugend zu werden. Dieser Benediktinerorden hat sich um die Cultur der abendländischen Völker, um die Christianisirung derselben, sowie um die Erhaltung der literarischen Schätze des Alterthums unsterbliche Verdienste erworben. Aber am größten waren die Lorbeeren, welche er auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichtes nicht bloß in der tiefbewegten Zeit seiner Entstehung, sondern auch nachmals durch das ganze Mittelalter hindurch gepflückt hat.

6. Die Benediktinerklöster, die von Subiaco aus mit reizender Schnelligkeit sich durch das ganze Abendland hin verbreiteten, waren vor Allem Mutterpfarreien, von denen die Heilsboten ausgingen, um von Ort zu Ort pilgernd, den Völkern das Brod des Evangeliums zu brechen. Sie waren ferner landwirthschaftliche und gewerbliche Mittelpunkte, indem die Einwohner derselben auch Ackerbau und Gewerbe trieben, und den umwohnenden Völkern darin als Muster und Lehrer dienten. Die ganze landwirthschaftliche und industrielle Entwicklung im Mittelalter ist ursprünglich von den Benediktinerklöstern ausgegangen. Sie waren aber auch — und das ist für uns die Hauptsache — Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, von denen das Licht der Bildung und der befruchtende Same der Erziehung nach allen Seiten hin ausging und seine Blüthen allum verbreitete. In der Regel des heil. Benedikt handeln nicht weniger als drei Capitel, das dreißigste, siebenunddreißigste und neunundfünfzigste über Unterricht und Erziehung — ein Beweis, daß der Benediktinerorden Erziehung und Unterricht als eine seiner Hauptaufgaben betrachtete.

7. So entstanden denn in allen Benediktinerklöstern eigene Schulen, und wohin immer dieser Orden sich verbreitete, dahin brachte er auch seine Schulen mit. Anfänglich hatten diese Benediktinerschulen nur Einen fortlaufenden Unterrichtscursus, an welchem alle Schüler ohne Ausnahme Theil nahmen; als aber die Zahl der Schüler immer mehr sich vergrößerte, gingen die Benediktiner dazu fort, in ihren Klöstern Doppelschulen, also zwei Unterrichtscurse zu errichten. In der einen Schule wurden jene Knaben unterrichtet, welche dem Orden geweiht waren, und die als „pueri oblati“ von den Eltern dem Orden übergeben wurden. Die andere Schule dagegen war für solche Schüler bestimmt, die einem andern, geistlichen oder weltlichen Berufe sich widmen wollten. Die erstgenannte Schule befand sich im Innern des Klosters selbst; die letztere dagegen zumeist in einem entferntern Theile oder Flügel des Klostergebäudes. Man nannte demgemäß die erstere Schule die „innere“ (schola interior), die letztere dagegen die „äußere“ Schule (schola exterior). Während daher in der innern Schule die Knaben zu tüchtigen Ordensleuten herangebildet wurden, nahm man dagegen in die äußere Schule die Knaben vom fünften oder siebenten Lebensjahre an in Erziehung und Unterricht, und suchte ihnen eine solche Bildung zu geben, wie sie selbe für ihren künftigen Beruf in der Welt nothwendig hatten. Man begann, wie selbstverständlich, mit den Elementargegenständen, und führte dann den Unterricht bis zu dem Punkte fort, wo die Schüler aus dem Unterrichte

entlassen werden konnten, um in die Bahn ihres speciellen Berufes einzutreten.

8. Groß war der Zudrang zu diesen Benediktinerschulen in allen Ländern. Fürstenkinder und Edhne des Adels, Freie und Kinder von Hörigen, weltliche Cleriker und künftige Staatsmänner drängten sich zu den Klosterschulen der Benediktiner heran, und suchten in denselben die ihrem künftigen Stande entsprechende Bildung sich zu erwerben. Beda der Ehrwürdige verglich die Benediktinerschulen mit Bienenstöcken, welche die Menge der Bienen, die ein und aus fliegen, kaum zu fassen vermöchten. Der Unterricht wurde mit Eifer und Umsicht betrieben; man ließ es aber beim bloßen Unterricht nicht bewenden; das Hauptstreben war überall dahin gerichtet, die Kinder christlich zu erziehen, und sie zu einem frommen Lebenswandel anzuleiten.

9. Ein solcher Aufschwung des Schulwesens in einer so bewegten Zeit hätte sich nicht vollziehen können, wenn nicht die Päpste in Rom ihm Schutz und Förderung hätten zu Theil werden lassen. Das haben die Päpste aber auch mit aller Kraft und mit allem Eifer gethan. Die Päpste standen überall an der Spitze, wo es galt, dem Unterrichte und der Bildung bei den Völkern Eingang zu verschaffen. Namentlich war es im sechsten Jahrhunderte Papst Gregor der Große († 604), der rastlos für die Bildung und Gesittung des Volkes wirkte. Er war der Urheber der sog. Sängerschulen. Um nämlich Sänger für die Verherrlichung und Verschönerung des Gottesdienstes heranzubilden, und sie in das Verständniß der heil. Tonkunst einzuführen, gründete Gregor eine Sängerschule zunächst in Rom. Es scheint, daß verwaiste Knaben in dieselbe aufgenommen wurden, weil der älteste Biograph Gregors sie Orphanotrophium, d. i. Waisenhaus nennt. Demnach wäre der heil. Papst zugleich der erste Gründer der Waisenanstalten.

10. An der Sängerschule in Rom gab Gregor selbst Unterricht. Die Knaben sollten in dieser Sängerschule mit dem tonrichtigen Vortrag auch die Erlernung des Ausdrucks einer frommen, erhebenden Stimmung, so wie des Textverständnisses verbinden. Zu diesem Zwecke mußte selbstverständlich nicht bloß auf Sittenreinheit und Frömmigkeit, sondern auch auf intellectuelle Bildung gedrungen werden. Letzteres war um so mehr nothwendig, als jeder Knabe, der die Sängerschule mit Nutzen besuchen wollte, des Lesens und Schreibens, sowie wenigstens einigermaßen der lateinischen Sprache kundig sein mußte. So war die Sängerschule naturgemäß auch eine Schule wenigstens für den Elementarunterricht.

11. Die von Gregor zu Rom gestiftete Sängerschule blieb nicht vereinzelt. Sie fand in Bälde Nachahmung, sei es nun freiwillig, oder befehlsweise, indem die Bischöfe angewiesen wurden, an ihren Kathedralen solche Sängerschulen zu gründen. So breitete sich das Institut der Sängerschulen bald ebenso über das ganze Abendland aus, wie das Institut der Klosterschulen. Der Vorstand einer solchen Sängerschule hieß Primicerius (primus in cera, der erste an der Wachsafel), später eine hohe clerikale Würde; auf ihn folgte der Secundicerius oder Succentor, und von ihm aus lief dann die Rangordnung der Sänger weiter herab. Da diese Sängerschulen, wie schon angedeutet, natur-

gemäß auch Schulen für den Elementarunterricht waren, so sieht man leicht, daß die Verbreitung dieser Schulen zugleich eine Verbreitung des Elementarunterrichtes war. Sie waren, wie die Benediktinerschulen, gleichfalls Canäle, durch welche Unterricht und Bildung unter den Völkern verbreitet wurde.

12. Aber nicht bloß die Päpste, sondern auch die Concilien nahmen sich des Schulwesens mit Eifer und Nachdruck an. Wir haben schon früher (S. 79) erwähnt, daß das sechste allgemeine Concil von Constantinopel (681) die Verordnung erließ, es sollten alle Priester an den Orten, wo sie die Seelsorge ausübten (*per villas et vicos*) Schulen errichten, um die Kinder der ihrer Seelsorge anvertrauten Gläubigen in den für sie erforderlichen Kenntnissen zu unterweisen. Die Provinzialconcilien erließen, wie es sich im Folgenden zeigen wird, die gleichen Verordnungen, und so entstanden neben den Klosterschulen die Parochial- oder Pfarrschulen, die zunächst für die Unterweisung der Kinder des Volkes bestimmt waren. Frühzeitig schon sehen wir diese Pfarrschulen entstehen, und wenn sie auch durch die kriegerischen Bewegungen der Zeit vielfach unterbrochen wurden, so blühten sie doch immer wieder auf, wenn die Völker aus dem Kriegszustand und aus der dem Kriege folgenden Berrüttung und Verwilderung wieder zum Frieden und zur ruhigen, friedlichen Entwicklung zurückkehrten.

13. Ebenso wie die Päpste und Concilien, so waren auch die einzelnen Bischöfe bemüht, in ihren Sprengeln das Schul- und Erziehungswesen zu fördern und zu pflegen. Sie errichteten schon frühzeitig an ihren Episcopalsitzen eigene Schulen, welche nicht einzig und allein für den Elementarunterricht bestimmt waren, sondern ebenso wie die Klosterschulen den höhern Unterricht pflegten. Das waren die Episcopalschulen, auch Domschulen genannt. Und wie die Bischöfe, so sorgten auch an anderen Kirchen die dort bestehenden Corporationen — die Stifte — für Errichtung von Schulen, die in derselben Weise, wie die Episcopals- oder Domschulen eingerichtet waren. Das waren im Gegensatz zu den Doms- die Stiftsschulen.

§) Ursprüngliche Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den einzelnen abendländischen Völkern.

αα) Afrika, Spanien, England.

§. 24.

1. Nachdem wir diese allgemeinen historischen Gesichtspunkte vorausgeschickt haben, können wir nun auf die einzelnen Länder der abendländischen Christenheit übergehen, und die historische Entwicklung des Schulwesens bei ihnen im Besonderen verfolgen. Werfen wir zunächst einen Blick auf das Vandalenreich in Afrika, so konnte unter diesen Barbaren von einer Entwicklung des Schulwesens natürlich nicht die Rede sein. Die Vandalen traten nur zerstörend auf, und eine Civilisirung derselben war nicht möglich, da sie Arianer waren und Arianer blieben. Doch erhielten sich auch unter dieser vandalischen Herrschaft noch einige Ueberbleibsel der Bildungsanstalten, die vorher unter

römischer Herrschaft geblüht hatten. Namentlich leuchtete Karthago auch in dieser trüben Zeit noch durch seine Schulanstalten und Lehrer hervor. So konnte es kommen, daß der Afrikaner Marcianus Capella um 470 zu Rom in seinem berühmten Satyricon die sieben freien Künste zur Encyclopädie des gesammten menschlichen Wissens zusammenstellte. Es war diese Schrift in neun Bücher getheilt, und theils in Prosa, theils in Versen abgefaßt. Sie enthält von jeder Schuldisciplin etwas, wenn auch nicht gerade die Elementarbegriffe; sogar geographische und historische Notizen finden sich in derselben. Sie wurde lange Zeit hindurch in den abendländischen Schulen als Schulbuch gebraucht.

2. Ueber das Schulwesen der Westgothen in Spanien fehlen uns eingehendere Nachrichten. So lange die Westgothen arianisch waren, ließ sich natürlich bei ihnen ein geordnetes Schulwesen nicht erwarten. Seitdem sie aber unter König Reccared (586) zur katholischen Kirche übergegangen waren, entstanden auch bei ihnen Episcopal- und Klosterschulen, und ein regeres Streben nach Bildung begann sich unter ihnen anzupflanzen. Zeugniß davon gibt der Erzbischof Isidor von Sevilla in der ersten Hälfte des siebenten Jahrhunderts, der ein großes Buch unter dem Titel: *Originum seu Etymologiarum* II. 20 schrieb, — ein encyclopädisches Sammelwerk, das sich über alle damals gepflegten Wissenschaften, heilige und profane verbreitet. Die Provincialconcilien thaten gleichfalls das Ihrige, um namentlich das Volksschulwesen zu fördern. Die sechste Synode von Toledo ordnete an, daß die Kinder der Freigelassenen an ihrer Mutterkirche, und nicht anderwärts in Unterricht gehen sollten. Ein Beweis, daß das Institut der Parochialschulen schon damals bei den Westgothen blühte.

3. In viel höherem Maße aber, als das Westgothenreich nimmt unsere Aufmerksamkeit in Anspruch England. Hier hatten die Briten bereits unter der römischen Herrschaft das Christenthum angenommen, und mit dem Christenthum hatte sich auch das Interesse für Erziehung und Unterricht daselbst angepflanzt. Schon i. J. 443 verordnete ein Concil zu Vaison, daß jeder Presbyter jüngere Knaben in sein Haus aufnehmen und sie im Lesen der Psalmen und in den heil. Schriften unterrichten sollte. Auch Klöster gab es schon, die Sitze der Gelehrsamkeit und Bildung waren. In Irland hatte Patric um die Mitte des fünften Jahrhunderts das Christenthum eingeführt, und auf der Insel Hy Schulen angelegt, in denen im Lesen, Schreiben und Psalmen singen unterrichtet ward. Mit dem Christenthum kam in Irland auch das Klosterwesen in Aufschwung, und diese Klöster gründeten wiederum, wie überall, Schulen, die im Laufe der Zeit zu den berühmtesten Schulen des Abendlandes wurden. Das gilt namentlich von der Schule zu Bangor. Von irischen Mönchen wurde dann wiederum Schottland christianisirt.

4. In England freilich ging das ursprüngliche Schulwesen wieder unter, nachdem die Briten, von den Pikten und Skoten bedrängt, 449 die wilden Angelsachsen zu Hilfe gerufen, und diese sich dort bleibend festgesetzt hatten. In langwierigen Kriegen vertilgten diese wilden Ankömmlinge den größten Theil der Briten, und drängten den Rest derselben in die westlichen Länder. Und so

weit sich um das Gebiet dieser Eroberer erstreckte, wurde das Christenthum gänzlich ausgerottet, und mit dem Christenthum gingen alle Anstalten für Bildung, alle Klöster und Schulen unter. Erst i. J. 596 schickte Papst Gregor der Große, nachdem die Verhältnisse durch die Vermählung des Königs Ethelbert von Kent mit einer christlichen Prinzessin aus Franken, Namens Bertha, für das Christenthum sich günstiger gestaltet hatten, den Abt Augustinus mit ungefähr vierzig Gehilfen (Benediktinern) nach England, mit dem Auftrage, daselbst das Evangelium zu predigen. Ihre und ihrer Nachfolger Bemühungen waren von Erfolg gekrönt, und in etwa 80 Jahren waren alle Angelsachsen zum Christenthum bekehrt.

5. Jetzt kam denn auch das Unterrichtswesen bei den Angelsachsen wieder in Aufnahme. Die Klöster begannen bald eine rege Thätigkeit in dieser Richtung zu entwickeln. Schon Augustinus gründete in dem Kloster Cantwara (Canterbury), das er anlegte, eine Schule, die später zu großer Berühmtheit gelangte, namentlich durch Theodor von Tharsus, Erzbischof von Canterbury, der außer der römischen auch die griechische Literatur verbreitete. Durch den Bischof Egbert wurde dann die Schule zu Eboracum (York) gegründet, die bald mit der Lehranstalt zu Canterbury wetteiferte, und zu noch größerer Berühmtheit, als diese, gelangte. Außerdem entstanden berühmte Schulen zu Wearmuth, Malmesbury, Nuttseale, Exeter, u. s. w. Unterstützt wurden diese Bestrebungen der Bischöfe und Klöster für Verbreitung der Bildung durch mehrere Könige, wie Oswald, Siegbert und Edwin. In Malmesbury bestieg (etwa vor 680) sogar ein königlicher Prinz aus Wexfer, Aldhelm mit Namen, den Katheder. Auch Nonnenschulen muß es um diese Zeit schon in den Nonnenklöstern gegeben haben, da Nonnen in lateinischer Sprache das Leben der Heiligen schrieben, mit Eifer die Bibel lasen, und mit Verständniß Geschichte und Dichtkunst trieben.

6. Von 672 bis 735 glänzte an der Schule zu Wearmuth in England Beda der Ehrwürdige. Er galt als ein Wunder der Gelehrsamkeit in damaliger Zeit; aber er war nicht minder hervorragend als Schulmann, denn als Gelehrter; denn er fungirte bis zum Ende seines Lebens als Lehrer. Seine theologischen Schriften haben viele Jahrhunderte hindurch in jedem Kloster Leser und Abschreiber gefunden; seine Kenntnisse in der griechischen Sprache, in der Metrik, Arithmetik, Astronomie und Medicin erregten die Bewunderung seines Zeitalters; sein Werk von den sechs Lebensaltern der Welt ist die Grundlage der meisten mittelalterlichen Universalchroniken geworden; seine Encyclopädie enthält die Summe der ganzen damaligen Gelehrsamkeit und war die Quelle, aus der fast alle pädagogischen Schriftsteller des Mittelalters schöpften. Seine Uebersetzung von Theilen der heil. Schrift in die Volkssprache, seine Kirchengeschichte Englands sind bekannt genug. Außerdem schrieb er mehrere Schulschriften, die nachmals vielfach in den Schulen gebraucht wurden; so eine Schrift *de arte metrica*, — Belehrung über kurze und lange Silben, über Versfüße und Versmaße, ein Buch *de schematis et tropis sacrae scripturae* — eine Art Rhetorik der heil. Schrift; ein Werk *de natura rerum* — über den Lauf der Planeten und des Mondes, über Sonnen- und Mondsfinsternisse, Luft, Winde,

u. s. w., eine Schrift *de temporum ratione* — Erklärung der Zeitabtheilungen im chronologisch geschichtlichen wie im natürlichen Sinne; u. s. w.

7. Im Laufe des achten Jahrhunderts litt allerdings das Schulwesen in England gar sehr unter den wilden Kriegen und inneren Kämpfen, welche während dieser Zeit England verheerten. Aber im neunten Jahrhunderte gelangte es zu um so größerer Blüthe. Es war König Alfred der Große, welcher die Bemühungen der Kirche in dieser Richtung auf's Kräftigste unterstützte. Kaum hatte er (seit 871) sein Land von den dänischen Abenteurern, welche die Küsten von Jahr zu Jahr plünderten und brandschatzten, befreit, so war bürgerliche Ordnung, Kunstfleiß und Handel einerseits und Förderung der Wissenschaft und des Unterrichtes andererseits sein Hauptaugenmerk. Er sammelte mit großer Mühe Bücher, ließ Predigten, biblische Geschichten, Beda's Kirchengeschichte, des Orosius Historien u. s. w. in's Angelsächsische übersetzen, berief Gelehrte an seinen Hof, darunter Wernfrith, Plegmund und Athelstan aus Mercia, Grimbold aus Frankenland, Skotus Erigena aus Irland und den Mönch Asser aus Wales, und errichtete eine Hofakademie.

8. Namentlich aber war sein Hauptaugenmerk auf die Vervollkommnung der schon bestehenden und auf Gründung neuer Schulen gerichtet. Zunächst lagen ihm die Volksschulen am Herzen. Er gründete solche überall, wo sie noch nicht bestanden, in hinreichender Zahl, und wollte, daß alle freien Landeigenthümer ihre Kinder in diese Schulen schicken sollten, damit sie lesen, schreiben, singen und etwas Latein lernten. Die Beamten, welche nicht lesen und schreiben konnten, mußten das Versäumte nachholen. Ebenso gründete und förderte er die höheren Unterrichtsanstalten an den Bischofsstühlen und in den Klöstern, damit in denselben die Wissenschaften gepflegt würden. Der Unterricht erstreckte sich daselbst sogar über das Griechische, Hebräische und Arabische. Die Schulen von Cambridge und Oxford erblühten unter ihm, und die Schule von York wurde zu einem Hauptsitze der Gelehrsamkeit damaliger Zeit. Sein Sohn Edward und sein Enkel Athelstan setzten sein Werk fort.

9. Freilich war diese Blüthe des englischen Unterrichtswesens nur von kurzer Dauer. Im zehnten Jahrhunderte erneuerten sich die Einfälle der Dänen und Normänner; Alfreds schwache Nachfolger waren nicht im Stande, das Land zu vertheidigen, und so wurde das ganze Reich zuerst (1012) eine Beute der Dänen, und dann später (1065) ein Raub der Normänner, deren König Wilhelm der Eroberer hart und grausam herrschte. Unter solchen Verhältnissen mußte natürlich das unter Alfred zu so großer Blüthe gelangte Schulwesen wieder verfallen. Doch in dem Augenblicke, wo wieder geordnete Zustände eintraten, begann auch auf dem Gebiete wie der Kirche, so auch der Schule sich wieder neues Leben zu entfalten; Kirchen, Klöster und Schulen entstanden in großer Zahl, und Lanfranc war, wie in Gallien, so auch in Britannien der Schützer und Förderer dieser neuen Entwicklung, die in den folgenden Jahrhunderten wieder die herrlichsten Blüthen trieb. Viele der bedeutendsten Gelehrten des dreizehnten und vierzehnten Jahrhunderts gingen aus den Schulen Englands, namentlich aus

der Schule von Oxford hervor; so: Alexander von Hales, Roger Bacon, Duns Scotus, Wilhelm von Ockam, u. s. w.

β) Deutschland und die Niederlande.

§. 25.

1. Wenden wir uns herüber nach Deutschland! In das jenseits des Rheins gelegene Deutschland kam das Christenthum von Irland und England. Und mit dem Christenthum auch Schule und Bildung. Von Irland aus ging der heil. Gallus nach der Schweiz, und gründete daselbst (613) die Benediktinerabtei St. Gallen. Hier wurde die griechische Sprache gelehrt und bildete sich eine hellenische Gesellschaft. Die berühmtesten Männer, wie Grimaldus, Marcellus Iso, Radbertus, Gerald, Eckhard III., der Grammatiker und spätere Bischof von Lüttich Notker Labeo, u. s. w., lehrten daselbst geistliche und weltliche Wissenschaften, Bibel, Kirchenväter, antike, namentlich lateinische Literatur, selbst die Muttersprache, und zogen Schüler aus weiten Gegenden, sogar Fürstensöhne an. Nicht lange nach Gallus kam Kilian († 689) in die Gegend von Würzburg, und sein Gefährte Emmeram gründete die Abtei Regensburg. Der heil. Rupert ging in die Gegend des alten Juvavium, und gründete hier eine Abtei, aus welcher die Stadt und die hohe Schule Salzburg hervorgingen.

2. Aber nicht bloß Irland, sondern auch England schickte seine Glaubensboten. Der vornehmste derselben ist Bonifacius (eigentlich Winfried), der „Apostel der Deutschen“, der von 718 an Friesland, Thüringen, Hessen und Bayern durchzog, auf seiner letzten Missionsreise nach Friesland aber 754 von den Heiden erschlagen wurde. Ueberall, wo Bonifacius wirkte, wurden Bisthümer errichtet — Fulda, Würzburg, Büraburg, Eichstätt, Erfurt —, überall aber, wo Bisthümer gegründet wurden, entstanden auch Schulen: Ohrdruf in Thüringen, Friklar in Hessen, vor Allem aber Fulda. Das Kloster Fulda ward von dem Lieblingsschüler des heil. Bonifacius, dem Abte Sturm i. J. 744 erbaut und die Klosterschule daselbst gelangte durch ihn, den ersten Abt des Klosters und durch die Thätigkeit der Mönche schon zur Zeit ihrer Gründung zu hohem Ansehen.

3. Bald traten auch weltliche Fürsten als Förderer des Schulwesens auf, und griffen mit ihrer Auctorität der Kirche unter die Arme. Dazu gehört vorzugsweise der Herzog Thasilo II. von Bayern. Auf einer Synode zu Reuching i. J. 772 vereinbarte er mit den Bischöfen folgende Verordnung: „Jeder Bischof soll in seiner Bischofsstadt eine Schule errichten, und einen weisen Lehrer aufstellen, welcher nach der Ueberlieferung der Römer unterrichten, Lectionen geben, und das auch nicht Geschriebene lehren könne, wie man nämlich in der Kirche die kanonischen Stunden nach den Erfordernissen der Zeit oder den geordneten Festtagen singen soll, wie jener Gesang die Kirche ziere und die Zuhörer erbaue, und wie man mit größter Ehrfurcht und Liebe Gottes am Altare des Herrn dienen könne.“ Es waren also eigentlich Sängerschulen, die hiemit ein-

gerichtet wurden; aber die Sängerschulen waren, wie früher schon gezeigt worden, immer zugleich Elementarschulen.

4. In die Niederlande und zu den Friesen kam das Christenthum gleichfalls ursprünglich durch britische Glaubensboten. Der erste Bischof der Friesen wurde i. J. 714 der heil. Willibrord, mit dem Bischofsstiz Utrecht. Seitdem wurde aber Utrecht auch der Hauptbildungssitz der nördlichen Niederlande, und unter dem Schüler des heil. Bonifacius, dem Bischof Gregor von Utrecht, der Sammelplatz für die strebsame Jugend aus allen benachbarten Ländern, für den Adel aus Gallien und aus Britanien, für die neubekehrten Friesen und Sachsen, selbst für die Jünglinge aus Bayern und aus dem Lande der Sueben. Einer der berühmtesten Schüler Gregors war der heil. Ludgerus, der erste Bischof von Münster.

77) Frankreich. Karl der Große.

§. 26.

1. Doch es ist Zeit, daß wir unsern Blick auf das große Frankenreich richten, unter dessen Herrschaft zu dieser Zeit schon ein großer Theil des diesrheinischen Deutschlands stand. Nach Gallien war das Christenthum bereits durch die Römer gekommen. Und wie überall, so folgte auch hier das Streben nach Bildung und die Liebe zu den Wissenschaften dem Christenthum auf dem Fuße nach. Seit dem vierten Jahrhunderte, wo in Gallien das Christenthum über das Heidenthum das Uebergewicht bekam, sanken daselbst die heidnischen Schulen zusammen, und entstanden dafür die ersten christlichen Schulanstalten. Die Klöster im Süden Frankreichs entstanden in der ersten Hälfte des fünften Jahrhunderts, und sie wurden nach kurzem Bestehen Pflanzstätten der Gelehrsamkeit. In den Abteien von St. Viktor und Lerins wurden die großen Fragen über den freien Willen, über die Prädestination, die Gnade und die Erbsünde auf das Lebhafteste discutirt. Um 410 hatte Martinus von Tours in seinem Kloster schon eine Schule, die von achtzig Schülern besucht gewesen sein soll. Ueberhaupt nahm früh schon der gallische Clerus eine hohe Stufe der Wissenschaft ein.

2. In dieses Gallien fielen nun im Laufe des fünften Jahrhunderts die Franken ein. Ihr König Chlodwig überwältigte i. J. 486 in der Schlacht bei Soissons den letzten Rest der römischen Besitzungen in Gallien, und stiftete auf deren Trümmern das fränkische Reich. Nachmals unterwarf er sich auch noch durch den Sieg bei Zülpich (496) die Allenen, und durch die Schlacht bei Poitiers (507) die Westgothen in Südfrankreich. Seine Nachfolger dehnten dann 531 die fränkische Herrschaft über Thüringen, 532 über die Burgunder und über Bayern aus. Chlodwig ließ sich nach der Schlacht bei Zülpich einem Gelöbniße gemäß taufen, nachdem bereits seine Gattin, eine burgundische Prinzessin, ihn mit dem Christenthum bekannt gemacht hatte. Seinem Beispiele folgten die fränkischen Großen, so daß allmählig das ganze fränkische Volk christlich wurde. Chlodwigs Geschlecht, das Geschlecht der Merowinger blieb im Be-

sitze der Herrschaft über das fränkische Reich bis zum Jahre 752, wo der Majordomus Pipin der Kleine den Thron in Besitz nahm.

3. - Es ist nicht zu wundern, daß in den Kämpfen, welche die Besitzergreifung von Gallien durch die Franken mit sich führte, gar Viele von den Bildungsanstalten, die vorher bereits in Gallien bestanden, untergingen, und Zerrüttung und Verwilderung unter dem Volke einriß. Auch in der Folgezeit war die Herrschaft der Merowinger mit dem Umaß von Grausamkeit, Mord und Wollust, das dieselbe mit sich führte, wenig dazu geeignet, höhere Bildungszwecke zu fördern. Clerus und Volk konnten durch dieses Beispiel von Oben an sittlicher Kraft nicht gewinnen, sondern nur verlieren. Dennoch aber war die Kirche auch unter der Merowingischen Herrschaft eifrig bemüht, Unterricht und Bildung emporzubringen. Schon i. J. 529 verlangten die Synoden von Orange und Valence, daß die Seelsorgsgeistlichen an ihren Seelsorgsstätten Schulen für die Kinder des Volkes errichten sollten. Auch die höheren Bildungsanstalten an den bischöflichen Sitzen blieben zum großen Theil bestehen. Als König Guntram, — so wird berichtet — 540 seinen Einzug in Orleans hielt, wurde er von einer Schaar Jünglinge, die unter der Leitung des dortigen Bischofs ihren kirchlichen Studien oblagen, in lateinischer, griechischer, hebräischer und syrischer Sprache begrüßt, und wurden ihm sofort die Glückwünsche derselben in Gedichten, die in denselben Sprachen abgefaßt waren, überreicht. Das zeugt gewiß von einer blühenden Schule.

4. Aber nicht bloß zu Orleans, sondern auch in anderen fränkischen Städten gab es im sechsten und siebenten Jahrhunderte berühmte bischöfliche Schulen. Dazu gehörten die Schulen von Poitiers, Paris, Le Mans, Bourges, Vienne, Clermont und Arles, u. s. w. Ebenso bestanden Mönchsschulen in Luxeuil, St. Vandrille in der Normandie, wo zuweilen bis 300 Schüler waren, dann zu St. Medard in Soissons, auf Verins, in Tours, u. s. w. Im achten Jahrhunderte kam nun aber noch ein anderes Institut hinzu, welches für die Entwicklung des christlichen Schulwesens von der größten Bedeutung war, nämlich das Institut der Vita communis der Cleriker an den Cathedralkirchen.

5. Chrodegang, Bischof von Metz (742—766) vereinigte nämlich die Cleriker seiner Cathedral zu einem gemeinsamen Leben nach Art eines Mönchsklosters, und entwarf zur Regelung dieses gemeinsamen Lebens Statuten, die der Regel des heil. Benedikt nachgebildet waren. Dieses Institut der Vita communis entsprach den Bedürfnissen der Zeit, und fand bald in den weitesten Kreisen Nachahmung. Für das Unterrichts- und Erziehungswesen war dieses Institut in so fern von größter Bedeutung, als dadurch eine gemeinsame Organisation in die Cathedral- und Stiftsschulen kam. Als eine der Hauptaufgaben der in Gemeinschaft lebenden Canoniker wurde nämlich die Erziehung und der Unterricht betrachtet, und mußte daher statutengemäß jede solche Corporation von Canonikern ihre eigene Schule haben. Zur Leitung dieser Schule wurde vom Bischof einer der Canoniker eigens ausgewählt, und ihm der Titel Scholasticus oder Scholaster gegeben.

6. Chrodegang war also allerdings nicht der erste Urheber der Dom- und

Stiftsschulen, sie waren schon vor ihm da; aber sein Verdienst ist es, daß sie in Folge des von ihm gestifteten Instituts der Vita communis eine feste und gleichmäßige Ordnung erhielten. Allerdings sollte durch diese Domschulen zunächst das Hauptbedürfniß — die Bildung junger Priester — befriedigt werden: aber sie waren ebenso wie die Klosterschulen weit entfernt, jene abzuweisen, die für einen weltlichen Beruf einer höhern geistigen Bildung bedurften. Und da sie ihre Schüler schon zu den ersten Elementen des Wissens in Unterricht nahmen, so trugen sie in gewisser Weise auch den Charakter von Volksschulen. Uebrigens war es ebenso das Leben, wie die Lehre, ebenso die Zucht, wie der Unterricht, worauf man in diesen Schulen es ab sah. Chrodegang hebt es ausdrücklich hervor, wie die Lenker der Kirche zu wachen hätten, daß die ihrer Genossenschaft anvertraute Jugend durch die kirchlichen Zuchtmittel gehörig beschränkt werde, damit nicht das zu Fehlern und Ausgelassenheiten so sehr geneigte Jugendalter Gelegenheit zu Abwegen finde.

7. Dem Pipin folgte sein Sohn Karl der Große in der Herrschaft über das Frankenreich nach (768—814). Dieser große Herrscher hat die Kirche in ihren Bemühungen um das Schulwesen und um die Bildung und Gesittung des Volkes überhaupt auf das Mächtigste unterstützt. Es verräth zwar Unkenntniß der Geschichte, wenn man ihn für den ersten Begründer der Schule im Frankenreiche betrachtet; denn es hat sich im Bisherigen gezeigt, daß die Schule schon vor ihm nicht bloß außer, sondern auch im Frankenreiche bestand. Aber er hat zur Weiterentwicklung des Schulwesens und zum Aufblühen desselben den mächtigsten Impuls gegeben. In ihm lebte nicht minder die Idee der Schöpfung eines neuen Weltalters der Bildung und Gesittung, als die der Gründung eines Weltreiches. Darum wand sich um seinen Scepter nicht bloß der Lorbeer des Waffenruhmes und des Herrschergenie's, sondern auch Wissenschaft und Bildung umgab ihn mit ihrem Glanze. In der gewöhnlichen Unwissenheit der fränkischen Großen aufgewachsen, erlernte er noch als Mann die Elemente geistiger Bildung, und genoß den Unterricht wissenschaftlich gebildeter Männer. Und was er für sich als ein hohes Gut erkannte, das suchte er auch seinen Völkern zu vermitteln.

8. Darum suchte Karl der Große im Einvernehmen mit der Kirche vor Allem den Clerus in seinem Reiche zu heben. Den Geistlichen wurde unter seiner Regierung verboten, Waffen zu tragen; sie sollten sich der Mäßigkeit, des Anstandes und eines würdevollen Wandels befeißigen. Die Bischöfe sollten jährlich ihre Sprengel visitiren, und die Geistlichen zu jährlichen Rechenschaftsberichten über ihre Amtsführung verpflichtet sein. Keiner sollte Priester werden, der nicht wissenschaftlich dazu vorbereitet sei, und außer Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen und den geistlichen Wissenschaften nicht die Fähigkeit besitze, Bücher abzuschreiben und Briefe aufzusetzen. Damit die Geistlichen in ihrer Bildung nicht zurückblieben, sollten sie sich von Zeit zu Zeit bei den Domkirchen einfinden, um von den Bischöfen auf ihre Fortbildung geprüft und darin unterstützt zu werden. Zum Gebrauch der Geistlichen ließ Karl durch Paul Warnefried eine Sammlung von Vorträgen älterer Kirchenlehrer veranstalten. Die Mönche sollten

namentlich fleißig und eifrig sein in der Schule und im Bücherabschreiben. Auch eine Sängerschule für den kirchlichen Gesang wurde errichtet.

9. Auf Betrieb Karls des Großen mußte ferner der Glaubensinhalt von den Geistlichen der besondern Landessprache der einzelnen Völker angepaßt werden. Daher kam es, daß von 813 an von der abendländischen Geistlichkeit die Predigt in der Landessprache gehalten, die Belehrung über den katholischen Glauben in dem Idiom der verschiedenen Völker ertheilt, und das Glaubensbekenntniß und das Vaterunser in der Muttersprache gelernt wurde. Fulda und St. Gallen wurden besondere Pflgestätten der Muttersprache. Bald erschien der erste Katechismus in deutscher Sprache, welcher die zehn Gebote, das apostolische und athanasianische Glaubensbekenntniß, das Vaterunser nebst Erklärung, die Todsünden und eine Abfagung des Teufels enthielt. Die Synoden drangen mit Nachdruck auf diese Art des Volksunterrichtes, und verpflichteten die Geistlichkeit hiezu.

10. Namentlich aber nahm sich Karl der Große der Schule an, und sorgte im Verein mit den Bischöfen für Gründung und Verbesserung derselben. Und zwar waren es zunächst die Volksschulen, auf welche er sein Augenmerk richtete. Im J. 789 wurde auf einer Synode zu Aachen verordnet, daß die Priester in den einzelnen Klöstern und Bisthümern Schulen errichten sollten, in welchen Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, namentlich der Psalmen, und Grammatik gelehrt werde, und wo man auf wohlverbesserte katholische Bücher, die nur von Erwachsenen mit aller Sorgfalt geschrieben und vor aller Beschädigung bewahrt bleiben mußten, halten sollte. Aber auch die Geistlichen auf dem Lande mußten für die Kinder der ihrer Seelsorge unterstellten Gemeinden Schule halten. „Die Priester, heißt es in einem Capitulare Karls, müssen in Dörfern und Burgflecken Schule halten, und wenn einer der Gläubigen ihnen seine Kinder anvertrauen will, damit er sie in den Wissenschaften unterrichte, müssen sie dieselben in vollkommener Liebe und Sorgfalt erziehen.“

11. Bischöfe und Concilien wetteiferten mit Karl dem Großen im Eifer für Förderung dieser Schulen. Bischof Theodulf von Orleans verordnete um 797, daß die Geistlichen in den Dörfern und Flecken Schulen halten, die Kleinen in aller Liebe unterrichten und Nichts dafür fordern sollten, als was die Eltern aus gutem Willen gäben. Sie sollten dabei eingedenk sein des Schriftwortes, daß Die, welche Andere unterweisen, leuchten werden wie die Sterne. Eine Synode zu Aachen i. J. 802 stellt schon die Frage an die Laien, ob sie ihre Kinder auch in die Schule schicken? Eine andere Synode von Aachen um 809 trägt den Pfarrern auf, Schüler an sich zu ziehen, damit dieselben für sie im Verhinderungsfalle zur Kirche läuten, und Horen und Vesper singen könnten. Diese Schüler sollten sie in guter Zucht halten. Ferner legt das Concil von Mainz i. J. 813 den Gläubigen dringend an's Herz, ihre Kinder in die Schule zu schicken, und zwar entweder in ein Kloster, oder außerhalb eines solchen zu einem Priester. „Es ist billig,“ heißt es in den Beschlüssen des gedachten Concils, „daß die Eltern ihre Kinder in die Schule geben, es sei in die Klöster, oder hinaus zu den Priestern, damit sie den katholischen Glauben recht lernen und das Gebet des Herrn, auf daß sie zu Hause wieder Andere lehren können.“

12. Daß diesen Forderungen genügt werde, dafür sollten nicht bloß die Bischöfe sorgen, sondern es waren auch die Sendgrafen des Kaisers beauftragt, in den Theilen des Reiches, welche sie zu bereisen hatten, den Vollzug der gedachten Vorschriften zu überwachen. Alle Ungehorsamen sollten eine Buße erleiden, zu außerordentlichem Fasten oder sonstigen Bücktigungen verurtheilt werden. Ja der Kaiser hielt in eigener Person streng auf Erfüllung der Schulforderungen. Einmal hat er einem Lehrer, Namens Clemens, eine Schule überwiesen, während er selbst in den Krieg zog. Nach seiner Rückkehr ließ er sich die Briefe und Gedichte der Schüler vorlegen, stellte dann die faulen Söhne der vornehmen Eltern beim Examen auf die linke, und die fleißigen Armen auf die rechte Seite, und redete sie also an: „Ihr Söhne der Edlen, ihr feinen Burtschen, die ihr euch so vornehm dünket, daß ihr nicht lernen zu dürfen glaubt, ihr faulen, unnützen Buben, euch sage ich: Euer Adel und eure hübschen Gesichter sollen euch Nichts helfen. Wenn ihr euer Wesen nicht ablegt, und euch nicht bessert, sollt ihr Stallknechte werden, nicht Marschälle und Grafen, wie eure Väter sind!“

13. Die Idee einer allgemeinen christlichen Volksbildung, die Karl erfaßt hatte und durchzuführen suchte, konnte jedoch nur von der gelehrten Bildung ihren Ausgang nehmen. Daher wirkte Karl im Verein mit den Bischöfen mit allem Eifer für die Hebung und Neubelebung der Cathedral-, Stifts- und Klosterschulen. So schrieb Karl an den Abt Bangulf: „Eurer frommen Devotion thun wir zu wissen, wie wir es erspriesslich erachten, daß man in den Bisthümern und Klöstern, welche von Gottes Gnade unserer Leitung anvertraut sind, nicht nur Sorge trage, nach den Regeln und unserer heiligen Religion gemäß zu leben, sondern auch alle Diejenigen, welche mit Gottes Hilfe zu lernen im Stande sind, in den Wissenschaften unterrichte. Denn obgleich es mehr ist, zu handeln, als zu wissen, so ist es doch nothwendig, zu wissen, um handeln zu können.“ Diese Mahnung, die auch den anderen Klöstern und den Bischöfen zugesendet wurde, blieb nicht ohne Wirkung. Die Kloster- und Domschulen hoben sich unter Karl dem Großen immer mehr, und entwickelten ein reges Unterrichtsleben.

14. Aber bei der bloßen Mahnung blieb es nicht. Um Wissenschaft, Unterricht und Erziehung in den höheren Schulen zu fördern, berief Karl auch gelehrte Männer in sein Reich, und ließ durch sie seine Pläne in der gedachten Richtung ausführen. Dazu gehören Paul Warnefried (Paulus Diacomus), der Geschichtschreiber der Longobarden, Peter von Pisa, Eginhard, Adelwald, u. s. w. Vorzugsweise aber ist hervorzuheben der Engländer Meuin, der eigentliche Organisator des fränkischen Schulwesens. Geboren wahrscheinlich zu York i. J. 735 und gebildet in der dortigen Klosterschule, wurde Meuin später selbst Lehrer zu York, und erwarb sich bald durch Gelehrsamkeit und Berufseifer ausgezeichneten Ruhm. Auf einer Sendung nach Rom (772) wurde er mit dem jungen Könige Karl persönlich bekannt, und späterhin wurde er von diesem angegangen, die Leitung des Unterrichtswesens in seinem Reiche zu übernehmen. Meuin folgte diesem Rufe, kam i. J. 782 mit einigen Schülern nach Frankreich, und wurde von nun an die Seele aller die geistige Bildung der Völker des Frankenreiches erzweckenden Anstalten. Karl schämte sich nicht, selbst unter

ihm noch Rhetorik, Dialektik und Astronomie zu erlernen. In seinen letzten Lebensjahren zog Alcuin sich in das Kloster St. Martin zu Tours zurück, wo er 804 starb.

15. „Alcuins Verdienst im Reiche Karls des Großen bestand vorzugsweise darin, daß er die, in England heimische Lehrweise auf den fränkischen Boden verpflanzte und der Eigenthümlichkeit des Volkes anpaßte, daß er zu Lehrmitteln vornehmlich die alten Sprachen und alle Schätze der freien Künste verwendete und vor allen Dingen tief und ernst in die heil. Schrift einzuführen bemüht war. Fast über sämtliche Schulwissenschaften des Triviums und Quadriviums hat er Schulschriften geschrieben, die in ihrer entwickelnden und dialogischen Weise zeigen, wie sehr er sich der Fassungskraft seiner Zeit und seiner Schüler anzupassen verstand. Außerdem unterzog sich Alcuin der Heranbildung von Lehrern, correspondirte mit den Bischöfen über Schulangelegenheiten, und war unermüdllich thätig in der Organisation des Schulwesens im ganzen Frankenreiche.“

16. Die erste und vornehmste Schule im Reiche war unter Karl dem Großen die Hoffschule — Schola palatina. Schon zur Zeit der Merowinger war eine Schule im königlichen Palaste, worin sich die Jugend des Adels für die Aemter, welche eine literarische Bildung verlangten, vorbereitete. Bei Karls Regierungsantritte befand sich jedoch dieselbe in traurigem Zustande. Durch Karl ward sie neu begründet und zu einer nie erreichten Blüthe gebracht. Sie wurde von ihm selbst und von Alcuin geleitet, und folgte ihm von Aachen nach Paris, Thionville, Nymwegen, Ingelheim, u. s. w. Man lehrte in dieser Schule alle Wissenschaften, von der Grammatik bis zur Astronomie, so aber, daß das Ziel, dem Alles zustrebte, die Religion war. Neben den Söhnen Karls, Pipin, Karl und Ludwig erhielten seine Rätthe und Hofgeistlichen, auch vornehme junge Leute und die Frauen des Hofes hier höheren Unterricht. Die Hoffschule war die Musteranstalt im Reiche Karls des Großen.

17. Neben der Hoffschule glänzte die Schule zu Tours, die schon 570 im Kloster des heil. Martinus existirte, von Alcuin aber nach dem Muster der Schule von York umgestaltet wurde. Aus dieser Schule gingen mehrere der bedeutendsten Männer als Alcuins Schüler hervor, wie Rhabanus, Hatto, Haimo, der gelehrte Abt zu Hersfeld und Bischof von Halberstadt, Samuel, Bischof von Worms, u. s. w. Die Schule zu Lyon stand der Schule von Tours würdig zur Seite unter dem thätigen Bischof Leidrad. Als Lehrer an derselben wirkten zu ihrer Zeit berühmte Schriftsteller: Florus Agobardius, Remigius, Antonius, u. s. w. Auch zu Osnabrück, Paderborn und Fontanay wurden unter Karl dem Großen Stiftsschulen errichtet. Die schon bestehenden kamen zu neuer Blüthe. So treffen wir außer den schon genannten zur Zeit Karls des Großen und unmittelbar nach ihm blühende Schulen zu Orleans, Metz, St. Gallen, Lorsch, Ohrdruf, Freilhar, Hirschau, Hersfeld, Corbey, Hildesheim, Mainz, Reichenau, Trier, Bremen, Lüttich, Utrecht, Weizenburg, Prum, Corbie, Fleury, Rheims, Laon, Paris, Chartres, O Bray, Würzburg, Regensburg, Salzburg, u. s. w. Gewiß ein glänzendes Zeugniß für den Eifer, mit welchem damals auch der höhere Unterricht gepflegt wurde.

18. Im diesrheinischen Theile des Frankenreiches that sich damals vor Allen die Schule von Fulda hervor, die, wie wir wissen, bereits von Bonifacius gestiftet worden war. Es war Rhabanus Maurus, der schon genannte Schüler Alcuins, unter dessen Leitung diese Schule zu einer solchen Blüthe gelangte, daß sie zur Mutterschule von ganz Deutschland wurde. Geboren i. J. 766 zu Mainz wurde Rhabanus von seiner frommen Mutter Adalgunde in aller Furcht des Herrn erzogen, und dann schon in seinem neunten Lebensjahre als Puer oblatum dem Kloster in Fulda übergeben. Hier genoß er seine Bildung. Später (802) begab er sich zu Alcuin nach Tours, um unter diesem Meister seine Studien zu vollenden. Nach seiner Rückkehr ward er Lehrer und später Vorsteher der Klosterschule¹⁾. Als solcher brachte er die Schule zu hohen Ehren; ihr Ruf zog aus Nah und Fern nicht bloß solche herbei, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollten, sondern auch Weltliche, selbst aus den höchsten Ständen. Es wurden an dieser Schule Grammatik, Rhetorik und Dialektik, Arithmetik und Geometrie, Dichtkunst und Musik, Astronomie, Physik, Philosophie und Theologie gelehrt. Ausgestattet mit reicher Gelehrsamkeit, fromm, sanft und milde, jedem Lernenden neidlos und liebevoll sich hingebend, behandelte Rhabanus seine Schüler, die aus Jung und Alt bestanden, mit väterlicher Sorgfalt, und lehrte Jeden nach seiner Individualität, nach Maßgabe des Alters, der Fähigkeit und des Charakters. Später (822) ward Rhabanus Abt des Klosters, und endlich Erzbischof von Mainz († 856). Sein Nachfolger in der Leitung der Schule zu Fulda war Hatto. Unter den Schülern des Rhabanus glänzt besonders Walafried Strabo (806—849), Lehrer an der Klosterschule zu Reichenau, auf welchen wir später noch eigens zu sprechen kommen werden.

γ) Fortgang der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Abendlande seit Karl dem Großen.

§. 27.

1. Karls großes Reich blieb nach seinem Tode nur mehr unter seinem Sohne Ludwig dem Frommen in seiner Ganzheit bestehen. Nach dessen Tode wurde in dem berühmten Vertrage von Verdün (843) das Reich unter dessen drei Söhne getheilt, so daß Lothar Italien und die Kaisertürde, Karl der Kahle Frankreich, und Ludwig Deutschland erhielt. Obgleich aber Ludwig der Fromme ein schwacher Regent gewesen, und durch die der Theilung des Reiches vorangegangenen Kämpfe das Land im Innern zerrüttet wurde, so blühten doch im neunten Jahrhunderte die Schulen noch fort, und Päpste, Bischöfe und Synoden waren eifrig bemüht,

1) Es standen nämlich dem Abte von Fulda als Rath zwölf der angesehensten und gelehrtesten Mönche zur Seite, die er in allen wichtigen Angelegenheiten fragen konnte, ohne den ganzen Convent zu versammeln. Sie hießen Senioren, und hatten zugleich den Unterricht in der Schule zu erteilen. Ueber ihnen stand der Magister, der nur vom Abte abhängig war, die Unterrichtsgegenstände bestimmte und den Senioren ihre Schulen zuwies. Zu dieser Würde des Magisters also ward Rhabanus durch den Abt Sigil erhoben.

das bestehende Schulwesen zu erhalten und zu fördern. So schrieb Papst Eugen II. i. J. 826: „Wir vernehmen, daß an einigen Orten keine Lehrmeister sich befinden, und der Unterricht vernachlässigt werde. Darum empfehlen wir allen Bischöfen und den ihnen untergebenen Pfarrgemeinden, Lehrer zu bestellen, die im Lesen, in den freien Künsten und in den Heilslehren fleißig Unterricht ertheilen sollen.“

2. Ebenso forderte Hinkmar von Rheims die Landdelane auf, sich zu erkundigen, ob jeder Pfarrer eine Schule und einen passenden Cleriker habe, um den Kindern der Pfarrei den Elementarunterricht zu ertheilen. Gerard, Erzbischof von Tours, bezieht 858 seinen Pfarrern, sie sollten nach Möglichkeit Schule halten, verbesserte Bücher gebrauchen und auch das Rechnen lehren. Gleiches geschah von den Bischöfen Hayto zu Basel i. J. 827 und Walter von Orleans i. J. 871. Die Synode von Nantes verordnete i. J. 895, jeder Geistliche und Seelsorger solle einen jungen Cleriker bei sich haben, damit letzterer ihn bei Abhaltung des Gottesdienstes unterstütze, Schule halte und die Parochianen ermahne, ihre Kinder zum Erlernen des Glaubens zur Kirche zu schicken, wo er selbst sie darin unterweise.

3. Namentlich geschah unter Karl dem Kahlen in Frankreich viel zur Hebung des Unterrichtes und der Bildung. Von ihm rühmt Heinrich von Auxerre, daß, wo irgend auf der Erde Lehrer nützlicher Künste blühten, er sie von allen Seiten her mit besonderem Eifer zur Beförderung der Schulen herbeigezogen habe, wie namentlich aus Griechenland und Irland; sein Palast wurde deshalb mit Recht eine Schule genannt, deren Haupt sich nicht weniger mit wissenschaftlichen und theologischen, als mit militärischen Studien beschäftigte. An der Hochschule wirkten Karl Mannon aus Griechenland und Stotus Erigena aus Irland. Man nannte diese Schule, von ihren Fortschritten überrascht, nicht mehr Schola Palatii, sondern Palatium Scholae. Auf dem ersten Concil zu Meaux wurde ferner bestimmt, daß jeder Bischof nach seinen Mitteln einen solchen Mann halten solle, der das reinste und ungetrübteste Verständniß der Kirchenväter über den Glauben und die Beobachtung der göttlichen Gebote besitze, und darnach die Presbyter des Volkes unterweise und belehre. Derselbe müsse frei von Geldgier sein und durch reine Sitten sich auszeichnen. Auf dem zweiten Concil daselbst i. J. 855 ward über Schulen für göttliche und menschliche Weisheit verhandelt und vier Jahre später zu Toul festgesetzt, daß überall, wo sich geeignete und wahre Lehrer fänden, öffentliche Schulen für die heil. Schriften wie für die Auszubildung in menschlicher Weisheit errichtet werden sollten, weil aus Vernachlässigung derselben die nachtheiligsten Folgen für das kirchliche Leben hervorgingen.

4. Im zehnten Jahrhunderte ging das so frisch aufblühende Schulwesen allerdings wieder zurück. Die Ursachen dieses Verfalles sind jedoch nicht in den Schulen selbst zu suchen, sondern die Schuld davon trugen die beständigen inneren Kämpfe und die Kriege mit den Ungarn, Slaven, Arabern und Normannen. In diesen Kriegen wurden nicht bloß die schönsten Länderstriche verheert, sondern sie führten auch eine allgemeine Vermilderung der Sitten herbei, und das konnte nicht ohne schädliche Rückwirkung auf Erziehung, Unterricht und

Schule bleiben. Dazu kam die Entehrung des päpstlichen Stuhles durch schwache oder sittenlose Päpste, und die damit zusammenhängende Verweltlichung und sittliche Entartung des Clerus, welche namentlich dadurch herbeigeführt wurde, daß die weltlichen Fürsten sich die Herrschaft über die Kirche aneigneten und ihre Hofcreaturen auf die bischöflichen Stühle und in die Klosterabteien brachten. Diesen Menschen konnte natürlich an Schule und Bildung wenig gelegen sein, und so darf es uns nicht wundern, wenn das Schulwesen immer mehr verkümmerte.

5. Doch selbst in dieser trüben Zeit erlosch das Licht der Wissenschaft und Bildung nicht gänzlich. Remigius von Auxerre wirkte noch bis 904, seinem Todesjahre, an der Hofschule zu Paris, die er zu so großer Blüthe brachte, daß der Mönch Abbo von Fleury, nachdem er selbst schon in seinem Kloster den Unterricht geleitet hatte, doch noch nach Paris ging, um sich an der dortigen Schule zu vervollkommen. In Deutschland ragt im zehnten Jahrhundert besonders der Bruder Otto's I., Bruno hervor. Zum geistlichen Stande bestimmt und schon in frühen Jahren nach Lothringen zur Bildung gesandt und von dem Bischofe Balderich aus Utrecht erzogen, arbeitete er sich mit beharrlichem Fleiße in die Wissenschaften hinein. Nachdem er 940 Erzkapellan am Hofe Otto's geworden, eröffnete er die Hofschule von Neuem und zog tüchtige Lehrer an dieselbe. Von Jenseits der Alpen wurden die trefflichsten Handschriften der alten Klassiker hergeholt; mit lebendigem Eifer studirte man die alten Dichter, Redner und Geschichtschreiber. Vom Hofe aus verbreitete sich die Theilnahme an den Wissenschaften durch's Land; die Klosterschulen hoben sich wieder, und selbst in den Nonnenklöstern Gandersheim und Quedlinburg lasen die Mädchen neben dem Leben der Heiligen den Virgil und Terenz. Auch Ratherius, Bischof von Lüttich trat in Bruno's Fußstapfen. Er war nicht bloß ein gefeierter Lehrer, sondern schrieb auch eine Grammatik.

6. Namentlich aber zeichnete sich unter Otto III. der Mönch Gerbert aus, der nachmals als Sylvester II. den päpstlichen Stuhl bestieg. Zu Aurillac in der Auvergne gebildet, in Spanien und Italien von der dortigen Literatur angeweht und von Forschungsgeist erfüllt, lehrte er zu Rheims neben anderen Wissenschaften auch die Arzneikunde. Er galt bei seinen Zeitgenossen als ein Wunder der Gelehrsamkeit. Er beschäftigte sich namentlich mit Mathematik und Astronomie, berechnete den Umlauf der Sonne und der anderen Planeten, und verfertigte Erd- und Himmelsgloben, sowie Sonnenuhren. Ueber Aufforderung Otto's III. zog er 998 nach Sachsen, und „bald sammelten sich in der Kaiserburg die berühmtesten Gelehrten der damaligen Zeit; von ihren Disputationen hallte der Hof wieder.“

7. Die trüben und traurigen Zustände des zehnten Jahrhunderts pflanzten sich noch bis tief in das elfte Jahrhundert herein, bis endlich Gregor VII., der große Papst dieses Jahrhunderts, mit energischer Hand eingriff, und eine heilsame Reform auf allen Gebieten des geistigen und sittlichen Lebens durchsetzte. Seine Kämpfe für die Freiheit der Kirche von der weltlichen Macht, für Beseitigung der Simonie und des Priesterconcubinats, u. s. w. sind bekannt.

Seine Bemühungen hatten Erfolg, und damit war eine neue Entwicklung des kirchlichen Lebens sowohl, als auch der Wissenschaft und Bildung angebahnt. Auf der von ihm zu Rom i. J. 1078 abgehaltenen Synode wurde allen Bischöfen aufgegeben, mit ihren Kirchen Schulen zu verbinden; im Jahre darauf ordnete die allgemeine Kirchenversammlung im Lateran an, daß zum Besten der Armen, um sie nicht der Erziehung zu berauben, bei jeder Cathedrale ein Lehrer angestellt werden solle, bei welchem unvermöglihe Kinder und junge Leute überhaupt, die dem Laienstand angehörten, unentgeltlichen Unterricht im Lesen und Schreiben empfangen könnten.

8. Nun hoben sich vor Allem die Pfarrschulen wieder. Nachdem der Clerus sittlich regenerirt war, konnte er mit um so größerer Energie dem Unterrichte und der Erziehung des Volkes sich widmen, — und er that es. Unablässig waren die Bemühungen der Kirche, in dieser Richtung immer wieder nachzuhelfen, wenn der Clerus die Hand sinken lassen wollte. Im J. 1179 verordnete das unter Alexander III. abgehaltene erste ökumenische Concil, wie folgt: „Da die Kirche Gottes sowohl für die leiblichen als geistigen Bedürfnisse ihrer bedürftigen Kinder, wie es einer guten Mutter zukommt, zu sorgen gehalten ist, so soll, damit es den Armen, die auf elterliche Unterstützung nicht zählen können, nicht an Gelegenheit fehle, lesen zu lernen und Fortschritte zu machen, an jeder Domkirche dem Magister, der die Cleriker und armen Schüler unentgeltlich zu unterrichten hat, ein hinreichendes Beneficium ausgeworfen werden, auf daß die so Lehrenden keine Noth leiden, und den Lernenden der Weg zur Erlangung von Kenntnissen offen stehe. Auch an den anderen Kirchen und an den Klöstern soll das Erforderliche hiefür geschehen. Für die Erlaubniß zu lehren darf keine Bezahlung oder Abgabe verlangt, und solche Erlaubniß „keinem Tüchtigen ver sagt werden.“

9. Da jedoch die Geschäfte der Pfarrer in dem Maße sich häuften, als sie eifrig um die Seelsorge sich annahmen, so wurde es schon um diese Zeit Sitte, daß die Pfarrer für die Ertheilung des Unterrichtes in der Schule sich weltliche Gehilfen annahmen, anfangs nur solche, die später dem Priesterstande sich widmen wollten, dann aber auch Laien, bei welchen diese Voraussetzung nicht stattfand. Solche Gehilfen, gewöhnlich Kindermeister genannt, unterrichteten in der Religion und in den Elementargegenständen, besonders im Lesen und Schreiben, und waren ganz vom Pfarrer als Schulvorsteher abhängig, der sie anstellte und wieder zu entlassen berechtigt war. Sie dienten auch beim Gottesdienste als Sängere, Kirchendiener, u. s. w., und zogen hieraus gewisse Einkünfte und Emolumente. Nicht selten mußte der Küster an der Kirche zugleich die Schule übernehmen, und es entstanden dadurch die sog. „Küsterschulen,“ welche im Laufe der Zeit, namentlich nach der „Reformation“ immer mehr in Aufnahme kamen¹⁾. Die spätere Verbindung des Küster- mit dem Schuldienste ist historisch wohl auf diese Küsterschulen zurückzuführen.

1) Von einer solchen „Küsterschule“ gibt Hepppe („Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechzehnten Jahrhundert“) Nachricht. Diese Nachricht ist geschöpft

10. Nachdem diese Einrichtung einmal in's Leben getreten war, acceptirte die Kirche dieselbe, und sorgte auch für den entsprechenden Unterhalt dieser stellvertretenden Lehrer. So verfügt die Diöcesensynode von St. Omer i. J. 1183, wie folgt: „Da die Schulen zur Heranbildung aller Derer dienen, welchen einmal die Leitung der weltlichen und geistlichen Angelegenheiten in Staat und Kirche obliegen soll, so befehlen wir, daß in allen Städten und Dörfern unserer Diöcese die Pfarrschulen, wo sie zerfallen sind, wieder hergestellt, wo sie noch erhalten sind, mehr und mehr gepflegt werden sollen. Zu dem Ende sollen die Pfarrer, Magistrate und angesehenen Gemeindemitglieder dafür besorgt sein, daß den Lehrern, wozu auf dem Lande die Küster verwendet zu werden pflegen, der nothwendige Unterhalt verschafft werde. Die Schule aber soll in einem passenden Hause in der Nähe der Pfarrkirche eingerichtet sein, damit einerseits der Lehrer vom Pfarrer und den Notabeln leichter beaufsichtigt, und andererseits die Schüler in die Uebungen der Religion bequemer eingeführt werden können.“ Später, i. J. 1403, verfügte eine Olmützer Synode, daß keine Schule mehr gegründet werden dürfe, wo der Lehrer wegen Mangel an Einkommen auf anderweitigen Erwerb denken müßte. Sehr häufig wurden Zehentreichnisse an die Schule überlassen.

11. Man sieht, wie die Kirche Alles daran setzte, um das Volksschulwesen zu fördern und zu verbreiten, wie sie auf anständigen Unterhalt der Lehrer Bedacht nahm, wie sie auch die Armen von der Wohlthat des Unterrichtes nicht

aus dem ältesten Lagerbuch der Pfarrei Bigge, Amtes Brilon, welches 1270 von dem Erzbischof Engelbert II. von Köln bestätigt wurde. Hier wird nämlich in Betreff des Schulmeisters verordnet, wie folgt: „Sakungen des Küsters und Schulmeisters: Dazu soll der Küster verhalten sein, seinem Pastor, der denselben ohne Jemandes Einrede einzusetzen die Macht hat, in Allem den genauesten Gehorsam zu erweisen, u. s. w. Dabei soll er gleichermaßen verbunden sein und bleiben, wenn es der Pastor nicht anders verordnen wird, die Kirchspieljugend im Schreiben und Lesen, des Sommers Morgens von 7, des Winters von 8 bis 10 Uhr, und Nachmittags des Sommers von 1 bis 3 oder 4, des Winters bis 3 Uhr in eigener Person stets dergestalt zu unterrichten, daß darüber keine Klagen entstehen. Widrigenfalls, wenn er, mehrmaliger Erinnerungen ungeachtet, unverbesserlich bleiben sollte, soll er seines Amtes entsetzt, vom Pastor ein anderer angestellt, und diesem sofort von des Küsters Renten nach Gutdünken des Pastors Einiges ausgesondert werden, auf daß der angehende Schulmeister in etwas davon mitzugenießen habe. Dabei sollen dann auch die Kirchspieleingesessenen bei Strafe von 12 Mark verbunden sein, die Kinder zur Schule zu schicken, damit das noch in vielen Herzen glimmende Heidenthum dadurch gänzlich erlöschet werde. Zuwiderhandelnde sollen nebst vorgesezter Strafe von jedem ihrer zurückgehaltenen Kinder jährlich 18 Schillinge, (welcher Schullohn stets von jedem Kinde dem Schulmeister kraft dieses beigelegt wird), unnachlässig entrichten und heibringen, es wäre denn, daß die Kinder wegen Krankheit oder Unvermögenheit ihres Alters bei dem zeitlichen Pastor, der darüber fleißige Aufsicht zu führen und aus den Taufbüchern die erforderlichen Nachrichten zu gewähren hiemit für schuldig erkannt wird, durch der Eltern Angaben entschuldigt befunden würden. Auch soll der jedesmalige Schulmeister monatlich dem Pastor schriftlichen Bericht darüber vorlegen, wie die Schüler sich in christlichen Sitten, im Schreiben und Lesen verhalten und von Tag zu Tag in der Gottesfurcht zunehmen, damit bei Zeiten das Böse vermieden, und das Gute ferner befördert werde.“

ausgeschlossen wissen wollte, und zu diesem Zwecke ihren Priestern und Lehrern unentgeltlichen Unterricht derselben zur Pflicht machte. Wie streng es die Kirche mit der Schule nahm, geht unter Anderem daraus hervor, daß zur Zeit Innocenz III. (1098) bei der Untersuchung gegen einen Bischof von Genf eine Frage auch dahin lautete, ob er einen Lehrer aufgestellt habe, der die Armen unentgeltlich unterrichtete. Und Honorius III. forderte im zwölften Jahrhunderte die Dänen zu Beisteuern auf, um in dem erst bekehrten Preußen Schulen zu errichten. Und so könnten der thatsächlichen Belege für die sorgfältige Pflege der Volksschule von Seite der Kirche im Mittelalter noch gar viele beigebracht werden.

12. Die Bemühungen der Kirche hatten denn auch den besten Erfolg. Schon vor 1124 bezeugte der berühmte Abt Guibert von Nogent, daß sich in Frankreich keine Stadt und kein Flecken finde, woselbst nicht eine Schule offen stünde. Und i. J. 1576, also 450 Jahre später, betheuert der Bischof Claudius von Evreux abermals, daß vor den Wirren der „Reformation“ in seinem Sprengel keine Pfarrei von einiger Bedeutung ihrer eigenen Schule und besonderer Stiftungen zu dieser Schule entbehrt habe; nach der „Reformation“ sei es allerdings anders geworden. Im J. 1378 unterrichteten in Paris blos an den Pfarrschulen 41 Lehrer; zu Köln gab es i. J. 1400 acht, zu Breslau achtzehn Pfarrschulen. Der Geschichtsschreiber Palacky, welcher sich beim Durchsuchen böhmischer Urkunden aus dem Ende des vierzehnten und dem Anfang des fünfzehnten Jahrhunderts der Mühe unterzog, alle zufällig vorkommenden Lehrer zu notiren, macht die Mittheilung, daß die Diöcese Prag um das Jahr 1400 zum mindesten 640 Schulen besaß. In der Periode, von welcher Palacky redet, zerfiel Deutschland in 63 Bisthümer. Viele davon hatten einen ausgedehnteren Umfang, standen auf höherer Culturstufe, und umschlossen mehrere große Städte, als das Gebiet von Prag. Nehmen wir indeß an, es habe trotzdem keine Diöcese mehr als 640 Schulen unterhalten, so ergibt sich desungeachtet für Deutschland die Summe von etwa 50,000 Volksschulen. Wie man da noch von einer Vernachlässigung der Volksschule im Mittelalter sprechen könne, entzieht sich allem Verstandniß, und kann nur aus blinder Parteilichkeit erklärt werden¹⁾.

13. Neben den Lehrern kommen im Mittelalter auch schon Lehrerinnen vor, welche den Elementarunterricht für die Mädchen besorgten. Es waren dies aber keine Klosterfrauen, sondern weltliche Lehrerinnen, die mit dem Unterrichte der Mädchen (manchmal auch der Knaben) sich befaßten. Sie lehrten die Mädchen lesen, schreiben und rechnen. Dieses Bedürfniß war schon damals für die weibliche Jugend vorhanden, um so mehr, da Viele derselben in weibliche Ordensgenossenschaften eintraten, wo sie lesen und schreiben können mußten. Im J. 1378 gab es in Paris außer den 41 Lehrern auch 22 Lehrerinnen. Aber auch

1) Wir müssen hierbei noch bemerken, daß auch die Anstalten für den höhern Unterricht, die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen mit dem Elementarunterrichte der Schüler begannen, wodurch die Zahl der Elementarschulen im Mittelalter sich als noch viel größer herausstellt.

in den Frauenklöstern finden sich Schulen vor. Die Nonnen nahmen nämlich nicht selten Zöglinge an, und unterrichteten sie in dem, was ihr künftiger Beruf forderte. So blühten neben den männlichen auch weibliche Klosterschulen; nicht selten erhielten auch Knaben in diesen Schulen ihren ersten Unterricht.

14. Außer den Parochial- oder Volksschulen nahmen aber auch die Schulen für den höhern Unterricht, die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen seit Gregor VII. einen neuen Aufschwung. Zunächst in Frankreich. Was Gerbert zu Rheims und Paris begonnen hatte, das führte Lanfranc (1005—1089) fort: vom Kloster Bec, wo er lehrte, von Poitiers, wo er gleichfalls lehrend auftrat, von Avranches, wo er eine Schule bildete, ging eine große Anzahl von Gelehrten und Lehrern hervor, verbreiteten sich in alle Gegenden, und sammelten um sich wieder Hunderte, ja Tausende von lernbegierigen Schülern. Berühmte geistliche Schulen waren ferner die Klosterschule zu Clugny, die Schule von Notre-Dame zu Paris, die von St. Genobefa und St. Viktor an den Thoren von Paris, die Kathedralschulen zu Rheims, Chartres, Toul, Metz, St. Vincent, Soissons, Laon. Aus diesen Schulen gingen hervor und lehrten theilweise wiederum an denselben Männer wie Anselm von Canterbury, Roscellin, Wilhelm von Champeaur, Abälard, Bernhard von Chartres, Wilhelm von Conches, Walter von Mortagne, Hugo und Richard von St. Viktor, Peter der Lombarde, Johannes von Salisbury, u. s. w.

15. In den Niederlanden blühte besonders die Kathedralschule zu Lüttich, gleichsam die Hochschule des ganzen nordwestlichen Deutschlands; dann zeichneten sich aus die Schulen zu Lobbes und Gambours, zu Stavelot, St. Troud, St. Hubert, Waulfort, Brogne und die Abteien St. Laurent und St. Jacob in der Diocese Lüttich, die Schule zu Doornik, die Klosterschulen St. Peter und St. Bavo zu Gent, sowie die zu Thourout und Afflighem. Zu Lüttich wirkte namentlich Notker von Lüttich, durch welchen die dortige Schule ein treffliches Seminar für Lehrer wurde, die von da in verschiedene Provinzen von Frankreich, Deutschland und selbst in die Länder der Slaven geschickt wurden. Außerdem blühte in den Niederlanden die im lätiensischen Kloster im Hennegau befindliche Schule, wo der Abt Weinrich 1124 durch seine Gelehrsamkeit und Frömmigkeit viele Schüler an sich zog, sowie die Domschule zu Tournai, Mecheln und Utrecht. Auch in Deutschland bestanden die Klosterschulen von Fulda, Corvey, Lorsch, St. Gallen, u. s. w. fort, wenn sie auch ihren alten Glanz nicht mehr erreichen konnten.

16. Wie aber an den Parochialschulen seit dem elften Jahrhunderte der Unterricht der Kinder vom Pfarrer einem stellvertretenden Lehrer übertragen zu werden pflegte: so setzte sich seit dieser Zeit auch an den Kathedral- und Stiftsschulen ein ähnlicher Gebrauch fest. Es hatte sich nämlich an den Kathedral- und Stiftskirchen die von Chrodegang eingeführte Vita communis allmählig wieder aufgelöst. Von dieser Aenderung mußten natürlich auch die bei den Kathedralen und Stiften bestehenden Schulen berührt werden. Bisher hatte an diesen Schulen der Scholasticus (Scholaster) den Unterricht unmittelbar geleitet, und selbst als Lehrer fungirt, während unter ihm die übrigen Lehrer, die

mit ihm in den Unterricht sich theilten, fungirten. Jetzt aber, nach Auflösung der *Vita communis* zog sich der Scholaster von der unmittelbaren Leitung des Unterrichtes zurück, und nahm sich für diesen Zweck einen Stellvertreter, dem nun die unmittelbare Leitung des Unterrichtes oblag. Er hieß *Rector puerorum*, *Rector scholae*, *Arctator puerorum*. Der *Scholasticus* war nun nicht mehr Lehrer, sondern Schulherr. Der *Rector* der Schule suchte sich dann wiederum Gehilfen (*locati*), die er für seine Schule engagirte, und mit diesen theilte er sich dann in den Unterricht. Das Verhältniß, das zwischen *Rector* und *Scholasticus*, sowie wiederum zwischen dem *Rector* und seinen Gehilfen stattfand, war das gewöhnliche Vertragsverhältniß¹⁾.

17. Die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen erhielten sich fort durch das ganze Mittelalter, und suchten je nach den Verhältnissen der Zeit ihrer Aufgabe mit größerer oder geringerer Energie, mit größerem oder geringerem Geschick zu genügen. Seit dem dreizehnten Jahrhunderte wurden sie allerdings allmählig durch die Universitäten überflügelt; aber zerstört wurden sie durch letztere keineswegs; sie wirkten immer noch neben den Universitäten fort, und manche derselben wetteiferten mit den letzteren. Ja im Fortgange der Zeit erweiterte sich sogar der Umfang des Unterrichtes auf diesen Schulen, indem, wie wir sehen werden, Lehrgegenstände in dieselben aufgenommen wurden, welche sie früher nicht besaßen. Wenn hie und da die eine Schule zurückging und in Verfall gerieth, so erblühte dagegen anderwärts wieder eine andere, und so blieb der allgemeine Fortgang des Unterrichtes ununterbrochen.

18. Die Klosterschulen wurden bis zum dreizehnten Jahrhunderte fast ausschließlich vom *Benedictinerorden* geleitet. Mit Anfang des dreizehnten Jahrhunderts traten aber zwei neue Orden auf, welche gleichfalls kräftig in das Unterrichtswesen eingriffen, und die *Benedictiner*, die hie und da in ihrem frühern Eifer nachgelassen hatten, ergänzten. Es waren dieses der *Dominicaner-* und der *Franziscanerorden*. Beide Orden legten in ihren Klöstern Schulen an²⁾, und diese Schulen haben namentlich im dreizehnten und vierzehnten Jahrhunderte Großes geleistet. Man denke nur an die *Dominicaner-* und *Franziscanerschulen* zu Paris und Köln. Die ganze großartige Entwicklung der christlichen Philosophie und Theologie im dreizehnten Jahrhunderte knüpft sich nicht so fast an die Universitäten, als vielmehr an die *Dominicaner-* und *Franziscaner-Schulen*. Die hoch berühmten Theologen des dreizehnten Jahrhunderts, ein *Alexander von Hales*, ein *Albert der Große*, ein *Thomas von Aquin*, ein *Bonaventura*, *Roger Bacon*, *Duns Scotus*, u. s. w. sind sämtlich aus diesen Schulen hervorgegangen, und haben gewöhnlich auch wieder an denselben gelehrt. Die beiden genannten Bettelorden waren es, welche seit dem

1) Eine ähnliche Veränderung fand auch bei den Sängerschulen statt, die an Cathedral- oder Stiftskirchen bestanden. Der *Primicerius* zog sich mit der Zeit gleichfalls von der unmittelbaren Leitung der Gesangschule zurück, und substituirt für sich den *Cantor*, der nun die Gesangschule als deren Vorsteher leitete.

2) Sie hatten, wie die *Benedictiner*, Ordensschulen für die Zöglinge des Ordens, — *scholae claustrae* — und *Scholae canonicae*, deren Besuch für Alle freigestellt war.

dreizehnten Jahrhundert die rüstigsten und genialsten Kämpfer auf dem Gebiete der Wissenschaft und des Unterrichtes in's Feld stellten; sie haben sich um christliche Wissenschaft und Bildung unsterbliche Verdienste erworben; ihre Namen und die Namen der großen Meister, die aus ihnen hervorgegangen, sind mit ehernem Griffel wie in die Annalen der christlichen Wissenschaft, so auch in die der christlichen Schule eingemeißelt, und werden nie aus ihnen verschwinden.

19. Zugleich wirkten aber diese beiden Bettelorden auch auf die Erziehung, Bildung und Sittigung des Volkes durch Predigt und Unterricht mächtig ein. Ihre Mitglieder beschränkten sich nicht etwa bloß auf den wissenschaftlichen Lehrstuhl, sondern sie stiegen auch zum Volke und zu den Kindern des Volkes herab, und suchten dieselben in die christliche Erkenntniß und in das christliche Leben einzuführen. Der Dominicanerorden war ja gerade zu dem Zwecke gestiftet, um dem Volke die Lehren des Heils zu predigen; daher: „Predigerorden“. Die Dominicaner haben sich dieser Aufgabe mit dem rühmlichsten Eifer und mit der größten Hingabe entledigt. Mit nicht geringerem Eifer haben die Franziscaner des armen, vielfach gedrückten Volkes sich angenommen. Ihr Orden war ja gleichfalls so recht für das Volk gestiftet. Sie gingen in die Familien, und fesselten hier Jung und Alt durch die populäre Art ihres Vortrages und durch freundliche Milde. „Als Wanderschullehrer zogen Einzelne herum, und man sah sie nicht selten in Privathäusern die Kinder um sich versammeln, um sie im Lesen, Schreiben und in der Religion zu unterrichten. Und damit der unermüdete Mönch bei seiner Wiederkunft des freundlichen Willkommens um so gewisser sein könne, unterließ er es selten, die Kinder beim Abschiede mit Heiligenbildchen zu beschenken.“

20. In solcher Weise also hat sich das kirchliche Schulwesen im Laufe des Mittelalters entwickelt. Wenn man bedenkt, mit welchen Schwierigkeiten die Kirche hierbei zu kämpfen hatte, wie es galt, die Völker aus dem Zustande der Barbarei erst herauszureißen, sie für Wissenschaft und Bildung erst empfänglich zu machen, dann wird man ermessen können, wie großartig die Leistungen derselben auf dem Gebiete der Schule gewesen sind, und wie in der That Alles geschah, was in dieser Zeit für die Interessen der Schule überhaupt geschehen konnte. Zudem ist weiter zu bedenken, daß die Kirche in der Pflege der Schulen damals fast ganz allein stand. Die Fürsten dachten zumeist gar nicht daran, um die höheren geistigen Interessen der Völker, die sie beherrschten, sich zu kümmern. Von weltlichen Fürsten glänzen in der Geschichte der Pädagogik des Mittelalters nur Karl der Große in Frankreich und Alfred der Große in England; alles Uebrige hat die Kirche allein gethan; sie allein hat in ihren Schulen unverdrossen an der Förderung und Verbreitung von Wissenschaft und Bildung gearbeitet, ungeachtet der ungünstigsten Verhältnisse, welche ihr oft im Wege standen.

21. Wenn daher der moderne antichristliche Zeitgeist alle Steine am Wege aufhebt, um sie gegen die Kirche im Mittelalter zu schleudern, so muß die Geschichte gegen ein solches Gebahren entschiedenen Protest einlegen. Was wäre wohl aus den Barbaren, die auf den Trümmern des altrömischen Reiches sich niederließen, geworden, wenn die Kirche ihre Bildungsanstalten nicht überallhin

gleich Bollwerken gegen die Barbarei vorgeschoben hätte! Der Staat, resp. die weltlichen Fürsten, hätten diese Völker nie zur Gesittung und Bildung geführt. Sie bedurften ja selbst erst der Erziehung zur Gesittung und Bildung. Hätten sie auch den Willen gehabt, die Keime der Cultur und Gesittung anzupflanzen, sie hätten es nicht vermocht. Dazu bedurfte es einer höhern sittlichen Macht, dazu bedurfte es einer übernatürlichen Kraft, und diese ist nur im Christenthum, in der Kirche gegeben. Nur der Kirche mit ihrer übernatürlichen sittigenden und bildenden Kraft konnte es unter den damaligen Verhältnissen gelingen, nicht etwa bloß die eine oder die andere Schule zu gründen, sondern das ganze Abendland, wie es wirklich geschah, mit einem förnlichen Netze von Schulen zu überziehen, und dadurch den Samen der Bildung und Gesittung überallhin auszustreuen. Der moderne antichristliche Geist kann diese Wahrheit ignoriren; aber er kann sie nicht bei Seite schaffen.

22. Wahr ist es, es fehlte auch nicht an Mißständen, die die Organisation des Schulwesens im Mittelalter mit sich führte. So wirkte das Zusammenströmen so vieler junger Leute an berühmten Klosterschulen nicht selten störend und auflösend auf das klösterliche Leben ein. Manche hervorragende Klostervorsteher ließen sich dadurch im Interesse ihrer Klöster sogar zur Aufhebung ihrer Klosterschulen bestimmen. So hob der Abt Desiderius von Montecassino seine weltberühmte Schule auf, weil er die Strenge der Zucht unter seinen Mönchen wieder zurückführen wollte; und dasselbe that Abt Hugo zur Zeit Gregor VII. mit der berühmten Schule von Clugny. Aber Mißstände hängen sich eben an alles Menschliche an, und berechtigen, wo sie vorkommen, nicht, die Institution, an welche sie sich anhängen, selbst zu verurtheilen. In unserm Falle haben wir es auch bloß mit Ausnahmen zu thun; im Ganzen und Großen hat sich das mittelalterliche Schulwesen nicht bloß als segensbringend für die Völker erwiesen, sondern auch für die Klöster waren die Schulen von großem Nutzen, weil gerade durch sie das wissenschaftliche Streben der Mönche mächtig gefördert wurde, und die Klöster vor geistiger Erschlaffung und Entartung bewahrt blieben.

23. Nachdem wir nun die äußere Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens kennen gelernt haben, müssen wir jetzt in das Innere dieser Schulen eintreten, und sehen, wie es in denselben mit Unterricht und Zucht gehalten wurde.

b) Der Unterricht in den mittelalterlichen Schulen.

a) In den Elementarschulen.

§. 28.

1. Wenn es sich um den Unterricht in den mittelalterlichen Schulen handelt, so müssen wir zuerst unser Augenmerk auf die Parochial-, resp. Elementarschulen richten. Der Hauptgegenstand des Unterrichtes in diesen Schulen war von Anfang an, wie es in der Natur der Institution lag, die christliche Religion. In diese sollten die Kinder vor Allem eingeführt werden; sie sollten gute Christen werden: das war die Haupttendenz der gedachten Schulen, und darum mußte der Religionsunterricht oben anstehen. Trägt man aber um die Art und Weise, wie, und um den Umfang, in welchem der

Religionsunterricht in den Volksschulen des Mittelalters erteilt wurde, so fließen hierüber die Nachrichten spärlich; nur so viel ist sicher, daß die Kinder in erster Linie das Vaterunser, das apostolische Symbolum, die zehn Gebote Gottes, die sieben Sacramente einlernen mußten, und daß dann daran die weitere Erklärung und Erläuterung der christlichen Religionswahrheiten sich anschloß.

2. Als Hilfsmittel hiezu dienten vor Allem die Katechismen, die schon sehr frühzeitig entstanden. Der erste derselben ist der von dem St. Gallener Mönch Kero i. J. 760, der aber bloß das Symbolum und das Vaterunser enthält. Jedoch schon zur Zeit Karls des Großen kamen dazu noch das Ave Maria und das Gloria in excelsis, wie solches z. B. der sog. Weißenburger Katechismus von dem Weißenburger Mönche Otfried enthält. Damit verbanden sich dann später die sog. Abrenuntiationen, die zehn Gebote, die sieben Sacramente u. s. w. Ferner dienten zur religiösen Unterweisung der Jugend Lieder oder Gedächtnißverse, wie sie z. B. im Freidank, der in die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts fällt, vorkommen. Dann kommen die sog. Beichttafeln — offene Blätter mit dem Vaterunser und den zehn Geboten, welche zum Ankleben an die Wände der Kirche bestimmt waren. An diese schloßen sich an die Beicht- und Gebetbücher, die sog. „Spiegel“. Sie sind Schriften moralisch-belehrenden Inhaltes, und unter ihnen sind die Lübecker Gebetbücher besonders hervorzuheben¹⁾.

3. Auch für die Religionslehrer gab es im Mittelalter bereits Bücher, welche eine Anleitung zur Ertheilung des Religionsunterrichtes, eine Anweisung, wie dabei zu Werke zu gehen sei, enthielten. Um die Zeit Otfrieds schon erschienen drei Bücher von Jonas, einem Bischof von Orleans, über den Unterricht der Laien (*de institutioni laicali*), in welchen die ganze Materie des Religionsunterrichtes nach den drei Fragen ausgeschieden ist: 1. Was hat der Christ zu glauben? 2. was hat er zu meiden? und 3. was hat er zu thun? Wir rechnen dazu ferner die Erklärungen und Auslegungen des Gebetes des Herrn, wie sie von Bruno von Würzburg, Richard von St. Viktor, Froben, Abt von Engelberg, Thomas von Aquino, Richard von Hempelo, Geiler von Kaisersberg, u. s. w. geschrieben worden sind. Endlich hat das Concil von Narbonne i. J. 1368 eine sehr ausführliche Instruction erlassen, wie die Pfarrer das Volk im Glauben unterweisen sollen, und bildet das erste der von ihm aufgestellten Hauptstücke den Plan zu einem förmlichen Religionslehrbuche, das mit Recht der erste Katechismus im modernen Sinne genannt werden kann.

4. Der Religionsunterricht war also in den Parochialschulen die Haupt-

1) Der älteste dieser „Spiegel“ ist von Mathias Brandis, in zweiter Auflage 1485 erschienen. Besonders wichtig sind ferner: „Dat licht der sele“ (1484); „Der Speghel der Dogede“ (1485); „Speghel der leyen“ (1496); „Speghel des cristene mynschen“ (1501); „der fuoßpfaht tzu der ewigen seligheyt“, u. A. m. Außerdem sind hervorzuheben: das Praeceptorium des Nikolaus von Lyra, welches 1452 deutsch bearbeitet wurde, und eine Auslegung der heil. Messe enthält; „der spiegel des Sünders“ (1470), ein ganz ausführlicher Beichtspiegel; „der Seele Trost“ (1474), ebenfalls ein Beichtspiegel, und die „hymelstraß“ von Langframma in Wien (1484).

sache, weshalb dieselben nicht selten auch als „Katechismusschulen“ bezeichnet wurden. Man würde sich aber sehr täuschen, wollte man annehmen, der Unterricht sei in solchen „Katechismusschulen“ einzig auf den „Katechismus“ beschränkt geblieben. Der Unterricht erstreckte sich vielmehr auch auf die Elementargegenstände. Man unterrichtete die Kinder auch im Lesen, im Schreiben, im Gesang, und meistens auch im Rechnen. Ueber die Methode, die hierbei befolgt wurde, ist uns Näheres nicht bekannt. Aber daß der Unterricht wie im Lesen, so auch im Schreiben, ein sehr gediegener war, das bezeugen die schönen kalligraphischen Werke, die wir aus dem Mittelalter besitzen; denn die Mönche, welche diese Werke schrieben, haben eben das Schreiben gleichfalls nicht anderswo gelernt, als in der Elementarschule.

5. Als Schreibstoff gebrauchte man in den Schulen anfangs hölzerne Tafeln mit einem wächsernen Ueberzug. Darin grub man die Buchstaben ein mit einem Griffel, der unten spizig, oben breit war, um die Schrift mit dem oberen Theile wieder glatt drücken zu können. Es war dieses, wie bekannt, die ursprüngliche Schreibweise bei den alten Völkern, und sie wurde auch noch in die Anfänge des Mittelalters mit herübergenommen. Doch kam diese Schreibweise allmählig in Abgang, und wurde später nur mehr zum Concipiren und zu Rechnungen gebraucht. In Italien schrieb man auf Papyrus mit Schilfrohr, das unseren Gänsefedern ähnlich geschnitten war. Im Norden gebrauchte man Pergament, und da dieses zu theuer war, als Surrogat dafür auch gewöhnliche Baumrinde oder Bast. Erst im elften Jahrhundert kam das Baumwollenpapier, und noch später das Leinenpapier auf. Die Tinte wurde Anfangs aus Ruß, später aus Weinstein und Kohlen, auch aus Vitriol bereitet. Die Tintenbehälter waren von Horn, gingen unten spizig zu, und wurden durch ein Loch in das Schreibpult gesteckt. Die Gänsefedern sind erst im zehnten Jahrhundert in Gebrauch gekommen. Die kostbarste Schrift war die Gold- und Silberschrift.

6. Von Lehrbüchern für das Lesen und Rechnen, die in den mittelalterlichen Elementarschulen etwa allgemein im Gebrauch gewesen wären, kann natürlich nicht die Rede sein. Solche Lehrbücher im modernen Sinne konnte es aus dem einfachen Grunde nicht geben, weil eine Vervielfältigung eines Buches auf dem Wege der Buchdruckerkunst noch nicht möglich war. Was an Lehrbüchern gebraucht wurde, konnten nur Handschriften sein. Solche Handschriften sind denn auch wirklich noch auf uns gekommen. „So enthält eine Handschrift zu Basel eine deutsche Anweisung zum Zifferrechnen (algorismus) von 1408, die nicht für gelehrte, sondern für Volksschulen bestimmt war, und woraus man nebst der Lehrmethode ersieht, daß damals die Zifferrechnung sieben Capitel umfaßte, nämlich Additio, subtractio, dublatio (Verdoppelung der Zahlen), mediatio (Halbirung), multiplicatio, divisio, radices (Wurzelauziehen). Es wäre zu wünschen, daß mehrere solche Handschriften aus den Bibliotheken an's Licht hervorgezogen würden, weil sie mehr als manches andere geeignet wären, einen Einblick in die Unterrichtsweise der mittelalterlichen Elementarschulen zu eröffnen.

7. Wie schwierig der Elementarunterricht in den Schulen des Mittelalters sein mußte, davon können wir uns unter den gegenwärtigen Verhältnissen kaum

mehr einen Begriff machen. Da man von einer Buchdruckerkunst noch nicht wußte, so waren Bücher selten, sehr theuer, und größtentheils nur in den Klöstern vorhanden. Man konnte also den Kindern nicht den Katechismus oder ein Lesebuch in die Hand geben, damit sie selbst im elterlichen Hause dieselben zur häuslichen Uebung gebrauchten; es mußte Alles und Jedes in der Schule geschehen, und selbst der Lehrer hatte die Lehrmittel nur äußerst spärlich in Händen. Wenn man heut zu Tage auf die mittelalterlichen Schulen mit sonderbarer Verachtung herabsieht, und nicht müde wird, alle möglichen Vorwürfe auf dieselben zu häufen, so gibt man damit nur Zeugniß von eigener Bornirtheit. Wie kann man von der mittelalterlichen Schule verlangen, daß sie dasselbe hätte leisten sollen, wie die moderne Schule, nachdem ihr alle Hilfs- und Lehrmittel fehlten, die heut zu Tage in reicher Fülle vorhanden sind! Nur der Unberstand kann solche Forderung stellen.

8. Ebenso verhält es sich mit einem anderen Vorwurfe, der den mittelalterlichen Schulen gemacht zu werden pflegt. Es sei, heißt es, in diesen Schulen der Unterricht bloß Gedächtnißsache gewesen, man habe bloß das Gedächtniß in Anspruch genommen, von einer verständigen Durchbildung des Geistes sei gar nicht die Rede gewesen. In allen möglichen Tonarten wird dieser Vorwurf abgeleiert, und immer wieder kommt man auf denselben zurück. Man bedenkt nicht, daß ohne tüchtige Cultivirung des Gedächtnisses damals gar kein Unterricht möglich gewesen wäre. Die Schüler hatten keine Bücher als Hilfsmittel in Händen; sie mußten daher Alles ihrem Gedächtnisse einprägen, wenn anders das, was gelehrt wurde, ihnen als geistiges Eigenthum bleiben sollte. Nehmen wir als Beispiel nur die heil. Schrift! Wir, die wir die heil. Schrift gedruckt in Händen haben, können zu jeder Stunde das, was wir gerade eben wissen wollen, in derselben nachschlagen; im Mittelalter aber hatten die Schüler die heil. Schrift nicht in Händen; sie waren daher genöthigt, wenn anders die heil. Schrift ihnen nicht ein verschlossenes Buch bleiben sollte, dieselbe möglichst ihrem Gedächtnisse einzuprägen. Und so im Uebrigen. Es ist also ein ganz einfältiges Gerede, wenn man der mittelalterlichen Schule die Cultivirung des Gedächtnisses zum Vorwurfe macht; es war dieselbe im Interesse des Unterrichtes unumgänglich nothwendig. Daß aber dadurch die geistige Durchbildung, die Cultur des Verstandes keineswegs Schaden litt, dafür zeugen die großen und berühmten Gelehrten, welche in so großer Anzahl aus diesen Schulen hervorgingen, und neben denen jene Epigonen, die sich darin gefallen, Steine auf die mittelalterlichen Schulen zu werfen, wie Zwerge neben Riesen sich ausnehmen.

β) In den Mittelschulen.

(Im Trivium und Quadrivium.)

1. Auf die Parochial- oder Volksschulen folgten jene Schulen, in welchen der höhere Unterricht ertheilt wurde, — die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen. In diesen Schulen wurden entweder bloß die „sieben freien Künste“ gelehrt, oder es war damit auch der Unterricht in der Theologie, resp. in der heil. Schrift (*sacra pagina*) verbunden. In so weit sie sich nun auf die „sieben

freien Künste“ beschränkten, charakterisirten sie sich als eine Art von Mittelschulen, welche für den höhern wissenschaftlichen Unterricht vorbereiteten. Sie zerfielen in zwei Abtheilungen, in das Trivium und in das Quadrivium. Das Trivium umfaßte Grammatik, Rhetorik und Dialektik; das Quadrivium dagegen Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Erstreckte sich dagegen der Unterricht in den gedachten Schulen auch auf die Theologie, dann waren sie vollcursige Schulen, und hießen Scholae ad plenum. Letzteres fand zumeist statt; an den Kloster- und Domschulen konnte der Jüngling zumeist seinen ganzen Unterrichtscursus durchmachen.

2. Doch wenn die Scholae ad plenum zuhöchst im theologischen Unterrichte culminirten, so darf man nicht glauben, daß jene Fächer, welche speciell für weltliche Berufsstände erforderlich waren, ausgeschlossen gewesen wären. Der heil. Benedict hatte in seiner Regel allerdings zunächst nur die Schulen für Heranbildung der Ordensbrüder im Auge; aber wir haben schon erzählt, daß, als die Zahl der zuströmenden Schüler immer größer wurde, man mit der innern auch noch eine äußere Schule verband, in welche alle Schüler zugelassen wurden, die eine höhere Bildung anstrebten, und daß diese höhere Bildung ihnen auch gegeben wurde, entsprechend dem Berufe, dem sie sich widmen wollten. In Fulda wurde diese Trennung der Klosterschule in die innere und äußere Schule schon unter Rhabanus Maurus durchgeführt, und nach diesem Vorgange geschah dasselbe auch in den anderen Klosterschulen. Die Dom- und Stiftsschulen schlossen sich diesem Gebrauche in ihrer Weise und nach ihren Verhältnissen an.

3. Dieses vorausgesetzt wird sich denn nun zunächst die Frage ergeben, wie es denn mit dem Unterrichte in den „sieben freien Künsten“ gehalten wurde. Stellen wir, um diese Frage zu beantworten, zuerst die Lehrbücher zusammen, welche dem Unterrichte in den sieben freien Künsten zu Grunde gelegt wurden, und sehen wir dann, in welchem Umfange dieser Unterricht betrieben, und in welcher Weise derselbe erteilt wurde.

αα) Lehrbücher.

§. 29.

1. Das erste und Hauptschulbuch für die niederen Schüler war Cato, nämlich: vier Bücher Distichen eines gewissen Dionysius Cato (Auszug aus dem Sittengedichte des alten Censor Cato), kurze, einfache Sinnsprüche über die Verehrung Gottes, über die Ehrerbietung gegen Eltern, Verwandte und Lehrer, über den Umgang mit Guten, über Reinlichkeit und Bescheidenheit, über Scham, Fleiß und über Gehorsam gegen die Obrigkeit. Unter den Grammatikern nahm in den mittelalterlichen Schulen Melius Donatus, ein römischer Sprachlehrer (um 320) mit seiner Schrift über die acht Redetheile und den Barbarismus, sowie mit seiner Ars prima et secunda die erste Stelle ein. Neben Donat stand Priscianus aus Casarea, um 527 Sprachlehrer zu Constantinopel, der in seinen achtzehn Büchern grammatischer Erklärungen alle Lehren der Grammatik zusammenstellte. Auch Diomedes wurde öfters gebraucht, dessen Grammatik

auf den vier Pflichten des Varro beruht: — *Officia grammatici constant lectione, narratione, emendatione, iudicio.* Außerdem waren auch die Grammatiken von Alcuin und Beda im Gebrauch. In die griechische Sprache führte die Grammatik das Aristarch ein.

2. Ferner war in den mittelalterlichen Schulen vielfach und lange im Gebrauch das *Satyricon* des Marciannus Capella¹⁾. „Es enthält neun Bücher in Prosa und Versen, von denen die beiden ersten *de nuptiis philologiae et Mercurii*, die sieben folgenden *de septem artibus liberalibus* handeln, und zwar in folgender Ordnung: *Grammatica, Dialectica, Rhetorica, Geometria, Arithmetica, Astronomia, Musica.* In der Grammatik kommt auch die Metrik vor, die sich zum Theil noch einmal in der Rhetorik und Musik findet. Mit der Geometrie wird die Geographie in kurzen Kapiteln: *de divisione terrae, de monte Pyrenaeo, de Sicilia u. s. w.* abgehandelt.“ Weiter wurden gebraucht die Schriften des Boethius *de tribus Artibus: de arithmetica*, zwei Bücher; *de musica*, fünf Bücher; *de geometria*, zwei Bücher. Auch seine Schrift *de consolatione philosophiae* wurde in den Schulen viel gelesen. Ebenso war das Werk Cassiodors *de septem disciplinis* in den Schulen vielfach im Gebrauch.

3. Außerdem dienten als Lehrmittel die Schriften des Beda, namentlich seine Encyclopädie, welche enthielt: 1. *Cunabula grammatices* in Frage und Antwort; 2. *de octo partibus orationis*; 3. *de arte metrica*; 4. *de orthographia*; 5. mehrere Bücher, einzelne Theile der Arithmetik behandelnd; 6. mehrere Bücher von der Musik, und 7. mehrere Bücher astronomischen Inhaltes. Ferner Isidors „*Originum seu Ethymologiarum* II. XX, die gleichfalls außer vielem Anderen die sieben *Artes liberales* behandeln; die Schriften Alcuins, welche über die Schulwissenschaften handeln; sowie das Werk des Rabanus Maurus *de Universo*, worin in 22 Kapiteln von Gott, von den Personen des Alten und Neuen Testaments, den Evangelisten, Aposteln und Märtyrern, von der heil. Schrift, von Bibliotheken, von den Menschen und Thieren, von der Astronomie, von der Erde und den Naturerscheinungen, von Metallen, von Gewicht und Zahl, von Musik, Medicin, Oekonomie, Kriegsangelegenheiten, Kampfspiele, u. s. w. gehandelt wird.

4. Im späteren Mittelalter fanden theilweise andere Schulbücher in den Schulen Aufnahme, bei denen namentlich auf die Erleichterung des Gedächtnisses Rücksicht genommen wurde. Sie wurden daher, sei es in der Landes-, sei es in der Gelehrtensprache, immer in Reimen abgefaßt, wodurch eben das Einlernen erleichtert werden sollte. Sie haben mehrentheils den Titel „*Doctrinale*“ mit einander gemein, und kamen besonders seit dem Anfange des dreizehnten Jahrhunderts in Gebrauch. Der erste, der die Grammatik in Verse brachte, war Eberhard von Bethura. Sein Buch, das 1212 erschien und den Titel „*Gracismus*“ führte, hat Conrad von Mure zu einer Summe von 10560 Versen erweitert. Er ward jedoch verdrängt durch das *Doctrinale* des Franziscaners Alexander de Billedieu, auch, weil er in Dole geboren war,

1) Vergl. oben S. 24, No. 1, Seite 104.

Alexander Dolensis genannt. Dieses wurde schon im dreizehnten Jahrhundert in den meisten Schulen Frankreichs und bald auch in den Schulen der benachbarten Länder eingeführt und blieb bis zum Anfange des sechszehnten Jahrhunderts im Gebrauch, wo es von der Grammatik des Despautère erst in den niederländischen, dann in allen französischen Schulen verdrängt wurde.

5. Alexanders Doctrinale ist in leontinischen Versen abgefaßt, und besteht aus zwölf Abschnitten. Der erste handelt von den Declinationen, der zweite von den regelmäßigen und unregelmäßigen Declinationen, der dritte von der Comparation, der vierte vom Genus, der fünfte von der Conjugation, der sechste von den anomalischen oder unregelmäßigen Verben, der siebente von den regelmäßig abweichenden Verben, der achte von den Wörtern, die einen besonderen Casus regieren, der neunte von der Construction, der zehnte von der Verksunft, der elfte vom Aecent, der zwölfte von den grammatischen Figuren. — Zugleich hatte Alexander Dolensis in zweihundert und zwölf Hexametern den ganzen Inhalt des Alten und Neuen Testaments zum Schulgebrauch bearbeitet 1).

6. Von lateinischen Schriftstellern wurden meist kirchliche gelesen, — die christlichen Kirchenväter und Dichter. Aber die heidnischen Classiker waren keineswegs ausgeschlossen. Namentlich wurden Virgil, Terenz, Seneka in den Schulen viel gelesen, und selbst Homer kommt als Lectüre in den Schulen vor. Außerdem waren auch Ovid, Horaz, Cicero, Sallust, Lucanus, Plinius, u. s. w. keineswegs unbekannt. Man pflegte auch deren Lectüre in den Klöstern. Es ist aber selbstverständlich, daß diese heidnischen Classiker, in so weit sie in den Schulen als Lectüre dienten, von den christlichen Lehrern in entsprechender Weise gereinigt wurden von Allem, was dem Anstande und der christlichen Sitte zuwiderlaufend war. Wer das tadelt, der zeigt damit, daß er eben gar keinen Begriff von der jugendlichen Natur, und noch weniger von einer christlichen Erziehung hat. Soll der Knabe zur Tugend erzogen werden, so darf man ihm nicht selbst das Böse in schmeichelnder und lockender Gestalt vor Augen stellen.

7. Das sind also die Lehrbücher, die in den kirchlichen Schulen des Mittelalters im Gebrauche waren. Sehen wir nun, wie weit sich der Unterricht in den „sieben freien Künsten“ erstreckte.

ββ) Umfang des Unterrichtes.

§. 30.

I. Die „Grammatik“, als die erste Stufe des Triviums, umfaßte zunächst den Unterricht in der lateinischen Sprache, und wurde nach Priscianus,

1) Außer diesem Doctrinale erwähnen wir noch ein Spruchbuch in französischer Sprache unter dem Titel „Cato“; ein ähnliches Spruchbuch: das Doctrinale des Souvage, und endlich den „Anti=Claudian“ des Alain de Lisle, in dem durch einen tugendhaften, himmlischen Mann alle Tugenden herniedergebracht werden, — ursprünglich lateinisch verfaßt, aber schon im dreizehnten Jahrhundert auch noch in französische Reime übertragen.

Diomedes oder Donatus, später nach Alexander Dolenjis gelehrt. Zuerst lernten die Schüler lesen, dann lernten sie die Quantität der Silben, die Formen der Declination und Conjugation. Hierauf schritt man zur Lectüre von leichteren lateinischen Schriftstellern, und endlich zu den schwereren lateinischen Prosaisern und zu den Dichtern. Dabei wurden Accent, Wort- und Versfüße, Versmaße, Analogie, Etymologie, Orthographie, Tropen, Barbarismen u. s. w. erörtert. Bei der kritischen Erklärung der Schriftsteller wurde jeder einzelne Vers in grammatischer, metrischer und historischer Beziehung nach allen Seiten hin behandelt.

2. Die griechische Sprache wurde gleichfalls in den mittelalterlichen Schulen behandelt, wenn auch meistentheils nur facultativ. Casarius, Bischof von Arles († 552), hatte seiner Zeit das Griechische wieder emporgebracht und in Bayern hatte der agilolfingische Herzog Theodo I. den Schulen seines Landes den Unterricht im Griechischen vorgeschrieben. Durch den Afrikaner Abt Hadrian und durch Theodor von Tarsus endlich wurde die griechische Sprache und Literatur in der abendländischen Kirche ziemlich allgemein verbreitet, und in den bedeutenderen Schulen gelehrt. — Auch die hebräische Sprache war, wenn auch seltener, Object des Studiums. Raymundus Lullus empfahl die orientalischen Sprachstudien, und Clemens V. verordnete die Errichtung von Lehrstühlen für die orientalischen Studien.

3. Die Rhetorik wurde Anfangs nach Quintilian und Cicero gelehrt; später traten die Lehrbücher von Capella, Beda und Alkuin an deren Stelle; im zehnten Jahrhunderte jedoch wurde Quintilian von Neuen Führer. Die Regeln der Rhetorik wendete man auf die kirchlichen Predigten an, und Guisbert von Nogent († 1324) war der erste, der eine Homiletik schrieb. Der Unterricht bestand in Erklärung der verschiedenen Gattungen der Reden, der Haupttheile einer Rede und der wichtigsten Figuren.

4. Die Dialektik wurde eifrig betrieben. Man legte dabei in den früheren Zeiten des Mittelalters vorzugsweise die logischen Schriften des Boethius zu Grunde. Von den logischen Schriften des Aristoteles kannte man bis in's elfte Jahrhundert herein nur die „Kategorien“ und die Schrift „de interpretatione“ in der Uebersetzung des Boethius; dazu kam dann die Isagoge des Porphyrius, gleichfalls in der Uebersetzung des Boethius und des Victorinus. Auch von diesen Schriften wurde für den dialektischen Unterricht Gebrauch gemacht. Die Dialektik wurde aber in den Schulen nicht bloß gelehrt, sondern auch eingeübt, und so die Schüler zu einem streng logischen Denken angeleitet. An dialektischen Disputationen fehlte es nicht, und nicht selten wurden dieselben mit großer Feierlichkeit gehalten.

5. Auf die Dialektik folgte der Unterricht in der Arithmetik. Um die Zahlen zu bezeichnen, nahm man anfänglich Hände und Finger zu Hilfe: die linke Hand auf der Brust bezeichnete zehntausend, beide Hände gefaltet hunderttausend. In Handlungs- und Haushaltungsrechnungen bediente man sich eines Rechenbrettes (abacus), mittelst dessen man die vier Species der Rechenkunst ausführte. Es bestand aus einer Tafel, worauf senkrechte Linien parallel

gezogen waren, welche die Werthstellen der Einheiten, Zehner, Hunderter, u. s. w. bezeichneten. Diese Linien wurden, um Zahlen auszudrücken, mit Steinchen belegt. Wollte man z. B. die Zahl 2413 anschreiben, so legte man auf die erste Linie zur Rechten drei, auf die zweite ein, auf die dritte vier, auf die vierte zwei Steinchen. Sollte diese Zahl multiplicirt werden, so mußte man sie so vielmal anlegen, als der Multiplicator groß war. Erst Gerbert brachte von Cordova, wohin er zum Zwecke des Studiums gegangen war, die arabischen Ziffern und eine leichtere Methode mit. Auch die Algebra wurde von den Arabern gelehrt. Aus den höheren Schulen kam die Rechenkunst und mit ihr das Einmaleins in die Volksschulen.

6. Die Geometrie wurde nach Euklidischer Methode gelehrt. Das Lehrbuch des Boethius wurde gemeiniglich zu Grunde gelegt. Man erklärte, was Linien, Figuren und Solida sei, man führte die Hauptarten derselben vor, und wendete dann die theoretischen Lehrsätze praktisch auf Vermessungen u. dgl. an. Meistens verband man damit zugleich den geographischen Unterricht. Im siebenten Jahrhunderte schon soll das Kloster St. Gallen im Besitze einer geographischen Karte gewesen sein, und Karl der Große soll auf einem silbernen Tische die Abbildung des Sternenhimmels und der Erde gehabt haben. Durch Gerbert, der mit seinen geometrischen Figuren sogar in den Ruf eines Zauberers kam, wurde das Studium der Geometrie und Geographie besonders gehoben.

7. Besonderer Fleiß wurde auf den Unterricht in der Musik verwendet. Der Unterricht schloß sich zumeist an die Bücher des Boethius „de musica“ an. Die Noten wurden mit den Buchstaben des Alphabets bezeichnet, bis Benedikt von Pomposa und Guido von Arezzo (1030) das Linien-system erfanden. Die Bezeichnung der Noten nach ihrer Dauer und Länge wurde im vierzehnten Jahrhunderte von Johannes von Myris erfunden, indeß früher die höheren oder tieferen Noten durch auf- und absteigende Linien bezeichnet waren. Außer dem Gesange wurde auch Instrumentalmusik gelehrt. Die Orgel findet sich schon seit dem achten Jahrhunderte in Deutschland, und wurde mit den Fäusten geschlagen, daher: „Orgelschläger.“

8. In der Astronomie endlich wurde, meistens nach dem Leitfaden des Boethius, das damals adoptirte Sonnensystem erläutert, der „Sonnen-, Mond- und Planetenlauf“ erklärt, das Nothwendige über die Sternbilder, den Thierkreis, die Ursachen der Finsternisse, — alles nach der damals üblichen astronomischen Theorie — beigebracht, und zugleich Beobachtungen auf der Sternwarte angestellt. Die Berechnung des Kirchenkalenders, der beweglichen Feste, der goldenen Zahl, u. s. w., wurde gewöhnlich mit der Astronomie verbunden, manchmal aber auch schon in einem früheren Course zur Behandlung gebracht.

9. Das also war das Gebiet, auf welchem sich der Unterricht in den „sieben freien Künsten“ in den kirchlichen Schulen des Mittelalters bewegte¹⁾.

1) Man faßte die freien Künste gewöhnlich in folgenden Versen zusammen:

Gramm(atica) loquitur; Dia(lectica) vera docet; Rhe(torica) verba colorat;
Mus(ica) canit; Ar(ithmetica) numerat; Geo(metria) ponderat; As(tronomia)
colit astra.

Es wurden jedoch im Fortgange des Unterrichtes im Trivium und Quadrivium noch manche andere Gegenstände mit in den Unterricht und in das Studium verwebt. So wurde das Nothwendigste aus der Geschichte keineswegs übergangen, namentlich so weit die Kirchengeschichte hiebei in Betracht kam. Ebenso wurde Gesezeskunde und Jurisprudenz betrieben, so weit es die Verhältnisse erforderten oder nahe legten. Auf der Schule zu York z. B. war die Jurisprudenz ausdrücklich als ein besonderer Unterrichtszweig aufgeführt: sie fiel daselbst in den Cursus der Dialektik, und wurde auch zur Bildung des Urtheils angewendet. Auch in der Medicin ward das Nothwendige gelehrt, und zwar hauptsächlich nach den Grundsätzen des Hippokrates, Galenus und Dioskorides¹⁾.

77) Art und Weise des Unterrichtes.

§. 31.

1. Gehen wir nun zu der dritten Frage über, wie und in welcher Weise nämlich der Unterricht in den sieben freien Künsten ertheilt wurde! Wir glauben diese Frage am besten dadurch beantworten zu können, daß wir die Aufschlüsse, die uns Walafried Strabo hierüber gegeben hat, hier einfach vorlegen. Walafried Strabo nämlich (geb. 806) wurde im Knabenalter in die berühmte Klosterschule zu Reichenau am Bodensee aufgenommen, und nachdem er sich dort durch Fleiß, Talent und Sittsamkeit ausgezeichnet hatte, nach Fulda geschickt, wo er sich unter Rhabanus Maurus zum Lehramte vorbereitete. Später wurde er Lehrer an der Klosterschule zu Reichenau, und endlich Abt daselbst († 849). Dieser Mann nun hat über seine Studien in Reichenau ein Tagebuch geführt, welches in neuerer Zeit aufgefunden und in dem Jahresberichte über die Erziehungs- und Schulanstalt des Benediktinerstiftes Maria Einsiedeln in der Schweiz von 1856 bis 1857 veröffentlicht worden ist. Es gibt dieses Tagebuch eine genaue, lebendige und interessante Schilderung des damaligen Unterrichts- und Erziehungswesens in den Klosterschulen. Um daher die Art und Weise des Unterrichtes in den mittelalterlichen Kloster- und Domschulen darzulegen, wird es, wie gesagt, am besten sein, wenn wir aus diesem Tagebuche das Wesentliche hier mittheilen. Wir halten uns hiebei an den Auszug, den Kellner hievon in seinen „Skizzen u. aus der Erziehungsgeschichte,“ Bd. 1, S. 133 ff. gibt.

2. Ich wurde, erzählt Strabo, zuerst in die äußere Schule aufgenommen, in welcher wohl gegen vierhundert Schüler unterrichtet wurden, während die innere Schule ungefähr hundert Schüler umfaßte. Zuerst wurde ich im Lesen unterrichtet. Ich lernte lateinisch und deutsch lesen, und zwar ging dieses, Dank der gütigen Nachhilfe meiner Lehrer, so schnell, daß ich in einigen Wochen schon mit einiger Geläufigkeit das, was man mir auf die Wachstafel schrieb,

1) Schon Karl der Große hatte verordnet, daß in den geistlichen Schulen seines Reiches die Schüler auch die Arzneikunde erlernen sollten.

oder was in Büchern geschrieben stand, lesen konnte. Dann kam das Schreiben. Wir mußten die Buchstaben, die wir im Lesenunterricht kennen und verbinden gelernt hatten, auf der Wachstafel nachzeichnen, und lernten so in kurzer Zeit auch schreiben.

3. Nach Beendigung dieses Elementarunterrichtes trat ich in den Curfus der Grammatik über, der wiederum in vier Stufen zerfiel, in die erste, zweite, dritte und vierte Grammatik. In der ersten Grammatik mußten wir zuerst einige lateinische Redensarten auswendig lernen, um uns mit unseren Mitschülern verständigen zu können. Denn Diejenigen, welche schon weiter in der Grammatik vorangeschritten waren, mußten, die Erholungszeit ausgenommen, stets lateinisch miteinander sprechen. Nach einiger Zeit wurde mir die Grammatik des Donatus in die Hand gegeben, und ein älterer Schüler beauftragt, mich darüber so lange abzufragen, bis ich alle acht Wortarten und Regeln über deren Abwandlung im Gedächtnisse hatte. Die ersten paar Stunden gab sich der Lehrer selbst die Mühe, mir zu zeigen, wie ich beim Lernen dieser Wörter und Redeformen verfahren müßte; später jedoch kam er nur mehr am Ende der Lehrstunden, um meinen Meister zu fragen, wie ich meine Sache gemacht hätte. (Also wechselseitiger Unterricht!)

4. Jeden Nachmittag mußten wir die Regeln anwenden lernen, die wir des Morgens dem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Der Schüler, oder auch manchmal der Lehrer, sagte uns deutsch größere oder kleinere Sätze vor, die wir sogleich lateinisch auf unsere Wachstafeln schreiben mußten; die Wörter waren uns theils aus dem Donatus, theils aus dem täglichen Gespräche bekannt; auch durften wir die Lehrer darum fragen. Abends wurde uns ein Abschnitt der biblischen Geschichte erzählt, den wir jedesmal am anderen Morgen wieder erzählen mußten. So ging es ein ganzes Jahr fort.

5. Im nächstfolgenden Jahre kamen wir in die zweite Grammatik. Hier beschäftigte uns der zweite Theil der Grammatik, die Rechtschreibkunst, und von nun an mußten auch wir immer Latein sprechen. Jeden Tag wurde von uns ein Abschnitt des Psalters geschrieben; wir schrieben ihn auf unsere Wachstafeln; dann mußte Jeder die Schreibfehler seines Nachbarn verbessern, und einer von denen, welche das vierte Jahr Grammatik studirten, mußte endlich die Arbeiten durchsehen. Hierauf wurde Wort für Wort durchgegangen und Alles erklärt, und am andern Morgen mußten wir den Abschnitt auswendig lernen. Auf diese Weise prägten wir das Jahr hindurch den ganzen Psalter unserem Gedächtnisse ein. Von nun an durften wir gleich den anderen Zöglingen am Chorgesange der Brüder Theil nehmen.

6. Nun kam die dritte Grammatik. In diesem Course wurde die Metrik behandelt. Einige bekamen die Metrik Beda's, andere die Metrik des Victorinus in die Hand, und wir mußten uns in Gegenwart der Lehrer über die Regeln der Prosodie und später auch der Verskunst unter einander besprechen. An den Gedichten des Prosper und Juvencus, sowie an denen des Sedulius, die wir je zwei und zwei zusammen lasen, prüften und erprobten wir unsere Regeln und unser Gedächtniß, und legten der Reihe nach in den Abendstunden dem

Lehrer darüber Rechenschaft ab. Zur Uebung des Gedächtnisses mußten wir die Hymnen der kirchlichen Tag- und Festzeiten auswendig lernen, die uns übrigens durch die öftere Wiederholung theilweise schon bekannt waren. Auch die Distichen Cato's wurden gelesen.

7. Im nächsten Jahre folgte der Cursus der vierten Grammatik. Hier wurden wir bekannt gemacht mit den Figuren und Tropen der Rede, wobei der Lehrer uns dieselben zuerst in der heiligen Schrift nachwies und nachher verlangte, daß wir ihm aus den Dichtern, die wir bereits gelesen, sowie aus Statius und Lukanus, die wir jetzt lasen, Seitenstücke und Beispiele dazu vorzeigten. Außerdem mußten die fähigeren Köpfe an der Unterweisung der jüngeren Schüler Theil nehmen, während andere Grammatiken, wie die des Priscian, Marius Victorinus und Cassiodor abschrieben, oder sich in Anfertigung lateinischer und deutscher Sätze, die dem täglichen Leben, der biblischen Geschichte oder den gelesenen Schriftstellern entnommen waren, übten. Hierbei konnten wir das Wörterbuch der Synonymen benutzen, welches Meister Gerard für uns ausgearbeitet hatte.

8. Damit war der Cursus der Grammatik zu Ende, und es folgte der Cursus der Rhetorik. Bevor wir aber in denselben übertraten, mußten wir zuerst eine strenge Prüfung bestehen. Wir wiederholten daher mit dem Lehrer im letzten Halbjahre der Grammatik nochmal die drei Theile derselben, Ethnologie, Orthographie und Metrik nebst der Lehre von den Figuren und Tropen und unterzogen uns dann der Prüfung. Diejenigen, welche für fähig erachtet wurden, durften in die Rhetorik übertreten. Jedoch nicht alle meine Mitschüler traten in dieselbe über; manche junge Adelige gingen nach Hause, oder wurden von ihren Eltern abgeholt, um als Knappen die ritterlichen Künste zu erlernen, zu denen in der Klosterschule keine Anleitung gegeben wurde. — Aus dieser Bemerkung ist ersichtlich, daß in der That die Klosterschulen nicht bloß zur Heranbildung von Geistlichen bestimmt waren, sondern daß auch Schüler, die im weltlichen Stande bleiben wollten, darin Unterricht genossen.

9. Im nächsten Schuljahre nach bestandener Prüfung, fährt Strabo fort, begannen wir die rhetorischen Studien. Unser Lehrbuch war Cassiodor, der den meisten von uns schon bekannt war, weil man uns schon in der Grammatik seine auf das Fach bezüglichen Schriften gegeben und zur Lectüre empfohlen hatte. Nebstdem erklärten und lasen wir in der Schule die rhetorischen Schriften Cicero's; die Lesung Quintilians dagegen war Jedem freigestellt. Bis dahin hatten wir ferner außer einigen kleineren Briefen keine Aufsätze zu machen gehabt; jetzt aber mußten wir beinahe jeden Tag die verschiedenen Arten von Redeformen, wie sie im Lehrbuche zur Sprache kamen, ausführen lernen. Diese Arbeiten beschäftigten uns den ganzen Winter hindurch.

10. Im Frühlinge begann dann das Studium der Geschichte. Das Chronikon Beda's wurde dabei zu Grunde gelegt, und uns zum Nachschlagen das Buch gegeben, in welchem der Bibliothekar Reginbert die Chroniken des Eusebius von Casarea, des heil. Hieronymus, Prosper's, Cassiodors und der Bischöfe Jornandes und Mellitus hatte zusammenschreiben lassen. Hiezu lasen

wir in der Schule zuerst den Sallust, später den Titus Livius, in welchem wir überdies die rhetorischen Formen und Regeln nachzuweisen hatten. Zur Abwechslung erklärten wir auch einzelne Stücke aus Virgil's Aeneide, so wie aus Prudentius und Fortunatus, und fertigten von Zeit zu Zeit selbst kleinere lateinische Gedichte.

11. Nach Ablauf des Jahres begann der Cursus der Dialektik. Der Lehrer unterwies uns in derselben nach der Dialektik Alkuins; weil aber von dieser Schrift einstweilen nur Eine Abschrift vorhanden war, so wurde uns Cassiodor und die Einleitung des Porphyrius, später auch Boethius und Beda's Schrift über die Dialektik des Aristoteles in die Hand gegeben. Wir mußten nun abwechselnd über die verschiedenen Gegenstände der Dialektik mit einander Besprechungen halten. Besonders liebte es der Lehrer, einen jeden von uns über den nämlichen Gegenstand seine eigene Definition machen und dann die Richtigkeit derselben gegen die Angriffe der Gegner vertheidigen zu lassen. Wenn wir dabei in zu große Hitze geriethen, so wurde die Disputation gleich abgebrochen und durfte erst des anderen Tages wieder aufgenommen werden. Dabei wurde aber die Lesung der Dichter sowohl, als auch das Studium der Geschichte immer fortgesetzt, und jede Woche wurde von Jedem an dem dafür bestimmten Tage über beides Rechenenschaft abgelegt.

12. Im Sommerhalbjahre machte uns dann der Lehrer auch bekannt mit den Gesetzessammlungen, welche uns in das wirkliche Leben einführen und den reichsten Stoff zu unseren dialektischen und rhetorischen Uebungen bieten sollten. Manche von uns, welche sich in der Dialektik nicht recht zurecht finden konnten, hatten diese Sammlungen schon früher zur Hand genommen, und die Gesetzbücher des Theodosius, der salischen und ripuarischen Franken, sowie der Longobarden fleißig durchgeblättert. Nun wurden dieselben nochmal von Allen durchgegangen, wo bei uns der Lehrer (Tatto) aus seiner reichen Erfahrung die herrlichsten Erläuterungen mittheilte.

13. Im nächsten Jahre wurde das Winterhalbjahr noch zur Einübung der Regeln verwendet, die wir in den letzten zwei Jahren über Rhetorik und Dialektik gehört und unserem Gedächtnisse eingepägt hatten. Diese Uebungen waren zweifacher Art, erst mündlich, sodann auch schriftlich. Es wurden uns aus der Geschichte, aus dem täglichen Leben oder aus den Gesetzesammlungen Stoffe zugewiesen, die wir in Reden und Gegenreden zu behandeln hatten. Dabei übten wir uns in der Kunst der Beweisführung, und bildeten gleichzeitig unsere Sprache. Gewöhnlich mußten wir dem Lehrer zuerst unsere Beweise in streng dialektischer Form vorlegen, und hierauf sie mit dem rhetorischen Gewande umkleiden, wobei nicht selten verlangt wurde, daß wir das Nämliche auf sechs bis sieben, ja oft noch mehrere verschiedene Arten gleich gut auszudrücken wußten. Auch Lebensgeschichten von Heiligen mußten wir manchmal frei nacherzählen oder auch Charakterschilderungen und Lobreden schreiben und vortragen.

14. Damit verbanden sich dann auch Uebungen in der deutschen Sprache. Abt Tatto war nämlich von Karl dem Großen wiederholt aufge-

fordert worden, der deutschen Sprache an der Klosterschule mehr Geltung zu verschaffen. Diesem Auftrage gemäß las uns der Lehrer Sammlungen von deutschen Volksliedern und Sagen vor, und wir machten nach dem Muster derselben deutsche Verse. Ebenso gab uns der Lehrer Anleitung, zuerst deutsche Wörterbücher, sodann Uebersetzungen und Reden zu machen, und mehreren von uns gelangen die letztern sogar besser, als die lateinischen. Nur mit der Rechtschreibung kamen wir nicht gut zurecht, weil sich viele deutsche Laute mit lateinischen Buchstaben nicht ausdrücken lassen, und Jeder von uns je nach der Gegend, aus welcher er stammte, wieder seine eigene Aussprache und somit auch seine eigene Schreibweise hatte. Es gelang uns deswegen weit eher, einen freien Vortrag in deutscher Sprache zu halten, als eine deutsche Uebersetzung oder einen deutschen Aufsatz niederzuschreiben.

15. Nach Anfluß des Winterhalbjahres mußten wir wiederum vor unserem Uebertritte aus dem Trivium in das Quadrivium eine strenge Prüfung bestehen. Diejenigen, welche die Prüfung bestanden, kamen nun in den Cursus der Arithmetik, der im gleichen Jahre absolvirt werden mußte. Zuerst erklärte uns der Lehrer die Bücher des Boethius über die verschiedenen Arten und Eintheilungen, sowie über die Bedeutung der Zahlen; dann lernten wir das Rechnen mit den Fingern und den Gebrauch des Abacus (Rechentisch) nach den Büchern, welche Beda und Boethius darüber geschrieben. Die Zeiteintheilungen der Hebräer, Griechen und Römer, sowie die Anleitung zur Berechnung des Kalenders, der goldenen Zahl, der Epakten, der Indiktion, nahmen unsere Zeit sowohl, als unsere Aufmerksamkeit in hohem Grade in Anspruch. Auch mußten wir mathematische Räthsel und Aufgaben lösen.

16. Nach Vollendung dieses arithmetischen Cursus traten diejenigen Schüler aus, die sich fortan dem Studium der Medicin, der Rechtswissenschaft oder den Künsten der Malerei und Bildhauerei widmen wollten. Letztere wurden im nächsten Frühjahr den Brüdern übergeben, welche auf einer andern Seite des Klosters ihre Werkstätten hatten, und bei denen sie dann zwei oder auch mehrere Jahre verblieben. Diejenigen aber, welche die Arzneikunde erlernen wollten, erhielten von jetzt an ihren Unterricht von Dominus Michram, der jenseits der Abtwohnung in einem eigenen Gebäude wohnte, den Garten der Heilkräuter mit Sorgfalt pflegte, mit besonderem Geschick die Tränke und Balsame zu bereiten, und von einigen Brüdern unterstützt, die Kranken zu besorgen verstand. Nehulich verhielt es sich mit jenen, die der Rechtswissenschaft sich widmeten.

17. Nun folgte für die nach dieser Ausscheidung noch übrig bleibenden Schüler der Cursus der Geometrie. Zuerst beschäftigten uns die drei Bücher des Boethius über Geometrie, wozu wir überdies eine Sammlung mehrerer anderer geometrischer Schriften benützen konnten. Nachdem wir die Figuren und deren Eigenschaften kennen gelernt hatten, mußten wir selbst ähnliche entwerfen und bestimmen lernen. Auch nahmen wir späterhin Vermessungen von Linien, Flächen und Körpern vor, und maßen nicht nur die Grundstücke des Klosters und deren Entfernungen auf der Insel, sondern auch die Höhe der Gebäude und Thürme.

18. Unsere Hauptbeschäftigung aber war es, die Erde und ihre verschiedenen Theile, Länder und Meere nach ihrer Beschaffenheit, ihren Erzeugnissen in Steinen, Metallen, Pflanzen und Thieren kennen zu lernen. (Also geographischer Unterricht!) Zwar hatten wir bereits in der Geschichte mannigfache Kenntnisse hierüber erhalten; jetzt aber wurden dieselben tiefer begründet, durch Berechnungen nachgewiesen und aus ihren Ursachen erklärt. Die Schriftsteller, die uns hierbei dienten, waren das Itinerarium Antonins, die Kosmographie des Ethikus, die Schriften Beda's über diese Gegenstände, sowie auch das Werk des heil. Isidor. Am meisten Freude gewährten uns die Karten und Figuren, mit denen wir reichlich versehen waren, und es geschah oft, daß wir während der Erholungszeit die Umrisse der Länder und Erdtheile, die Erdoberfläche, ihre Zonen, Flüsse und Gebirgszüge im Sande unseres Spielplatzes in größerem Maßstabe zu entwerfen suchten. Alle diese Aufschlüsse über die Naturerscheinungen und ihre Ursachen waren uns höchst willkommen, und keines von allen Fächern bildete so oft den Gegenstand unserer Unterhaltungen und unserer Fragen an unseren Lehrer.

19. Im folgenden Jahre begann dann der Curfus der Musik, nach den einschlägigen Büchern des Boethius und Beda. Unser Lehrer Totto war selbst ein berühmter Musiker und componirte verschiedene Hymnen und Gesänge; er hielt uns ausführliche Vorträge über die Aufeinanderfolge und das gegenseitige Verhältniß der Töne, sowie über die Gesetze der Composition. Dann erklärte er uns die Natur und den Gebrauch der verschiedenen Instrumente, die Regeln des Gesanges, die mannigfachen Tonzeichen, deren allmälige Entstehung und jetzige Bedeutung. Beinahe jeder der Schüler hatte entweder den Gesang oder auch eines der Instrumente schon in früheren Jahren spielen gelernt; der eine spielte das Organum, welches allein zur Begleitung des Gesanges im Münster angewendet wurde, der andere schlug die Harfe, ein dritter blies die Flöte oder die Trompete und Posaune; einige spielten die Deltazither oder die dreisaitige Leier; Alle erhielten der Reihe nach Anleitung dazu und verwendeten einen großen Theil ihrer Zeit darauf, sich in diesem Fache vollständig auszubilden.

20. Von sich selbst sagt Strabo, daß er in der Musik, namentlich in der Instrumentalmusik und in der musikalischen Composition keine Fortschritte machen konnte, weshalb der Lehrer ihm rieth, die Sache ganz aufzugeben, und unter der Leitung eines anderen Lehrers (Wetin) das Griechische zu erlernen. (Die Erlernung des Griechischen war somit facultativ). Der Lehrer, fährt Strabo fort, entsprach mit aller Bereitwilligkeit meinem Gesuche, und mehrere meiner Mitschüler bekamen nun auch Lust, es mit dem Griechischen zu versuchen, ließen aber schon nach zwei oder drei Wochen den Muth sinken. Ich allein hielt aus, und nachdem mir der Lehrer das Hauptsächlichste der Formenlehre nach der Grammatik des Dositheus eingeprägt hatte, fing ich an, den Homer zu lesen, wovon mehrere Exemplare im Kloster vorrätig waren. Mein Lehrer gab mir die Anleitung hiezu, und ich hatte bald die ersten Gesänge der Ilias bewältigt.

21. Der ganze Stufengang des Unterrichtes fand endlich seinen Abschluß mit dem Cursus der Astronomie. Der Lehrer erklärte uns den astronomischen Grundriß des Boethius und die Schriften Beda's über Sonnen-, Mond- und Planetenlauf, lehrte uns die Sternbilder, den Thierkreis, die Ursachen der Finsternisse, den Gebrauch des Astrolabs und Horoscops, der Sonnenuhr und des Tubus kennen. Auch Figuren ließ er uns zeichnen; zur Nachtzeit, wenn die Sterne glänzten, beobachtete er dieselben mit uns und hielt alle Schüler dazu an, daß sie sich den schönen Gang der Gestirne in den verschiedenen Gegenden des Himmels sowohl beim Aufgang, als beim Niedergang bemerkten.

22. Man sieht aus diesen Aufzeichnungen Strabo's, daß der mittlere Unterricht in den mittelalterlichen Schulen nicht bloß schon ziemlich umfangreich war, indem er Alles in seinen Bereich zog, was zu einer tüchtigen Bildung der Schüler dienen konnte, sondern daß auch die Art und Weise des Unterrichtes eine sehr zweckmäßige war. Die Bemerkungen, welche Strabo hic und da über die Lehrweise und das Verfahren der Lehrer einstreut, zeugen von pädagogischem Takt und verständiger Methode. Strabo läßt nicht unerwähnt, daß seine Lehrer es recht wohl verstanden, die Jähigeren unter den Schülern durch wohlberechnete Fragen und Bemerkungen in der Demuth zu erhalten, die Schwächeren und minder Begabten dagegen durch leichtere, stufenweise vorgehende Fragen zu ermuntern. Wenn die „moderne“ Pädagogik vornehm auf die Schulen des Mittelalters herabblückt, und des Tadel's über sie kein Ende finden kann, so verräth sie dadurch nur entweder ihren blinden Parteigeist, oder aber Unkenntniß der wahren Sachlage. Sie könnte sich in mancher Beziehung an den Schulen des Mittelalters ein Muster nehmen.

;) In den höhern, theologischen Schulen.

§. 32.

1. Nach Beendigung des Mittel-Cursus begann endlich der höhere theologische Unterricht, d. h. es wurden diejenigen, die sich dem geistlichen Stande widmen wollten, in den theologischen Disciplinen und überhaupt in dem, was ihres Amtes war, unterrichtet. Unterrichtsgegenstände waren besonders Schrifterklärung (*sacra pagina*), Kenntniß der Kirchengesetze und des canonischen Rechtes, Liturgik, patristische und dogmatische Studien, und Kanzelberedsamkeit. In der Schrifterklärung nahm man zur Grundlage die heil. Väter, deren Schriften überhaupt fleißig gelesen wurden. Ebenso dienten sie als Grundlage für die dogmatischen und ethischen Studien. An erster Stelle standen in dieser letztern Richtung die Schriften des heil. Augustin. Das canonische Recht wurde von Dionysius Exiguus (527), von Isidor von Sevilla, von Regino von Priim, Abbo von Fleury, Burkard von Worms († 1026), und von Ivo von Chartres (Ende des ersten Jahrhunderts) zusammengestellt, und nach diesen Zusammenstellungen in den bischöflichen und Klosterschulen gelehrt.

2. Die theologischen Studien, soweit sie dogmatischen Charakters waren, wurden seit Karl dem Großen, namentlich nach Anflusß des „eisernen“ zehnten

Jahrhunderts, in den theologischen Schulen in der Weise betrieben, daß das dialektische Element vorwiegend war. Dadurch wurde die speculative Erfassung und Begründung der christlichen Wahrheiten mächtig gefördert. Die theologischen Werke eines Anselm von Canterbury, eines Hugo von St. Victor u. s. w. geben davon glänzendes Zeugniß. Scharfsinn und Tiefe des Denkens vereinigen sich hier miteinander, um aus dem Schachte der christlichen Wahrheit immer wieder neue und reichere Schätze der Erkenntniß zu heben. Auf den Grundlagen, welche die Väter für die speculative Wissenschaft gelegt, wurde rüstig fortgebaut, und die Resultate, die erzielt wurden, waren glänzend genug, um die mittelalterliche speculative Wissenschaft als die natürliche Fortentwicklung der patristischen Speculation erscheinen zu lassen. Mit der Tiefe des speculativen Gedankens hielt dann gleichen Schritt die Klarheit und die lebendige Anschaulichkeit der Darstellung. Die dialektische Schulung der Geister bewährte sich auch in dieser Richtung als eminent fruchtbringend.

3. Allerdings fehlte es auch nicht an mancherlei Ausschreitungen. Es wurde mit der Anwendung der Dialektik auf die christlichen Wahrheiten in den Schulen auch Mißbrauch getrieben; die Dialektik wurde von Manchen überschätzt; die Resultate dialektischer Untersuchung galten Manchen mehr, als der positive Lehrinhalt des Christenthums, wie er in der Kirche überliefert war. Schon Anselm klagt hierüber, und diese Klagen wiederholen sich auch später immer wieder. So kam es, daß bei manchen Lehrern sich ein rationalistisches Gebahren ansetzte, ja daß sie mit ihrer Dialektik geradezu in Irthümer sich verloren, welche von der Kirche verworfen werden mußten. Wir nennen nur Berengar von Tours, der mit seinem ausschließlich dialektischen Verfahren in Conflict kam mit der Lehre der Kirche von der Eucharistie, dann Roscellin von Compiègne, Abälard und Gilbert de la Porrée, welche durch Anwendung ihrer Dialektik auf die Lehre der Kirche von der Trinität in tritheistische, modalistische und andere Irthümer sich verwickelten. Aber die Zeit besaß in ihrem lebendigen Glauben und in ihrem treuen Festhalten an der Lehrautorität der Kirche auch das Correctiv gegen solche Ausschreitungen, und darum konnten sich die gedachten Irthümer nicht dauernd in den Schulen festsetzen; sie wurden immer wieder ausgeschieden.

4. So wurde es gehalten bis in das zwölfte Jahrhundert. Von da an wurden aber die abendländischen Gelehrten allmählig mit den sämtlichen Schriften des Aristoteles bekannt, während vorher nur einzelne logische Schriften desselben im Gebrauche gewesen waren. Die erste Bekanntschaft mit jenen Schriften wurde durch die Araber und Juden vermittelt; nicht lange nachher kam aber auch der griechische Text derselben, besonders aus Constantinopel, nach dem Abendlande, und wurde direct in's Lateinische übertragen. Damit erhielten nun die theologischen Schulen ein neues Element des Unterrichtes: die Philosophie des Aristoteles wurde von nun an in ihrem ganzen Umfange in den Schulen gelehrt, und dann wiederum für die Theologie verwerthet, indem sie zur speculativen Erforschung der christlichen Wahrheiten verwendet wurde.

5. Dadurch nun erhielt der höhere Unterricht in den mittelalterlichen

Schulen eine bedeutende Erweiterung, aber auch eine gewisse Umbildung, indem die theologische Speculation durch Aufnahme der aristotelischen Philosophie einen eigenthümlichen Charakter annahm, in so fern nämlich dieselbe von jetzt an ganz von der aristotelischen Philosophie durchdrungen ist, und, soweit es sich um das speculative Moment handelt, ganz in dem Rahmen derselben sich bewegt. Der Inhalt war und blieb zwar nach wie vor derselbe; aber zur speculativen Entwicklung und Begründung desselben wurden nun die aristotelischen Begriffe und Lehrsätze gebraucht, natürlich nur in so weit, als dieselben mit dem christlichen Lehrinhalte im Einklange standen, und somit für dessen speculative Durchdringung sich verwerthen ließen¹⁾.

6. Demnach wurde vom zwölften Jahrhundert an in den höhern theologischen Schulen zunächst die aristotelische Philosophie gelehrt, und zwar auf Grundlage der aristotelischen Schriften selbst. Die aristotelische Philosophie galt als die Philosophie *κατ' ἐξοχην*; die Erklärung derselben galt als die ausschließliche Aufgabe der Lehrer der Philosophie; Aristoteles wurde einfach als „der Philosoph“ bezeichnet. Daher die vielen Commentare der großen Lehrer dieser Zeit über die Schriften des Aristoteles.

7. Auf diesen philosophischen folgte dann der theologische Unterricht. Soweit es sich dabei um den dogmatisch=ethischen Unterricht handelte, wurden die „*Quatuor libri sententiarum*“ des Petrus Lombardus dem Unterrichte zu Grunde gelegt. Dieser Petrus Lombardus hatte nämlich im zwölften Jahrhundert († 1164) eine compendiöse, systematisch geordnete Zusammenstellung der christlichen Dogmen und ihrer Folgesätze verfaßt, die er in vier Bücher theilte, und unter dem ebengenannten Titel: „*Quatuor libri sententiarum*“ erscheinen ließ. Darin stellt er die Dogmen und ihre Folgesätze stets voran, und sucht sie dann durch die heil. Schrift, durch die Auctorität der Väter und durch Vernunftbeweise zu begründen, worauf er dann die Gründe, die dagegen zu sprechen scheinen, widerlegt oder die scheinbar abweichenden Väterstellen mit dem Dogma zu vereinbaren sucht. Nach dieser Methode abgefaßt eignete sich das Buch ganz besonders für den theologischen Unterricht, und wurde daher in der Folgezeit auch thatsächlich allgemein in den Schulen dem theologischen Unterricht zu Grunde gelegt. Daher die vielen Commentare, welche nachmals zu den Sentenzen des Lombarden geschrieben wurden.

8. Der Unterricht in der Gregese erlitt im Wesentlichen keine Aenderung, nur daß auch in den exegetischen Werken der theologischen Lehrer seit dem zwölften Jahrhundert aristotelische Begriffe als Mittel der Erklärung spielen. Das canonische Recht wurde namentlich in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters ausführlich und eingehend behandelt. Die Rechtsverhältnisse in der Kirche hatten sich damals vollkommen entwickelt und consolidirt; das *Corpus juris canonici* hatte einen ziemlichen Umfang erhalten, und so war es natürlich, daß auch der

1) Der adäquateste Ausdruck dieser Verschmelzung der aristotelischen Philosophie mit der Theologie sind die großartigen *Summae theologiae*, welche im dreizehnten Jahrhundert entstanden, und in welchen zugleich das systematische Streben dieser Zeit seinen Höhepunkt erreicht.

Unterricht in diesem Fache ausgebreiteter und umfangreicher werden mußte. In der letzten Zeit des Mittelalters wurde hierin vielleicht des Guten zu viel gethan, wodurch manches Nothwendigere vernachlässigt wurde.

9. Die Aufnahme der aristotelischen Philosophie in die theologischen Schulen war anfänglich keineswegs ohne Gefahr. Man erhielt den Aristoteles zunächst aus den Händen der Araber; mit ihm erhielt man aber zugleich auch die Commentare, welche die Araber zu Aristoteles geschrieben, sammt all den Irrthümern die in denselben sich niedergelegt finden. Da lag denn nun die Gefahr sehr nahe, daß man mit der aristotelischen Philosophie auch jene Irrthümer sich aneignete, welche die arabischen Erklärer aus Aristoteles heraus erklärt hatten. Und in der That gab es Lehrer, welche dieser Gefahr nicht entgingen. So wurden schon i. J. 1269 von Bischof Stephan von Paris mehrere Sätze verurtheilt, welche sämmtlich der arabischen Philosophie, namentlich der des Averroes entnommen sind, z. B. die Lehre von der Einheit des Intellectes in allen Menschen, von der Ewigkeit der Welt, von der Sterblichkeit der Seele, von der Beschränkung der göttlichen Erkenntniß und Vorsehung auf das Allgemeine, u. s. w. Bald darauf, i. J. 1277 traf ebendasselbst noch mehrere andere arabistische Sätze dasselbe Loos.

10. Hieraus erklärt es sich, daß die kirchlichen Auctoritäten die Aufnahme der aristotelischen Philosophie in die christlichen Schulen Anfangs nicht gerne sahen, ja daß sogar Verbote erlassen, die aristotelischen Schriften in den Schulen zu erklären. Im J. 1210 verbot nämlich eine Pariser Synode die physischen Schriften des Aristoteles (auf drei Jahre); im J. 1215 wurde durch den päpstlichen Legaten Robert von Courçon das Studium der aristotelischen Bücher über Dialektik geboten, dagegen das Studium der Metaphysik und der physischen Schriften des Aristoteles verboten. Im J. 1231 endlich befahl Gregor IX, die durch ein Provincialconcil aus einem bestimmten Grunde verbotenen libri naturales des Aristoteles sollten zu Paris nicht gebraucht werden, bis sie geprüft und von jedem Verdachte des Irrthums gereinigt seien. Die Kirche war dem Mißbrauche gegenüber, der mit der aristotelischen Philosophie anfänglich von Mehreren getrieben wurde, zu diesen Maßregeln vollkommen berechtigt.

11. Dazu kam noch ein weiterer Umstand. Jene Lehrer, welche zugleich mit Aristoteles die arabistischen Irrthümer aufnahmen, eigneten sich folgerichtig auch den Satz der arabischen Philosophen an, daß die Philosophie und der Glaube ganz getrennte Gebiete seien in dem Sinne, daß Etwas nach der Philosophie wahr, und zugleich nach dem Glauben falsch sein könne, und umgekehrt, und suchten durch diesen Satz ihre dem Glauben widerstreitenden Irrthümer zu decken, indem sie in demselben die Berechtigung für sich erblickten, solche Irrthümer wenigstens als philosophische Wahrheiten zu betrachten und festzuhalten, obgleich sie nach dem Glauben zu verwerfen seien. Das war eine sehr gefährliche Lehre, und ganz dazu geeignet, in den Schulen Verwirrung hervorzurufen und die Schüler auf falsche Bahnen zu leiten. Darum wurde auch dieser Satz schon im dreizehnten Jahrhundert von der Kirche verworfen.

12. Allein dieser Mißbrauch der aristotelischen Philosophie, wie er durch

den Einfluß des Arabismus veranlaßt wurde, trat doch in den theologischen Schulen nur sporadisch auf, und scheint bloß anfänglich eine größere Ausdehnung gehabt zu haben; bald machte sich die rechte Einsicht entschieden geltend, und die größten und angesehensten kirchlichen Lehrer begannen die sämtlichen Schriften des Aristoteles mit Einschluß der Physik zu commentiren. Im J. 1254 wurde ohne Widerspruch der Kirche von der Pariser Hochschule die Erklärung der aristotelischen Physik und Metaphysik sanctionirt. Damit war die Aufnahme der aristotelischen Philosophie in die christlichen Schulen entschieden.

13. Und in der That, auf dem Standpunkte, welchen die großen Lehrer des dreizehnten Jahrhunderts einnahmen, hatte die aristotelische Philosophie nichts Gefährliches mehr. Denn so hoch sie auch den Aristoteles schätzten, fiel es ihnen doch nicht ein, dem Aristoteles in allen Punkten ohne Ausnahme zu folgen, wie die Araber es thaten; vielmehr widersprachen sie ihm offen und widerlegten ihn in all jenen Lehrmeinungen, welche nach ihrer Ueberzeugung als irrthümlich zu betrachten waren. Und wie sie sich dem Aristoteles gegenüber die Freiheit des Geistes wahrten, so wahrten sie sich selbst auch gegenüber den arabischen Commentatoren. Die Irrthümer der letzteren nahmen sie nicht auf; sie widerlegten vielmehr dieselben und vertheidigten sogar nicht selten den Aristoteles selbst gegen die arabisch-neuplatonische Fassung seiner Lehre. Der Satz, daß etwas nach der Philosophie wahr und nach dem Glauben falsch sein könne, und umgekehrt, ward von ihnen entschieden verworfen, und durch wissenschaftliche Beweisführung dessen Unwahrheit und Unhaltbarkeit dargethan.

14. So kam es, daß durch die Aufnahme der aristotelischen Philosophie in die christlichen Schulen der theologische Unterricht nicht bloß keine Einbuße erlitt, sondern daß vielmehr gerade von der Zeit dieser Aufnahme die höchste Blüthe des theologischen Unterrichtes und der theologischen Wissenschaft im Mittelalter datirt. Das dreizehnte Jahrhundert ist die Blüthezeit der speculativen Wissenschaft des Mittelalters. Männer, wie Alexander von Hales, Albert der Große, Thomas von Aquino, Bonaventura, u. s. w. werden stets als leuchtende Sterne am Horizont der christlichen Wissenschaft stehen. Wozu die vorausgehenden Jahrhunderte den Grund gelegt, das brachten sie zur Vollendung. Ihre Werke sind ein glänzendes Zeugniß von dem frischen und regen wissenschaftlichen Leben, das damals in den theologischen Schulen sich entwickelte.

15. Ueberhaupt liefert die gesammte Geschichte der theologischen Literatur des Mittelalters den Beweis, daß die theologischen Studien in den damaligen Schulen mit einem Eifer und mit einem Aufwande geistiger Kraft betrieben wurden, worüber man staunen muß. Es ist völlig unbegreiflich, wie man es Angesichts der Geschichte über sich bringen kann, auch den theologischen Unterricht im Mittelalter zu bemängeln, und ihn als völlig ungenügend zu bezeichnen. Wir sind überzeugt, daß die allermeisten von den „modernen“ Pädagogen, die so vornehm absprechen über die Scholastik und über die philosophisch-theologischen Studien des Mittelalters, nicht ein einziges Werk eines einzigen Scholastikers gelesen und studirt haben. Sie sprechen über Dinge ab, die sie nicht kennen und nicht verstehen. Ein solches Verfahren ist aber geradezu verächtlich. Wenn

Männer, die sich mit dem Studium der Scholastik beschäftigt haben, mit den Grundsätzen, welche die mittelalterlichen Schulen vertraten, nicht einverstanden sind, und demnach diese Grundsätze wissenschaftlich bekämpfen: so begreift man das; der Kampf ist ein ehrenhafter. Wenn aber bei der Bemängelung der Scholastik und der mittelalterlichen Schulen die Unwissenheit zu allen Fenstern herauschaut, wie solches bei den allermeisten „modernen“ Pädagogen der Fall ist, dann kann ein solches Gebahren nur Entrüstung oder — Heiterkeit hervorrufen.

16. Man liebt es die Beispiele von Unwissenheit, wie sie bei Geistlichen des Mittelalters vorkommen, hervorzuziehen und möglichst zu exaggeriren. Man bedenkt aber nicht, daß dieser sporadischen Unwissenheit wiederum die eminenteste Gelehrsamkeit zur Seite steht. Es ist nicht bloß ungerecht, sondern völlig widersinnig, die Sache stets so hinzustellen, als ob die Schulen des Mittelalters bloß die Unwissenheit mancher Geistlichen verschuldet, an der hohen Gelehrsamkeit Anderer aber keinen Theil gehabt hätten. Wo anders haben denn die großen Denker des Mittelalters ihre Bildung geschöpft, als in den damaligen Schulen? Die Schulen trugen nicht die Schuld an der Unwissenheit mancher Geistlichen; sie haben das Möglichste gethan für die Bildung derselben; aber sie konnten die obwaltenden Verhältnisse nicht ändern, die Verwilderung, die durch beständige Kriege herbeigeführt wurde, nicht mit Einem Schläge heben, die Bildungsmittel, die nun einmal wegen Mangel der Buchdruckerkunst noch nicht in entsprechender Fülle vorhanden waren, nicht aus dem Boden stampfen, talentlose Menschen nicht talentvoll machen. Wozu also dieses beständige Losschlagen auf die mittelalterlichen Schulen? Es ist der wilde, fanatische Parteigeist, der hinter diesem Getriebe steckt; der allein erklärt Alles.

17. Man wirft ferner den mittelalterlichen Schulen vor, daß sie einzelne Fächer, wie Geschichte, Naturwissenschaften, u. s. w. nicht entsprechend cultivirt hätten, daß sie in der Critik zurück gewesen wären, und den Aberglauben nicht ausgeilgt, ja wohl gar genährt hätten. Aber alles das ist leeres Gerede. Mußte denn im Mittelalter schon Alles geschehen, was der menschliche Geist auf dem Gebiete der Wissenschaft überhaupt zu leisten vermag? Hat man denn von dem geschichtlichen Fortgange der menschlichen Geistesentwicklung gar keinen Begriff mehr, oder soll das Princip dieser fortschreitenden Entwicklung, worauf man sich sonst so oft beruft, und womit man nebenbei gesagt auch so viel Humbug treibt, gerade da ohne Geltung sein und ohne Anwendung bleiben, wenn es sich um das Mittelalter handelt?

18. Dem Mittelalter ist in der Geschichte der Entwicklung des menschlichen Geistes die Aufgabe zugefallen, die höhere speculative Erkenntniß zu cultiviren, und diese Aufgabe haben die mittelalterlichen Schulen glänzend gelöst. Die menschliche Erkenntniß auch nach anderen Seiten hin und auf anderen Gebieten weiter zu führen, blieb einer spätern Zeit vorbehalten. Zu diesem Resultate und zu diesem allein kann eine vernünftige Auffassung der Geschichte und der geschichtlichen Entwicklung führen. Daher die Erscheinung, daß wenn die spätere Zeit in den Naturwissenschaften, in der Geschichte, in der

Critik u. s. w. weit über das Mittelalter hinausgekommen ist, sie dagegen in der speculativen Wissenschaft ebenso weit hinter dem Mittelalter zurücksteht. Mag man das eingestehen oder nicht, es ist doch so. Gegen die großartigen speculativen Werke der mittelalterlichen Denker erscheinen die späteren philosophischen Systeme, und selbst die theologischen Werke nach ihrem speculativen Gehalte als völlig unbedeutend. Man muß das immer und immer wieder sagen, so sehr auch der moderne Hochmuth sich dagegen sträubt.

19. Daß aber die mittelalterlichen Schulen den Aberglauben nicht bekämpft, ja ihn wohl gar genährt hätten, das ist einfach nicht wahr. Die kirchlichen Bestimmungen und Verordnungen sprechen es ja ausdrücklich aus, daß die Schulen dazu bestimmt seien und darauf hinwirken müßten, daß der altheidnische Aberglaube, der noch im Volke vielfach fortlebte, allmählig ausgetilgt werde. Daß die Schulen nicht mit Einem Schlage damit fertig werden konnten, wer wollte sich darüber wundern? Gibt es denn nicht auch heut zu Tage, wo der Staat mit seiner Schule und mit seiner durch diese Schule vermittelten Volksaufklärung so viel Wesen treibt, noch Aberglauben genug, und zwar gerade da, wo die Staatschule am üppigsten blüht? Man denke nur an den Spiritismus und an die Wahrsagereien, wie sie gerade in großen Städten, und namentlich in Berlin im Schwunge stehen. Wer in einem Glashause steht, sollte nicht mit Steinen um sich werfen.

20. Nachdem wir nun gesehen, wie es mit dem Unterrichte in den mittelalterlichen Schulen bestellt war, müssen wir nun auch noch untersuchen, wie das erziehliche Moment in den gedachten Schulen gepflegt wurde, und wie sich demgemäß die Schuldisciplin gestaltete.

c) Erziehung und Disciplin in den mittelalterlichen Schulen.

§. 33.

1. Die Schule ist nicht bloß eine Unterrichts-, sondern auch eine Erziehungsanstalt, und muß der Unterricht in letzter Instanz dem Zwecke der Erziehung dienen. Dieses Axiom wurde in den mittelalterlichen Schulen allgemein anerkannt und praktisch entschieden durchgeführt. Die kirchlichen Schulen des Mittelalters betrachteten es nicht bloß als ihre Aufgabe, die Jugend zu unterrichten, sondern ihr Hauptstreben war auf eine gute Erziehung derselben im christlichen Geiste gerichtet. Die Schulen galten im Mittelalter in der That als Erziehungsanstalten: der Unterricht mußte der Erziehung dienen.

2. So sagt schon Chrodegang in seinen Vorschriften über die Cathedral-schulen: „Die Vorsteher der Kirche sollen sorgfältig darüber wachen, daß die Knaben und Jünglinge, welche in ihrer Genossenschaft gebildet und unterhalten werden, durch kräftige kirchliche Erziehungsmittel so zusammengehalten werden, daß ihr muthiges und zur Uebertretung sehr geneigtes Alter keinen Raum finde, sich in wirkliche Sünden zu stürzen. Zur Behütung derselben muß deshalb von den Vorgesetzten ein Bruder von bewährtem Lebenswandel bestellt werden, welcher die Obsorge über sie mit der größten Sorgfalt zu führen, und sie enge

im Zaume zu halten hat, auf daß sie demnächst mit den kirchlichen Wissenschaften vertraut und mit den Waffen des Geistes ausgerüstet, der Wohlfahrt der Kirche dienen.“

3. Ebenso faßten auch Karl der Große und die unter ihm wirkenden großen Schulmänner den Zweck der Schule auf. „Ermahne,“ schreibt Alcuin an Athanasius Maurus, „die Kleinen, die um dich sind, zur Keuschheit des Leibes, zum reinigen Bekenntniß ihrer Sünden, zur Ausdauer im Lernen und zu verständigem Umgange! Lehre sie die Unmäßigkeit und Eitelkeit der Welt fliehen! In ihrer Jugend sollen sie lernen, damit sie im Alter lehren können; gegen die Senioren sollen sie sich ehrerbietig benehmen, und die kirchlichen Verrichtungen sollen sie lieben. Trage Sorge, daß sie an dir ein Muster haben, und ermahne sie mit heiligen Worten!“ Der erziehliche Zweck der Schule könnte nicht entschiedener betont und schöner dargelegt werden, als es in diesen Worten geschieht.

4. So also wurde es in den mittelalterlichen Schulen mit der Erziehung gehalten. Es zeugt daher entweder von unbefiegbarem Vorurtheil, oder von gänzlicher Unkenntniß der thatfächlichen Verhältnisse, wenn man behauptet, die Schulen des Mittelalters hätten sich um die Erziehung nicht gekümmert. Freilich, wenn man unter Erziehung nichts anderes versteht, als die ausschließlich „nationale,“ die Erziehung für den Staat, wie sie im Heidenthum üblich war, dann konnte von einer solchen Erziehung in den mittelalterlichen Schulen allerdings nicht die Rede sein. Denn das Christenthum, der christliche Geist duldete eine solche beschränkt „nationale“ Erziehung nicht mehr. Der exclusive Nationalgeist hatte lange genug die Völker im feindlichen Gegensatze zu einander gehalten; das Christenthum duldete ein so schroffes, feindliches Verhalten der Völker gegen einander nicht mehr, und mußte daher auch die beschränkt nationale Erziehung des Heidenthums beseitigen. Nicht als ob die nationale Erziehung gänzlich wäre verdrängt worden; aber das nationale Element mußte sich in der Erziehung dem christlichen unterordnen.

5. Die Disciplin in den mittelalterlichen Schulen war im Ganzen genommen streng, und wurde gegen Reiche und Arme in gleicher Weise gehandhabt. Ruthe und Stock, Fasten und Einsperren waren die gewöhnlichen Strafmittel, und von diesen Strafmitteln ward im Allgemeinen ein erkledlicher Gebrauch gemacht. So schrieb z. B. Robert von Sorbonne zu Paris den Gebrauch des Stockes in den Schulen ausdrücklich vor, sowohl gegen die Schüler, als auch gegen die unteren Lehrer (*parvi magistri*) an den niederen Schulen, wenn der Vorsteher (*magnus magister*) beim wöchentlichen Abfragen der Lectio findet, daß die Schüler von den Unterlehrern schlecht unterrichtet worden seien. Zur Aufsicht über die Schüler an größeren Schulen waren eigene Aufseher bestellt, welche gewöhnlich *Circatores* genannt wurden.

6. Darf es uns wundern, daß die Disciplin in den damaligen Schulen streng, oft rauh war? Sicher nicht. Die Rohheit im Volke war damals noch groß; es dauerte lange, bis die ehemaligen „Barbaren“ feinere Sitten annahmen. Ohne strenge Zucht war daher bei der noch herrschenden Rohheit in den Schulen nicht auszukommen. Aber man würde sich doch sehr täuschen, wenn man glauben wollte, es habe in den damaligen Schulen ein finstres, tyrannisches

Wesen geherrscht. Nichts weniger als dieses. Wenn man das Tagebuch des Malafried Strabo, das wir oben im Auszuge mitgetheilt haben, liest, so sieht man, daß zwischen Lehrern und Schülern ein ganz inniges Verhältniß obwaltete, daß die Lehrer mit wahrhaft väterlicher Liebe zu den Schülern sich herabließen, und daß hinwiederum auch die Schüler mit aller Verehrung und Liebe an ihren Lehrern hingen. Wenn man also immer nur die „harte, finstere Zucht“ in den mittelalterlichen Schulen hervorhebt, dagegen den Geist der christlichen Liebe, der in denselben waltete, und von dem alle Berichte der damaligen Zeit Zeugniß geben, todt schweigt, so ist das ebenso ungerecht, als widersinnig, und zeugt nur wiederum von wildem Parteigeist.

7. Darum wurde denn auch bei aller Strenge der jugendlichen Heiterkeit in Allweg Rechnung getragen. Die Schüler hatten ihre Spiele: das Würfelspiel, das Laufen nach einem gesteckten Ziele (Barlaufen), das paarweise Ringen mit gesalbten Händen, das Stockspiel, wobei die in zwei sich entgegenstehende Theile gesonderten Knaben den gefaßten Stock sich zu entringen suchten, u. s. w. Bei solchen Gelegenheiten empfingen die Schüler Wein, Bäder, und um ihre Spiele bis in die Nacht ausdehnen zu können, Lichter, wobei sie den Wunsch hegten, daß ihre Aufseher (circatores) so stumm und blind wie die Maulwürfe, „die Lehrer aber so selig sein möchten, daß sie glaubten, sie seien auf die elyhäischen Felder versetzt.“ Für kleinere Kinder waren die Spiele des „Kreiselstreibens,“ des „Reis-schlagens,“ des „Burzelbaumschießens,“ des „Schaufelns“ u. s. w.

8. Außer den Spielen waren es namentlich die Kinder- und Schulfeste, durch welche das heitere und kindliche Gemüthsleben der Jugend in christlichem Geiste genährt wurde. Schul- und Kinderfeste waren vor Allem alle hohen Feste des Kirchenjahres. So z. B. das heilige Christfest. Sobald der heilige Abend hereindämmerte, zogen weißgekleidete Masken, welche den Herrn Jesus vorstellen sollten, zu den Häusern, in welchen sich Kinder befanden. Die Eltern, ihre Kinder an der Hand, zogen dem heil. Christ mit Räucherwerk entgegen. Die Kinder wurden demselben vorgestellt; sie mußten vor ihm beten, und erhielten dann von ihm Geschenke. Ein feierlicher Umgang der Kinder in der Kirche am Morgen des Christfestes folgte. So waren in ähnlicher Weise auch das Neujahrfest, Lichtmeß, Ostern, Pfingsten, Himmelfahrt, Michaelis, Kinder- und Schulfeste, und wurden an denselben feierliche Umgänge der Kinder veranstaltet, worauf sie beschenkt wurden. Sogar die Fastnacht ward in ähnlicher Weise gefeiert.

9. Das älteste der kirchlichen Schulfeste war das sog. Gregoriusfest. Papst Gregor III. bestimmte nämlich 741, den 12. März, an welchem Tage die Kirche das Fest des heil. Gregor des Großen, des Stifters der Sängerschulen feiert, als einen Festtag für die studirende Jugend in Rom. Von Rom ging dann dieses Gregoriusfest nach Frankreich und Deutschland über, und erhielt sich nicht nur in den Klöstern, sondern drang auch in die Landschulen ein und war für die Kinder ein allgemeiner Vergnügungstag. Wie am Dreikönigstage, so zogen die Kinder auch am Gregoriusfeste unter Absingung von Liedern vor die Häuser, und wurden mit Brod, Eiern, Würsten.

Geld und dgl. beschenkt, welche Gaben dann in gemeinschaftlichem Schmause verzehrt wurden. Es trat dieses Fest an die Stelle der römischen Quinquatrien, eines fünftägigen Festes, das in Rom zu Ehren der Pallas im März gefeiert wurde, und an welchem die Lehrer mit Musik herumzogen und Geschenke (Minervalia) sammelten¹⁾. Es lag den Vorstehern der Kirche Alles daran, die heidnischen Feste entweder ganz abzuschaffen, oder wo dieses nicht möglich war, und wo es überhaupt anging, denselben einen christlichen Charakter aufzuprägen. Gewiß hat dieser Grund mitgewirkt, daß Gregor III. gerade den zwölften März als Festtag für die Kinder bestimmte. Er wollte damit nicht bloß das Andenken des großen Förderers des Unterrichtes, des heil. Gregor ehren, sondern auch die heidnischen Quinquatrien christianisiren.

10. In den lateinischen Schulen, insbesonders in den Klosterschulen Frankreichs, Deutschlands und der Schweiz wurde nicht nur das Gregoriusfest, sondern auch das Fest des Apostels Andreas, das Fest des heil. Nikolaus, das Fest der unschuldigen Kinder, u. A. gefeiert. Die Wohlthätigkeit des heil. Nikolaus wurde von den Eltern an den Kindern geübt, und es war der Nikolaustag nicht so fast ein Schulfest, als vielmehr ein allgemeines Kinderfest, an welchem den braven Kindern von dem heil. Nikolaus, der in Gestalt eines Bischofes umher ging, Geschenke bescheert wurden, während der ihn begleitende Ruppelz (Knecht Rupprecht, valet de Robert) die faulen und bösen Kinder ängstigte und erzittern machte. In's Burleske artete die Feier des Festes der unschuldigen Kinder mit der Zeit aus. Die Kinder spielten da Gottesdienst. „Aus den Schülern wurde Einer zum Bischof gewählt, und zwei andere zu Pfarrern. Diese drei erhielten die geistliche Kleidung; die übrigen Schüler gingen in ihren gewöhnlichen Kleidern; nur die Kleinen wurden phantastisch aufgeputzt mit Federbüscheln und Bändern, und trugen Fahnen und Degen, auf welche wohl auch Limonen gesteckt waren. Der Zug ging unter Begleitung der Lehrer und unter dem feierlichen Geläute der Glocken nach der Kirche. Dort setzte sich der Bischof auf den bischöflichen Thron, und seine Untergeistlichen auf die Priesterstühle. Der ordentliche Prediger der Kirche hielt eine Rede; dann wurde ein Gregorius- oder Nikolaus-Lied gesungen, und endlich sprach der Bischof die Bischofspredigt, die gewöhnlich in Reimen abgefaßt war. Darauf bestieg der Bischof ein Pferd. Die Untergeistlichen gingen neben ihm zu Fuß, und das Umsingen durch die ganze Stadt hub an. Die älteren Schüler sangen, die jüngeren, in Apostel, Heilige, Könige, Engel, Priester, Edelleute, Schneider, Narren und Heiden verkleidet, sammelten an allen Thüren Geschenke ein. Dem Bischof wurden zwei Maien, Zuckerbäume und Stangen mit Brezeln und Bändern vorgetragen. Die Lehrer folgten dem Zuge. Abends gab der Bischof oder sein Vater einen Schmauß.“

11. Solche Ausartungen der Schulfeste waren natürlich nicht in Ordnung, und die Kirche trat entschieden gegen diese Mißbräuche auf. Schon i. J. 1274 erklärte sich ein Provinzialconcil in Salzburg dagegen. „In gewissen Kirchen,“

1) Vergl. oben S. 13, n. 12, S. 54.

heißt es in den bezüglichen Akten, „werden sträfliche Spiele, welche in der Volkssprache „Kinderbisthum“ genannt werden, so ausgelassen getrieben, daß nicht selten daraus große Sünden und schwere Beschädigungen entstehen. Deshalb verbieten wir diese Spiele in den Kirchen und für alle kirchlichen Personen für die Zukunft, wenn es nicht etwa Kinder von sechszehn Jahren und darunter sind, die dergleichen Spiele treiben; dann sollen aber ältere Personen sich nicht darunter mischen oder beiwohnen.“ Auf dem Concil von Basel (1432) wurde derselbe Mißbrauch gerügt und allgemein verboten. Doch blieb er noch bis Ende des achtzehnten Jahrhunderts in manchen deutschen Bisthümern in alter Art bestehen. — Aber wenn auch die Schulfeste hin und wieder ausarteten, und Mißbräuche sich mit ihnen verbanden, die abgestellt werden mußten, so geben sie doch Zeugniß davon, daß im Mittelalter das Kinderleben keineswegs durch eine tyrannische Zucht unterdrückt wurde, sondern daß vielmehr der jugendliche Frohsinn hinreichende Pflege genoß, und daß, was die Hauptsache ist, überall darauf gesehen wurde, den jugendlichen Frohsinn durch den christlichen Geist zu heiligen, und so die kindliche Heiterkeit zur christlichen Freudigkeit zu verklären.

12. Auch andere Schulfeste, die mehr ein weltliches Gepräge hatten, wurden gefeiert. „So wurde an manchen Orten der Frühling (Mai) dadurch gefeiert, daß die Schuljugend mit ihren Lehrern in Procession, geistliche Lieder singend, durch die Fluren zog, und hienach von der Gemeinde mit einem Festmahle erquickt und belohnt wurde. Bisweilen fanden Aufzüge statt, in welchen die verkleidete Jugend die verschiedenen Stände, Künste, Handwerke, Wissenschaften u. s. w. vorstellte, mit Musik durch die Straßen zog und sich allerlei Gaben und Geschenke von der Bürgerschaft erbat.

13. Zu den Schulfesten kamen dann noch dramatische Aufführungen (Schuldramen). Diese theatralischen Vorstellungen nahmen ihren Stoff meistens aus der biblischen, seltener aus der Profangeschichte. Es entstanden so die Weihnachts-, Passions- und Osterspiele; z. B. Herodes sive magorum adoratio aus dem neunten Jahrhundert, Ordo Rachelis (der bethlehemitische Kindermord) aus dem elften Jahrhundert, Ludus scenicus de nativitate domini, lateinische Handschrift des dreizehnten Jahrhunderts, Ludus incunabilis, Weihnachtspiel aus dem dreizehnten oder vierzehnten Jahrhundert, Ludus paschalis de adventu et interitu Antichristi, Ludus pascalis sive de passione Domini, in resurrectione Domini, Marienklage (deutsch), Osterspiele zu St. Florian, sämtlich Handschriften aus dem dreizehnten Jahrhundert. Auch andere biblische Stoffe wurden bearbeitet, wie z. B. Sacra comoedia de Josepho vendito et exaltato der Heresberger Mönche (1264), Ludus de decem virginibus von 1322, u. s. w. Mit der Zeit wurde die lateinische Sprache hierbei aufgegeben, und die deutsche angewendet, um diese Spiele auch dem Volke zugänglich zu machen. Man nannte sie wohl auch „Mysterien“. Außer den Dramen aus der heiligen Geschichte wurden auch Comödien des Terenz mit den nöthigen Abänderungen aufgeführt¹⁾.

1) Die bekannten Comödien der Nonne Großwitha von Gandersheim waren wohl nicht zur Aufführung bestimmt.

14. Diese dramatischen Vorstellungen fanden zuerst in den Kirchenräumen statt; später dagegen wurden sie auf freiem Plage abgehalten, auf welchem eine Bühne aufgeschlagen wurde. Das gegenwärtig noch existirende Passionsspiel in Nummerngau gibt ein gutes und treues Bild von den mittelalterlichen Passionsspielen. Es fanden diese theatralischen Vorstellungen so großen Beifall, daß alle Stände daran Theil nahmen, und dieselben zu wahren Volksfesten sich gestalteten. Selbst Geistliche konnten manchmal der Versuchung nicht widerstehen, nicht bloß leitend, sondern auch thätig an denselben sich zu betheiligen, weshalb manche Concilien genöthigt waren, geeignete Vorschriften zu geben, damit die erforderlichen Grenzen in dieser Richtung von den Geistlichen eingehalten würden. Es liefen allerdings manche Abgeschmacktheiten, ja Rohheiten bei diesen Spielen mit unter, wie wenn z. B. der Teufel die Rolle eines Hofnarren am göttlichen Hofe spielen mußte; doch geschah solches zumeist erst in den späteren Zeiten des Mittelalters, wo, wie manches Andere, so auch diese Spiele vielfach ausarteten. An und für sich aber übten dieselben einen wohlthätigen Einfluß auf das Volk und auf die Jugend aus; „sie waren ein bildlicher Unterricht in der heiligen Geschichte, und verbanden die Schule vielleicht inniger mit dem Gemeinwesen und dem Familienleben, als es heut zu Tage unsere öffentlichen Prüfungen zu thun pflegen.“

15. Nachdem wir nun die geistlichen Schulen des Mittelalters kennen gelernt haben, müssen wir einen Augenblick die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den christlichen Völkern unterbrechen, und einen Blick auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Arabern werfen.

2. Blick auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Arabern.

§. 34.

1. Wir haben schon früher erwähnt¹⁾, daß, als der erste, durch Muhamed hervorgerufene Fanatismus sich einigermaßen gelegt, und die arabische Herrschaft sich consolidirt hatte, auch bei den Arabern ein Streben nach höherer geistiger Bildung sich kund gab, das nicht ohne Frucht blieb. Da der Koran die allgemeine Verbreitung der Lese- und Schreibekunst wünschenswerth machte, so wurden zunächst bei den Moscheen Schulen errichtet, in welchen die Kinder von den daselbst angestellten Geistlichen und Kirchendienern im Lesen und Schreiben, so wie im Koran unterrichtet wurden. Bald hatte jede Moschee ihre eigene Elementarschule (Mektebi), und diese Einrichtung hat sich in den muhamedanischen Ländern bis auf den heutigen Tag erhalten. Die männlichen Kinder der Armen besuchten und besuchen diese Schulen vom fünften bis zum achten Jahre; alsdann schließt gewöhnlich mit der Beschneidung die Schulzeit ab. Die Kinder der Vermögenden, die sich eine höhere Bildung erwerben wollen, setzen den Besuch der Elementarschule bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre fort. Neben diesen Moscheeschulen wurden auch andere bei Begräbnisplätzen, Brunnen und Dertwischklöstern von Privatpersonen gestiftet.

1) Vergl. oben §. 22, S. 96, Nr. 13.

2. Es blieb aber bei den Arabern keineswegs beim bloßen Elementarunterricht. Bald entstanden auch höhere Bildungsanstalten. Der Koran, die Grundlage der Religion, des Rechtes und der Wissenschaft bei den Arabern, forderte fröhe schon zu kritischen Untersuchungen für die Feststellung seines Textes auf. Bald schlossen sich grammatische Forschungen an diese Kritik, und noch im ersten Jahrhundert der Hedschra traten die ersten Grammatiker, im zweiten bereits verschiedene grammatische Schulen, mit einander wetteifernd, in Basra und Kufa auf. Bald bildete sich auch eine dogmatische Theologie heraus, namentlich nachdem einmal religiöse Streitigkeiten hervorgetreten waren, und Secten sich gebildet hatten. Die Lehrer der Theologie hießen Motekallemin, — Lehrer des Kalam, des Wortes, des geoffenbarten Glaubens. Von ihnen zweigten sich dann später die Motazalen ab, welche den unbedingten Glauben an den Koran, den die Motekallemin forderten, verwarfen, und eine mehr rationalistische Richtung verfolgten.

3. Nicht lange währte es, so wurde die arabische Bildung auch durch fremde Elemente befruchtet. Es war die griechisch-syrische Bildung, mit welcher die Araber im achten Jahrhundert in Berührung kamen, und die nun einen bedeutenden Einfluß auf die arabische Geistesentwicklung ausübte. Es bildete sich eine arabisch-griechische Wissenschaft, der sich Elemente aus Persien und Indien zugesellten. Syrische Christen, die bei den Arabern als Aerzte dienten, übersetzten die griechischen Schriftsteller zuerst in's Syrische, dann in's Arabische, und verschafften so dem griechischen Geiste Eingang bei den Arabern. Zunächst waren es die medicinischen Schriften des Hippokrates und Galenus, die in's Arabische übertragen wurden; dann kamen die mathematischen und astronomischen Schriften von Euklides und Ptolemäus, und endlich die philosophischen Schriften, namentlich die des Aristoteles. Auf der Grundlage dieser griechischen Elemente nahmen nun bei den Arabern namentlich die medicinischen, mathematischen, astronomischen und philosophischen Studien einen hohen Aufschwung. Und da die Philosophie, wie sie sich auf Grundlage des Aristoteles bei den Arabern gestaltete, mit den Lehren des Koran vielfach im Widerspruch stand, so bildete sich auch die arabische Dogmatik im Streite gegen die häretischen Lehren der „Philosophen“ zu einer Art „Religionsphilosophie“ aus.

4. Unter solchen Umständen mußte auch das höhere Schulwesen bei den Arabern in eine Periode glänzender Entwicklung eintreten. Es war namentlich Harun al Raschid, der erste Abasside (787—809), der mit energischer Hand eingriff, und nicht bloß Künste und Wissenschaften schätzte und förderte, sondern auch das Schulwesen zu heben suchte. Er stiftete die Akademie zu Bagdad nach dem Muster der dort bestehenden christlichen und jüdischen Institute, und legte ähnliche Anstalten in Bassora, Kufa und Bochara an. Er errichtete Bibliotheken, stellte Literatoren an, ließ dreihundert Gelehrte auf seine Kosten wissenschaftliche Reisen machen und unterhielt Astronomen, Astrologen, Gelehrte und Dichter an seinem Hofe. So wurde er mit seinem Bezier Dschiafar eine hochgefeierte Persönlichkeit, verherrlicht von den Dichtern und Märchenerzählern, die in „Tausend und eine Nacht“ seine Weisheit und Gerechtigkeit preisen.

Auch unter seinen Nachfolgern, namentlich unter Al Mamun (813—833) und auch später im zehnten Jahrhunderte noch erfreuten sich Schulen, Wissenschaften und Künste des Schutzes und der Pflege der Kalifen. Es entstanden die Akademien zu Damascus, Emesa, Aleppo, Samarkand, Nisabur, Cahira u. s. w., mit theilweise prachtvollen akademischen Gebäuden, an welchen gelehrte Muhamedaner, Christen und Juden ihre Lehrstühle aufschlugen, und zu denen aus den verschiedensten Ländern wißbegierige Schüler eilten, um die Lehren der Weisheit zu hören. Philosophen und Aerzte, die bei den Arabern im höchsten Rufe standen, wie Alkendi, Alfarabi, Avicenna, Algazel u. s. w. sind aus diesen Akademien hervorgegangen und haben wiederum an denselben als Lehrer gewirkt.

5. Aber nicht bloß im Orient, sondern auch im Abendland, in Spanien, erhob sich unter den Omayyaden im Laufe des zehnten Jahrhunderts, und später unter den Morabethen die arabische Bildung zu hoher Blüthe. Namentlich waren es Abderrhman III. (912—961) und sein Sohn Hakem II. (961—976), welche Alles daran setzten, um die geistige Bildung bei ihrem Volke zu fördern. Es entstanden in Spanien Hochschulen, namentlich zu Cordova, Toledo, Salamanca und Sevilla, auf welchen fast alle Fächer des menschlichen Wissens gelehrt wurden. Sowohl muhamedanische, als auch jüdische und christliche Lehrer wirkten an diesen Schulen. Der wissenschaftliche Ruhm dieser spanisch-arabischen Schulen verbreitete sich über das ganze christliche Europa. Sie wurden auch von vielen christlichen Gelehrten des Abendlandes besucht. Dort studirte Gerbert, nachmals Papst Sylvester II., seit 999 Philosophie und Mathematik. Dorthin auch wanderten die Engländer Adelard im elften, Robert und Daniel Morley im zwölften Jahrhundert. Von Spanien erhielten die christlichen Scholastiker zuerst den Aristoteles. Bis tief in das zwölfte Jahrhundert herein dauert die Blüthezeit dieser spanisch-arabischen Schulen. Im zwölften Jahrhundert noch lebte und wirkte daselbst Averroes, der als der berühmteste Commentator des Aristoteles das ganze Mittelalter hindurch galt. Selbst höhere Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht bestanden in Spanien, an welchen Frauen ihren Schülerinnen Unterricht in den Gegenständen der damaligen Wissenschaft ertheilten.

6. Lange dauerte jedoch diese Blüthezeit der arabischen Bildung und der arabischen Schulen nicht. Die arabische Wissenschaft, namentlich die Philosophie war nicht auf dem Boden des arabischen Geistes erwachsen; sie war von Außen importirt und wurde nur von den Höfen gehalten. Sie war Hofphilosophie. Daher konnte sie sich auch nur so lange halten, als die Höfe sich dafür interessirten. So wie diese ihre Hand davon zurückzogen, mußte sie einem raschen Verfall entgegengehen. Daher die kurze Dauer der arabischen Bildung. Im Orient hatte sie, schon bevor die seldschuckischen Türken i. J. 1025 das Chalifat stürzten, eine rückläufige Bewegung eingeschlagen und mit dem Einfall der Seldschucken ging sie gänzlich unter, um nicht wieder zu erstehen. Im Abendlande, d. i. in Spanien verfielen gleichfalls seit dem Ende des zwölften Jahrhunderts die arabischen Schulen, und konnten es nicht einmal mehr zu einer Nachblüthe bringen. Der Geist des Islam hatte die Kraft nicht, eine dauernde, lebenskräftige Cultur zu erzeugen.

7. Sehen wir uns nun die arabischen Schulen, wie sie in der Blüthezeit arabischer Bildung bestanden, etwas näher an, so bildete den Gegenstand des Elementarunterrichtes zunächst der Koran; er wurde als Lesebuch benutzt, und theilweise, manchmal auch vollständig auswendig gelernt. Lesen und Schreiben schlossen sich daran an. „Beim Unterricht selbst, namentlich beim Einlernen des richtigen Sprechens und Schreibens scheint man frühzeitig einigermaßen methodisch zu Werke gegangen zu sein. Man ersieht wenigstens aus der neun und dreißigsten Makame des Hariri — „der Schulmeister von Hims“, — daß der Unterschied der weichen und harten, überhaupt der ähnlich klingenden Laute nicht bloß durch einzelne Worte veranschaulicht wurde, die bis auf die betreffenden Laute alle übrigen mit einander gemein haben, wie Eichen- und Eigenschaft, Saite, Seite und Seide, u. s. w., sondern daß man auch bestrebt war, solche Worte in behaltliche Sätze und in pikante Verse zusammenzustellen.“

8. In den höheren Schulen waren die Unterrichtsgegenstände Theologie und Jurisprudenz, die beide auf den Koran sich stützten, und daher an die Erklärung desselben sich angeschlossen, dann Grammatik, Philosophie, Mathematik, Astronomie, Medicin u. s. w. Ursprünglich waren die Lehrer größtentheils Privatgelehrte, sei es, daß sie einen festen Wohnsitz hatten, oder auf Reisen an verschiedenen Orten längere oder kürzere Zeit verweilten und ihre Hörsäle an dem jedesmaligen Aufenthaltsorte eröffneten. Die Vorlesungen wurden entweder öffentlich gratis gehalten, oder die Schüler bezahlten ein freiwilliges Honorar. Diese Verhältnisse änderten sich mit der Stiftung der Akademien, indem an diesen die Lehrer angestellt und besoldet wurden. Doch fehlte es auch jetzt noch nicht an Wanderlehrern.

9. An den Akademien wohnten die Lehrer und Studirenden in Einem Gebäude zusammen, und die ersteren bezogen ihren Gehalt meistens aus den mit der Anstalt verbundenen Dotationen. Die Lehrer wurden von den Gründern der Akademie, und nach deren Tod von der Regierung angestellt. Es mußten Männer sein, die in allen möglichen Fächern unterrichten konnten; es gab somit keine Fachlehrer im strengen Sinne dieses Wortes. Die Vorträge wurden entweder frei, oder nach Diktaten oder nach ausgearbeiteten Hefen gehalten; die Schüler pflegten nachzuschreiben. Jede Akademie hatte ihre Bibliothek. Die Studirenden mußten sich, wenigstens in Spanien, von Zeit zu Zeit Prüfungen unterwerfen. Die Lehrer ließen zuweilen durch Vicarien lesen, und manchmal lasen auch Schüler in Gegenwart des Lehrers dessen Bücher.

10. Pädagogische Schriften finden sich bei den Arabern nicht. Nur Ein Buch kann hier erwähnt werden, weil es wenigstens theilweise in die Pädagogik einschlägt, nämlich das „Buch des Rabus“, das Rjekjavus (ungefähr um 1060), ein Fürst der die Länder an der mittägigen Küste des kaspischen Meeres bewohnenden Dilemiten, seinem Sohne Ghilan Schach als Unterweisung gab. Es sind in demselben außer Anweisungen zum Verhalten in den verschiedenen Lebensverhältnissen auch Anweisungen oder Regeln über Erziehung der Söhne und Töchter enthalten, in denen namentlich auf die Anleitung der Kinder zur Tugend und Erkenntniß, insbesondere zur religiösen Erkenntniß Gewicht gelegt ist. Außerdem

kann hieher noch gerechnet werden der philosophische Roman „Hai Ibn Yoldhan“ des Ibn Toseil, (gest. 1190 zu Sevilla), in welchem geschildert wird, wie ein Mensch (Ibn Yoldhan), ohne alle Gemeinschaft mit anderen Menschen aufwachsend, doch stufenweise zu aller Erkenntniß, und zuletzt sogar zur Erkenntniß Gottes, und zwar zur vollkommensten, zur mystischen Erkenntniß gelangt. Die Schrift ist rationalistisch, weil sie die Lehren der positiven Religion nur als Unbequemungen an die Vorstellungen der Menge ansieht. Sie ist für die Pädagogik jedoch nur in so fern von Bedeutung als sie das Vorbild bildet zur deistisch-naturalistischen Erziehungslehre, wie sie in neuerer Zeit aufgetreten ist, da der Grundgedanke hier wie dort die Selbsterziehung des Menschen ist ¹⁾.

11. Nach dieser Digression kehren wir nun wieder zurück zur Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den abendländisch christlichen Völkern, und kommen hier zunächst auf

3. Die Erziehung im Ritterthum.

§. 35.

1. Eine der glänzendsten Erscheinungen des christlichen Mittelalters ist das Ritterthum, wie dasselbe sich namentlich zur Zeit der Kreuzzüge ausbildete. Waren früher alle Freien zur Heeresfolge herangezogen worden, so bildete sich allmählig ein eigener Stand aus, welcher, im Gegensatz zu den bloß schöffbaren Freien, der kriegerischen Laufbahn sich widmete, und den Kriegsdienst als Recht und Pflicht ausschließlich für sich in Anspruch nahm. Das war der Stand der Ritterbürtigen, der Ritter. Sie waren es daher, welche den großen Vasallen, dem hohen Adel, Heeresfolge leisteten, und zu Roß mit ihren Reifigen beim Heerbanne erscheinen mußten. Sie bildeten mit ihrem Gefolge das Reichsheer. Aber wie alle Institutionen des Mittelalters ein ideales Gepräge hatten, so trat dieser ideale Zug ganz besonders im Ritterthum hervor. Die idealen Interessen der Gesellschaft waren es in erster Linie, die der Ritter mit seinem Schwerte zu vertheidigen die Aufgabe hatte. Er sollte sein Schwert nur ziehen zur Vertheidigung des Christenthums, des Vaterlandes, des Rechtes, der Ehre; der Schutz der Hilfsbedürftigen, der Wittwen und Waisen, sollte seine angelegentlichste Sorge sein. Darum sollte er tapfer sein im Streite; aber seine Tapferkeit sollte weder das Gepräge der Rohheit tragen, noch unedlen Zwecken dienen. Der kriegerische Geist sollte gehoben und veredelt sein durch tiefe Achtung vor der Tugend und vor allem Guten; edle und feine Sitte sollte die Rauheit des kriegerischen Lebens mildern. Der kriegerische und der christliche Geist vereinigten sich im Ritterthum aufs innigste, und drückten demselben einen eigenthümlichen idealen Charakter auf.

2. Im Schoße dieses Ritterthums bildete sich denn nun auch eine eigene Standeserziehung aus, entsprechend dem Charakter und dem Zwecke des

1) Vergl. über den detaillirten Inhalt dieses Buches meine Gesch. d. Phil. des Mittelalters, Bd. 2, S. 214 ff.

Ritterthums, und verschieden von der gewöhnlichen Volkserziehung, wie sie sonst in den Familien geübt wurde. Die ritterliche Jugend mußte für ihren eigenthümlichen künftigen Beruf erzogen werden: darum mußte auch deren Erziehung einen eigenthümlichen Charakter haben. Der Ritter nahm seine allgemeine geistige Bildung allerdings gleichfalls aus den geistlichen Erziehungsanstalten: aber er hatte neben den sieben Artes seine sieben „Probitates“ (daher: probus homo, preud-homme), nämlich Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versetzen (equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupare, scavis ludere, versificare): und diese konnte er nicht in den geistlichen Schulen gewinnen: sie forderten eine eigene Erziehung. Und diese wurde ihm denn auch zu Theil. Von frühester Jugend bis zu seinem Eintritte in das Ritterthum durch den Ritterschlag war in seiner Erziehung Alles darauf abgesehen, ihn für den Ritterdienst auszubilden, und zugleich in den Geist des Ritterthums einzuführen.

3. Bis zum siebenten Jahre wurden die Ritterkinder — Knaben und Mädchen — von der Mutter und von der Wärterin erzogen. Von der Mutter erhielten sie die ersten Begriffe von Gott und von der christlichen Religion, ebenso aber auch die ersten Begriffe von ritterlicher Ehre und weiblicher Würde. Sie nahmen gute Rede und Geberde an, und die Knaben wurden schon in dieser Periode in Spielen zu Ritterthaten und Turnierübungen angehalten. Vom siebenten Jahre an aber wurden Knaben und Mädchen geschieden, und erhielten nun eine ihrem Berufe und ihrem Geschlechte entsprechende gesonderte Erziehung.

4. Der Ritterknabe wurde vom siebenten Jahre an, damit er eine strenge und rücksichtslose Zucht erführe, aus dem elterlichen Hause weg an einen fremden Hof oder zu einem fremden Rittermann gegeben, um hier gemeinsam mit anderen Knaben zu dienen und höfische Sitten zu lernen. Er hieß nun Junkherrelin (Junker), Garzuni (Garçon), Page, in Deutschland auch Bube, und mußte vor Allem unter dem sogenannten Bubenmeister den Waffendienst erlernen. Zierliche Führung der Waffen, Reiten, Ringen, Laufen, Jagen, Speerwerfen und Fechten waren seine Uebungen. Mit Lanzen und Armbrüsten wurde meist Krieg, Eroberung und Turnier geführt. Dabei wurden die „Buben“ sehr streng gehalten, um sie schon von Jugend auf an Abhärtung zu gewöhnen, und ihre körperlichen Kräfte zu stärken.

5. Zugleich mußte aber der Page bei dem Ritter, bei welchem er stand, die vorgeschriebenen Ritterdienste thun, damit er schon von Jugend auf zum Gehorsam gewöhnt würde. Er war daher der Begleiter des Ritters auf der Jagd und auf Reisen, mußte Botendienste thun, bei Tische aufwarten, fremden Rittern ihre Pferde abnehmen und die Steigbügel halten. Namentlich aber ward er angehalten zum Frauendienste, damit er von den Frauen und im Dienste derselben Anstand und edle Sitte lernte. Er stand daher wie im Dienste des Ritters, so auch im Dienste der Rittersfrau, und diese ertheilte ihm hinwiederum Unterricht wie in den Lehren des Christenthums, so auch in den Grundätzen ritterlicher Tugend und ritterlicher Ehre, um ihm schon von Jugend

auf das Bewußtsein der Würde seines Standes und den Geist desselben einzuflößen.

6. Mit dieser Bildung waren die meisten Ritter fertig und vollendet. Doch wurden auch viele Ritterknaben während ihrer Pagenzeit tiefer in die Wissenschaft eingeführt. Sie besuchten die Schulen, lernten lesen und schreiben, wohl auch die sieben freien Künste; manche wurden sogar in die höheren Wissenschaften eingeführt. Nicht selten lernten die Pagen Citherspielen, Gesang und Poesie; in der Blüthezeit des Ritterthums setzte man eine Ehre in den Besitz dieser Kenntnisse. Erst später, als das Ritterthum sank und ausartete, erlosch auch dieses Streben nach geistiger Bildung, und glaubte der Ritter im Gegentheil eine Ehre darcin setzen zu dürfen, daß er nicht lesen und schreiben konnte.

7. Nach vollendetem vierzehnten Lebensjahre war die Lehrzeit des Ritterknaben überstanden, und nun rückte er zum Knappen (Jungherr, Edelknecht, Schildträger, Wappner) vor. In weißem Kleide, eine brennende Wachskerze in der Hand haltend, wurde er hiebei von seinen Eltern zum Altare geführt, und erhielt vom Priester den eingesegneten Degen nebst Degengehänge, womit zugleich die Erlaubniß verbunden war, silberne Sporen zu tragen. Seine nunmehrige Aufgabe zeichnet ihm die alte *Ordre de chevalerie* vor, wenn sie sagt: „Es gebührt sich, daß der Sohn eines Ritters, so lange er ein Knappe ist, mit den Pferden umzugehen wisse, daß er zuvor Unterthan sei, ehe er Herr wird, sonst würde er nie ein Herr werden, der die Vorzüge seiner Herrschaft erkennt.“

8. Die Pflicht des Knappen war es daher, seinem Herrn und seiner Herrin wie deren Schatten überallhin zu folgen und jedes Dienstes gewärtig zu sein, so beschwerlich er auch erscheinen mochte. Der Knappe pflegte des Herrn Pferde, putzte dessen Waffen, half ihm beim An- und Auskleiden seiner Rüstung, begleitete ihn zum Turnier und in die Schlacht, durfte ihn in der Gefahr nicht verlassen, und mußte bereit sein, sogar sein Leben für seinen Herrn zu opfern. Die Waffenübungen wurden hiebei fortgesetzt; das Turnieren vor Damen war besonders beliebt. Dabei mußte der Knappe alle Sorge darauf wenden, schön, fein und höflich sprechen zu lernen, mit Anstand zu antworten, und mit Gewandtheit und Anmuth zu Zeiten die Gäste seines Herrn, die er zu bedienen hatte, zu unterhalten.

9. Nach Ablauf der Knappenzeit, die gewöhnlich sieben Jahre dauerte, erhielt der Knappe endlich den Ritterschlag, und erstieg dadurch den höchsten Gipfel weltlicher und adeliger Ehre. Der Ritterschlag wurde in der Kirche und unter kirchlichen Feierlichkeiten vollzogen; der Knappe erhielt dadurch die Ritterwürde, und von nun an war sein Leben dem Rechte, der Wahrheit, der Ehre und der Kirche geweiht. Er verpflichtete sich beim Ritterschlage durch einen feierlichen Eid zur Treue gegen die christliche Wahrheit bis zum Tode, zum Schutze der Kirche, zur unwandelbaren Treue gegen Kaiser und Lehensherrscher, zum Schutze der Schwachen, der Wittwen und Waisen, zu edlem, christlichem Lebenswandel, und zum Festhalten an ritterlicher Ehre, Gerechtigkeit und Tugend.

10. Auch das Ritterfräulein erhielt eine ihrem Stande entsprechende

Erziehung. Das Mädchen blieb auch nach dem siebenten Jahre noch unter der Obhut der Mutter, und empfing, wenn es den kindischen Spielen entwachsen war, von ihr Unterricht im Spinnen, Weben, Wirken, Gewänderschneiden und anderen weiblichen Kunstfertigkeiten, indeß Geistliche (Burgpfaffen) demselben Unterricht in der Religion, im Lesen und im Schreiben ertheilten. Daneben lernte das Mädchen fremde Sprachen, namentlich das Lateinische und Französische; auch im Gesang und Saitenspiel wurde es unterrichtet. Namentlich aber suchte die Mutter durch Wort und Beispiel zarte Züchtigkeit, Anstand und Sitte in das Herz der Töchter einzupflanzen, leitete sie an zu einem sittlich-religiösen Lebenswandel, und ermahnte sie zur Schamhaftigkeit und Mäßigkeit.

11. Nicht selten kam es jedoch auch vor, daß die Tochter in ein Nonnenkloster gegeben wurde, um dort erzogen zu werden, oder daß sie an den Hof und in die Burg eines besonders angesehenen und reichen Ritters kam, um dort die einem Ritterfräulein geziemende Haltung und den erforderlichen Anstand zu erlernen, wobei zugleich das Gefühl eines edlen Stolzes auf Stand und Ahnen angefaßt und genährt wurde. Sie war hier die Gesellschafterin der Herrin, die auf Zucht und Sitte, auf ein gefälliges, sanftes, sich stets gleich bleibendes Betragen, auf ein nicht schwachhaftes, sondern bescheidenes Wesen sah.

12. Auf diese Weise bildete sich ein edler, gebildeter, ehrenhafter Ritterstand, dessen Lebenselement im Denken und Empfinden ein religiöses war. Keusche Minne, auf hoher Achtung der Frau und Heilighaltung der christlichen Ehe beruhend, gehörte zu dem eigenthümlichen Charakter dieses Ritterstandes. Ausschreitungen fehlten, wie überall, so auch hier nicht; aber im Ganzen genommen hatte das Ritterleben zur Zeit seiner Blüthe durchweg ein ideales Gepräge. Später freilich artete das Ritterthum aus zum Raubritterthum, und damit ging auch die ritterliche Erziehung unter. Sie verlor ihre ideale Richtung, und beschränkte sich nur mehr auf die Anbildung einer äußeren militärischen Dressur, die über die Rohheiten des Waffendienstes nicht mehr hinausging.

4. Die Stadtschulen des Mittelalters.

§. 36.

1. Vom dreizehnten und vierzehnten Jahrhunderte an entwickelte sich neben dem Ritterthum und bald im Gegensatz zu demselben das Bürgerthum, und zwar entwickelte es sich seinen Grundzügen nach in Italien, Frankreich und Deutschland fast zu gleicher Zeit. Das Ansehen und die Macht der Ritterburgen schwand allmählig dahin, und statt dessen erhoben sich die Städte mit ihrem Bürgerthum zu erhöhter politischer und socialer Bedeutung. Das Bürgerthum trat als eigener Stand neben den Stand des Adels und der Geistlichkeit, und verschaffte sich bald eine Vertretung durch eigene Abgeordnete auf den Reichstagen. Die Städte schlossen nun wiederum Bündnisse miteinander, die nicht bloß die Förderung des Handels, sondern auch den gemeinsamen Schutz und die Aufrechthaltung des Landfriedens zum Zwecke hatten. Unter diesen Städte-

bündnissen ragen in Deutschland besonders die Hanfa, der rheinische und der schwäbische Städtebund hervor.

2. Der Schwerpunkt der wachsenden Macht des Bürgerthums lag in der Organisation, welche sich die Bürger in den Zünften (Zünnungen, Gilden) gaben. Die Zünfte waren ständige Vereine, von denjenigen unter sich geschlossen, welche einerlei Kunst oder Gewerbe betrieben, und hatten zum Zwecke den Schutz des Gewerbes und Standes, wechselseitige Unterstützung und Abwehr unberufener Eindringlinge. Die Glieder dieser Zünfte stufen sich ab in Lehrlinge, Gesellen und Meister, und zu jeder dieser Stufen konnte man nur nach gewissen Prüfungen und unter gewissen Formalitäten gelangen. Niemand durfte ein Gewerbe selbstständig ausüben; der nicht von der bezüglichlichen Zunft sich das Meisterrecht erworben hatte. Jede Zunft hatte ihre eigene Zunftlade, ihre Zunftgesetze, ihr Aufdingen, Freisprechen, ihre Lehrbriefe, u. s. w.

3. In diese Zünfte organisiert trat also das Bürgerthum als geschlossene Macht den patricischen Geschlechtern gegenüber, und errang sich im Kampfe mit denselben seine ständischen Freiheiten. „Ursprünglich blos zur Hebung und Wahrung gewerblicher Interessen entstanden, erhielten deshalb die Zünfte bald eine politische Bedeutung, und die Oberalten oder Zunftmeister wurden zugleich die Anführer der rüstig und tapfer in den Krieg schreitenden Mannschaften. Mit dem Gefühl innerer Kraft errangen sich die Zunftbürger nach und nach die Zulassung zum Burgrecht, zum Mitgenuß des Gemeindevermögens, zur theilweisen Amtsfähigkeit; ja sie setzten endlich sogar an die Stelle des Geschlechtsregimentes die Zunftregierung, bei der sich die patricischen Geschlechter einschreiben lassen mußten, um nicht ganz von der Regierung verdrängt zu werden.“

4. Eine Folge dieser Entwicklung und Erhebung des Bürgerthums nun war es, daß in den Städten vielfach eigene Stadtschulen entstanden, die von den Magistraten der Städte gegründet wurden. Man fühlte das Bedürfniß, die Kinder für den bürgerlichen Stand erziehen und sie in dem unterrichten zu lassen, was der bürgerliche Beruf verlangte. Aus diesem Bedürfnisse ergaben sich die genannten Stadtschulen. In Deutschland traten sie darum gerade da zahlreicher auf, wo das Städtewesen in höherer Blüthe stand, im Gebiete der Hanfa und in dem des rheinischen und schwäbischen Städtebundes. Anderwärts kommen sie nur sehr sporadisch vor. Wir finden solche Stadtschulen zuerst in Lübeck (1161), Hamburg (1187), Breslau (1267), Nordhausen (1319), Stettin (1390), Leipzig (1395), Braunschweig (1407) u. s. w. In Schwaben zählt Mone ungefähr dreißig Stadtschulen auf.

5. Manche von diesen Stadtschulen waren bloße „Brieffschulen“ (Schrieffscholen), in denen die Jugend schreiben lernte, für den Handelsverkehr Briefe schrieb, im Rechnen und Lesen geübt wurde, und wohl auch die nothwendigen geographischen und geschichtlichen Kenntnisse sich erwarb¹⁾. In den

1) In Lübeck treffen wir im Anfange des vierzehnten Jahrhunderts vier solche Lese- und Schreibschulen, und auch in Hamburg wurden seit dem Jahre 1400 solche Schulen errichtet. Dazu kamen dann auch noch die sog. Winkel- und Klippschulen, die

meisten Stadtschulen erweiterte sich aber der Unterricht in so fern, als auch das Latein unter die Lehrgegenstände aufgenommen wurde, in Folge dessen diese Schulen zu „lateinischen Stadtschulen“ wurden. Zumeist herrschte also in den Stadtschulen das Latein vor; die Grammatik bildete den Mittelpunkt des Unterrichtes. Die Methode des Unterrichtes war und blieb in diesen Stadtschulen dieselbe, wie in den geistlichen Schulen. Hierin unterschieden sie sich von den letztern in Nichts. Allgemeine Vorschriften über Auswahl des Lehrstoffes und über die Lehrart gab es für die Stadtschulen nicht; jeder Lehrer war in seiner Schule selbstständig, und es hing blos von seiner Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit ab, ob die Schule blühte oder nicht.

6. Die Stadtschulen waren dem Gesagten gemäß allerdings weltliche Stiftungen in dem Sinne, daß die Magistrate der Städte sie gründeten und über sie das Patronat führten. Aber man würde sich sehr täuschen, wenn man glauben wollte, sie seien von der Kirche getrennt gewesen. Der Grundsatz, daß die Schule ein Annexum der Kirche sei, erschien damals so selbstverständlich, daß es gar Niemanden in den Sinn kam, daran zu rühren. In größeren Städten, wo ein Bischof oder Collegiatstift war, standen diese Schulen unter der Oberaufsicht des Scholasters, in kleineren Städten dagegen blieb die Inspection über dieselben stets der Pfarrgeistlichkeit überlassen. Zudem waren die Lehrer an diesen Schulen der Mehrzahl nach doch immer Geistliche, die schon vermöge ihres Standes und Berufes die Verbindung der Schule mit der Kirche aufrecht erhalten mußten. Wenn auch hier und da bei den Magistraten das Streben hervortrat, diese Schulen der geistlichen Oberaufsicht zu entziehen und sie von sich allein abhängig zu machen, so dachte man dabei doch nicht im Entferntesten an eine Trennung der Schule von der Kirche im modernen Sinne — an eine Entchristlichung derselben; sondern es waren meistens nur Streitigkeiten um das Mehr oder Minder des geistlichen und weltlichen Einflusses.

7. Anfangs sah die Geistlichkeit diese Schulen nicht gerne, weil sie von denselben eine Schwälerung der bestehenden kirchlichen Schulen fürchtete, doch verschwand diese Rivalität bald, namentlich, da auch die Päpste dieselbe mißbilligten, wie denn z. B. Alexander III. (1159—1180) an den Bischof von Rheims schrieb, er möge dem Abte dajelbst bedeuten, daß er sich nicht in die Sache mischen solle; „kein Abt solle einem Scholasticus oder Magister scholarum unterjagen, einer Schule in der Stadt oder in den Vorstädten vorzustehen, da die Wissenschaft eine Gabe Gottes und das Talent etwas Freies sei.“ Es erfolgte daher bald auf dem Gebiete dieser Schulen ein einträchtiges Zusammenwirken zwischen der geistlichen und weltlichen Gewalt, und wenn dasselbe hier und da gestört wurde, so waren diese Störungen nur vorübergehend.

8. Die meisten Lehrer an den Stadtschulen waren, wie schon gesagt, Geistliche; jedoch waren weltliche Lehrer keineswegs ausgeschlossen; nur mußten sie unverheirathet bleiben. Manche Lehrer unterrichteten so lange, als es ihren

in den Häusern von Priestern und Laien gehalten wurden, aber nur eine geringe Anzahl von Kindern (2 oder 3) aufnehmen durften.

Neigungen und Kräften entsprach, und traten dann wieder aus. Au eine fixe Besoldung des damaligen Lehrerstandes war im Ganzen genommen nicht zu denken. Das Einkommen bestand in gar verschiedenen Emolumenten, worunter das Schulgeld oben anstand, aber doch öfters sehr unzureichend war. Manche Lehrer hätten mit den spärlichen Subsistenzmitteln, die ihnen die Magistrate zuwiesen, rein verhungern müssen¹⁾, wenn nicht wiederum die Kirche zu Hilfe gekommen wäre. So aber wurden die geistlichen Lehrer an den Stadtschulen von der Kirche gewöhnlich in Besitz von kirchlichen Pfründen gesetzt, die ihre Subsistenz sicherten; die weltlichen Lehrer dagegen dienten der Kirche in Verwaltung des Kirchendienstes als Organisten, Cantoren, u. s. w., und erhielten dadurch die nöthigen Subsistenzmittel.

9. An der Spitze der Schule stand der Rector, auch Schulmeister (magister) genannt. Diesen wählte die städtische Behörde, wies ihm Wohnung und Schullocalitäten an, und schloß mit ihm den Contract in Bezug auf die Uebernahme der Schule ab: Dieser Contract wurde meistens nur auf ein Jahr oder doch auf wenige Jahre mit gegenseitiger vierteljähriger Kündigung geschlossen. Der Rector versprach hierbei eidlich, daß er dem Magistrate gehorchen und ihn als seine Obrigkeit ansehen, „daß er die Schüler in pietate, doctrina, moribus informiren, in scribendo exerciren, sich in tradendis elementis grammatices fleißig verhalten, Virgilium und andere gute Autoren lesen, und mit der ganzen Schule an hohen Festen Vesper und an allen Sonntagen das Amt singen helfen wolle.“

10. Dem Rector war es dann überlassen, sich seine Gehilfen selbst zu suchen. Er miethete sich daher wiederum contractlich seine Helfer. Sie hießen Schulgesellen, Locati (Gemiethete), Provisoren, Unterlehrer, auch Stampualos, in so fern sie die Knaben die Buchstaben (Stampos) lehrten, und da sie vom Rector contractlich gewöhnlich nur auf Ruf und Widerruf gemiethet waren, so konnte sie derselbe beliebig wieder entlassen. Den nächsten Rang nach dem Magister nahm der Cantor ein, der Religion und Kirchengesang lehrte, während der Magister den lateinischen Unterricht erteilte. Die übrigen Schulgesellen besorgten die übrigen Unterrichtsgegenstände und den vorbereitenden Unterricht²⁾.

11. Es ist diese Schuleinrichtung, wie man auf den ersten Blick erkennt, dem Zunftwesen nachgebildet, in so fern zwischen dem Schulmeister und den Unterlehrern ein ähnliches Verhältniß obwaltete, wie zwischen dem Handwerksmeister und seinen Gefellen. Gegen Ende des Mittelalters bildete sich diese zünftige Einrichtung des Lehrerstandes immer mehr aus, und nach der „Reformation“ consolidirte sie sich vollständig. Die Lehrer hatten ihre eigene Zunft, ihre Zunftlade, ihre Zunftgesetze, ihre Lehrbriefe, ihr Aufdingen und Frei-

1) Scheuten sich ja manche Magistrate sogar nicht, die Reparaturen der oft höchst traurigen Schulgebäude dem Rector der Schule aufzubürden!!

2) Wir haben oben (§ 27, Nr. 15, S. 120 f.) gesehen, daß dieser Uus sich auch in den kirchlichen Schulen festsetzte, in so fern auch der Scholasticus für seine Schule contractlich einen Rector bestellte, und es diesem anheim gab, sich gleichfalls auf contractlichem Wege seine Unterlehrer zu verschaffen.

sprechen, wie alle anderen Handwerker. Es gewährte diese Einrichtung allerdings den Lehrern einen wenn auch kümmerlichen Schutz, und wurde daher von denselben ebenso eiferfüchtig gehandhabt, wie alle anderen Handwerker im Zunftwesen allein ihren Bestand zu finden glaubten. Aber man sieht auch, daß bei einer solchen Einrichtung die Entwicklung des Unterrichtes vielfach gehemmt werden mußte, sowie auch der Lehrerstand dadurch an Ansehen kaum gewinnen konnte.

12. Außerdem verbanden sich damit noch andere Uebelstände. Da es nämlich sehr häufig vorkam, daß den Unterlehrern vom Rector der Dienst gekündigt wurde, oder daß sie selbst den Dienst kündigten, so zogen diese dann unter dem Namen von „fahrenden Schulgesellen“ gleich Handwerksgefelln im Lande herum, um sich einen neuen Dienst zu suchen. Sie konnten freilich, wenn sie nur einigermaßen Latein, Lesen, Schreiben und Singen verstanden, in Klöstern und Stiften ohne Schwierigkeit Aufnahme und Beschäftigung finden, was sicher für diese Armen eine große Wohlthat war. Aber Vielen derselben gefiel das unstete Wanderleben besser, als eine geregelte Beschäftigung, und so wurden sie zu einer wahren Landplage. Sie suchten sich in diesem Falle ihr Fortkommen dadurch zu verschaffen, daß sie sich bei den gemeinen Leuten mit Wetterprophetzeiungen, Geisterbeschwörung, Handel mit falschen Reliquien u. s. w. abgaben, und sich allerlei Betrügereien erlaubten. Die Kirche ward dadurch zuletzt genöthigt, sogar mit der Excommunication gegen solche fahrende Schulgesellen einzuschreiten. Schon aus dem dreizehnten Jahrhundert existiren Concilienbeschlüsse, die in der genannten Weise gegen diesen Unfug vorgingen. Dennoch aber reichte dieses Unwesen bis in's sechzehnte Jahrhundert hinein, und war um so weniger auszurotten, „als das freie, abenteuerliche Wanderleben für jüngere Leute, selbst Geistliche, stets großen Reiz behielt, und durch die damaligen politischen Verhältnisse sehr erleichtert wurde.“

13. Ähnliche Verhältnisse entwickelten sich aber mit der Zeit auch bei den Schülern. „Eine Anzahl kleinerer, meist unbemittelter Schüler begab sich in den Schutz irgend eines größern, der sie führte, commandirte, und sich von ihnen bedienen, oder, in der Kunstsprache: „präsentiren“ ließ.“ Dieser hieß dann Bachant, die kleineren Schüler dagegen, die unter ihm standen, Schützen. Der Bachant verpflichtete sich, die Schützen zu führen, und ihnen im Lernen behilflich zu sein. Die Schützen dagegen thaten im willigen Gehorsam dem Bachanten Alles zu Gefallen, was er nur wollte, ja sie bettelten und stahlen für ihn. (Stehlen=Schießen; daher: „Schützen,“ „A B C=Schützen.“) Trotz dieser Hingebung wurden sie aber oft genug vom Bachanten tyrannisirt und körperlich mißhandelt. Daher kam es, daß wenn die Mißhandlungen zu groß wurden, oft solche Corps sich auflösten, daß die Schützen davon liefen, und einen andern Bachanten suchten. Desungeachtet blieb es aber für die Schützen ein Hauptstreben, selbst Bachanten zu werden.

14. Wie nun die Schulgesellen, wenn sie an einem Orte keine Verwendung fanden, im Lande herumzogen, so machten es auch die Bachanten mit ihren Schützen. „Sie zogen von Kloster zu Kloster, von Stadt zu Stadt unter

dem Namen „fahrender Schüler“ herum, und wo es ihnen gefiel, wo die Schule gut oder das Leben billig war, oder wo man ihnen freundlich entgegenkam, da ließen sie sich nieder, und blieben so lange, als es ihnen gefiel und die Umstände es gestatteten. Dann erhob sich der Schwarm wieder, um sich nach Monaten unruhigen Wanderlebens an einem andern Orte niederzulassen, und das alte Spiel von Neuem zu beginnen.“ Und nicht bloß in solchen Schaaren, sondern auch einzeln liebten es die jungen Leute, als „fahrende Schüler“ von Ort zu Ort zu ziehen; die Wanderlust hatte für Alle etwas unwiderstehlich Verlockendes.

15. Dazu kommt, daß die Bachantenzüge damals nicht einmal ungerne gesehen wurden. Von Klöstern und Städten wurden die Bachantenzüge freundlich aufgenommen; von den Klöstern: weil sie sofort bereit waren, bei allen gottesdienstlichen Verrichtungen, bei großen Kirchenfesten, Processionen, Wallfahrten u. dgl. zu helfen und namentlich beim Gesange mitzuwirken; von den Städten: weil diese darin ein Zeichen der Berühmtheit ihrer Schule sahen, wenn recht viele Bachantenzüge auf denselben sich einfanden. Deshalb kam es nicht selten vor, daß die Städte eigene Herbergen und Krankenhäuser für solche fahrende Schüler gründeten, und überhaupt alle Einrichtungen trafen, um ihnen den Aufenthalt in der Stadt angenehm und vortheilhaft zu machen.

16. „Erziehung und Unterricht konnten freilich in den Stadtschulen durch dieses Unwesen des „fahrenden Schülerthums“ nicht gewinnen. Ordnung und Methode im Unterricht war unmöglich bei diesem ewigen Wechsel der Schüler. Insbesondere mußte die erziehliche Wirksamkeit jener Schulen immer mehr schwinden, um so mehr, da dieses Bachantenwesen im Laufe der Zeit immer mehr in Rohheit und Verwilderung sich verlor, und oft die besten Talente verdarb. Sitte und Ordnung mußten untergehen, wenn ein solcher wilder Schwarm in die Schule eindrang und mit seiner Rohheit und Ungebundenheit die übrigen Schüler ansteckte. Die Lehrer hatten einen um so schwierigeren Stand, als die Bachantenschwärme oft in hellen Haufen die Schule verließen, wenn nach ihrer Ansicht einer von ihnen zu streng war bestraft worden, wobei dann die Lehrer noch dazu die Vorwürfe der Stadtbehörden wegen Entvölkerung der Schule mit in den Kauf nehmen mußten.“ Darum wurde der Unfug dieses fahrenden Schülerthums von der Kirche zu wiederholten Malen verboten. Dennoch aber verlor sich das Bachantenwesen erst im Laufe des sechzehnten Jahrhunderts, und da nur allmählig. In den protestantischen Theilen Deutschlands erhielt es sich am längsten.

17. Gelehrt wurden in den lateinischen Stadtschulen, wie wir schon gesehen haben, die Elementargegenstände und das Latein. Nur in einzelnen dieser Schulen, die mit Erlaubniß der geistlichen Obrigkeit noch weiter gehen durften, waren auch Beredsamkeit, Dialektik und höhere Arithmetik mit in den Unterricht aufgenommen. Die Zucht war in diesen Schulen streng und rauh. Es konnte auch nicht anders sein, da bei dem Unwesen des Bachantenthums auf andere Weise kaum einigermaßen Ordnung hätte gehalten werden können. Stoch und Ruthe, Fasten und Einsperren waren an der Tagesordnung, und diese Zucht-

mittel wurden nicht selten auf eine nach unseren Begriffen inhumane Weise gebraucht. Es läßt sich das selbstverständlich nicht billigen; immerhin aber ist es bei den damaligen Schulzuständen erklärlich.

18. Ähnliche Schulzustände aber, wie sie in Deutschland das Institut der Stadtschulen mit sich brachte, entstanden zu gleicher Zeit sporadisch wenigstens auch in anderen Ländern. „In der Schweiz hießen die Vorsteher der Schulen im fünfzehnten Jahrhundert „Lugemeister“, und wer zu dem Amte des Schulhaltens Lust in sich verspürte, ging ohne Prüfung im Lande herum, und schlug seinen Wohnort da auf, wo er für das Schulhalten ein entsprechendes Einkommen hoffen durfte. In Frankreich war es seit dem dreizehnten Jahrhunderte vielfach Sitte, daß einzelne Schüler der geistlichen Schulen als herumwandernde Lehrer (*clericuli vagantes*) von Ortschaft zu Ortschaft gingen, um sich eine Zeit lang da niederzulassen, wo sie vom Burgherrn oder von den Ortsbehörden als Schullehrer aufgenommen wurden.“ Das Ansehen der Lehrer konnte dadurch selbstverständlich ebenso wenig gewinnen, wie durch das fahrende Schulgefellen-
thum in Deutschland.

5. Die Universitäten.

§. 37.

1. Wir kommen nun zu jenen Instituten, in welchen der Bildungsdrang des Mittelalters seine vollkommenste Verkörperung gefunden hat. Das sind die Universitäten. Wenn das Bürgerthum in den Städten sich concentrirte und hier seine Macht begründete, so schuf sich das Gelehrtenthum gleichfalls gewisse Mittelpunkte, in welchen es seine ganze Kraft zusammenfaßte, um von da aus das Licht der Wissenschaft und Bildung überall hin zu verbreiten. Diese Mittelpunkte waren die Universitäten. Wenn die Kloster- und Domschulen in engeren Kreisen und für engere Kreise das wissenschaftliche Leben pflegten, so wurden dagegen die Universitäten Centralbildungsanstalten für weitere Kreise, für ganze Länder, ja bei manchen reichte ihr Wirkungskreis über das Land, in welchem sie existirten hinaus, und umfaßte die ganze abendländische Christenheit. Sie hatten ihr Vorbild in den gelehrten Hochschulen der Juden und Araber, wenigstens nahmen sie in der Christenheit eine analoge Stellung ein, wie jene Hochschulen bei den Juden und Arabern.

2. Die ursprüngliche Entstehung der christlichen Universitäten war eine ganz spontane — das Produkt der gegebenen Verhältnisse. Wenn an einem Orte, wo bereits eine höhere Schule bestand, berühmte Lehrer austraten und der Ruf derselben sich weiter verbreitete, so war es natürlich, daß von allen Seiten Lernbegierige herbeiströmten, um sie zu hören. Denn da es noch keine Buchdruckerkunst gab, so konnten sie deren Lehren nicht durch Bücher nach der Weise der gegenwärtigen Zeit kennen lernen; sie mußten sie selbst hören. Auf solche Weise wurden jene Schulen ganz von selbst zu Mittelpunkten wissenschaftlichen Lebens. Sie waren und hießen daher ursprünglich noch nicht „Universitäten“, dieser Name kam erst im dreizehnten Jahrhunderte auf; sie waren und hießen *Scholae*, wie alle anderen Schulen, nur wurde ihnen dieser Name in einem

prägnanten Sinne beigelegt, in dem Sinne nämlich, wie wir heut zu Tage die höchste Unterrichtsanstalt „Hochschule“ nennen im Unterschiede von den übrigen Schulen.

3. Anfangs waren diese Hochschulen nur auf Eine Wissenschaft beschränkt, d. h. es war nur Eine Wissenschaft, die auf einer solchen Hochschule durch berühmte Gelehrte repräsentirt war und daher auch vorzugsweise betrieben wurde. Die ersten Universitäten waren eigentlich Facultätshochschulen. Erst im Laufe der Zeit schlossen sich an diese Eine Wissenschaft auch die übrigen an, indem neben den Lehrern, welche die Hauptwissenschaft vertraten, auch andere berühmte Lehrer auftraten, welche die übrigen Wissenschaften lehrten. Auf solche Weise erweiterte sich der Lehrkreis der Hochschule, und indem sie zuletzt alle Wissenschaften vertrat, wurde sie in Folge dieser Vereinigung aller Wissenschaften zum „Studium generale oder universale“, — ein Name, der nun an die Stelle des Namens „Schola“ oder „Studium“ trat.

4. Die ursprünglichen Hochschulen erwuchsen, wie oben gesagt, ganz von selbst aus den gegebenen Verhältnissen; sie beruhten nicht auf einer positiven Stiftung, d. h. sie waren nicht als Hochschulen gegründet, sondern entstanden aus selbsteigener Initiative. Sie waren somit ursprünglich freie Vereinigungen von Lehrenden und Lernenden. Als solche konnten sie aber wiederum nicht ohne innere Organisation bleiben. Sie mußten sich organisiren, um sich als ein lebensfähiges gesellschaftliches Gebilde zu constituiren und zu erhalten. Sie organisirten sich denn auch wirklich, und zwar in Form von Corporationen. Wie das Bürgerthum in den Zünften sich organisirte, so organisirten sich auch die Hochschulen in ähnlicher corporativer Gestalt, und zwar so, daß zu dieser Corporation sowohl die Lehrenden, als auch die Lernenden gehörten, und beide in dem Organismus der Corporation ihre bestimmte Stellung einnahmen. So bildete die Hochschule eine in sich geschlossene Genossenschaft, eine Universitas — universitas magistrorum et scholarium — und davon nun erhielt sie den Namen „Universität.“

5. Wenn nun aber auch die Universität als eine freie Corporation sich constituirte, so war sie doch weit entfernt, ihre Unterordnung unter die Kirche in Abrede zu stellen. Im Gegentheil, so wenig die mittelalterlichen Schulen überhaupt sich außer die kirchliche Ordnung stellten, und dieser gegenüber eine aparte, völlig unabhängige Stellung einnehmen wollten, so wenig verstanden die Universitäten ursprünglich ihre Freiheit und Selbstständigkeit in diesem Sinne. Es ist ein leeres, nur von der gehässigen Parteilucht dictirtes Gerede, wenn man den Universitäten schon in ihrer ursprünglichen Entstehung einen revolutionären Charakter der Kirche gegenüber vindicirt. Die ersten Universitäten waren so weit entfernt, sich der kirchlichen Auctorität entziehen zu wollen, daß sie die kirchliche Obergewalt vielmehr als wesentlich notwendig für ihren Bestand und für ihre Berechtigung betrachteten, was schon daraus hervorgeht, daß der ganzen Corporation der Kanzler als Stellvertreter des Papstes vorstand.

6. Darum war denn auch hintwiederum die Kirche im Mittelalter weit

entfernt, den Universitäten feindlich gegenüber treten zu wollen; sie hegte und pflegte vielmehr dieselben in jeglicher Weise. Die Päpste statteten die Universitäten mit reich:n Pfründen und mit großen Privilegien aus, zu welch' letzteren namentlich Selbstregierung und freier Gerichtsstand gehörten. Auch wurde der Besuch der Universitäten dadurch gefördert, daß die Bischöfe jene Cleriker, welche an einer Universität studiren wollten, von der Residenzpflicht entbanden, ihnen aber doch zu ihrem Unterhalte die Pfründen, die sie inne hatten, beließen. Dafür aber vindicirten sich die Päpste auch das Recht, die Universitäten, wo es nothwendig war, durch ihre Legaten revidiren zu lassen, und namentlich das Recht, neugegründete Universitäten als solche zu bestätigen. Die Universitäten selbst erkannten dieses Recht als in ihrer Stellung zur Kirche begründet ohne Bedenken an, und suchten daher die Bestätigung des Papstes immer selbst nach, um so mehr, da sie nur unter dieser Bedingung auch ihrerseits die Anerkennung der christlichen Welt erwarten konnten.

7. Aber auch die weltlichen Fürsten, namentlich die Kaiser waren den Universitäten schon von Anfang an geneigt, und verliehen ihnen auch ihrerseits Privilegien, die nicht selten sehr weitgehend waren. Die Universitäten nahmen auch diese Privilegien an, ohne doch, wenigstens anfänglich, ihre Freiheit und Selbstständigkeit dafür der weltlichen Gewalt zum Opfer zu bringen. Gerade diese freie und unabhängige Stellung gab ja den Universitäten äußere Würde und ein hohes Ansehen. „Die Auszeichnung, welche Lehrer und Lehranstalt genossen, imponirte dem Ueingekehrten, und die Achtung, die man anfangs nur dem Manne zollte, ging fortan auch auf sein Geschäft, auf die Wissenschaft über, so daß mit der Entstehung der Universitäten auch das äußere Ansehen der Wissenschaften vermehrt und befestigt wurde.“

8. Wie ferner in den Zünften der Bürgerstand als Stand sich constituirte, und sich gegen andere Stände als selbstständiger Stand abschloß, so constituirte sich in den Universitäten auch das Gelehrtenthum als eigener, selbstständiger Stand, im Unterschiede von den anderen Ständen. Wie daher in den Zünften nur diejenigen Meister werden konnten, welche durch die untergeordneten Stufen des Lehrlings- und Gesellenthums hindurch gegangen waren und die vorschriftsmäßigen Prüfungen bestanden hatten, so bildeten sich auch an den Universitäten bestimmte „Grade“ aus, die unter Voraussetzung bestimmter Prüfungen von den Einzelnen errungen werden mußten, um in dem Gelehrtenstande die höchste Stufe zu erreichen. Die Erlangung der Grade war nun für Alle nothwendig, um als Lehrer an den Universitäten aufzutreten; der Eintritt in den höhern Lehrerstand war nothwendig an dieselben gebunden. Es ist ganz unzweifelhaft, daß dieses Institut der wissenschaftlichen Grade in Analogie steht mit den Abstufungen der Zunftmitglieder, und daß sohin auch in dieser Richtung das Zunftwesen in der Organisation des Gelehrtenthums sich abspiegelte.

9. Das bisher Gesagte gilt zunächst von den Universitäten in ihrem ursprünglichen Bestande. Später allerdings änderten sich die Verhältnisse sehr. Es wurden mit der Zeit Universitäten auch förmlich gestiftet, und zwar sowohl von geistlichen, als auch von weltlichen Fürsten. Die Stiftungs-

urkunden stimmen zwar allerdings darin überein, daß die Stifter ihre Universitäten gewidmet haben wollen der Vertheidigung des christlichen Glaubens und der Pflege der christlichen Wissenschaft; auch die Bestätigung der Stiftung von Seite des Papstes nachzusuchen ward nicht unterlassen; aber es kamen doch diese gestifteten Universitäten in eine gewisse Abhängigkeit von ihren fürstlichen Stiftern, und diese Abhängigkeit steigerte sich im Laufe der Zeit immer mehr. Die fürstlichen Stifter verfolgten mit ihren Stiftungen doch zunächst nur ihre eigenen Interessen, und ihre Universitätslehrer mußten diesen Interessen gleichfalls dienen.

10. So kam es, daß die Freiheit und Selbstständigkeit der Universitäten mit der Zeit immer mehr verkümmerte. Damit ging aber ganz von selbst auch die Freiheit der Wissenschaft mehr und mehr verloren, und die Universitätslehrer, von den Fürsten gehalten und besoldet, adoptirten allmählig den Grundsatz: „Wessen Brod ich esse, dessen Lied ich singe.“ Daher die merkwürdige Erscheinung, daß gerade die Universitäten die ersten waren, welche sich zu Staatschulanstalten umbildeten. Die niederen Schulen wahrten sich ihre Freiheit viel länger; die Universitäten dagegen wurden theilweise schon vor der „Reformation“ Schulanstalten im Dienste des Staates, resp. der fürstlichen Brodherren. Kein Wunder, wenn zur Zeit der „Reformation“ die Universitäten zuerst in den Abfall von der Kirche eintraten, und ihren fürstlichen Herren in jeglicher Weise behilflich waren zur Protestantisirung des Volkes.

11. Diese allgemeine Bemerkungen vorausgesetzt können wir nun speciell auf die faktische Entwicklung des Universitätswesens im Mittelalter eingehen. Die erste Universität im Abendlande war die medicinische Hochschule zu Salerno: die berühmte Schola Salernitana. Sie entwickelte sich aus einer dort schon seit längerer Zeit bestehenden medicinischen Privatschule gegen Ende des elften Jahrhunderts, namentlich durch den getauften Juden Constantinus Africanus aus Carthago, der dort lange Zeit lehrte, und wurde von Herzog Robert von Salerno in Schutz genommen und privilegiert. Dann folgte im zwölften Jahrhundert die juristische Hochschule in Bologna. Sie entwickelte sich gleichfalls aus einer in Bologna bereits vorher bestehenden Rechtsschule, in so fern nämlich der dort im zwölften Jahrhunderte wirkende berühmte Rechtslehrer Irnerius mit seinen Schülern Bulgarus, Martinus, Jakobus und Hugo Tausende von Schülern, sogar aus den entferntesten Ländern dahin zog. Von Friedrich I. (1158) und Papst Nikolaus IV. wurde die Hochschule bestätigt und privilegiert.¹⁾

12. Dann folgte die Universität Paris. Zu Paris bestanden nämlich bereits im elften Jahrhundert berühmte Schulen; auf welchen Wilhelm von Champeany, Abälard, Gilbert, die Victoriner, u. s. w. wirkten. Aus diesen Schulen entwickelte sich allmählig, namentlich zur Zeit Peters des Lombarden

1) Beide Hochschulen bildeten sich in Bälde zum Studium generale aus, indem in Salerno schon vor dem Ausgange des zwölften Jahrhunderts außer der Medicin auch Philosophie und Rechtsgelehrsamkeit, und in Bologna nicht bloß die Rechte, sondern auch Theologie und Medicin gelehrt wurden.

im zwölften Jahrhundert die Universität Paris, die dann von König Ludwig VII. und Philipp August, sowie vom Papst Innocenz III. bestätigt und privilegiert wurde. Philipp August erimirte ihre Mitglieder von der weltlichen Gerichtsbarkeit, und Innocenz III. bewilligte ihr die Vergünstigung, ihre Angelegenheiten als Corporation durch einen Kanzler vertreten zu lassen. Paris war die hohe Schule der Philosophie und Theologie. Deshalb bestand an ihr der größte Theil der Lehrenden und Hörenden aus Clerikern. An die Theologie schlossen sich als Vorbereitungsstudien für dieselbe die freien Künste als Lehrgegenstände an. Dadurch erhielt die Pariser Universität sehr bald den Ruf als Stätte der univervellsten Bildung für Wissenschaft und Leben, so daß Neapolitaner, Niederländer, Schottländer, Irländer, Engländer, Deutsche, Polen, Böhmen u. s. w. hier zusammenströmten, um aus den Quellen der Wissenschaft und Bildung zu schöpfen, und daß die verschiedensten Völker daselbst besondere Häuser zu Wohnungen für die studirende Jugend ihrer Länder errichteten¹⁾.

13. Nach dem Muster von Paris bildeten sich bald Universitäten in allen Ländern, in Frankreich, Spanien, Portugal, England und Deutschland. Die erste deutsche Universität war zu Prag von Karl IV. — 26. Januar 1347 nach dem päpstlichen Privilegium, 6. April 1348 nach der kaiserlichen Stiftungsurkunde — angelegt. Die ganze Einrichtung der Pariser Universität wurde hier nachgebildet. Acht Professoren, die, mit Ausnahme eines einzigen, Deutsche waren, fingen 1348 ihre Vorlesungen und Disputationen an: zwei lehrten die Theologie, einer das geistliche und einer das weltliche Recht, einer die Medicin, und drei die Philosophie und die freien Künste. Zugleich wurde noch ein Lehrer des römischen Rechtes, ein Lehrer der heil. Schrift, und einer für die Erklärung der Libri sententiarum Peters des Lombarden angestellt.

1) Im Anfange des dreizehnten Jahrhunderts hatte die Pariser Universität eine schwere Krisis durchzumachen. Die Mitglieder der Bettelorden, namentlich die Dominicaner, welche an der Schule von St. Jakob in Paris lehrten, wollten in den Verband der Universität aufgenommen werden und Lehrstühle an derselben errichten. Dem widersetzte sich aber die Universität, indem sie auf ihr Privilegium sich berief, die Lehrstühle nach Gutdünken zu besetzen. Darüber kam es zu einem vierzigjährigen Kampfe, in Wort und Schrift, welcher oft in ziemliche Erbheit ausartete. Die Universitätslehrer boten Alles, sogar unedle Mittel auf, die Bettelmönche aus ihrer Corporation ferne zu halten und sie aus dem Universitätslehramt zu verdrängen. Namentlich war es der Universitätslehrer Wilhelm von St. Amour, ein kecker, gewandter und stolzer Mann, welcher in beißenden Pamphleten die Bettelorden bekämpfte und sie um Achtung und Liebe beim Volke und bei den Fürsten zu bringen suchte. Dagegen waren sowohl die französischen Könige, als auch die Päpste den Ordensleuten geneigt, und nahmen sie in Schutz. Die Angriffe St. Amours führten endlich die Entscheidung herbei. Alexander IV. erließ, nachdem er den Streit vor sein Forum gezogen und beide Theile gehört hatte, i. J. 1256 eine Bulle, in welcher er die Ordensleute zum Universitätslehramt berechtigt erklärte. Die Gesandten der Universität mußten beschwören, daß sie die Lehrer aus den neuen Orden in ihre Corporation aufnehmen würden. Damit war dieser scandälöse Gelehrtenstreit, der für die Universität leicht hätte verhängnißvoll werden können, beendet.

Von nun an folgten sich immer neue Universitäten in rascher Folge. Wir führen unten die älteren Universitäten nach der Zeit ihrer Entstehung übersichtlich auf¹⁾.

1) In Italien treffen wir außer Bologna und Salerno die Universitäten: Arezzo (Anfangs des dreizehnten Jahrhunderts.) Vicenza (1204), Padua (1222), Neapel (1224), Vercelli (1228), Piacenza (1243), Treviso (1260), Ferrara (1264), Perugia (1276), Rom (1303), Pisa (1344), Pavia (1361), Palermo (1394), Turin (1405), Cremona (1413), Florenz (1438), Catania (1445). In Frankreich: Toulouse (1228), Montpellier (1289), Lyon (1300), Cahors (1332), Avignon (1340), Angers (1364), Niz (1409), Caen (1433), Bordeaux (1441), Valence (1452), Nantes (1463), Bourges (1465). In England: Oxford (1249), Cambridge (1257), St. Andrews (1412), Glasgow (1454), Aberdeen (1477). In Spanien und Portugal: Salamanca (1240), Lissabon, nachher Coimbra (1290), Valladolid (1346), Hueska (1354), Valencia (1410), Sigüenza (1471), Saragossa (1474), Avila (1482), Alcalá (1499), Sevilla (1504). In Burgund: Dole (1426). In Brabant: Löwen (1246). In Polen: Krakau (1400). In Dänemark: Kopenhagen (1479). In Schweden: Upsala (1477). In Ungarn: Fünfkirchen (1367), Ofen (1465), Presburg (1467). In Deutschland: Prag (1348), gestiftet von Karl IV.; Wien (1351), gestiftet von den Herzogen Rudolph Albrecht und Leopold, bestätigt von Papst Urban V.; Heidelberg (1386), gestiftet von Pfalzgraf Ruprecht I., wurde später protestantisch; Köln (1385), gestiftet von dem Magistrat der Stadt Köln und bestätigt von Urban VI., später i. J. 1797 durch die Franzosen aufgehoben; Erfurt (1392), gestiftet vom Kurfürsten Johann von Mainz, aufgehoben i. J. 1810; Würzburg, gestiftet von Fürstbischof Johann I. von Egloffstein, und bestätigt 1402 von Bonifacius IX.; wiederhergestellt 1582 von Fürstbischof Julius Echter von Meßpelbrunn, und von Gregor XIII. und Maximilian II. bestätigt und privilegiert; Leipzig, gestiftet 1409 von Kurfürst Friedrich dem Streitbaren, jetzt protestantisch; Rostock, gestiftet 1419, durch die Herzoge Johann und Albrecht; Greifswalde, gestiftet von Herzog Bratislaus von Pommern i. J. 1455; Freiburg im Breisgau, gestiftet 1456 von Erzherzog Albrecht von Oesterreich; Trier, gestiftet 1454 von Kurfürst Markus, aufgehoben i. J. 1797; Ingolstadt, gestiftet 1472 von Herzog Ludwig dem Reichen, einst sehr berühmt, 1802 nach Landshut, und 1826 nach München verlegt; Tübingen, gestiftet 1477 von Eberhard I.; Mainz, gestiftet 1477 vom Kurfürsten Dietrich, aufgehoben i. J. 1797; Wittenberg, gestiftet 1502 von Kurfürst Friedrich III., i. J. 1815 mit Halle vereinigt; Frankfurt a. d. Ober, gestiftet 1506 von dem Kurfürsten Joachim I., i. J. 1811 mit Breslau vereinigt; Marburg, gestiftet 1527 aus den Gütern aufgehobener Klöster von Landgraf Philipp dem sog. Großmüthigen; Straßburg, gestiftet 1538 vom Magistrate, i. J. 1803 zu einer theol. und phil. Facultät reducirt; in neuester Zeit neu gestiftet als protestantische Universität von den Preußen; Königsberg, gestiftet 1544 von Herzog Albrecht; Jena, gestiftet 1548 als Gymnasium von den Söhnen des Kurfürsten Joh. Friedrich, i. J. 1557 mit den Privilegien einer Universität ausgestattet; Dillingen (katholisch), gestiftet 1554 von dem Augsburgischen Bischofe Otto von Waldberg, i. J. 1804 aufgehoben und in ein Lyceum verwandelt; Helmstädt, gestiftet 1576 von Herzog Julius von Braunschweig, aufgehoben 1809; Altorf, gestiftet 1575 vom Magistrat Nürnberg, aufgehoben 1807; Herborn, gestiftet 1584, aufgehoben 1818; Grätz (kathol.), gestiftet 1585 von Erzherzog Carl; Paderborn (kathol.), gestiftet vom Bischof Theodor von Fürstenberg, organisirt 1616, aufgehoben 1819; Gießen, gestiftet 1607 vom Landgrafen Ludwig von Hessen-Darmstadt, aufgehoben 1625, wiederhergestellt 1650; Rinteln, gestiftet 1619, aufgehoben 1809; Salzburg (kathol.), gestiftet 1622 von Erzbischof Paris Graf Lodron, aufgehoben 1810, jetzt Lyceum;

14. Was nun den Lehrstoff an diesen Universitäten betrifft, so unterschied man zwischen „Artes“ und „Scientiae“. Die Artes waren im Ganzen genommen dieselben, wie sie in den Kloster- und Domschulen im Trivium und Quadrivium betrieben wurden, nur daß dieselben vielfach in anderer Ordnung vorgetragen und dem Inhalte nach erweitert wurden. Zur Grammatik gehörten die Vorlesungen über Priscianus, Donatus, das Doctrinale, über Eberhards von Bethune „Gracismus“ (eine metrische Grammatik, in welcher die griechischen Kunstwörter erklärt sind), über die Poetria nova des Engländer Gottfried, welche von den Pflichten der Magistri handelt, u. s. w. Daran schlossen sich an die Vorlesungen über den Algorithmus oder Algorithmus, — Arithmetik; die Vorlesungen über des Johannes de Muris Werk von der Musik; die Vorlesungen über die sechs Bücher des Euklid und des Johannes Pisanus Perspectiva — Geometrie; und die Vorlesungen über die Sphaera materialis des Johannes de sacro Bosco, den Computus cyrometricalis, den Almanach, die Theorica planetarum und des Ptolomäus Almagestum — Astronomie. Dazu kam endlich noch die aristotelische Philosophie, welche in ihrem ganzen Umfange vorgetragen wurde, so zwar, daß sämtliche Schriften des Aristoteles, (die logischen, physischen, ethischen und metaphysischen) in gleicher Weise den Gegenstand der Erklärung bildeten¹⁾.

15. Die „Scientiae“ im Gegensatz zu den „Artes“ waren die Theologie, die Jurisprudenz und die Medicin. Auch hier war ursprünglich der Lehrstoff noch derselbe, wie in den Dom- und Klosterschulen, erweiterte sich aber im Laufe der Zeit immer mehr. In der Theologie wurde für's Erste die heil. Schrift erklärt und glossirt — exegetische Theologie; die dogmatische Theologie wurde zumeist nach Peter dem Lombarden vorgetragen. Der Lehrer, welcher die Bibel erklärte, hieß Cursor oder Glossator; jener dagegen, der über die Sentenzen des Lombarden las, Sententiarus. In der Rechtswissenschaft

Münster (kathol.), gestiftet 1631 von Bischof Ferdinand von Fürstenberg, aufgehoben 1818, als theol. philol. Akademie wiederhergestellt 1824; Bamberg (kathol.), gestiftet 1647 vom Fürstbischof Melchior Otto, aufgehoben 1808, jetzt Lyceum; Duisburg (reformirt), gestiftet 1655, aufgehoben 1804; Kiel, gestiftet 1665 von Herzog Christian Albrecht von Holstein; Innsbruck (kathol.), gestiftet 1672 von Kaiser Leopold I.; später Lyceum, i. J. 1826 aber auf's Neue zur Universität erhoben; Halle, gestiftet 1694 von Kurfürst Friedrich III. von Brandenburg, seit Jahren die theologische Hauptschule des Protestantismus; Breslau (paritätisch?), gestiftet von Kaiser Leopold I. als kathol. theologische und philosophische Facultät, 1811 mit der Universität Frankfurt a. d. Oder vereinigt; Jülich (kathol.), gestiftet 1734 von dem Fürstbiste Abolf von Dalberg, aufgehoben 1805; Göttingen, gestiftet 1734 von König Georg II. von England; Erlangen, gestiftet 1742 zuerst in Beireuth vom Markgrafen Friedrich, 1743 nach Erlangen verlegt; Lützow in Mecklenburg, gestiftet 1760, mit Rostock vereinigt 1788; Berlin, gestiftet 1810 von König Friedrich Wilhelm III. von Preußen; Bonn (paritätisch?), gestiftet 1774 von dem Kurfürsten Maximilian v. Köln, aufgelöst 1794, neu gestiftet 1818 von Friedrich Wilhelm III. Vgl. Meiners Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdtheils, 4 Bde., Götting. 1802—5.

1) Vgl. oben §. 32, S. 139 ff.

ferner wurde sowohl weltliches, als auch canonisches Recht gelehrt. Das weltliche Recht basirte auf dem römischen Rechte, welches von der Zeit der Entstehung und Ausbildung der Universitäten an immer mehr in Aufnahme kam und das heimische Recht verdrängte. Das canonische Recht dagegen schloß sich an das *Corpus juris canonici*. In der Medicin endlich hielten sich die Lehrer allgemein an Hippocrates und Galenus, sowie an die medicinischen Werke der Araber, namentlich des Avicenna.

16. Die Lehrmethode an den Universitäten gestaltete sich, wie aus dem bisher Gesagten schon erhellt, dahin, daß dem Lehrvortrage ein Lehrbuch zu Grunde gelegt wurde, welches der Lehrer erklärte, während die Hörer nachschrieben. Das Vortragen von Seite des Lehrers hieß „*promutiare*.“ Doch scheinen manche Lehrer schon frühzeitig von dieser Methode in so fern abgegangen zu sein, als sie sich in ihrem Lehrvortrage nicht mehr so streng an den Gang des Lehrbuches hielten, sondern einen eigenen Lehrgang einschlugen. Wenigstens lassen die *Summae Theologiae*, welche von den großen Lehrern des dreizehnten Jahrhunderts geschrieben wurden, und die dogmatischen und moralischen Lehren in ganz anderer systematischer Reihenfolge behandeln, als die Sentenzen des Lombarden, darauf schließen. Bisweilen kam es auch vor, daß ein damit beauftragter Student (*Scholaris simplex*) den Lehrer vertrat, indem er die Hefte des Professors vorlas, resp. dictirte. Außer den Vorlesungen wurden viele Disputationen gehalten, die oft den ganzen Tag hindurch dauerten; am Sonnabend fand die Disputation regelmäßig statt. Das Interesse an solchen Disputationen war sehr groß, weshalb sich immer ein zahlreiches Auditorium dazu einfand. In späterer Zeit arteten dieselben mitunter in leere Klopffechtereien aus, die für das wissenschaftliche Interesse keine Frucht mehr trugen.

17. Die corporative Gliederung der Universitäten nahm schon frühzeitig eine bestimmte Gestalt an. An der Spitze der Universität stand der Kanzler, gewöhnlich ein Bischof oder hoher Prälat, den der Papst wählte und einsetzte. Er führte die oberste Aufsicht über die Universität, sorgte für Erhaltung der Privilegien, für die Beobachtung der Statuten, sowie für die Freiheit und Ruhe der Universität. Unter ihm stand zunächst der Rector, der anfangs ein halbes, später ein ganzes Jahr seine Würde einnahm. In seiner Hand lag die Leitung des Ganzen in Bezug auf Unterricht und Disciplin. Er repräsentirte die Einheit der gesammten Universitätscorporation.

18. Das ganze Corpus der Universität gliederte sich schon frühzeitig in vier Facultäten, je nach den vier Kategorien des Unterrichts. Es waren die artistische, die theologische, die juristische und die medicinische Facultät. Jede dieser Facultäten bildete wiederum ein eigenes in sich abgeschlossenes Ganzes, das seine eigenen Angelegenheiten selbstständig wahrnahm. Jede dieser Facultäten hatte als Vorstand einen Decan. Der Decan hatte die Aufsicht über die Amtsführung der Facultätslehrer, und sah darauf, daß diese ihre Vorlesungen ordentlich hielten, zur rechten Zeit anfangen und endigten. Auf die Decane folgten die *Magistri actu régentes*. Sie wählten den Decan aus ihrer Mitte (anfangs gewöhnlich auf ein halbes Jahr), und bildeten zugleich

feinen Beirath. Die Ertheilung der academischen Würden, die Examina, die Sorge für die Erhaltung der Rechte, Freiheiten und Einkünfte der Facultät war Sache des Decans und des ihm beigegebenen Rathes. Zuletzt folgten endlich die Magistri non regentes (Doctoren, Licentiaten und Baccalaurei).

19. Aber auch die Studirenden an den Universitäten traten mit in die corporative Gliederung der Universität ein. Da die Universitäten ursprünglich nicht Landesuniversitäten, sondern europäische waren, und Studirende aus aller Herren Länder sich daselbst zusammenfanden, so war es die Verschiedenheit der Nationalität, welche die erste Grundlage zur Gliederung der Studirenden gab. Die Studirenden schieden sich nämlich aus nach Nationen. Jede Nation bildete eine in sich geschlossene Corporation, an deren Spitze ein Procurator stand, der von und aus der „Nation“ gewählt wurde¹⁾.

20. In Bezug auf das Verhältniß, in welchem diese „Nationen“ zu den Lehrern standen, zeigt sich aber ein wesentlicher Unterschied zwischen den ersten italienischen Universitäten und der Universität Paris. Die italienischen Universitäten hatten, weil damals der republikanische Geist in Italien mächtig war, und weil sich meistens gereifte Männer und Jünglinge auf ihnen sammelten, ein republikanisches Gepräge. Hier bildeten nämlich die Nationen selbst die *Congregatio universitatis*, und wählten die Lehrer und die übrigen Beamten. Die Lehrer wurden deshalb als Angestellte der Universitätsgemeinde betrachtet, und waren in Folge dessen von der Theilnahme an der Gesetzgebung und Gerichtsbarkeit ausgeschlossen. Der Schwerpunkt der Verwaltung fiel hier auf die Procuratoren der Nationen; sie wählten den Rector der Universität und waren dessen Beisitzer; sie entwarfen für die Gesamtuniversität die allgemeinen Statuten, welche im Verein mit den Statuten der einzelnen Nationen die gesammte innere Disciplin regelten.

21. In Paris dagegen, wo die Anschauungen der Klosterschulen zu Grunde lagen, bildete sich eine mehr aristokratische Verfassung aus. Hier war es nämlich, wo das seinem Wesen nach aristokratische Facultätssystem zuerst sich entwickelte. Die Lehrer sonderten sich hier von den in den „Nationen“ organisirten Studirenden ab, und constituirten sich als eigene Corporationen. Die Theologen machten hiemit den Anfang; ihnen folgten die Juristen und Mediciner, und endlich constituirten sich auch die Artisten in solcher Weise. So entstanden die vier Facultäten im Unterschiede von und im Gegensatz zu den

1) In Paris waren die Studenten seit 1206 in vier Nationen gegliedert, in die der Gallikaner, (Italiener, Spanier, Griechen und Morgenländer), der Picarden, der Normanen und der Engländer, zu denen auch die deutschen und die anderen Nordländer gehörten. In Bologna und Padua theilten sich die Studenten in Transalpinen und Cisalpinen, zu Oxford in Nordbritten und Südbritten, zu Löwen in Brabanter, Franzosen, Flandrer und Holländer; zu Prag in Böhmen, Bayern, Polen, Preußen, Thüringer und Sachsen. Doch gab es auch Universitäten, die keine Nationen hatten, wie Heidelberg, Erfurt, Tübingen, u. s. w. Jede Nation hatte ferner ihre eigenen Statuten, und außer dem Procurator auch noch andere Beamte, welche deren Angelegenheiten zu verwalten hatten.

Nationen. Anfangs waren allerdings in den allgemeinen Versammlungen außer den Facultäten auch noch die Nationen vertreten und besaßen mit jenen das gleiche Stimmrecht. Bald aber hörte dieses auf; die Nationen wurden aus der Vertretung und Verwaltung der Universität ganz verdrängt, und die Facultäten allein, resp. die in den Facultäten organisirten Lehrer und Graduirten waren von nun an die gesetzlichen Vertreter der Universität und nahmen deren Angelegenheiten auctoritativ wahr. Diese Einrichtung wurde dann auch von den übrigen später gegründeten Universitäten nachgeahmt, und so kam es, daß dieselbe im Laufe der Zeit die allgemeine Verfassung aller Universitäten wurde¹⁾.

22. Mit der Ausbildung des Facultätssystems trat nun auch das Institut der academischen Grade hervor. In Bologna und Padua wählten, wie wir gesehen haben, allerdings die Nationen selbst ihre Lehrer; aber schon Papst Honorius beschränkte 1219 durch eine Verordnung die Wahl auf diejenigen, die vom Bischöfe des Hochstiftes die Licentia legendi erhalten hatten. In gleicher Weise wurde auf den anderen Universitäten entweder den Bischöfen, oder deren Kanzlern, oder den sämtlichen Meistern einer Wissenschaft durch päpstliche Verordnungen die Vollmacht und die Pflicht übertragen, Alle, die als Lehrer auftreten wollten, zu prüfen, und ihnen die Licenz zu ertheilen. Im Laufe der Zeit kam dieses Recht immer mehr ausschließlich in die Hand der Meister, indem die Bischöfe die Prüfungen gewöhnlich nicht selbst vornahmen, sondern durch die Meister der Wissenschaft vornehmen ließen, und sich zuletzt nur mehr die formale Bestätigung der von den Meistern ausgesprochenen Zulassung oder Nichtzulassung zum Lehramt vorbehielten. So kam es, daß von den Meistern der Wissenschaft zuletzt allgemein bestimmte Prüfungen festgestellt wurden, die der Aspirant successiv bestehen mußte, um zur Ausübung des vollen Lehramtes berechtigt zu werden. So entstanden die academischen Grade.

23. Die Hauptgrade in Paris, (die aber wiederum Unterabtheilungen hatten), waren der Grad der Baccalaureen, der der Licentiaten und der der Meister und Doctoren.

a) Die Baccalaurei (bacheliers, von bas chevalier: ein junger adeliger Kriegsmann, der seine militärische Laufbahn erst begonnen hat,) wurden von den einzelnen Meistern ernannt, und zwar aus denjenigen ihrer Schüler, welche die meiste Kunstfertigkeit im Disputiren hatten. Sie theilten sich in angehende, laufende und fertige, und nahmen im Auftrage der Meister mit den jüngeren Schülern die Uebungen vor. Es konnten nur solche in irgend einer

1) Damit änderte sich auch die Bedeutung des Namens „Universität“. Vorher hießen die Hochschulen, wie früher schon bemerkt, „Universitäten“ in dem Sinne, daß damit das ganze Corpus der Hochschule — universitas magistrorum et scholarium — bezeichnet wurde, in so fern das Ganze (universitas) als Einheit der Schulgemeinde über den nationalen Unterschieden stand. Jetzt aber wurde die Hochschule „Universität“ deshalb genannt, weil sie alle Wissenschaften umfaßte, und somit als „Universitas literarum“ sich charakterisirte.

Facultät Baccalaurei werden, die eine bestimmte Zeit in der bezüglichen Facultät studirt, und eine Prüfung ad hoc bestanden hatten.

b) Die Licentiaten gelangten zu ihrem Grade durch Zulassung der Kanzler oder Bischöfe, die aber nach einer Prüfung und mit dem Beirathe der Facultätsmeister ausgesprochen wurde, bis zuletzt die Kanzler und Bischöfe nur mehr bestätigten. Die Licentiaten mußten selbstverständlich noch längere Zeit als die Baccalaurei an der bezüglichen Facultät studirt, mußten sich ferner bereits als Baccalaurei bewährt haben, und im Vortragen und Disputiren erfahren und gewandt sein.

c) Hatte nun der Licentiat sich als solcher wiederum erprobt, so wurde er zu einer neuen Prüfung zugelassen, und falls er diese bestand, so wurde er Meister, theils mit, theils ohne Doctortitel. Meister (magister) konnte daher Einer werden, auch ohne daß er zum Doctor promovirt war; aber zumeist war doch das Vorrücken in den Meistergrad mit der Promotion zum Doctor verbunden. Die Doctorpromotion erfolgte unter großer Feierlichkeit. Nach bestandener Prüfung mußte der Aspirant in der Domkirche eine Rede, eine Vorlesung und eine Disputation halten, und wenn er darin seine Würdigkeit bekundet hatte, so proclamirte der Cancellarius auf abgeleisteten Doctoreid die erfolgte Promotion, während dem neuen Doctor die sämtlichen Doctoren unter Ruf und Glückwunsch die Insignien der neuen Würde: Buch, Ring und Doctorhut überreichten, und ihm den Platz auf dem Katheder anwiesen. Jeder Doctor hatte nun schon als solcher das Recht, öffentliche Vorlesungen zu halten.

24. Es gab ordentliche und außerordentliche Vorlesungen, die pünktlich gehalten werden mußten. Anfangs waren die Hörsäle in den Häusern der Docenten, seit dem vierzehnten Jahrhundert kamen öffentliche Locale auf. Die Lehrer bezogen Anfangs keinen Gehalt, sondern lebten theils von geistlichen Pfründen, theils von dem Ehrensold (Honorarium), den ihnen die Schüler für ihre Vorlesungen entrichteten, und der oft bedeutend, oft auch sehr gering war. Seit 1279 jedoch begann man den Lehrern, die man wegen ausgezeichneter Lehrthätigkeit der Universität erhalten wollte, feste Gehalte zu bezahlen. Aber erst gegen das sechzehnte Jahrhundert hin wurde eine feste Besoldung der Lehrer allgemein üblich. Da jedoch auch diese Gehalte nicht ausreichten, so durften die Professoren auch noch Privatcollegien gegen Honorar lesen. Die weltlichen Lehrer durften nicht verheirathet sein.

25. Es läßt sich wohl denken, daß die Sitten der Studirenden an diesen Universitäten im Allgemeinen nicht immer die besten waren. Bei einem solchen Zusammenströmen und Zusammenleben von Tausenden junger Leute aus aller Herren Länder konnte es nicht anders kommen, als daß gar viele schlechte Elemente in die Genossenschaft der Studirenden sich eindrängten, und dann nicht bloß selbst der Unsittlichkeit fröhnten, sondern auch die anderen Studirenden sittlich corrupirten. Blutige Händel, Raufereien, Saufgelage, Unzucht, und wie alle diese Ausbrüche menschlicher Leidenschaft heißen, waren vielfach an der Tagesordnung. Die Universitätsbehörden erließen Verordnungen über Verordnungen, Verbote über Verbote; strenge Strafen, bis zu Ruthenstreichen auf

entblößten Rücken in Gegenwart des Rectors und der Procuratoren wurden verhängt; aber man war bei der Lage der Dinge nicht im Stande, allen Unordnungen zu wehren. Nur die italienischen Universitäten machten in dieser Beziehung einigermaßen eine Ausnahme von der Regel.

26. Um daher die jungen Leute nicht schutzlos der Entfittlichung und Verwilderung preis zu geben, wurden schon frühzeitig in den Universitätsstädten sog. Collegien errichtet, welche die Universitätschüler aufnahmen. Die Collegien waren gemeinsame Wohnhäuser, zur Aufnahme von Schülern derselben Provinz, derselben Nation oder auch derselben Diöcese bestimmt, wovon die einen eine mäßige Bezahlung forderten, die meisten aber arme Schüler kostenfrei aufnahmen. Die Zöglinge dieser Collegien hatten eine bestimmte Kleidung, wurden in Sitte und Fleiß strenge beaufsichtigt, und durften das Colleg nur zu bestimmten Zeiten verlassen. Sie genossen im Collegium auch eigenen Unterricht, und hatten ihre besonderen wissenschaftlichen Uebungen, die von den Lehrern geleitet wurden. Bald nahmen auch Pensionäre, die nicht in den Collegien wohnten, an dem Unterricht und an den Uebungen derselben Theil, und so erweiterte sich deren Wirkungskreis.

27. Schon im dreizehnten Jahrhundert fanden sich in Paris zwei solcher Collegien, und seitdem mehrten sie sich. Das berühmteste unter ihnen war das Collegium der Sorbonne, das Robert de Sorbona stiftete, um den Laien, welche in Paris Theologie studirten, den Vortheil einer solchen Anstalt zu verschaffen. Es erweiterte sich dieses Collegium bald sehr. Zuerst unter allen Collegien scheint die Sorbonne nicht blos Nachhilfeunterricht, sondern auch wirkliche theologische Vorlesungen in ihrem Hause gegeben zu haben. Daneben stiftete Robert auch noch die kleine Sorbonne, eine Anstalt für jüngere Knaben; die dem geistlichen Stande sich widmen wollten. Dazu kam dann weiter das Collegium von Navarra, von der Königin von Navarra, der Gemahlin Philipps des Schönen gestiftet, in dem zwanzig Freistellen für Studirende der Grammatik, dreißig für Logiker und Philosophen, zwanzig für Theologen waren. Jede der drei Abtheilungen hatte ihr eigenes Haus mit besonderem Schlaßaal, Speisesaal und mit besonderen Lehrern und Hilfslehrern. Der Hauptlehrer der Theologie war der Rector des Ganzen.

28. Namentlich aber an den englischen Universitäten bildete sich das Collegsystem aus. Der hier schon früh bestehende Grundsatz, daß jeder akademische Bürger Mitglied eines convictorischen Vereins sein müsse, wurde auf die Halls oder Colleges angewendet, so daß auch solche Scholaren, welche an den convictorischen Beneficien keinen Theil hatten, genöthigt waren, sich der Disciplin der Colleges zu unterwerfen, wo sie Wohnung, Kost und später Unterricht aus eigenen Mitteln bestreiten mußten. So ging in England die Universität zuletzt ganz in den Colleges auf. In den Niederlanden befanden sich an der Universität Löwen i. J. 1433 sieben Collegien, jedes mit vier ordentlichen Professoren. In ihnen wurde zwei Jahre hindurch Philosophie gelehrt. Durch sie auch erhielt Löwen den Ruf einer ausgezeichneten classischen Bildungsanstalt.

29. Außer den Collegien gab es auch Privatpensionate, welche

Bursen genannt wurden, und in denen gleichfalls gegen Vergütung Studirende unter Aufsicht eines Rector bursae zusammen lebten, zusammen aßen und gelehrte Uebungen trieben. Dieses Institut der Bursen herrschte namentlich in Deutschland vor¹⁾. Die Meister, die als Auszeichnung von den Facultäten die Erlaubniß zur Errichtung solcher Bursen erhielten, mußten sich verpflichten, einem Jeden ihrer Untergebenen nach dem Verhältniß der Preise, welche man zahlte, angemessene Zimmer anzuweisen, die Zimmer der Hausgenossen fleißig zu besuchen, die Ungehorsamen zu strafen und die Strafgeelder zum Besten der Bursen zu verwenden. Zugleich repetirten sie mit den Burschen die öffentlichen Vorlesungen. Der Rector der Burse, der alles das leistete, erhielt wöchentlich von jedem Hausgenossen für Wohnung und Mithewaltung einen Groschen, und dann zu gewissen Zeiten mäßige Geschenke; die Repetitionen wurden eigens bezahlt. Jeder Bursarius mußte bei seiner Aufnahme ein schriftliches Versprechen geben, daß er dem Rector gehorchen, keine Meutereien anfangen, Nichts am Hause oder Geräth verderben, oder den zugesügten Schaden ersetzen wolle. Zuwiderhandelnde, sowie unsittliche Burschen wurden ausgeschlossen.

30. Die Bursen waren, an und für sich genommen, sehr zweckmäßige Institute, arteten aber später aus, namentlich in Deutschland. Die Bursenmeister sandten gar oft einige ihrer Burschen aus, um die neuen Ankömmlinge für ihre Bursen zu gewinnen. In Folge dessen mußten sie selbstverständlich die bösen Streiche derjenigen, die sie zu solchem Amte gebrauchten, ignoriren. Sie mußten nothwendig eine laze Zucht üben, schon um ihre Hausgenossen nicht zu verlieren. So riß allmählig großes Sittenverderbniß in die Bursen ein. Zudem trieben die Bursenmeister Handel mit Raumburger Bier, und verkauften es wie Schenk-wirthe; dafür vernachlässigten sie ihr Lehramt, und wurden bei ihren Speculationen reich, während die Studirenden, arm geworden, oft ihre angefangenen Studien aufgeben und nach Hause zurückkehren mußten.

31. In solcher Weise also entwickelte sich das Universitätswesen im Mittelalter. Sicher gehören die Universitäten mit zu den großartigsten Erscheinungen des christlichen Mittelalters. Der Associationsgeist, der in dieser Zeit Alles beherrschte, war die treibende Kraft, der die Universitäten als Corporationen ihre Entstehung verdankten. In den Universitäten spiegelte sich sowohl der ritterliche, als auch der bürgerliche Geist ab. Wie das Ritterthum es als seine Aufgabe betrachtete, Wahrheit, Tugend und Recht mit dem Schwerte zu vertheidigen, und Christenthum und Kirche mit starker Hand gegen dessen Feinde zu schützen: so war auch den Universitäten die Aufgabe gesetzt, die gleichen Kämpfe für die gleiche heilige Sache auf dem Felde der Wissenschaft durchzuführen. Und wie das Bürgerthum in den Zünften sich associirte, um Kunst und Handwerk zu schützen und emporzubringen, so organisirte sich das Gelehrten-thum in den Universitäten, um mit vereinter Gesamtkraft die Wissenschaft

1) Der Name Bursen kommt von Bursa, d. i. Kasse, aus welcher arme Studenten in dem Collegio Sorbonico erhalten wurden. Die Studenten hießen demgemäß Bursii, bursarii, boursiers, deutsch: Burschen.

empor zu bringen und die großen Aufgaben derselben um so leichter und um so vollkommener zu lösen. Und wie an das Ritterthum die Blüthe der mittelalterlichen Poesie, wie an das bürgerliche Zunftwesen die Blüthe des mittelalterlichen Gewerbes und der mittelalterlichen Kunst sich knüpfte, so knüpfte sich an die Universitäten die Blüthe der mittelalterlichen Wissenschaft. Und der Grund hievon lag darin, daß der christliche Geist, wie das Ritterthum und die Zünfte des Bürgerthums, so auch die Universitäten belebte, ihnen die Richtung ihres Strebens vorzeichnete und den Impuls zu energischer Thätigkeit gab. In diesem christlichen Geiste wahrten sie sich ihre Freiheit und Selbstständigkeit, diese Grundbedingung ihres Gedeihens. So wie sie diese Freiheit aufgaben, war es um sie geschehen. Da erstarrte ihr Leben; die frische Regsamkeit des wissenschaftlichen Strebens erlahmte unter dem Drucke despotischer Machthaber. In ihrer ursprünglichen Entwicklung aber reihen sich die Universitäten würdig ein in die Kette der großen Institutionen, die im Mittelalter auf dem Mutterboden des christlichen Geistes erwachsen sind.

32. Mit der Geschichte der Universitäten ist die Geschichte der Schulanstalten des Mittelalters abgeschlossen. Es erübrigt nun noch, die vornehmsten theoretischen und praktischen Pädagogen des Mittelalters aufzuführen, und ihre Lehre und Wirksamkeit darzulegen.

6. Hervorragende theoretische und praktische Pädagogen des Mittelalters.

a) Hugo von St. Victor. Vincenz von Beauvais.

§. 38.

1. Wenn es sich um die pädagogischen Theoretiker des Mittelalters handelt, so finden sich specifisch pädagogische Schriften aus dieser Zeit nicht in großer Anzahl vor. Man hielt sich in Erziehung und Unterricht einfach an die christlichen Erziehungsgrundsätze und an die pädagogische Tradition, ohne in eine wissenschaftliche Untersuchung des Wesens und der Gesetze der Erziehung ex professo einzugehen. Daß desungeachtet die Schulen und das Schulwesen überhaupt zu reicher Blüthe sich entwickeln konnte, haben wir gesehen.

2. Jedoch gänzlich unthätig war man auch auf diesem Gebiete der theoretischen Pädagogik nicht. Schon in den Schriften der großen philosophischen und theologischen Denker dieser Zeit finden sich gar manche pädagogische Winke und Erörterungen, allerdings nicht eigens ausgeschieden, aber doch mit anderweitigen damit in Verbindung stehenden Materien verwebt. Dann aber treffen wir im Mittelalter doch auch einige Schriften, die ex professo Erziehung und Unterricht behandeln, und die nach Inhalt und Form zu dem Besten gehören, was je in der Erziehungswissenschaft geleistet worden ist.

3. Unter den hervorragenden Pädagogen des Mittelalters ist vor Allem zu nennen Hugo von St. Victor (1097—1141). Er soll in Niedersachsen (nach Andern zu Ypern in Flandern) aus gräflichem Geschlechte geboren worden sein, erhielt seine Bildung im Kloster Hammersleben bei Halberstadt, und kam dann in das Kloster von St. Victor bei Paris, wo er an der Klosterschule bis

zu seinem Tode als Lehrer wirkte. Von ihm stammt die erste wissenschaftliche Pädagogik im Mittelalter. Er schrieb nämlich eine „*Eruditio didascalorum*“ (*Didascalium*). Dieses Werk ist einerseits eine Encyclopädie der Wissenschaften, worin Gegenstand und Aufgabe der einzelnen Wissenschaften festgestellt wird, und andererseits beschäftigt es sich auch mit der Lehrmethode, und gibt Anweisung zum Studiren. Das Buch hat dem Hugo von St. Victor den Namen des „Lehrmeisters“ erworben.

4. Hugo unterscheidet zwischen einer dreifachen Erkenntnißthätigkeit des Menschen. Die erste heißt *Cogitatio*, die zweite *Meditatio*, und die dritte *Contemplatio*. Die *Cogitatio* ist die einfache Vorstellung eines den Sinnen zugänglichen Gegenstandes. Die *Meditatio* ist das Nachdenken über einen Gegenstand, die anhaltende und in die Tiefe gehende Erforschung des Wesens und der wesentlichen Beziehungen desselben. Sie beruht im Gegensatz zur Vorstellung auf discursiver Denkfähigkeit. Die *Contemplatio* endlich ist der lichte und freie Blick des Geistes, mit welchem er ohne die Arbeit des discursiven Denkens sich auf das ideale Object der Erkenntniß heftet, und dasselbe unverrückt festhält und geistig anschaut.

5. Sache des Schülers ist es nun, sich von der Vorstellung zur Meditation, und von der Meditation zur Contemplation zu erheben, um dadurch zur vollen Erkenntniß der Wahrheit zu gelangen. Damit er aber dieses Ziel erreiche, muß er gewisse Regeln beobachten, und diese Regeln sind es, welche das *Didascalion*, in soweit es mit der Anweisung zum Studiren sich beschäftigt, zu entwickeln sucht. Zunächst urgirt Hugo die Lectüre, weil das Lesen die Bedingung der Aufnahme der Weisheit sei. Es wird auseinandergesetzt, was, in welcher Ordnung und wie man lesen soll. Dann geht er über zur Meditation. Die Meditation ist der eigentliche Hebel der wissenschaftlichen Bildung, und es muß deshalb Alles aufgehoben werden, um sie zu üben, und diese Übung an die logischen Gesetze der Vernunft zu heften. Endlich folgt die Contemplation, welche in noch höherem Grade als die Meditation die Sammlung des Geistes in sich selbst erfordert, weil nur durch das völlige Zurückziehen des Geistes in sich selbst der Blick des Geistes im Gebiete des Idealen sich frei entfalten kann. Für den glücklichen Erfolg aller und jeder Erkenntnißthätigkeit ist aber eine sittliche Grundlage nothwendig, d. h. nur derjenige kann zur vollen Erkenntniß der Wahrheit kommen, dessen Herz von der Sünde rein, und in der Liebe Gottes gefestigt ist.

6. Neben Hugo sind ferner zu erwähnen Thomas von Cantimbré in Brabant, der ein Buch *de disciplina scholarium* schrieb, und Manus von Lille (1109—1202), dessen berühmtes Werk: „*Anticlaudianus*“ auch für die Pädagogik von Bedeutung ist, indem er darin die Schöpfung eines neuen, mit allen Vorzügen ausgestatteten Menschen darstellt, unter dessen Eigenschaften die Tugenden, und namentlich die Klugheit, im Mittelpunkte stehen, und die sieben freien Künste, welche als sieben schöne Jungfrauen dargestellt werden, die Dienerinnen derselben sind. Zugleich zeigt Manus, worin das Glück des Menschen bestehe, und wie die Seele nur durch Bildung in den sieben freien Künsten von den irdischen Banden losgelöst, und ihr eine höhere Bahn angewiesen werden könne. Auch Anselm von Canterbury kann hier ange-

führt werden, namentlich in so fern er sich gegen die zu harte und rauhe Zucht in den Schulen entschieden ausspricht.

7. Ganz besonders aber ragt im dreizehnten Jahrhunderte ein pädagogischer Theoretiker hervor, welcher, abgesehen von seinen übrigen wissenschaftlichen Leistungen eine eigene Schrift über Erziehung und Unterricht geschrieben hat, die zu dem Vortrefflichsten gehört, was die christliche Pädagogik aufzuweisen hat. Es ist Vincenz von Beauvais († 1264). Vincenz von Beauvais war Mitglied des Dominicanerordens, und zeichnete sich durch umfassende Gelehrsamkeit und staunenswerthe Belesenheit aus, wovon er besonders in seinem großen Werke: „Speculum majus“ eine eclatante Probe ablegte. Er wurde von Ludwig dem Heiligen nach seinem Lieblingsaufenthalte, dem Schlosse Royaumont berufen, wo er Hausfreund und Vorleser der königlichen Familie wurde, und wahrscheinlich auch die Erziehung der königlichen Kinder geleitet hat.

8. Auf Veranlassung Ludwigs des Heiligen, und namentlich seiner frommen Gemahlin Margaretha schrieb nun Vincenz eine pädagogische Schrift, welche den Titel führt: „De institutione filiorum regionum et nobilium.“ Es ist dieses Buch allerdings nicht in systematischer Form abgefaßt; aber es sind alle Aussprüche der alten Weisen und der Kirchenväter über Erziehung gesammelt und zusammengestellt, so daß das Werk als eine Blumenlese alles dessen sich darstellt, was von jeher über die Erziehung und über die Grundsätze der Erziehung gesprochen und geschrieben worden ist. Das Werk ist in 51 Abschnitte getheilt, von denen jeder eine besondere in die Erziehungslehre im weitesten Sinne einschlägige Materie behandelt¹⁾. Wir wollen einige der hauptsächlichsten Punkte aus dem reichen Inhalte des Buches ausheben.

1) Folgendes sind die Titel der 51 Abschnitte: 1. Von der Erziehung der Söhne guter Familie, 2. von der Wahl eines Lehrmeisters, 3. vom Vortrage, 4. von den Hindernissen des Lernens, 5. von drei Haupterfordernissen beim Lernen, 6. von der Unterordnung des Lernenden unter den Lehrer, 7. von fünf Hilfsmitteln beim Lernen, 8. von der Aufmerksamkeit des Zuhörers beim Vortrage, 9. von der Gelehrigkeit, um das Gehörte zu verstehen, 10. vom getreuen Behalten des Gelernten, 11. von der Ordnung und Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände, 12. vom Eifer des Lernenden für die Wissenschaft, 13. vom Zweck der Anstrengung des Schülers, 14. von der weiteren Bildung durch eigenes Lesen, 15. von der Beziehung alles Wissens auf Gottesgelehrtheit, d. h. auf die Kenntniß des göttlichen Wesens, 16. vom Lesen heidnischer Bücher, und wie auch der Christ nicht unterlassen darf, sich mit ihnen bekannt zu machen, 17. vom Studiren und eigenen Nachdenken, 18. von Uebungen im Schreiben über fremden Stoff, 19. von Uebungen im Schreiben über eigene Gedanken, 20. von Uebung durch Disputiren und von gemeinschaftlichem Prüfen, 21. von Vermeidung aller Hefigkeit beim Disputiren, 22. über Vorsicht und Mäßigung beim Aufwerfen von Zweifeln und Beantwortung derselben, 23. von der Erziehung der Knaben zum guten Wandel, 24. von dem günstigen Verhältniß des jugendlichen Alters zur Bildung, 25. über Zucht und Strafe, 26. über die Mäßigung und Strenge bei Zucht und Strafe, 27. von der willigen Unterwerfung der Knaben unter die Zucht und Strafe, 28. warum man Kinder über kindlichen Gehorsam unterrichten müsse, 29. wem man Gehorsam schuldig sei, 30. über die Grade des Gehorsams, 31. über die Haltung in seinem Charakter, auf welche jeder sehen muß, 32. über geselliges Leben und Wahl der Gesellschaft, 33. über Eintracht und feste Freund-

9. Von dem Grundsätze ausgehend, daß der Mensch in Folge der Erb-
sünde Unwissenheit und Begierlichkeit mit in's Leben hereinbringe, stellt Vincenz
der Erziehung zur Aufgabe Unterricht und Zucht. — Unterricht zur Besei-
tigung der Unwissenheit und zur Erleuchtung des Verstandes; Zucht zur Be-
kämpfung der Begierlichkeit und zur Leitung des Willens auf den Weg des Guten.

a) Was nun zuerst den Unterricht betrifft, so gehört zur guten Ver-
waltung des Lehramtes klarer Verstand, Tugend, Gelehrsamkeit, Demuth, Be-
redsamkeit und Lehrgabe. Lehren kann nämlich nur der, welcher selbst gelehrt
ist, und einen hellen Verstand muß der Lehrer haben, damit er aus Vielem,
was gelehrt werden kann, das beste auswähle. Demuth muß ferner der
Lehrer besitzen; denn nur wo Demuth ist, ist Weisheit. Dazu muß dann
ungekünstelte Beredsamkeit kommen, weil Weisheit ohne Beredsamkeit wenig
nützt. Geschicklichkeit und Erfahrung im Lehren (Methode) ist gleichfalls
erforderlich; der Vortrag muß deutlich, kurz, passend, angenehm, richtig und
abgemessen sein.

b) Auf Seite des Schülers sind, wenn der Unterricht Erfolg haben
soll, drei Dinge nothwendig, nämlich Anlage, Übung und Zucht. Anlage
hat derjenige, der das, was er gehört hat, schnell faßt, und was er gefaßt hat,
behält. Die Anlage vereint also in sich lichtvollen Verstand und gutes Gedächtniß.
Die Übung besteht darin, daß man durch Mühe und eifrigen Fleiß die
natürlichen Anlagen ausbilde. Übung macht den Geist scharf, polirt ihn, feilt
ihn, verwahrt ihn gegen Rost, der ihn auffrißt. Zur Zucht endlich gehört,
daß man durch tadellosen Wandel das Leben mit der Wissenschaft in Einklang
bringt. Sie ist erforderlich, weil nur in ein reines Herz die Wahrheit ein-
gehen mag.

c) Der Schüler soll ferner zum Unterrichte mitbringen reine Liebe zur
Wahrheit, demüthigen Sinn, und ruhige, stille geistige Thätigkeit. Der
demüthige Sinn soll sich äußern im aufmerksamen Anhören des Vortrags des
Lehrers, die reine Liebe zur Wahrheit darin, daß der Schüler nicht der bloßen

schaft unter den Knaben, 34. vom Betragen der Knaben gegen andere Menschen,
35. von der Leitung und Zucht im Jünglingsalter, 36. von reinen Sitten im Jünglings-
alter, 37. über das Eintreten in den ehelichen Stand, 38. über ehelosen Stand,
39. über Ablegung des Kindischen im Mannesalter, 40. warum der Mann die Gegenwart
beachten und der Vergangenheit gedenken solle, 41. wie der Mann auch für die Zukunft
sorgen soll, 42. wie man Mädchen zum eingezogenen Leben anhalten und von der großen
Gesellschaft abhalten soll, 43. wie man der Mädchen Geist und Herz bilden soll, beson-
ders von der Keuschheit, 44. wie man Mädchen vor der Putzsucht bewahren soll, 45. wie
man den Mädchen keusche Freundinnen und Dienerinnen begeben soll, 46. von der
Demuth der Mädchen, von ihrem bescheidenen Schweigen, Bedachtsamkeit in jedem Dinge,
47. wie man Mädchen verheirathen soll, 48. was man den Mädchen über den ehelichen
Stand lehren soll, 49. wie man das weibliche Geschlecht über einen untadeligen Lebens-
wandel in der Ehe belehren soll, 50. über den Wittwenstand, 51. Vorzüge einer ewigen
Jungfrauschaft. — Man sieht, wie ungemein reichhaltig das Buch ist, und wie kaum
ein in die Erziehung einschlägiger Punkt in demselben unbesprochen bleibt.

Ehre oder des bloßen Gewinnes wegen, sondern zu eigener und Anderer Erbauung lernt; die ruhige und stille geistige Thätigkeit endlich vollzieht sich in eigenem Nachdenken über das Gelehrte. Damit soll sich dann noch verbinden eine geordnete, inner den rechten Grenzen sich haltende Lectüre, Niederschreiben der eigenen Gedanken und fleißiges Disputiren.

d) Was ferner die Reihenfolge der Disciplinen betrifft, in denen der Zögling unterrichtet werden soll, so ist vornehmlich darauf zu sehen, daß ein Jeder lese oder lerne, was seinem Alter und seinem Stande am angemessensten ist. Jede Kunst und jedes Wissen muß aber der Erkenntniß und Liebe Gottes dienen. Darin besteht ja die einzig wahre Weisheit. Nur wenn die anderen Wissenschaften der Gotteswissenschaft untergeordnet sind, verdienen sie den Namen Wissenschaften. Wenn Bücher menschlicher Weisheit in unsere Hände kommen, so müssen wir, was wir Nützliches in ihnen finden, für unsern Glauben verwerthen; was wir aber von Gözen, von Liebe, von Sorge für weltliche Dinge treffen, das müssen wir abschneiden. Heidnische Dichter sind daher für den Jugendunterricht nicht geeignet, weil in ihnen das Sinnliche und Verderbliche vorherrscht.

e) Bei aller Arbeit in der Wissenschaft darf jedoch auch die Sorge für den Leib nicht vergessen werden, damit er der Seele den nothwendigen Dienst leisten könne. Man muß also die Zeit des Studirens und des Ausruhens vernünftig eintheilen, und sich weder in der Zeit, die man zum Studiren bestimmt hat, dem Schläfe, noch in der Zeit, die zum Schläfe bestimmt ist, dem Lesen oder Studiren hingeben. Arbeiten und Nachdenken darf nicht übermäßig stattfinden. Hindernisse des Lernens sind Nachlässigkeit, Unbedachtsamkeit, Armut, schwache Gesundheit, sowie endlich ein von Leidenschaften beherrschtes und zerriffenes Gemüth.

10. Mit der Verstandesbildung ist aber unerläßlich auch die Bildung des Herzens zu verbinden; dem Wissen ohne Tugend und ohne Sitten nützt nicht nur Nichts, sondern schadet sogar. Tugend mit Wissenschaft vereinigt ist Weisheit. Daher muß sich an die Lehre die Zucht anschließen. Der Zögling muß zur Tugend erzogen werden, und das Mittel hiezu ist die Zucht.

a) Der Zweck der Zucht ist die Abgewöhnung vom Bösen und die Gewöhnung zum Guten. Ein Mittel hiezu ist die Strafe, die in Tadel, Drohung und körperlicher Züchtigung bestehen kann. Drei Dinge aber sind bei dieser strafenden Zucht erforderlich: hoher Ernst, Sanftmuth und Bedachtsamkeit. Hoher Ernst, — damit die Zucht nicht über die Maßen gelinde werde; Sanftmuth — denn großer Grimm bringt Schaden; Bedachtsamkeit, d. h. Unterscheidung von Maß, Ort und Zeit. Ueberall aber muß die Strafe nur aus Liebe und mit Liebe angewendet werden. Mit der Strenge muß sich weise Mäßigung paaren, da all zu große Strenge erbittert und muthlos macht. Eine etwaige Erfolglosigkeit der ersten Züchtigung darf für die Zukunft nicht davon abhalten. Auch das Ehrgefühl des Knaben ist zu schonen, und daher derselbe nur dann öffentlich zu strafen, wenn er öffentlich gesündigt hat.

b) Vorzüglich soll man die Knaben über drei Stücke belehren: über Ge-

horsam, über moralische Fassung und über geselliges Betragen. Vermöge des erstern demüthigt man sich gegen seine Obern, durch das zweite setzt man sich selbst eine Ordnung; durch das dritte geht man mit seinen Genossen so um, wie man soll. In letzterer Beziehung ist der Umgang mit guten Genossen zu empfehlen; dagegen soll der Zögling von schlechten Genossen fern gehalten werden, weil diese den nachtheiligsten Einfluß auf die Gestaltung seines sittlichen Charakters ausüben. Auch die äußere Bildung soll man nicht unterlassen; denn auch sie trägt hinwiederum bei, um den Zögling vor der Gemeinheit des Bösen zu bewahren.

11. Nicht allein die Knaben aber, sondern auch die Mädchen, bedürfen einer sorgfältigen Erziehung. „Wir empfehlen zuerst und vornehmlich, daß man sie in dem mittlern Alter, wo so leicht die Naturbegierden erwachen, eingezogen halte und nicht zu Tanz, Schmaus und an Orte, wo etwas zu sehen ist, führe, sondern zu Hause halte. Es ist zugleich passend, daß man ihnen nützliche Kenntnisse beibringe, und sie in der Sittenlehre unterrichte; denn durch solche nützliche Beschäftigung werden schändliche Gedanken nicht aufkommen. Bei der Zucht sind es besonders drei Dinge, auf die man bei Mädchen sein Augenmerk richten muß: auf Schamhaftigkeit und Keuschheit, auf Demuth und Schweigen, auf Bedachtsamkeit in Sitte und Geberden. Vorzüglich auch muß man die Buxsucht bei Mädchen verhüten; denn das Kleid ist ein Zeichen der Seele, wenn auch der Mund schweigt. Dann gebe man der Tochter eine Begleiterin, deren Rede, Gang u. s. w. eine Tugendlehre ist. Es gibt nichts Lieberes auf Erden, als ein züchtig Weib. Ich will lieber, daß ein Mädchen das Wort nicht finden kann, als daß es damit um sich wirft. Die Jungfrau ist mir nicht eben die beste, um die man sich gleich bewirbt, so bald man sie nur sieht.“ U. s. w.

b) Vittorino von Feltre. Maphæus Vegius.

§. 39.

1. Nach Vincenz von Beauvais haben wir als weitem hervorragenden Pädagogen zunächst aufzuführen Quarino Filelfo (1370—1460). Er war in Ferrara Erzieher des Prinzen Vinonello von Ferrara, dessen vortreffliches Leben den Grundsätzen, auf die seine Erziehung gebaut wurde, wie dem Erzieher selbst zur höchsten Ehre gereichen. Daneben beschäftigte sich Quarino auch auf's eifrigste mit humanistischen Studien. Von tiefster Religiosität durchdrungen, pflegte er dieselbe auch bei seinen Schülern, welche er zum Studium der heil. Schrift und zum fleißigen Besuche des Gottesdienstes auf das sorgfältigste anhielt.

2. Noch weit berühmter als Quarino, ist aber sein Schüler Vittorino von Feltre (1378—1446) geworden. Von armen Eltern geboren konnte er nur unter den größten Entbehrungen seiner wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Padua sich widmen. Er zeichnete sich aber bald derart aus, daß ihm der Lehrstuhl der Philosophie und Rhetorik in Padua übertragen wurde. Er ließ es aber in dieser seiner Stellung nicht bei der bloßen Ver-

waltung des Lehramtes betwendet sein, sondern er gründete auch ein Pädagogium, in welchem talentvolle, sittliche Schüler ohne Unterschied des Standes Erziehung und Unterricht erhielten. Doch schon nach einem Jahre legte er sein Amt wieder nieder, und ging nach Venedig, wo er gleichfalls wieder eine Erziehungsanstalt eröffnete. Von da wurde er endlich von dem Fürsten Franz Gonzaga nach Mantua berufen, um die Erziehung seiner Kinder zu übernehmen. Hier beginnt die Glanzperiode seines Lebens. Er begnügte sich nämlich nicht mit der Erziehung der fürstlichen Kinder, sondern errichtete auch in Mantua ein Pädagogium, in welchem er erziehend und lehrend rastlos thätig war bis zu seinem Tode. Eine pädagogische Schrift hat er nicht hinterlassen, aber seine praktisch pädagogische Wirksamkeit ist von der Art, daß sie unsere volle Aufmerksamkeit auf sich ziehen muß.

3. Vittorino gründete seine ganze Erziehung auf die Religion. Selbst vom religiösen Geiste beseelt erblickte er in der Religion das wesentlichste Hilfsmittel und die sicherste Grundlage der Erziehung. Aufrichtig schloß er sich an die Kirche an, und erteilte, obgleich Laie, den Religionsunterricht selbst. Jeden Morgen eröffnete er das Tagewerk vor sämtlichen Zöglingen mit frommem Gebete, worin er Gottes Segen für sich und seine Schüler herabrief. Nichts war ihm daher auch verhaßter, als Spöttereien und leichtfertige Reden über Religion und Glaubenswahrheiten, ja schon der leichtsinnige Mißbrauch des göttlichen Namens konnte ihn empören. Liebe, Eintracht und Friede waren es, deren milden Geist er seinen Zöglingen und Mitlehrern täglich empfahl, als das sicherste Zeichen wahrer Religiosität. Darum konnte er auch zürnen und in heilige Entrüstung gerathen, wenn einer seiner Mitlehrer durch unvorsichtige, von der Leidenschaft eingegebene, rauhe und rohe Worte das Zartgefühl und die Ehrfurcht beleidigten, die man dem jugendlichen Geiste und Herzen schuldig ist. Der Geist der Liebe sollte überall herrschen.

4. Wenn Vittorino mit solchen Ansichten unter allen Disciplinarmitteln die körperliche Züchtigung am unangemessensten fand, so kann uns dieses nicht unerwartet sein. „So wenig er gegen deren Anwendung bei der häuslichen Erziehung gehabt zu haben scheint, so ernst sind die Worte, mit welchen er sich gegen deren Einführung in die Schule ausspricht. Dennoch herrschte in Vittorino's Anstalt strenge Ordnung und pünktlicher Gehorsam, insbesondere deshalb, weil er in allen Dingen consequent war, und die Frucht der Strafe weniger in ihrer Härte und Größe, als in ihrer Unfehlbarkeit erblickte. Neben der körperlichen Züchtigung mißbilligte er auch das Knien als Strafe, weil dieses das äußere Zeichen demuthsvoller, andächtiger Hingabe an Gott herabsetze, den Lehrer aber als Pagoden erscheinen lasse, dem der gedrückte Hindu seine furchterfüllte Skavenhuldigung bringt. Ueberhaupt sei es besser, Fehler zu verhüten, als sie zu bestrafen.“

5. Auch die physische Erziehung vernachlässigte Vittorino nicht. Er gewöhnte seine Zöglinge an Ertragung von Hitze und Kälte, an leichte, nicht warme Kleidung, und an kräftige, derbe, aber einfache Kost. Die freie Körperentwicklung förderte er durch tägliche geregelte Uebungen im Schwimmen, Reiten,

Laufen, Fechten, u. s. w. Beleihtheit des Körpers sah er nach dem Ausspruche des Pythagoras für eine Wolke der Seele an, und haßte sie ganz besonders bei der Jugend. Deshalb hielt er auch streng auf frühes Aufstehen; denn er glaubte, daß gerade das lange Schlafen am meisten zur unnatürlichen Beleihtheit der Jugend beitrage. Mit gleicher Sorgfalt achtete er auf die äußere Haltung der Zöglinge, weil äußerer Anstand mit zu einer gediegenen Bildung gehöre.

6. Beim Unterrichte „begnügte er sich nicht damit, daß ihn einzelne fähigere Schüler verstanden, sondern er ruhte nicht eher, als bis es unzweifelhaft war, daß auch die schwächsten seinen Vortrag gefaßt hatten. Bei schwierigeren Stellen aus Dichtern und Philosophen verschaffte er sich oft dadurch über das Verständniß Gewißheit, daß er einzelne Stellen laut vorlesen ließ und vom Ausdruck und Vortrag mit feinem Takte auf das Verständniß schloß. Dabei riigte er beharrlich jeden Fehler im Ausdrucke. Die Zweifel und Bedenken der Zöglinge hörte er an, und suchte ihnen abzuhelpfen. Alle Arbeiten der Schüler sah er aufmerksam durch, verbesserte sie genau, und theilte dann Lob und Tadel mit der gewissenhaftesten Abwägung aus. Aufmerksamkeit, ungetheilte, verlangte er mit aller Strenge; aber er versäumte auch nicht, mit äußerster Geduld das einmal Gelehrte immer und immer zu wiederholen, um es den Zöglingen fest einzuprägen.“ So kam es, daß sein Pädagogium eine Musteranstalt wurde, und von den Zeitgenossen in jeder Weise gerühmt ward.

7. An Vittorino schließt sich rühmlichst an Mapheus Begius, Secretär der Breven in Rom (1407—1458.) Er war jedoch nicht so fast praktischer Pädagog, wie Vittorino, sondern er hat sich vielmehr einen Namen gemacht als pädagogischer Theoretiker, indem er ein Buch schrieb, das den Titel führt: „De educatione liberorum, et de eorum claris moribus,“ und in sechs Abschnitte getheilt ist. Der erste Abschnitt handelt über die Pflichten der Eltern, der zweite über den Unterricht der Kinder, der dritte über die Erziehung und den Unterricht der Jünglinge und Jungfrauen, der vierte über die Tugend und Sittsamkeit der Jünglinge, der fünfte über die Züchtigkeit der Sitten überhaupt, der sechste über die Züchtigkeit der Sitten nach Art und Zeit. „Das Werk stützt sich auf Beobachtung und Erfahrung, welche beide durch eine große Belesenheit des Verfassers unterstützt werden. Die Darstellung ist edel und warm; überall spricht die Liebe für den Gegenstand.“

8. Begius läßt die erziehliche Pflicht der Eltern bereits von der Geburt der Kinder zum Leben beginnen. Ihm erscheint der physische und sittliche Zustand der zeugenden Eltern im Acte der Zeugung von großer Wichtigkeit, weil er von tiefgreifendem Einfluß auf die physische und geistige Beschaffenheit der Kinder sei. Er theilt mit Pythagoras die Ansicht, daß die große Zahl böser Menschen vielfach schon der ungeordneten gemeinen Sinnenlust bei der Zeugung zuzuschreiben sei, allerdings in Verbindung mit der damit gewöhnlich zusammenhängenden schlechten Erziehung¹⁾. Auch vor zu frühem Heirathen warnt er.

1) Demgemäß mahnt er, daß die Väter nur nach mäßigem Genuß von Speise und Trank der ehelichen Pflicht sich widmen sollen. Auch sollen die Eltern sich ent-

Hestig eifert er gegen jene Mütter, die aus eitler Weltlust es unterlassen, ihre Kinder selbst zu stillen, und diese heiligste Pflicht wohl gar feilen Dirnen überlassen. Muß man aber einer Amme das Kind übergeben, so soll man nach Began auf den körperlichen wie auf den geistigen Zustand derselben sehen, und besonders sie nicht in einem andern Hause, als dem eigenen, wohnen lassen.

9. Weiter hebt Began namentlich den großen Einfluß der Mutter auf die Erziehung der Kinder hervor. Die Mutter ist es, welche die erste Erziehung der Kinder zu leiten hat, und von dieser hängt zuletzt Alles ab. Der erziehliche Einfluß der Mutter kann nach Began überhaupt gar nicht hoch genug angeschlagen werden. In dieser Beziehung weist er vorzugsweise auf das Beispiel der heil. Monika hin. Gegen diese heilige Mutter hegte Began überhaupt während seines ganzen Lebens eine große Verehrung, weil sie ihm als das Vorbild einer edlen Erzieherin und einer um das Heil ihres Kindes bekümmerten Mutter erschien¹⁾. Sie gilt ihm als der glänzendste Spiegel eines heiligen und weisen Mutterlebens. Wer immer in diesen Spiegel hineinsieht, ruft er aus, und wer betrachtet, welche heilsame Gewohnheiten die Mutter von den Eltern, der Sohn von der Mutter ererbte, der wird auch für sein eigenes Leben sowohl, als auch für die Erziehung seiner Kinder mit Weisheit sorgen lernen. Nur dann, wenn die Eltern, und namentlich die Mutter den Kindern mit solchem Beispiele vorleuchten, wie Monika, ist ein gedeihlicher Erfolg der Erziehung zu erwarten; denn das gute Beispiel ist das erste und vornehmste Erziehungsmittel.

10. Began geht dann zu den Regeln für die physische Erziehung der Kinder über. Es ist nach seiner Ueberzeugung der geistigen und leiblichen Entwicklung der Kinder gleich heilsam, wenn dieselben von der ersten Zeit ihres Lebens an möglichst vor aller Verweichlichung bewahrt und hart gehalten werden. Man soll die Knaben schon früh an leichte Bekleidung und an Kälte gewöhnen, sie dagegen ausreichend speisen und schlafen lassen, ohne jedoch auch hierin das rechte Maß zu überschreiten. Wein sollen die Kinder nicht trinken. Das Schreien, das der Gesundheit dient, soll man den Kindern nicht wehren. In den ersten fünf Jahren soll man die Kinder mit Arbeiten verschonen, und sie lieber anständige Spiele spielen lassen. Ebenso hüte man sich, die Kinder durch Gespenstergeschichten zu verschüchtern.

11. Handelt es sich ferner um die intellektuelle Bildung, so sollen die Eltern für die Kinder stets die trefflichsten Lehrer auswählen und dann auch

halten, wenn sie durch Fasten oder andere Ursachen schwach geworden, wenn sie sehr ermüdet sind, oder ihren Geist durch Studiren u. dgl. zu sehr angestrengt haben, damit hieraus nicht den Kindern ein Fehler erwachse, der für Seele und Leib gleich nachtheilig sein könnte. Vor Allem aber ist die zu starke Angewöhnung des ehelichen Umganges zu vermeiden, weil derselbe Körper und Geist gleichmäßig erschöpfe und die Belebung des Fötus verhindere.

1) Er ließ deshalb auch in der Kirche des heil. Augustin, die er selbst errichtet hatte, der heil. Monika ein prächtiges Grabmal herstellen, und ihre Gebeine dort beisetzen.

diese in der Schule häufig besuchen, um ihr Herz zu gewinnen, und sie zu veranlassen, ein aufmerksames Auge auf die Schüler zu haben. Sie sollen sich ferner hüten, die Lehrer häufig zu wechseln, weil die geistigen Anlagen Pflanzen gleichen, die durch häufiges Versetzen, und Weinen, die durch häufiges Umgießen Schaden leiden. Die häusliche Erziehung wäre allerdings die beste, weil Niemand um die Kinder so besorgt ist, wie die Eltern. Allein es ist doch gut, daß die Knaben auswärts in eine Stadt und in eine fremde Schule kommen, damit sie zu Hause nicht verweichlicht werden. Doch muß es eine Stadt und eine Schule sein, wo gute Sitten in Achtung stehen und auf Anstand und Edel-muth gehalten wird. Wenn es möglich ist, gebe man daselbst den Knaben einen würdigen Hofmeister, dessen Sitten zum Vorbild dienen. Es ist auch gut, wenn man die Kinder von älteren Mitschülern oder älteren Geschwistern unterrichten läßt. Dadurch lernen nicht nur die jüngeren, sondern die älteren prägen sich das Gelernte gleichfalls besser ein. Die lateinische Sprache ist auch als Umgangssprache im Hause zu empfehlen.

12. Der Unterricht, soll frühzeitig, doch nicht vor dem siebenten Jahre beginnen. Doch hüte man die Kleinen vor Ueberladung, und nöthige sie nicht, während der ganzen Dauer des Unterrichtes mit den Größeren auszuhalten. Der öffentliche Unterricht ist dem Privatunterricht vorzuziehen; denn in den öffentlichen Schulen findet zugleich ein Wettstreit in Kenntnissen und Tugenden statt, welcher heilsame Folgen hat. Auf Seite des Lehrers fördert Begius vor Allem Liebe zu den Kindern, dann aber auch Beachtung der Altersstufen und geistigen Fähigkeiten. Der Lehrer muß daher einen angemessenen Stufengang beobachten, und demgemäß die Forderungen mit zunehmendem Alter und steigender Kraft höher spannen, jedoch stets in einem Maße, das den Knaben nicht niederdrückt. Ganz besonders urgirt Begius die selbstthätige Uebung als eine Grundbedingung alles Lernens, und dringt deshalb darauf, daß die Schüler oft im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke ihrer Gedanken sich üben. Auch empfehle es sich für die Schüler, Stellen aus Dichtern und anderen Schriftstellern zu memoriren. Bei der eigentlichen Berufserziehung soll man ganz besonders die natürlichen Anlagen und die vorherrschende Neigung des Zöglings beachten, und darin die göttliche Stimme erkennen.

13. Was die Lectüre der Schüler betrifft, so lenke man den Geschmack der Knaben auf gute, alte und bewährte Auctoren, insbesondere auf Virgil. Dagegen sind die Elegiendichter, welche die Liebe in ihren Auswüchsen besungen haben, und ebenso die Lyriker, die etwas schlüpfrig scheinen, zu verbannen; auch kein Satyriker ist zu dulden, ausgenommen diejenigen, in welchen sittlicher Ernst herrscht. Komiker sind für das reifere Alter aufzusparen. Dagegen lasse man die Kinder passende Abschnitte aus der heil. Schrift lesen, und zwar gleich nach dem Alphabete die Psalmen. Geht man dann mit den Knaben zu den Grammatikern über, so möge man sie die Parabeln Salomo's und den Prediger lesen lassen, später das zweite Buch der Makkabäer, und endlich die Kirchenväter herbeiziehen. Mit diesen Schriften verbinde man dann das Lesen heidnischer Schriftsteller. Dazu eignen sich für die Anfänger Hesiod, später Homer und

Virgil. Das Lesen der heidnischen Schriftsteller ist nothwendig, um eine feine und ausgebreitete Kenntniß der lateinischen Sprache sich eigen zu machen.

14. In seiner Lehre von der sittlichen Erziehung legt Begius das Hauptgewicht auf die Religion. Die Religion gilt ihm als die Grundlage aller sittlichen Erziehung. Vor Allem muß das Kind zur Religion und Gottesfurcht erzogen werden; geschieht das nicht, so ist alle Arbeit zum Zwecke sittlicher Erziehung nutzlos. Die Gottesfurcht ist der Anfang der Weisheit. Dann aber soll man sich vor dem falschen Glauben hüten, als ob zum Zwecke der sittlichen Erziehung Strafen, namentlich körperliche Züchtigungen, absolut nothwendig wären. Begius macht darauf aufmerksam, daß durch zu häufige und harte körperliche Züchtigungen eine sklavische, kleinmüthige und niedrige Gesinnung erzeugt werde, daß dagegen eine ernste, liebevolle Behandlung und vorsichtiges Lob besser wirken. Ein tüchtiger Erzieher werde es sich daher angelegen sein lassen, durch Anregung des Ehrgefühls auf die Zöglinge zu wirken, und darum gegebenenfalls ihnen verdientes Lob nicht verweigern. Doch müsse das Lob wahr sein, und immer müsse bei der Spendung desselben der Erzieher durchblicken lassen, daß der Beifall mehr den Anlagen künftiger Tugenden, als dem vollkommenen Besiße derselben gelte.

15. Namentlich präge man den Kindern Abscheu vor dem Lügen und dem Schwören ein. Wenn die Kinder sich einmal das Lügen angewöhnt haben, so werfen sie sich frech jedem Laster in die Arme. Nichts Unzüchtiges, was wie Pech ankleben bleibt, nur Gespräche, wodurch sie zur Tugend, zur Bescheidenheit, zur Liebe der Wissenschaften eingeladen werden, sollen sie hören. Man sei besorgt, daß die Kinder nichts heimlich oder öffentlich wegnehmen. Namentlich sehe man darauf, daß sie nicht mit Personen Umgang pflegen, die durch böses Beispiel einen entsittlichenden Einfluß auf sie ausüben. Zur Aufmunterung im Guten dient es auch, ausgezeichnete Männer vor den Knaben zu loben, und zu zeigen, wie sie Ehre erhielten, Berruchte dagegen Schande und Strafe erlitten¹⁾. Treten dann endlich die Söhne in die männlichen Jahre ein, in welchen man gewöhnlich auch größere Fehltritte zu befürchten hat, so sollen die Eltern ganz besonders dafür besorgt sein, daß sie nur mit Leuten Umgang pflegen, welche von freiem Stande sind, und eingezogene und unverdorrene Sitten haben. Man verhindere insbesondere den Umgang mit Schmeichlern, die so großes Verderben anrichten, daß sie sogar die kindliche Ehrfurcht in Haß und Abscheu verwandeln.

16. Noch sorgfältiger als die Söhne, sind die Töchter zu erziehen, die weder mit Jünglingen, noch mit fremden Mädchen, mit Koketten und jungen

1) Auffallend ist es, daß mitten unter diesen herrlichen Vorschriften Mapheus eine Bemerkung einfließen läßt, die ganz den Geist des Heidenthums athmet. Wie nämlich der Löwe nicht durch Drohungen und nicht durch Anwendung von Gewalt geschreckt und gebändigt werde, wohl aber dadurch, daß vor seinen Augen ein Hund geschlagen wird, so sollen auch die Eltern, welche Söhne von verkehrten Naturanlagen haben, Sklaven die ganze Wucht ihres Zornes vor den Augen dieser Söhne empfinden lassen, um letztere in Schrecken zu setzen und zu bändigen.

herumschweifenden Mägden Umgang pflegen sollen. Man wähle vielmehr Dienstmägde aus, die sich durch ein gesetztes Alter und Benehmen empfehlen. Man lasse die Mädchen weder allein zu Hause, noch ohne Begleitung ausgehen, und lasse sie sich mit weiblichen Handarbeiten beschäftigen. Wenn die Zeit da ist, die häuslichen Geschäfte zu beendigen, so mögen die Töchter unter Anleitung der Eltern sich gewöhnen, vor Gott die Kniee zu beugen, sich bald dem Gebete, bald dem Lesen religiöser Schriften weihen, nur heilige oder gar keine Lieder singen, keine losenden und Lachen erregenden Worte, sondern nur solche reden, welche Sittsamkeit und Heiligkeit athmen.

17. Aus dieser gedrängten Darstellung ersehen wir, „welch' umfassende Erziehungs- und Unterrichtslehre Naphens darbietet, würdig eines Mannes, der sein ganzes Leben hindurch ein Schüler des heil. Augustinus zu sein sich bestrebte. Alle einzelnen Sätze seiner Lehre begründet er durch eine fortlaufende Reihe von Beweisstellen aus den klassischen Schriftstellern. Dabei beleuchtet er seine Behauptungen durch die treffendsten Beispiele, aus dem Leben, wie aus der Wissenschaft genommen, und indem er die Leser erbaute, belehrt und bereichert er sie zugleich mit seinen gewonnenen Kenntnissen. Wir haben vollständig den Studien- und Erziehungsplan des Mittelalters vor uns, in den jeder Pädagog sich hineinleben sollte, um bei der Erziehung der Jugend in erleuchteter Weise Gott und der Kirche dienen zu können.“ Je mehr er diese Grundsätze sich eigen macht, desto freudiger wird er auch seinem schweren Amte obliegen, und durch die Unannehmlichkeiten und Beschwerden desselben sich nicht schrecken lassen.

c) Johannes Gerson. Gerhard Groot und die Hieronymianer.

§. 40.

1. Es folgt der berühmte Lehrer und Kanzler der Universität Paris, Johannes Gerson. Geb. 1363 zu Gerson in der Diöcese Rheims (daher sein Name) wurde er im Collegium von Navarra erzogen, und wirkte, obgleich zu einem berühmten Lehrer an der Hochschule zu Paris geworden, doch immer auch in der Seelsorge. In seinem hohen Alter durch den Herzog von Burgund aus Frankreich vertrieben, zog er sich nach seiner Rückkehr in das Kloster der Cölestiner in Lyon zurück, wo sein Bruder Prior war, und wirkte dort noch zehn Jahre in der Seelsorge. Er sammelte die Kinder um sich, unterrichtete sie in den Geheimnissen der Religion, und hielt sie ganz besonders zum Beichten an. Er rechtfertigte diese seine Wirksamkeit in einer eigenen Schrift: *De trahendis parvulis ad Christum*. Er starb auch in Mitte seiner Kleinen am 12. Juli 1429, nachdem er sie noch in die heil. Messe geführt und sie für sich beten gelehrt hatte: „Herr des Erbarmens; habe Mitleid mit deinem armen Diener!“

2. Die eben angeführte Schrift: „*De trahendis parvulis ad Christum*“ ist eine der bedeutendsten pädagogischen Leistungen des Mittelalters. „Die Kinder,“ sagt Gerson, „werden täglich durch verführerische Reden zum Bösen

gereizt, und Niemand widerspricht geradezu, Niemand vertritt die Jugend durch Gegengründe zum Guten. Die Kleinen, durch geistigen Hunger geplagt, bitten um Brod; Niemand bricht es ihnen, und die es brechen wollten, finden Hindernisse. So lehrte, so handelte Christus nicht. Er verglich sich im Sammeln der Seelen einer Henne, welcher, wie Augustinus sagt, kein Thier in der bekümmerten Theilnahme um seine Jungen gleicht. Sie läßt die Flügel hängen, ihr Gefieder wird struppig, ihre heißere Stimme kläglich; sie vergißt der Nahrung und schützt mit unglaublichem Muth ihre Küchlein über ihre Kräfte. Und wir, die wir Christi Nachfolger heißen wollen, sind träge in diesem Geschäfte, wollen uns an gewisse Zeiten binden und lassen ganze Monate verstreichen!“

3. „Es gibt aber verschiedene Arten, die Kleinen auf den Weg zu bringen, der zu Christus führt. Eine andere ist der öffentliche Kanzelvortrag, eine andere ist die geheime Belehrung, eine andere der Schulunterricht, eine andere, und zwar den Christen ganz eigene, die Beicht. Denke ein Jeder nach seinem Belieben; ich halte in meiner Einfalt die Beicht, wenn sie nur geschieht, wie sie geschehen soll, für die wirksamste Leiterin zu Christus. Denn durch sie werden die innersten Seelenkrankheiten entdeckt, wenn ein gelehrter, kluger Beichtvater, der die Kunst besitzt, sie an das Licht zu bringen, sich die Zeit nimmt, genau zu forschen, um so die sich krümmende Schlange aus der Seele und das ansteckende Gift aus dem Herzen zu ziehen. So lange dieses nicht bewirkt wird, kann keine junge Seele in Christo zunehmen, sondern wird immer kränkeln und siechen, oder gar leblos in dem unfläthigen Sündengrabe liegen.“

4. „Ist daher irgend ein Kleiner, der komme zu mir, der fürchte Nichts, der scheue Nichts! Er höre, wer er immer ist, wenigstens eine kleine Erinnerung aus meinem Munde! Niemals werde ich nach Dingen forschen, die zu verschweigen sind, niemals verleiten, vielmehr verbieten, Geheimnisse der Gespielen oder Anderer zu entdecken. Keiner schöpfe Verdacht über meine Treue in unerblicklicher Beobachtung des Beichtiegels, sei es mit Geberden oder mit Worten. Kommet mit Vertrauen! Wir werden unser geistliches Gut mit einander theilen; ich werde euch lehren und ihr werdet für mich beten; vielmehr werden wir für einander beten, damit wir selig werden.“ U. s. w. Gewiß geben diese herrlichen Worte Zeugniß von dem pädagogischen Eifer und Takte des großen Gelehrten, und von seiner tiefen Kenntniß des kindlichen Herzens.

5. Außerdem schrieb Gerson auch ein Büchlein „über die zehn Gebote, über das Beichten und über die Kunst zu sterben,“ welches er den Seelsorgern sowohl, als auch namentlich den Kindern widmete, die daraus christlichen Unterricht schöpfen sollten. Er will auch, daß die Lehren des Büchleins auf Tafeln geschrieben und in Pfarrkirchen, Schulen und christlichen Stätten angeheftet werden sollen. — So reiht sich Gerson würdig unter die hervorragenden Pädagogen des Mittelalters ein, und die Demuth und Liebe, womit er sich zu den Kindern herabließ, macht ihn uns noch lebenswürdiger, als seine große Gelehrsamkeit.

6. Endlich müssen wir noch eines andern hervorragenden Mannes Erwähnung thun, der für die Geschichte der Pädagogik von hoher Bedeutung ist,

uns Deutschen angehört und in der zweiten Hälfte des vierzehnten Jahrhunderts lebte und wirkte. Es ist Gerhard Groot († 1384). Von J. Kunstbroek zu Grünthal bei Brüssel in das geistliche Leben eingeführt, stiftete er zu Deventer in den Niederlanden eine Vereinigung unter dem Namen der „Brüder des gemeinsamen Lebens“, von dem heil. Hieronymus und dem heil. Gregor, die sie als ihre Patronen verehrten, auch Hieronymianer und Gregorianer genannt, welche in ihren Fraterhäusern nicht bloß das äscetische Leben pflegten, sondern auch den Jugendunterricht besorgten, weshalb sie auch Fratres scholares genannt wurden.

7. Gerhard starb schon 1384 an der Pest, ernannte aber sterbend den Florentius Radewin zu seinem Nachfolger, und dieser war es, der das Institut organisierte und ihm eine große Verbreitung verschaffte. Wenn i. J. 1384 zu Deventer das erste Fraterhaus gegründet wurde, so zog sich am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts eine ganze Kette solcher Häuser von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutschland bis Culm in Westpreußen, von der Schelde bis zur Weichsel. Nächst Gerhard und Radewin wirkte auch noch ein dritter Mann sehr einflußreich für das Institut. Es war Gerhard von Zutphen († 1398). Ebenso gehört Thomas von Kempis dieser Verbindung an. Durch eine Bulle Eugens IV. wurde die Vereinigung 1437 kirchlich anerkannt.

8. Diese Hieronymianer also nahmen sich des Unterrichtes der Jugend eifrig an. Wo immer Fraterhäuser errichtet wurden, da entstanden auch Schulen. Der oberste Leiter der Fraterhäuser war der Rector, Prior oder Präpositus. Ihm untergeordnet war der Scriptuarus, der die Brüder und Lehrlinge im Lesen und Schreiben unterrichtete, ihre literarischen Uebungen leitete, die Wahl der Bücher ordnete, die gefertigten Handschriften nachsah, und jeden Sonntag dem Rector vorzeigte, überhaupt die Aufsicht über die wissenschaftliche Beschäftigung der Brüder und Lehrlinge führte. Außer ihm wirkte noch am Institut der Librarius, der die Handschriften sammelte, und der Magister novitiorum.

9. Unterricht wurde in den Fraterschulen ertheilt im Lesen, Schreiben und Singen, aber auch im Lateinischen und später sogar im Griechischen. Auch die Muttersprache ward nicht ganz vernachlässigt, wiewohl man es im Fraterhause zu Deventer mit dem Lateinsprechen so genau nahm, daß eine Strafe darauf stand, wenn ein Schüler ein niederdeutsches Wort fallen ließ. Die Methode des lateinischen Unterrichtes erhielt durch die Hieronymianer manche Verbesserung. Vorzüglich aber war es der Unterricht in der Religion und in der biblischen Geschichte, worauf die Hieronymianer das Hauptgewicht legten. Die Lectüre der Bibel, der Kirchenväter und ausgewählter heidnischer Classiker ward eifrig betrieben.

10. Die Brüder zeichneten sich durch Reinheit der Sitten, schlichte Einfachheit und aufrichtige Frömmigkeit aus, und sie und ihre Schulen waren beim Volke sehr beliebt. Sie machten keinen Unterschied zwischen Arm und Reich, und unterrichteten die armen Kinder mit derselben Hingebung, wie die reichen.

Auch die Mädchen waren von ihrem Unterrichte nicht ausgeschlossen. Wo sie keine Schulen hatten, da ließen sie sich einige Classen übertragen, gaben den Zöglingen Bücher, pflegten fromme und gelehrte Unterhaltungen mit ihnen, und verschafften ihnen Arbeit und Unterhalt. So waren sie eigentliche Volksmänner und Volkslehrer.

11. Die bedeutendsten Schulen der Hieronymianer waren außer der Mutterschule zu Deventer die Schulen zu Gouda, Zwoll, Adwert, Cöln, Emmerich, Münster, Osnabrück, Hildesheim, Erfurt, u. s. w., die jedoch stets mit der Mutterschule zu Deventer in Verbindung blieben. Viele bedeutende Männer sind aus diesen Schulen hervorgegangen. Als im fünfzehnten Jahrhunderte die Bestrebungen der Renaissance begannen, traten auch die Hieronymianer vielfach in diese Richtung ein, was jedoch den allmäligen Verfall ihrer Schulen herbeiführte. Der Geist, in welchem sie von Anfang gewirkt, erlosch, und damit war ihr Verfall und ihr endlicher Untergang entschieden.

12. Damit stehen wir am Ende des Mittelalters. Eine große Zeit ist an uns vorübergegangen. Wir haben gesehen, daß das Mittelalter auf dem Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung keineswegs so tief stand, wie jene glauben machen möchten, die ein Interesse daran haben, diese Zeit mit der dichtesten Finsterniß auszustatten. Großes ist geleistet worden in Wissenschaft, Unterricht und Erziehung, ein reges Leben hat sich wie in andern, so auch in diesem Gebiete entwickelt, und was die Hauptsache ist: die gedachten Bestrebungen waren spontan, sie gingen aus der freien Thätigkeit des christlichen Volksgeistes hervor, ohne daß Staat und Polizei mit ihrem Zwange dazwischen traten. Das Mittelalter hat den thatsächlichen Beweis geliefert, daß sich ein blühendes Schulwesen entwickeln kann aus der freien Initiative des christlichen Geistes, ohne daß der Staat mit seinen Machtmitteln die Schulen dem Volke aufzwingt und die Kinder des Volkes mit dem Polizeistock in dieselben treibt. Die Freiheit des Unterrichtes hat sich im Mittelalter glänzend bewährt. Es sind hin und wieder auch Mißstände hervorgetreten; es war nicht Alles so vollkommen, als man es wohl wünschen möchte. Aber wer wollte sich darüber wundern? Alles Menschliche ist und wird immer mehr oder minder unvollkommen sein. Und namentlich in einer Zeit, wo die Völker zur Cultur und Gesittung erst erzogen werden mußten, da konnte in Mitte der großen Gährung des sich erst entwickelnden christlichen Volksgeistes noch nicht Alles so glatt ablaufen, wie man es wohl vom Standpunkte der Erziehungsidee aus wünschen möchte. Aber wir können dreist sagen, daß die Mißstände immer nur Ausnahmen waren, daß die Kirche stets mit aller Energie dagegen reagirt hat, und daß das allgemeine Streben immer auf das Vollkommene gerichtet war. Nur kleine Geister können das Mittelalter verunglimpfen und seine Bestrebungen bemängeln; wer frei ist von Parteilichkeit, und wer namentlich dem Alles beherrschenden und niederdrückenden Staatsabsolutismus gegenüber auf dem Boden der Freiheit steht, der wird das Mittelalter bei allen Mängeln, die ihm anhaften mögen, doch stets als eine großartige Periode in der Geschichte der Erziehung und Bildung anerkennen müssen.

Dritte Periode.

Erziehung und Unterricht in der neueren Zeit.

Uebersicht und Eintheilung.

§. 41.

1. Zudem wir in der Geschichte der Pädagogik in die neuere Zeit herüber-treten, treffen wir hier nicht mehr eine ruhige Fortentwicklung der Erziehung im christlichen Geiste, sondern wir betreten vielmehr den Schauplatz eines gewaltigen Kampfes zwischen dem christlichen und antichristlichen Geiste, der wie auf allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens, so auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes sich entspinnt. Es treten Erziehungssysteme auf, die mehr oder weniger mit dem christlichen Geiste sich in Widerspruch setzen, ja denselben gänzlich aus der Erziehung zu verdrängen suchen. Die Ereignisse des sechzehnten Jahrhunderts haben den Anstoß zu dieser Entchristlichung der Erziehung gegeben, und je weiter sich im Laufe der Zeit der in die Opposition gegen die Kirche verstrickte menschliche Geist vom Christenthum entfernte, desto mehr sanken auch Erziehung und Unterricht in die Tiefen des Naturalismus herab, bis man endlich soweit kam, das Christenthum geradezu als schädlich für die Erziehung und Bildung des jugendlichen Geschlechtes zu betrachten.

2. Daß dagegen der christliche Geist gewaltig reagiren mußte, läßt sich leicht denken. Es wurden von Seite der Kirche, ihrer Orden und christlich gesinnter Pädagogen die größten Anstrengungen gemacht, um das Erziehungs- und Unterrichtswesen den Anforderungen der Zeit gemäß zu reformiren, die Jugend dem Verderbniß des Weltgeistes zu entreißen, und in geordneten christlichen Schulen für deren Erziehung und Herausbildung im Geiste des Christenthums zu sorgen. Wenn die Kirche im Mittelalter in dieser Richtung Großes, so hat sie in der neuern Zeit vielleicht noch Größeres geleistet, weil sie ihre Bestrebungen im beständigen Kampfe mit dem feindlichen Weltgeiste durchsetzen mußte. Und wenn im Mittelalter gottbegeisterte Männer aufgetreten sind, die ihre ganze Kraft an die Erziehung und den Unterricht der Jugend setzten, so ist auch die neuere Zeit reich und verhältnißmäßig vielleicht noch reicher an solchen großen Männern, deren energischem Eingreifen und deren standhafter Thätigkeit es zu danken ist, daß Erziehung und Unterricht da, wo der Einfluß der Kirche hinreichte, auf der Höhe des christlichen Geistes verblieben.

3. Wenn wir daher im Folgenden die Geschichte der neuern Pädagogik verfolgen, so werden wir dabei stets die beiden Richtungen ihrer Entwicklung neben einander stellen müssen, weil nur in solcher Weise ein lebendiges und der tatsächlichen Wirklichkeit entsprechendes Bild von derselben entworfen werden kann. Es wird uns hieraus klar werden, wohin einerseits der Abfall vom Christenthum in der Erziehung führen muß, und wie andererseits der christliche Geist vor den Angriffen des Weltgeistes nie zurückgeschreckt ist, sondern vielmehr da-

durch veranlaßt wurde, nur um so energischer seine Ziele zu verfolgen, so daß auch hier aus dem Bösen wieder Gutes hervorging. Gerade von diesem Gesichtspunkte aus bietet die Geschichte der neuern Pädagogik ein erhöhtes Interesse, und je größer und tiefer eingreifend die beiderseitigen Bewegungen auf dem Gebiete der Pädagogik sind, um so mehr müssen sie die Aufmerksamkeit eines Jeden auf sich ziehen, der da weiß, von welcher großer Bedeutung Erziehung und Unterricht für das Leben und die Entwicklung des Menschengeschlechtes sind.

4. Das Material, welches die Geschichte der Pädagogik in neuerer Zeit darbietet, ist selbstverständlich viel umfangreicher und complicirter, als solches in den vorausgehenden Perioden der Fall gewesen. Zur Sichtung und Ordnung desselben wird es daher nothwendig sein, die neuere Geschichte der Pädagogik wieder in mehrere Unterperioden abzutheilen. Diese Unterabtheilung ergibt sich von selbst, wenn man den Gang der neueren Geschichte im Ganzen und Großen überschaut. Im Anfang der neueren Geschichte begegnen uns die großen Unwälzungen auf dem Gebiete des geistigen Lebens, wie sie in der „Renaissance“ und „Reformation“ hervorgetreten sind. Diese mußten natürlich einen tiefgreifenden Rückschlag auch auf Erziehung und Unterricht ausüben; es mußte auch auf diesem Gebiete eine Unwälzung eintreten. Die Periode der „Renaissance“ und der „Reformation“ erweist sich also naturgemäß als die erste Epoche in der Geschichte der neueren Pädagogik.

5. Nachdem aber die Stürme der „Reformation“ sich gelegt hatten, und wieder ruhigere Zeiten kamen, eine ruhigere Entwicklung sich anbahnte, da entstand eine neue Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik. Die alten Grundlagen der Erziehung und des Unterrichtes hatte man verloren; zu den Principien des Mittelalters wollte man um keinen Preis zurückkehren, und die „Reformation“ hatte nur zerstörend gewirkt, aber sie bot für Erziehung und Unterricht nichts Befriedigendes. Man ging daher nun daran, für die Pädagogik neue Grundlagen zu suchen; man stellte neue pädagogische Principien und Systeme auf, und glaubte dadurch die verfallene Erziehung, den verfallenen Unterricht wieder emporzubringen und auf solidere Fundamente zu stellen. Es kam die Zeit der pädagogischen Reformen, die in verschiedenen Richtungen auseinander gingen, neben welchen aber die pädagogische Wirksamkeit der Kirche auf den christlichen Grundlagen ruhig ihren Gang fortging. Diese Periode der pädagogischen Reformen erweist sich also naturgemäß als die zweite Epoche der Geschichte der neueren Pädagogik.

6. Endlich folgt die neueste Zeit, das gegenwärtige Jahrhundert, welches wiederum einen eigenthümlichen Charakter aufweist. Die reformatorisch-pädagogischen Systemen der vorausgehenden Epoche werden hier theils weiter fortgebildet, theils überholt, und indem auch die Philosophie sich der Pädagogik bemächtigt, wird dieselbe durch alle diese wirkenden Potenzen zuletzt völlig entchristlicht, und auf den Sumpfboden des Materialismus herabgedrückt. Es bildet sich das Staatsschulmonopol mit seinem Schulzwange aus, und unter dem ertödtenden Einflusse dieser Despotie verflüchtigt sich der ideale Gehalt des Schulwesens gänzlich. Die Schule sinkt wieder zu einer Staatsdressuranstalt

herab, wie sie es im alten Heidenthum gewesen, während der christliche Geist zwar mächtig gegen diese Corruption der Schule reagirt, aber Schritt für Schritt aus der Staatschule verdrängt wird. So muß die Geschichte der Pädagogik in der neuesten Zeit eigens für sich behandelt werden, und bildet somit die dritte Epoche in der Geschichte der neueren Pädagogik.

7. Demnach theilen wir die Geschichte der neueren Pädagogik ein in drei Epochen. Die erste Epoche umfaßt die Zeit der „Renaissance“ und „Reformation“, und reicht bis in's siebenzehnte Jahrhundert; die zweite Epoche ist die Zeit der Reformen auf dem Gebiete der Pädagogik, und reicht vom siebenzehnten bis in's achtzehnte Jahrhundert, und die dritte Epoche endlich umfaßt die neuesten Bewegungen auf dem Gebiete der Pädagogik vom Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart.

Erste Epoche.

Das Zeitalter der Renaissance und der Reformation.

Vorbemerkungen.

§. 42.

1. Der Geist, welcher das Mittelalter beherrscht hatte, war der christliche Geist, und dieser war der Geist der Einheit. Die Einheit des Glaubens hatte die abendländischen Völker mit einander verbunden zu einer einheitlichen christlichen Völkerfamilie, die durch den Papst auf religiösem und durch den Kaiser auf weltlichem Gebiete repräsentirt war. In dieser Einheit bewegten sich deshalb auch alle besonderen Verzweigungen des Culturlebens in damaliger Zeit. Sowohl die Wissenschaft als auch die Kunst fand ihre Einheit in der Einen christlichen Idee, welcher sie dienten, und so verschiedenartig auch die Richtungen waren, welche sie einschlugen: aus dieser Einheit traten sie doch nie heraus. Dasselbe gilt vom mittelalterlichen Schulwesen. Auch dieses ruhte in der Einheit des christlichen Geistes; es wurde überall in diesem Einen Geiste geleitet, und darum hat es sogar in seiner äußeren Gestaltung, wenigstens was das Wesentliche betrifft, überall in der gleichen Form sich dargelebt.

2. Im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderte aber begann diese Einheit sich allmählig zu lösen. Das Kaiserthum hatte in den Kämpfen gegen die kirchliche Gewalt, wie sie von den hohenstaufischen Kaisern geführt wurden, sein Prästige bei den Völkern bereits zum guten Theile eingebüßt. Aber auch das Ansehen des Papstthums war gesunken, namentlich seit der Uebersiedlung Clemens V. nach Avignon, und seit dem auf das Avignon'sche Exil folgenden großen Schisma. Damit war die Nxt an die Wurzel der Einheit der christlichen Völkerfamilie angelegt; die Fürsten entzogen sich unter fortwährenden Kämpfen der Oberleitung des Papstthums und Kaiserthums, und so zerfiel die christliche Völkerfamilie in einzelne mit einander in keiner organischen Verbindung mehr stehende Einzelstaaten.

3. Dieselben centrifugalen Bestrebungen machten sich denn nun auch auf anderen Gebieten geltend. In der Kunst ging man von den großen Traditionen der christlichen Vergangenheit ab, und glaubte durch Resuscitirung der Antike der Kunst eine neue Richtung und damit einen neuen Aufschwung geben zu sollen. In der Wissenschaft trat man aus den mächtigen Hallen des majestätischen Domes, welchen das Mittelalter in der christlichen Scholastik und Mystik aufgebaut hatte, heraus, und suchte durch Rückkehr zu den altheidnischen philosophischen Systemen eine Regeneration der Wissenschaft anzubahnen. Und so geschah es denn auch im Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung. Es traten die Humanisten auf, welche die bisherige Weise des Unterrichtes in den christlichen Schulen perhorrescirten, und dem Unterrichte und der Erziehung einen neuen Inhalt und einen neuen Geist einzuhauchen suchten, indem sie dem „Scholasticismus“ den „Humanismus“ substituirtten. Das ist das eine wesentliche Element in der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik während dieser Periode.

4. Die centrifugalen Bestrebungen, von denen wir gesprochen, blieben aber nicht auf die secundären Gebiete des Culturlebens, auf Wissenschaft, Kunst und Unterricht beschränkt. Sie drangen zuletzt auch in das religiöse Gebiet ein. Es hatten sich in Folge der Wirren des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts gar manche Mißstände in der Kirche angeeignet. Die Strenge der Disciplin war in gar vielen Klöstern erschlafft. Der Clerus zählte gar viele unwürdige Glieder in seinen Reihen; Reichthum und Ueppigkeit hatten unter Kloster- und Sæcularclerus große Verwüstungen angerichtet. Die Folge davon war, daß das Volk in seinem religiösen Leben und in seiner religiösen Bildung vielfach vernachlässigt wurde, und so in Unwissenheit und Sittenlosigkeit versank.

5. Es darf uns deshalb nicht wundern, wenn solche mit dem kirchlichen Geiste und mit ihrem Berufe innerlich zerfallene Elemente des Clerus sowohl in als außerhalb der Klöster centrifugalen Bestrebungen auf religiösem Gebiete huldigten, wenn sie die alte Kirche und ihre Lehre, mit der sie sich in ihrem Leben nicht mehr im Einklang wußten, haßten, und die christliche Lehre in ihrem Sinne zu „reformiren“ suchten. Und was lag ihnen hiebei näher, als den Humanisten zu folgen, und wie diese in ihren reformatorischen Bestrebungen die Fahne des Alterthums aufgepflanzt hatten, so auch ihrerseits an das christliche Alterthum zu appelliren. Schon Wicleff und Hus hatten in dieser Richtung die Empörung gegen die Kirche inaugurirt, vermochten aber erst auf einem enger abgegrenzten Gebiete durchzudringen.

6. Im Anfang des sechzehnten Jahrhunderts aber schlug der glimmende Zunder zur hellen Flamme auf. Luther kündigte der Kirche den Gehorsam auf und stellte der kirchlichen Lehre eine neue Lehre entgegen, die er als die altchristliche im Gegensatz zu der falschen und verdorbenen Lehre des Papstes und der „Papisten“ proclamirte. Ihm strömte nun in hellen Haufen Alles zu, was bisher schon innerlich mit der alten Kirche zerfallen war. Priester und Mönche, die ohne Beruf das priesterliche oder Mönchsgewand angezogen hatten, warfen dasselbe ab, und wurden zu beweihten Predigern der neuen Lehre. Die Fürsten

begünstigten die neue Lehre, weil sie ihnen das Unrecht auf die Kirchengüter gab. Das Volk, unwissend, wie es größtentheils war, wurde entweder allmählig, ohne es selbst zu merken, oder geradezu durch Gewaltanwendung von Seite der Fürsten zur neuen Lehre herübergezogen.

7. Es war nicht anders möglich, als daß, nachdem einmal die Trennung auf religiösem Gebiete bewerkstelligt war, auch Schule, Unterricht und Erziehung mit in die Catastrophe hineingezogen wurden. Es lag im Interesse der „Reformation“, die Schule sich dienstbar zu machen, und die neue Lehre auf dem Wege des Unterrichtes und der Erziehung in das Volk einzuführen und in dem Bewußtsein desselben fest zu begründen. Wo daher die neue religiöse Gemeinschaft sich festsetzte, da mußte auch die Schule in jenen Proceß eintreten, den die Einführung der neuen Lehre im Volksleben nach sich zog. Auch die Reformatoren konnten es nicht umgehen, auf die Schule zu reflectiren, und einerseits pädagogische Grundsätze aufzustellen, welche ihrer neuen Lehre entsprachen, und andererseits die Grundlinien eines neuen Schulwesens in ihrem Sinne zu entwerfen. Und das nun ist das zweite wesentliche Element in der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik dieser Zeit.

8. Diese beiden Elemente, das humanistische und das protestantisch „reformatorische“ blieben jedoch nicht getrennt von einander, sondern sie vereinigten sich, und gaben in dieser ihrer Vereinigung der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik in dieser Epoche ihren eigenthümlichen Charakter. Die meisten Humanisten schlugen sich, als Luther auftrat, zu seiner Partei, und wenn auch nicht Alle formell in die neue religiöse Gemeinschaft eintraten, so theilten sie doch den Geist und die Bestrebungen derselben gegenüber der alten Kirche. Der Haß der Humanisten gegen die Mönche, u. s. w. war kaum geringer, als der Luthers und der ihm anhängenden Theologen. So kam es, daß der Geist des Humanismus mit dem „reformatorischen“ Geiste sich verquidete, und so beide in Einheit miteinander der Entwicklung des Schulwesens, so weit ihr Einfluß reichte, ihre Richtung gaben und ihre Signatur aufprägten.

9. Während aber diese Entwicklung sich vollzog, blieb man auf dem Gebiete der katholischen Schule keineswegs müßig. Man suchte mit aller Kraft den Unterricht, das Schulwesen und die Erziehung zu regeneriren, um dem weiteren Umsichgreifen der „reformatorischen“ Revolution gegen die Kirche einen Damm zu setzen, und die Jugend auf dem Wege der Erziehung und des Unterrichtes im alten christlichen Glauben zu bewahren und in demselben zu befestigen. Wie die „Reformation“ durch die Schule in den Volksgeist einzudringen strebte, so suchte man auch katholischerseits durch die Schule jener Tendenz entgegenzuarbeiten, und den Volksgeist vor der Ausbreitung der neuen Lehre zu bewahren. Und dabei trug man kein Bedenken, auch den Humanismus in die katholischen Schulen aufzunehmen, so weit derselbe mit dem Geiste des Christenthums sich vereinbaren ließ. Man war weit entfernt, das Gute und Berechtigte an demselben abzuweisen; man nahm es vielmehr an und suchte es im Interesse des Unterrichtes und der Bildung zu verwerthen. So kam es, daß auch die katholischen Schulen dieser Epoche die humanistischen Tendenzen verfolgten; aber

freilich immer so, daß sie dieselben dem Interesse des christlichen Geistes in Erziehung und Unterricht unterordneten.

10. Die bisherigen Ausführungen bieten uns nun von selbst die Grundlage dar für die Auscheidung der in diesem Abschnitte zu behandelnden Materien. Wir werden zuerst handeln von der Umgestaltung des Schulwesens durch den Humanismus und die Reformation; dann werden wir übergehen zur Darstellung des Fortgangs, welchen das protestantische Schulwesen unter dem Einfluß des Humanismus und der „Reformation“ genommen hat, und endlich werden wir die Bewegungen in's Auge fassen, welche innerhalb der katholischen Kirche auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichtes und der Schule in dieser Zeit sich vollzogen haben.

1. Umgestaltung des Schulwesens durch den Humanismus und die „Reformation“.

a) Der Humanismus.

Um den Einfluß würdigen zu können, welchen der Humanismus auf die Umgestaltung des Schulwesens dieser Zeit ausgeübt hat, wird es angezeigt sein, den Humanismus in seiner Tendenz zuerst im Allgemeinen zu charakterisieren, und dann die hervorragendsten Humanisten aufzuführen. Unter diesen nimmt aber vorzugsweise Einer unsere Aufmerksamkeit in Anspruch, nämlich Erasmus von Rotterdam. Von diesem werden wir daher eigens zu handeln haben.

a) Der Humanismus im Allgemeinen.

§. 43.

1. Die Scholastik war in den letzten Zeiten des Mittelalters in einen unerquicklichen Zustand hineingerathen. An Wahrheitsgehalt hatte sie allerdings im Ganzen und Großen Nichts verloren. Die großen Traditionen der christlichen Wissenschaft wurden immer entschieden festgehalten und der Geist des Christenthums bildete immer den Kern der scholastischen Speculation. Aber um diesen gesunden Kern hatte sich eine bittere Kruste angelegt, welche nur nach langen mit vieler Selbstüberwindung verbundenen Mühen die Süßigkeit des Kernes zu kosten gestattete. Das war die rohe, vernachlässigte Form. Die Unterscheidungen in der Bestimmung der Begriffe und Lehrsätze hatten derart sich gehäuft, daß man sich nur mit großer Mühe durch das Labyrinth aller jener technischen Formeln und Ausdrücke, an welche jene Unterscheidungen gebunden waren, durch die unübersehbare Menge von Quästionen und Distinctionen u. s. w. hindurchzuarbeiten vermochte.

2. Dazu kam die vernachlässigte Sprache. Schon Duns Scotus hatte seine Gedanken in einer Sprache vorgetragen, die für einen bessern Geschmack geradezu schrecklich ist. Die leichte, fließende, angenehme Sprache und Darstellungsweise eines heil. Thomas von Aquin war verschwunden. Die späteren Scholastiker überboten in dieser Beziehung den Duns Scotus noch. Es schien,

als sollte Form und Sprache im Interesse des Gedankens völlig rechtlos werden. So war das Leben, das in der Scholastik waltete, gleichsam gebunden in einer starren, ausgetrockneten Form; über dem Inhalt war die Form verloren gegangen.

3. Da kam die Renaissance, und mit ihr erhob sich eine gewaltige Reaction gegen die Scholastik mit ihrer schwerfälligen Unförmlichkeit. Die alten Classiker, namentlich die griechischen, traten in der Ursprache wieder auf den Schauplatz der Geschichte. Es kamen, namentlich nach der Eroberung von Constantinopel, viele griechische Gelehrte in's Abendland herüber, und brachten die alten Classiker in der Ursprache mit sich. Das Studium der letztern trat nun in den Vordergrund. Man sammelte Handschriften, gab neue Ausgaben heraus, und errichtete Lehrstühle für die alten Sprachen und ihre classischen Schriftsteller. Geistliche und weltliche Fürsten unterstützten die neue Gelehrsamkeit und ihre Träger, legten Bibliotheken an, und stifteten Akademien zur Förderung des Studiums.

4. Damit war denn nun eine ganz neue Bewegung inaugurirt. Man entdeckte in den alten Classikern eine Schönheit der Form, einen Reiz der Sprache, der zu der ungeschlachten Form, in welche die Scholastik sich verloren hatte, wie der Tag zur Nacht sich verhielt. Mit dem Eifer schwärmerischer Begeisterung warf man sich daher nun auf das Studium der alten Classiker in der Ursprache. Die Männer, welche diese Richtung vertraten, wurden auf den Schild erhoben, und mit Ruhm, Ehre und Auszeichnung förmlich überschüttet. Sie nannten sich im Gegensatz zu den Scholastikern Humanisten, weil sie dem Geistlichen gegenüber, das die Scholastik vertrat, das wahrhaft Menschliche zu vertreten vorgaben.

5. Es läßt sich wohl denken, daß diese Männer, mit Ruhm getränkt und betäubt von dem Beifalle, den ihnen ihre Zeitgenossen ringsum zollten, nur mit Verachtung auf die Scholastik und die Vertreter derselben, namentlich die Mönche, herabsahen. Und diese Verachtung ging dann, als die Scholastik das Feld nicht räumte, vielmehr den Kampf mit dem Humanismus aufnahm, in förmlichen Haß über, der sich in den allerleidenschaftlichsten Ausfällen der Humanisten gegen Scholastik und Scholastiker Luft machte. Es wurde dieser Haß um so intensiver, je mehr die Humanisten, aus den Quellen des heidnischen Alterthums in vollen Zügen trinkend, immer mehr auch den heidnischen Geist in sich aufnahmen, der sich dann zuletzt nicht mehr bloß gegen die scholastische Wissenschaft, sondern auch gegen die Kirche und ihre Lehre, welche letztere vertrat, wendete.

6. Wir würden uns aber irren, wenn wir glauben wollten, es hätte die Wissenschaft ihrem Inhalte nach eine Bereicherung durch den Humanismus gewonnen. Vielmehr wendete sich das humanistische Streben fast ausschließlich der bloßen Form zu. Wenn die Scholastik über dem Inhalt die Form vernachlässigt hatte, so trat nun bei den Humanisten umgekehrt die Form an die erste Stelle, und der Inhalt mußte sich mit der zweiten Stelle bescheiden. Bei dem weitaus größten Theile der Humanisten handelte es sich nämlich in erster

Linie nicht so fast um das, was die altheidnischen Classiker geschrieben hatten, sondern ihr Hauptstreben ging bloß dahin, die Form, die Sprache derselben sich vollkommen anzueignen. Es entstand hieraus eine slavische Nachahmungssucht. Im Latein galt Cicero als Musterchriftsteller, und Alles concentrirte sich nun bei den Humanisten in dem Streben, gut ciceronianisch sprechen und schreiben zu lernen. Um Weiteres kümmerte man sich wenig oder gar nicht. Wer am besten in ciceronianischen Phrasen zu sprechen und zu schreiben verstand, der galt als der Gelehrteste. Es war ein leerer Formalismus, der sich in das wissenschaftliche Leben eindrängte.

7. In diesem Geiste und in dieser Richtung nun wirkten die Humanisten auch an den Schulen. Die bisher an den Schulen übliche Unterrichtsweise wurde verdrängt, und an deren Stelle trat die neue humanistische Lehrweise. Es wurde der formalistische Unterricht vorherrschend. Die humanistischen Lehrer betrachteten es als ihre Hauptaufgabe, die Schüler durch Lehre und Uebung dahin zu bringen, daß sie gut lateinisch und griechisch sprechen und schreiben lernten. Cicero wurde der Abgott der Schulen. Auf den Inhalt dessen, was gelehrt und gelernt wurde, kam es nicht so sehr an, wenn nur eine schöne Form der sprachlichen Darstellung erzielt wurde. Man bezeichnet daher wohl auch diese Periode, während welcher die humanistische Methode in den Schulen blühte, als die Periode des Formalismus im Unterrichte.

8. Uebrigens ist es selbstverständlich, daß die Humanisten in den Schulen auch den Geist, der sie selbst beseelte, zu verbreiten suchten. Durch die Form sollte auch der neue Geist dem jungen Geschlechte eingepflanzt werden. Das war aber im Ganzen und Großen nicht mehr der christliche Geist, sondern der Geist des antiken Heidenthums, der Geist der Abneigung gegen die alte christliche Kirche und ihre Wissenschaft. Dieser war es, welcher nun auf vielen Schulen herrschend wurde, und den sittlichen Ernst verdrängte. Die Humanisten haben den Samen der Revolution gegen die Kirche zuerst ausgestreut, und für die kommende Catastrophe die nöthigen Vorbereitungen getroffen. Das ist die Bedeutung, welche sie in der religiösen Culturgeschichte haben.

9. Nachdem wir nun den Humanismus im Allgemeinen charakterisirt haben, müssen wir dazu fortgehen, die hervorragendsten humanistischen Lehrer der Renaissance-Zeit aufzuführen.

β) Die hervorragendsten Humanisten.

§. 44.

1. Die humanistische Richtung ging von Italien aus, und verpflanzte sich von da in die anderen Länder, namentlich nach Deutschland. Schon im vierzehnten Jahrhundert hatte der Mönch Barlaam, nachdem er in Calabrien die griechische Sprache erlernt, und dann zur weitem Ausbildung in derselben eine Zeit lang in Griechenland sich aufgehalten hatte, nach seiner Rückkehr das Studium der griechischen Sprache im Abendlande angebahnt. Er unterrichtete den Dichter Petrarca in derselben. Dieser las unter seiner Anleitung den Plato, und verbreitete dann durch seine Gedichte, sowie durch seine populär

gehaltenen philosophischen Schriften die Empfänglichkeit für die platonische Philosophie. Ebenso war Petrarca von leidenschaftlicher Liebe und Bewunderung erfüllt für die lateinischen Classiker, namentlich für Cicero und Virgil, und that Alles, um das Studium der lateinischen Sprache in ihrer classischen Form, sowie das Studium der lateinischen Classiker zu fördern. Mit demselben Eifer wirkte der Dichter Boccaccio für die Emporbringung der griechischen Sprache und der griechischen Classiker. Auf seinen Betrieb wurde Leontius Pilatus, ein Schüler Barlaams und sein eigener Lehrer im Griechischen, i. J. 1350 zu Florenz zum Lehrer der griechischen Sprache bestellt.

2. So war der Boden bereits geebnet, als die griechischen Gelehrten nach Italien kamen, und den Sieg der neuen Bewegung entschieden. Der erste dieser griechischen Gelehrten war Manuel Chrysoloras, welcher erst als Gesandter des griechischen Kaisers nach Italien kam, seit 1395 aber Italien sich zum ständigen Wohnsitz erwählte. Er lehrte in mehreren Städten Italiens die griechische Literatur, und bildete viele Gelehrte, welche in seinem Geiste fortwirkten († 1415). Noch mehr nahm die Zahl der griechischen Gelehrten zu im fünfzehnten Jahrhundert, in Folge des Concils von Florenz sowohl, an welchem viele griechische Gelehrte Theil nahmen, als auch in Folge der Eroberung von Constantinopel (1453), wodurch sie genöthigt wurden, nach Italien zu flüchten. Wir nennen aus der Zahl derselben den Georgius Gemisthus Plethon, den Cardinal Bessarion, den Georgius von Trapezunt, Theodor von Gaza, Johannes Argyropulos, Michael Apostolius, Andronikus Callistus, Demetrius Chalkondylas, die beiden Lascaris, Vater und Sohn, Marcus Mujurus, u. A. m.

3. Unter dem Einfluß dieser Männer nun entwickelte sich in Italien der Humanismus, und eine Menge italienischer Gelehrter trat in die neue Richtung ein. Florenz, wo die Mediceer die sog. platonische Akademie gestiftet hatten, an welcher Marsilius Ficinus und Pico von Mirandola die platonische Philosophie vertraten, darf als der Mittelpunkt der neuen Bewegung betrachtet werden. Die vornehmsten dieser italienischen Humanisten dürften folgende sein: Franziscus Philephus, (1398—1481), Lehrer zu Florenz, und nachmals zu Rom. Sein Charakter scheint sehr unlauter gewesen zu sein. Große Eitelkeit trägt er überall zur Schau; ebenso eine giftige, rachsüchtige Gemüthsart. Dann: Laurentius Valla (1415—1465), unter dessen philologischen Schriften namentlich die sechs Bücher „Elegantiarum latini sermonis“ große Berühmtheit erlangt haben. Obgleich geborener Römer, war er doch Feind und Gegner des Papstes. Daran schließt sich an Poggius Bracciolini, (1380 bis 1459), der zwar nicht Lehrer war, aber sich große Verdienste durch Aufspürung alter Classiker erwarb. Er war ein lüsterner, ausschweifender und sittenloser Mann, wie seine „Facetiae“, eine Sammlung meist höchst schmutziger, grundgemeiner Geschichten beweisen, gefiel sich aber doch darin, gegen Andere, namentlich Geistliche und Mönche zu schmähen. Großes Aufsehen erregten seine Schmähschriften gegen Philephus und Laurentius Valla; es gibt keine Schändlichkeit, die er beiden nicht vorgeworfen hätte. Es folgt dann Christophorus

Landinus (1424—1504), geboren zu Florenz und daselbst lehrend. Ferner: Angelus Politianus, geb. 1454 zu Monte Pulciano, und später Lehrer der griechischen und römischen Literatur zu Florenz, wo ihm auch die Erziehung der beiden Söhne des Lorenzo von Medici: Peter und Johannes anvertraut war. Er ward von seinen Zeitgenossen außerordentlich geehrt und gepriesen; seine italienischen Arbeiten fanden eben so großen Beifall, wie seine lateinischen. Dazu kommen noch Bembo, Sadolet, Bonamicus, Ermolao Barbaro, Marius Nizolius, und der Spanier Ludovicus Vives.

4. Von Italien pflanzte sich der Humanismus nach Deutschland herüber, und hier lehnte er sich ganz besonders an die Hieronymianerschulen zu Deventer, Zwoll und Adwert an, auf welchen er gepflegt und von denen aus er verbreitet wurde. Von den deutschen Humanisten sind, so weit dabei der pädagogische Gesichtspunkt maßgebend ist, vorzugsweise zu nennen: Rudolf Agrikola (1443—1485), der auf Veranlassung und unter dem Schutze des Kämmerers Dalberg namentlich in Heidelberg wirkte, und der classischen Philologie in Deutschland Bahn brach; Alexander Hegius, ein Westfale (1420 bis 1498) zuerst Gymnasiarch in Wesel, dann in Emmerich, und endlich bei weitem die längste Zeit in Deventer. Er war einer der ausgezeichnetsten Humanisten, von enthusiastischer Liebe für die classischen Studien beseelt, der mehrere bedeutende Schüler heranzog. An ihn schließt sich an Rudolph Lange (1439 bis 1519), geboren zu Münster, und auf der Schule zu Deventer, sowie auf der Universität Erfurt gebildet. Von Italien, wohin er seiner weiteren Ausbildung wegen gereist war, zurückgekehrt, errichtete er eine Schule zu Münster, und organisirte sie nach den neuen humanistischen Grundsätzen, sowie denn auch humanische Lehrer aus der Schule von Deventer, Schüler des Hegius (Camener und Murrnellius) dahin berufen wurden. Es folgt dann Hermann von Busch (1468—1534) aus einer westfälischen adeligen Familie. Er wurde von Lange nach Deventer in des Hegius Schule geschickt, und ging dann nach Heidelberg, wo er den Agrikola hörte, von da nach Tübingen, und endlich nach Italien. Nach seiner Rückkehr reiste er lange Zeit in Deutschland, Frankreich und England herum und hielt an den verschiedensten Orten Vorträge über Classiker. Als die „Reformation“ begann, schloß er sich derselben an. Ferner sind noch zu nennen Johannes Casarius aus Jülich, Schüler des Hegius, in Münster Lehrer des Griechischen, Conrad Goklenius und Joseph Horlonius, gleichfalls Schüler des Hegius.

5. Was für Norddeutschland die Schule von Deventer war, das war für Süddeutschland die Schule zu Schlettstadt im Elsaß. Um diese gruppiren sich folgende bedeutendere Humanisten: Ludwig Dringenberg, ein Westfale († 1490), der als Rector an die neubegründete Schule von Schlettstadt berufen wurde. Während in Norddeutschland das Streben der Humanisten überall dahin ging, die mittelalterlichen Lehrbücher, namentlich das Doctrinale in den Schulen abzuschaffen, wodurch sie in viele Streitigkeiten mit den Anhängern der alten Methode verwickelt wurden: behielt Dringenberg jene Lehrbücher zwar bei, suchte sie aber der neuen Methode möglichst anzupassen. Unter den Schülern

Dringenbergs ist Jakob Wimpheling (geb. 1450 zu Schlettstadt) der bekannteste. An ihn schließen sich an Georg Simler und Citelwelf von Stein. Dringenbergs Nachfolger im Rectorate war Crato, zu dessen Schülern Beatus Rhenanus gehört. Später wurde Johann Sapidus Rector der Schule, ein Neffe Wimphelings, zu welchem dann noch der Schweizer Thomas Platter kam. Vorzugsweise aber ist unter den süddeutschen Humanisten noch zu nennen Johannes Neuchlin (1455—1522), geboren zu Pforzheim. Nach mancherlei Reisen, namentlich auch nach Italien, ließ er sich im Württembergischen nieder, und edirte 1506 die *Rudimenta linguae hebraicae*. In Folge von Streitigkeiten, in die er mit den Cölner Dominicanern, namentlich mit Hochstraten bezüglich seiner Neuerungen gekommen war, bildete sich der Bund der Neuchlinisten, die den Kampf gegen das Alte weiter führten, und sich später größtentheils an die Reformation angeschlossen. Ulrich von Hutten und Willibald Pirckheimer gehörten diesem Bunde gleichfalls an, und waren besonders thätig im Kampfe gegen die Mönche. Aus der Mitte dieser Verbrüderung gingen auch die *Epistolae obscurorum virorum* hervor. Endlich verdient von den süddeutschen Humanisten noch Erwähnung Conrad Celtës († 1508) zu Wien.

6. Das waren also die vornehmsten Humanisten. Sie erfreuten sich mächtiger Schützer; in Italien wurde der Humanismus geschützt und gefördert nicht nur durch die Medici's, sondern auch durch manche Päpste, namentlich durch Nicolaus V. und Leo X.; in Deutschland waren Protectoren der Humanisten der schon genannte Kämmerer von Dalberg, dann Theodor Pleiniger, der gleichfalls schon erwähnte Willibald Pirckheimer, der Cardinal Lang, u. s. w. Diese Männer gründeten auch gelehrte Gesellschaften, unter denen die erste und vorzüglichste die rheinische war. Die Humanisten wirkten durch Umgang, schriftlichen Verkehr und Unterricht, und hatten unter sich tüchtige Schulmänner; jedoch haben ein geregeltes Schulleben nur wenige geführt; meistens lebten sie ein unstetes Leben, wanderten von Stadt zu Stadt, von Land zu Land, und regten zum Studium der Alten an, oder bildeten sich selbst weiter aus. Ihr Kampf gegen die alten Schulbücher verwickelte sie in viele Streitigkeiten. So kam es, daß die neue Richtung anfangs zumeist nur auf der Universität Heidelberg und auf den Schulen von Deventer und Schlettstadt völlig durchdringen konnte, bis endlich die Philologie in Wittenberg in den Lehrcyclus aufgenommen und in den höheren Stadtschulen als Hauptlehrgegenstand eingeführt wurde, womit der Sieg der neuen Richtung entschieden war.

2) Erasmus von Rotterdam.

§. 45.

1. Wir haben im Vorausgehenden den Namen dieses Mannes nicht genannt, obgleich er zu den hervorragendsten Anhängern der neuen humanistischen Richtung gehört. Wir müssen eben gerade aus diesem Grunde eigens von ihm handeln. Erasmus von Rotterdam ward zu Rotterdam i. J. 1467 geboren, erhielt seine Bildung auf den Schulen von Deventer und Herzogenbusch unter

Hegius und den Hieronymianern, trat dann in den Orden der regulirten Chorherrn im Kloster Emans bei Gouda, ließ sich ohne Beruf zum Priester weihen, und lebte dann später theils zu Paris, theils in England, Italien, zu Brüssel, Antwerpen, Löwen, Basel und Freiburg, indem er sich mit dem Studium der Classiker und Kirchenväter, mit Herstellung neuer Ausgaben derselben und mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigte. Carl V. ernannte ihn zum kaiserlichen Rathe und Papst Paul III. verlieh ihm noch die Propstei Deventer mit reichem Einkommen. Wenn die Humanisten sämmtlich den Mönchen und geistlichen Lehrern abgeneigt waren, so verkörperte sich in Erasmus der ganze Haß der humanistischen Partei gegen dieselben. Er schloß sich zwar der Partei Luthers nicht an, starb aber doch, ohne die Sacramente der Kirche empfangen zu haben.

2. Wenn man den Inhalt der verschiedenen Schriften des Erasmus in's Auge faßt, so möchte man meinen, daß in ihm zwei Menschen im Zwiespalt mit einander liegen: der Christ und der Humanist. Es finden sich unter seinen Schriften solche, die ganz vom christlichen Geiste durchdrungen sind, und die besten und heilsamsten Lehren enthalten. Und neben diesen stehen wieder andere Schriften, in denen der heidnische Geist des damaligen Humanismus in ganz erschreckender Weise zu Tage tritt. Das gilt besonders von jenen seiner Schriften, die in die Pädagogik einschlagen, oder zu derselben in Beziehung stehen. Wir finden unter seinen Schriften eine Abhandlung „über die christliche Ehe“, die reich ist an den besten und correctesten Vorschriften über die Erziehung der Kinder. Es wird angezeigt sein, das Wesentlichste aus derselben auszuheben.

3. Der Zweck der Erziehung, lehrt Erasmus, ist ein vierfacher: das Kind soll für's Erste den Samen der Gottesfurcht in sein Gemüth aufnehmen; es soll für's Zweite in den freien Künsten unterrichtet werden; drittens soll es für das praktische Leben tauglich werden, und viertens endlich soll es höfliche Sitten von Jugend auf sich aneignen. Die Religion ist ihm also in der Erziehung der erste und wichtigste Faktor. Und zwar versteht er unter Religion keine andere, als die positiv christliche Religion, wie sie von der kathol. Kirche getragen und vertreten ist. „Die religiöse Erziehung, die in ihren ersten Anfängen bereits der Mutter obliegt, lehre das Kind, daß Gott über Alles zu fürchten und zu lieben sei; dieser habe durch seinen Sohn Jesus denen, die an ihn glauben, und seine Gebote halten, das ewige Leben verheißen, und beide wohnen durch den heil. Geist in dem Herzen des Frommen. Gott belohne die Guten und bestrafe die Bösen. Der Name Jesus werde den Herzen der Kinder so eingeprägt, daß er ihnen über Alles liebenswürdig erscheine. Man gebe ihnen Beispiele der Tugend, zunächst aus dem Leben Christi, und dann aus dem Leben der Heiligen.“ U. s. w.

4. Das kirchliche Leben will Erasmus bei den Kindern in jeder Richtung gepflegt wissen. „Morgens um fünf oder sechs Uhr sollen die Kinder aufstehen, sich mit dem heil. Kreuze bezeichnen, und ihr Tagewerk im Namen der allerheiligsten Dreieinigkeit mit Gebet anfangen. Wenn die Kinder sodann in die Schule gehen, und es führt sie der Weg an einer Kirche vorbei, so sollen sie einen Augenblick eintreten, um Christo ihre Anbetung und der heil. Jungfrau

oder anderen Heiligen ihre Verehrung darzubringen. Am Schlusse des Tages sollen die Kinder ihr Gewissen erforschen, Reue erwecken über die den Tag über begangenen Fehler, und feste Vorsätze für die Zukunft machen. Ferner sollen die Kinder wo möglich täglich, jedenfalls aber an Sonn- und Feiertagen dem heil. Meßopfer anwohnen, und zwar sollen die Kinder dabei in der Nähe des Altares placirt werden, damit sie den Inhalt der Epistel und des Evangeliums vernehmen. Sind sie der lateinischen Sprache nicht mächtig, wie in Deutschland, dann sollen sie solche Bücher mitnehmen, in denen sie beides in der Muttersprache lesen können. Der öftere Empfang des Bußsacramentes während des Jahres ist von der höchsten pädagogischen Wichtigkeit."

5. Neben der Religion will Erasmus sorgfältige Disciplin; aber nicht jene herbe, bittere Zucht, die abstößt, sondern die Zucht des Evangeliums. Davor müssen die Väter sich hüten, sagt er, daß sie nicht in Leidenschaft schlagen oder schelten. Die ernsthafte Arbeit des Lernens soll erst mit dem siebenten Jahre beginnen; bis dahin soll Alles mehr spielend gelernt werden. Auf die Wahl des Erziehers ist große Sorgfalt zu richten. Erasmus tadelt scharf die Nachlässigkeit der Eltern, die sorgfältig prüfen, wem sie ein Pferd anvertrauen wollen, während sie den Sohn dem ersten besten überlassen. Es gehört keine geringe Kunst dazu, Elementarunterricht zu geben; Jünglinge zu bilden erfordert große Tüchtigkeit. — Im Falle von Ermanglung geeigneter Schulen rath Erasmus zur Erziehung durch Privatlehrer. Die Reichen sollen sich talentvoller armer Knaben annehmen und sie mit ihren Söhnen zusammen-erziehen lassen, was das verdienstlichste aller Art von Almosen ist. Auch die Mädchen sollen unterrichtet werden.

6. In seiner Schrift „über die Höflichkeit der Sitten“ gibt Erasmus Regeln für die Beobachtung des Anstandes, wobei nur zu bedauern ist, daß der Hofmann zu sehr in den Vordergrund tritt. An den Lehrer Sapidus schreibt er: „Bedenke, daß dein Amt dem eines Königs in Absicht der Wirksamkeit am nächsten kommt! Es ist herzerhebend, die Jugend mit so schönen Kenntnissen und mit den Grundsätzen der Religion auszurüsten und dem Vaterlande rechtschaffene und gute Bürger zu bilden. Nur die Thoren verachten ein Amt, das in der That so außerordentlich glänzend ist. Ist auch der Gehalt gering, so belohnt doch die Tugend selbst am schönsten und herrlichsten; u. s. w.“

7. Das wäre nun Alles sehr gut und für Lehrer und Erzieher von größtem Interesse. Aber Erasmus ist auch Humanist, und als solcher spricht er ganz anders. Es existirt von ihm eine Schrift, welche zu damaliger Zeit eine große Berühmtheit erlangt hat, und von allen Humanisten empfohlen und gepriesen wurde. Es steht diese Schrift mit der Pädagogik in unmittelbarem Zusammenhang und muß daher auch uns interessiren. Wir meinen die vielgenannten und vielgerühmten „Colloquia“ des Erasmus. Es sind diese „Colloquia,“ wie der Name schon sagt, lateinisch geschriebene Gespräche über verschiedene Gegenstände. Erasmus schrieb diese Colloquia für die Schulen, zunächst für den Unterricht im Lateinischen; er wollte damit den Schülern Anleitung geben, wie sie über die verschiedensten Gegenstände gut lateinisch sich

ausdrücken könnten und sollten. In formeller Beziehung sind die „Colloquia“ in der That ausgezeichnet; denn Erasmus „behandelt in denselben die lateinische Sprache mit bewundernswerther Geschicklichkeit, und nöthigt sie, fallen Bedürfnissen des Lebens zu dienen, und über Wirthshäuser, Pferdehandel, Jagd u. s. w. mit Leichtigkeit sich zu verbreiten.“

8. Aber der Inhalt! Die „Colloquia“ enthalten die giftigsten Spottereien und Ausfälle auf die Mönche, auf das Klosterleben, das Fasten, die Wallfahrten, u. s. w.; dann eine Menge anderer frivoler und geradezu unzüchtiger Stellen. „Man muß erschrecken, wenn man in einer Jugendschrift, die aus der Feder eines Gelehrten und Geistlichen geflossen, Unterhaltungen zweier Weiber über ihre Männer, eines Freiers mit einem Mädchen, eines Jünglings mit einer feilen Dirne findet. Erasmus malt hier die Wollust in gemeinster Weise, um dann einige erbauliche Ermahnungen anzuknüpfen.“ Und das sollte ein Schulbuch sein! Man erkennt darin so recht den lockern und lasciven, ja heidnischen Geist des damaligen Humanismus. Selbst Luther sagt in seinen Tischreden: „Wenn ich sterbe, will ich verbieten meinen Kindern, daß sie seine (des Erasmus) Colloquia nicht sollen lesen; denn er redet und lehrt in denselben viel gottlos Ding unter fremden, erdichteten Namen und Personen, vorzüglich die Kirche und den christlichen Glauben anzufechten.“

9. Erasmus sagt in der Widmung der zweiten Auflage dieses Buches (1522) an den Sohn eines seiner Freunde (Frobenius): „Viele seien durch dieses Buch lateinischer und besser (latiniore et meliores) geworden; der Knabe möge sich durch solche nicht beschämen lassen.“ Ob das wahr sei? — Lateinischer, sagt Kellner (Skizzen aus der Erziehungs-geschichte S. 230), mochte die Jugend durch die gedachten Gespräche allerdings werden, besser aber sicher nicht. Das erkannten auch schon die Zeitgenossen. In Frankreich wurde das Buch verboten, in Spanien verbrannt, von Rom aus der Christenheit untersagt. Dennoch aber wurde es in den Schulen und im Unterrichte häufig gebraucht — eine Thatfache, die allein schon den Geist des damaligen Humanismus genügend kennzeichnet.

10. In den Colloquien geht Erasmus ganz auf den Formalismus der damaligen Humanisten ein, indem es ihm nur darum zu thun ist, den Schülern zu einem guten Latein zu verhelfen. Dagegen tritt er gegen diesen Formalismus in einer andern Schrift mit Heftigkeit in die Schranken. Es ist sein „Ciceronianus, seu de optimo genere dicendi.“ Er geißelt in dieser Schrift den leeren Formalismus der Humanisten mit beißendem Spotte. Er tadelt mit aller Schärfe die sklavischen Nachbeter des Cicero, welche, ohne Sinn für den Geist der Sprache, nur an der Form kleben, und ohne selbst den Schriftsteller wahrhaft zu verstehen, der Jugend das Studium durch elende Phrasenmacherei und durch Neußerlichkeiten verbittern. Man solle doch über diesem thörichten Gebahren und über den classischen Studien überhaupt das Christenthum und die Kirchenväter nicht vergessen.

11. Noch eine andere pädagogische Schrift des Erasmus ist zu erwähnen, nämlich eine Abhandlung „über die Weise des Studirens“. Sie ist kurz und

bietet nur einzelne, allerdings beherzigenswerthe Regeln über das gestellte Thema. Namentlich verbreitet sie sich über die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler. Erasmus empfiehlt Uebertragungen aus dem Griechischen in's Lateinische, weil dadurch die Eigenthümlichkeiten beider Sprachen am klarsten werden müßten. Dann warnt er die Lehrer, beim Lesen der Autoren nicht allzuviel Gelehrsamkeit auszukuramen, weil diese die Schüler nur verwirre, und empfiehlt Beschränkung auf das, was zum Verständniß des Schriftstellers als unumgänglich nothwendig erscheint.

12. In Erasmus spiegelt sich der ganze Charakter seiner Zeit getreu ab. Wie die Zeit innerlich in sich zerrissen war, indem der altheidnische Gedanke sich gegen den christlichen Geist erhob, und in Kampf mit demselben trat: so erscheint auch Erasmus als ein Mann, innerlich zerfallen mit sich selbst, der auf der einen Seite das christliche Princip festhalten, auf der andern Seite aber auch dem altheidnischen Humanismus seine Huldigung und Verehrung schenken will. Sein riesiger Fleiß, sein Eifer in der Förderung pädagogischer Interessen, seine Formgewandtheit verdienen alles Lob und alle Anerkennung; aber völlig durchdrungen von den humanistischen Tendenzen seiner Zeit konnte er keine segensreiche Wirksamkeit entfalten; seine Thätigkeit war mehr zerstörend, als aufbauend.

b) Die „Reformation“ und die „Reformatoren“.

a) Allgemeine Gesichtspunkte.

(„Reformation“ und Schule.)

§. 46.

1. Mitten in die durch die Renaissance und den Humanismus herbeigeführte Gährung der Geister fiel nun die sog. „Reformation“ hinein. Luther war es, welcher die Fahne der Empörung gegen die Kirche aufpflanzte, und Alle unter dieselbe rief, welche mit den bestehenden religiösen Einrichtungen unzufrieden waren. Auf dem religiösen Gebiete, in der religiösen Ordnung sollte es keine Auctorität mehr geben. An die Stelle des durch das Sacrament der Weihe bedingten Priesterthums sollte ein allgemeines Priesterthum treten. Als Glaubensregel sollte nicht mehr die heil. Schrift in Verbindung mit der kirchlichen Auctorität und der kirchlichen Tradition gelten, sondern die heil. Schrift für sich allein sollte als ausschließliche Quelle der religiösen Erkenntniß betrachtet werden, und zwar noch dazu in der Weise, daß Jeder befugt sein sollte, sie nach eigenem Belieben und nach eigener Meinung auszulegen und ihren Sinn zu bestimmen.

2. So setzte die „Reformation“ an die Stelle des katholischen Auctoritätsprincips auf religiösem Gebiete das Princip der Volkssouveränität. Nicht mehr eine unfehlbare religiöse Lehrauctorität sollte über den Sinn der heil. Schrift zu entscheiden haben, sondern dieses Recht war den Einzelnen überlassen. Nicht ein göttlich autorisirtes Priesterthum sollte den religiösen Cultus vollziehen, sondern jeder Einzelne ward mit der Gewalt des Priesterthums ausgestattet.

Nicht mehr ein göttlich bevollmächtigtes Hirtenamt sollte im Namen Gottes die religiöse Leitung des Volkes führen, sondern Jeder sollte sein eigener Leiter und Führer in Bezug auf das religiöse Leben sein. Daraus folgte, daß in der „reformatorischen“ Gemeinschaft die Prediger des Wortes und die Diener des Cultus keine auctoritative Stellung mehr in Anspruch nehmen konnten, sondern daß sie nur von dem Volke, von der Gemeinde aufgestellt waren, um im Dienste derselben und in ihrem Auftrage das Wort zu verkünden, und die Functionen des religiösen Cultus zu vollziehen. Das Volk, die Gemeinde, war souverain; der Prediger war nur der Beamtete der Gemeinde; von dieser, und nur von dieser war er mit der ihm zukommenden Gewalt bekleidet, und daher auch nur in so lange und in so weit zur Ausübung dieser Gewalt berechtigt, als er in seinen religiösen Ansichten im Einklang mit der Gemeinde stand, und als diese überhaupt seine Dienste in Anspruch zu nehmen für gut fand. Das aber ist das Volkssouverainetätsprincip.

3. Mit der Proclamation dieses Principes der Volkssouverainetät war nun von selbst das Parteiwesen in das religiöse Gebiet eingeführt, das der Natur der Sache gemäß hier nur als Sectenwesen auftreten konnte. Da keine Auctorität mehr bestand, um in streitigen Religionsfragen zu entscheiden, so lag es in der Befugniß jeder Gemeinde, sich ihre religiöse Lehre selbst zu bestimmen. Ja es lag dieses nicht bloß in der Befugniß der Gemeinde, sondern auch jeder Einzelne konnte eine beliebige Lehre aufstellen, und dann Anhänger für dieselbe zu gewinnen suchen. So war es nicht anders möglich, als daß die neue Religionsgemeinschaft gleich anfänglich in verschiedene Secten auseinander ging, die sich dann selbstverständlich gegenseitig bekämpfen mußten, weil jede derselben die Wahrheit für sich in Anspruch nahm. Daher die Erscheinung, daß die Religionsstreitigkeiten gleich im Anfange der „Reformation“ sich in's Endlose steigerten, in alle Gemeinden, ja sogar in die Familien eindrangten und die Gemüther verbitterten. Es schien das religiöse Bewußtsein in erbitterten sectirerischen Streitigkeiten sich förmlich aufreiben zu sollen.

4. Dazu kam, daß mit der Proclamation des Principes der Volkssouverainetät in der religiösen Ordnung das Ansehen der Prediger gebrochen war. Wir wollen gar nicht davon reden, daß die allermeisten Prediger der neuen Lehre ursprünglich ausgesprungene Mönche oder abgefallene Geistliche waren, die die Seligkeiten Hymens aus ihrer bisherigen Stellung getrieben hatten, und die eben deshalb schon vermöge ihres individuellen Charakters keine Achtung bei dem Volke genießen konnten. Es erfolgte vielmehr auch ohnedies die Mißachtung des Predigerstandes aus der Stellung, welche er nach „reformatorischem“ Princip einnahm. Der Prediger war ja bloß der Diener, der Beamtete des Volkes, er durfte sich mit seiner Lehre nie in Widerspruch setzen mit den religiösen Ansichten der Gemeinde, wenn er seine Stelle behalten wollte, er durfte ebenso wenig eine auctoritative Leitung des religiösen Lebens der Gemeinde in Anspruch nehmen. Wie hätte nun das Volk vor einem solchen „Diener des Wortes“ eine religiöse Achtung haben können! Es war unmöglich.

5. So waren alle Kräfte beseitigt, welche im Stande gewesen wären, das

Volk auf der Höhe der religiös-sittlichen Cultur zu erhalten; ja es war Alles geschehen, um dieser religiös-sittlichen Cultur den Boden unter den Füßen hinwegzuziehen. Es darf uns daher nicht wundern, wenn in Folge der „Reformation“ eine allgemeine sittliche Verwilderung unter dem Volke einriß. Die Auctorität, die das sittliche Gesetz urgirte, war beseitigt: was Wunder, wenn das Volk glaubte, nun aller sittlichen Gesetze entbunden zu sein! Der Prediger durfte dagegen nicht auftreten; er war ja nur der Diener der Gemeinde. Das bittere theologische Gezänke, das an die Stelle frommen Glaubens getreten, konnte nicht sittigend, mußte vielmehr entsittlichend wirken. Indem Alles, was bisher dem Volke heilig gewesen, in der heftigsten, rohsten und trivialsten Weise beschimpft, verspottet, und als Aberglaube verschrien ward, konnte es nicht anders kommen, als daß die sittliche Verwilderung gleich einem reißenden Strome über das Volk sich ergoß. Bekannt sind die Klagen, in denen die „Reformatoren“ selbst über dieses furchtbare Sittenverderbniß, das „unter dem Evangelio“ hereinbrach, sich ergingen, womit man ganze Bände füllen könnte.

6. Unter solchen Verhältnissen mußten auch Schule, Unterricht und Erziehung mit in die allgemeine Auflösung hineingezogen werden. Schule, Unterricht und Erziehung sind zu enge mit Religion und Sittlichkeit verknüpft, als daß sie mit dem Verfall der Religion und Sittlichkeit nicht gleichfalls sinken und untergehen müßten. In der That war die „Reformation“, als sie ihre Fahne aufpflanzte, für Schule, Unterricht und Erziehung verhängnißvoll. Die Ursachen hievon sind im Bisherigen schon angedeutet.

a) Vor allem drang das bittere theologische Gezänke, das als die natürliche Frucht aus dem reformatorischen Princip hervorgegangen war, auch in die Schule ein, entzweite die Lehrer unter sich und mit ihren Vorgesetzten, vergiftete sogar die Gemüther der Jugend. Da ward der Religionsunterricht nicht mehr in der Weise gepflegt, daß er Herz und Gemüth der Jugend erhob und sie zur That begeisterte; es wurden vielmehr die elendesten Wortklaubereien und die minutiösesten Streitfragen zum Angelpunkte und zur Hauptsache gemacht, und so die Jugend mit Erbitterung gegen jede abweichende Meinung erfüllt, so daß sie nicht selten gegen die eigenen Lehrer sich auflehnte. Unter solchen Verhältnissen war es nicht anders möglich, als daß die Schulen verwilderten und an dieser Verwilderung zu Grunde gingen.

b) Die Gemeinden verloren in Folge der sittlichen Verwilderung, in welche das Volk verfiel, alles Interesse für Schule und Erziehung. Die Eltern schickten ihre Kinder nicht mehr in die Schule, weil sie Schule und Unterricht für Nichts mehr achteten. Sie vernachlässigten schon die häusliche Erziehung; um wie viel weniger konnte ihnen an der Schule liegen! So klagt Justus Menius in seinem Buche von christlicher Haushaltung: „Es will jetzt Niemand Kinder anders ziehen, denn auf Wiß und Kunst zur Nahrung, denken schlecht nicht Anderes, denn daß sie frei seien, und stehe in ihrer Willkür, die Kinder zu ziehen, wie es sie gelüftet, gerade als wäre kein Gott, der ihnen anders geboten hätte, sondern sie selbst seien Gott und Herrn über ihre Kinder.“ Auch die Prediger in Eßlingen klagen i. J. 1547 sehr darüber, daß die Eltern ihre Kinder nicht

mehr zum Schulbesuche anhielten; ihre Kinder sollten nur Geld jammeln und reich werden¹⁾.

c) Die Prediger der neuen Lehre standen in zu geringer Achtung bei dem Volke, als daß sie Erziehung, Unterricht und Schule bei dem Volke hätten urgiren, und den Verfall des Schulwesens hätten aufhalten können²⁾. Sie schmähten zudem zu viel gegen die Priester der alten Kirche, als daß nicht das Volk zuletzt auch gegen sie hätte mißtrauisch werden, und ihnen mit gleichem Maße vergelten sollen. So heißt es in Enoch Widemanns Stadtchronik von Hoff: „Um das Jahr 1525 fingen die Schulen an zu fallen, so daß fast Niemand mehr seine Kinder in die Schule schicken und studiren lassen wollte, weil die Leute aus Luthers Schriften so viel vernommen, daß die Pfaffen und Gelehrten das Volk so jämmerlich verführt hätten, daher denn Jedermann den Pfaffen feind wurde, daß man sie verhöhnte und verirrte, wo man konnte.“ Außerdem waren die Prediger jetzt beweiht, und da hatten sie bei oft sehr geringem Einkommen ohnedies genug zu thun und genug zu sorgen, um sich und ihre Familien zu ernähren, als daß sie noch um Schulen sich hätten bekümmern können.

d) Durch die Einziehung der Kirchengüter von Seite der Fürsten wurden die bestehenden Schulen ihrer Subsistenzmittel beraubt, und mußten deshalb untergehen. Es wäre daher nun an den Gemeinden gewesen, die finanziellen Mittel für die Schulen herzuschaffen. Aber diese, ohne Interesse für die Schule, wie sie waren, wollten davon Nichts hören. So sagt Veit Dietrich in Nürnberg: „Gleichwie dort (in der katholischen Kirche) des Gebens kein Maß noch Ende gewesen, also will jeztund Niemand den Säckel aufthun, noch mit einem Heller den armen Kirchen, den zerfallenen Schulen . . . helfen, so doch die große Noth uns vor der Thüre steht, daß zu besorgen, wo reiche Leute nicht dazu helfen, und keine junge Knaben mit ihrer Hilfe zum Studiren fördern, unsere Nachkommen werden vom Borte wegkommen.“ Und Johann Major (geb. 1502, gest. 1574 zu Wittenberg) klagt in seiner Lebensbeschreibung, „daß er das Rectorat in Magdeburg habe niederlegen müssen, weil diese reiche, glaubenseifrige Stadt sich ungeachtet seiner wiederholten Bitten nicht zur Erhöhung seines erbärmlichen Gehaltes habe verstehen wollen³⁾.“

e) Die Lehrer wiesen die Unterordnung unter die Prediger vielfach zurück. Gemäß der Lehre Luthers von dem allgemeinen Priesterthume und von der Berechtigung jedes Einzelnen, die heil. Schrift nach eigenem Sinne auszulegen und sich so seine religiöse Lehre selbst zu bilden, waren die Lehrer keineswegs geneigt, den theologischen Glaubensnormen und Vorschriften der Prediger sich ohne weiters zu unterwerfen und Folge zu leisten. Dem Hochmuthe der

1) Kellner, a. a. D. S. 218.

2) So klagt Luther selbst: „Ein armer Dorfpfarrer ist jezt der allerverächtlichste Mensch, der da sein mag, also daß kein Bauer jezt ist, welcher ihn nicht ganz für Dreck und Noth hält und mit Füßen tritt, wie denn leider jezt Vielen geschieht.“

3) Kellner, a. a. D. S. 218. 219.

lutherischen Theologen setzten die Lehrer den gleichen Hochmuth entgegen. Man sprach kühn den Satz aus, daß man eher den Prediger, als den Schulmeister entbehren könne. So entstand Gegensatz und Spannung zwischen den Lehrern und Predigern, und bei solch schroffem Verhältniß zwischen den leitenden Faktoren der Schule mußte die letztere immer mehr verfallen.

f) Zu alledem kam noch, daß die „reformatorischen“ Lehrsysteme gar kein pädagogisches Princip in sich schlossen. Die „reformatorische“ Lehre war nämlich gegründet auf die Leugnung der menschlichen Willensfreiheit. Was den „inneren“ Menschen betrifft, wurde gelehrt, so hat derselbe durch die Erbsünde die Freiheit zum Guten wie zum Bösen verloren: er steht unter der Nothwendigkeit der göttlichen Action, die ihn ohne sein Zuthun zum Guten wie zum Bösen necessitirt. Nur der „äußere“ Mensch besitzt noch eine Freiheit, d. h. nur in seinem äußeren Leben, in seinen äußeren Thätigkeiten erfreut sich der Mensch noch der Freiheit der Wahl. Verhält es sich aber also, so ist gar nicht abzusehen, wie dann noch der „innere“ Mensch zur sittlichen Ausbildung und Bervollkommnung erzogen werden könne. Die Erziehung setzt bei dem zu Erziehenden die Freiheit des Willens wesentlich voraus; denn alle Erziehungsmittel sind auf den freien Willen berechnet; ohne diesen hätten sie gar keinen Sinn, und könnten nie zur Anwendung gebracht werden. Wenn Gott allein im Menschen ohne dessen Zuthun das Gute und Böse wirkt, wie kann ich ihn denn dann noch zum Guten erziehen? Es kann hier höchstens noch von einer Erziehung des „äußeren“ Menschen, also von einer bloß weltlichen Erziehung, von einer Abrihtung der Jugend zu den weltlichen Geschäften und Aemtern die Rede sein. Diese aber erschöpft, wie von selbst klar ist, den Begriff der Erziehung auch nicht im Entferntesten. So konnten Erziehung und Unterricht auch aus der neuen religiösen Lehre keine Triebkraft schöpfen, und es darf uns daher auch aus diesem Grunde nicht wundern, wenn das Schulwesen in der neuen religiösen Gemeinschaft nicht gedeihen konnte.

7. Das also waren die Zustände, welche das neue „reformatorische“ Princip im Gebiete des religiös-sittlichen Lebens einerseits, und im Gebiete der Erziehung und des Unterrichts andererseits geschaffen hatte. Die neuen Lehren und Grundsätze, welche die „Reformatoren“ unter das Volk geworfen hatten, wirkten auf beiden Gebieten nur auflösend. Sollte daher die allgemeine Auflösung nicht zuletzt Alles verschlingen, so blieb nichts anderes übrig, als daß die weltliche Obrigkeit eingriff, und in dem allgemeinen Chaos wieder Ordnung schaffte. Die weltliche Obrigkeit allein war noch im Stande, durch ihre Machtmittel sowohl auf dem religiösen Gebiete an die Stelle der Auflösung eine organische Bildung zu setzen, als auch Erziehung, Unterricht und Schule dem Verderben zu entreißen und wieder in den Fluß einer Entwicklung zu bringen.

8. Das sahen denn auch die Gründer und Leiter der neuen religiösen Gemeinschaft sehr wohl ein. Darum ließen sie es sich sehr wohl gefallen, daß die weltliche Obrigkeit das Kirchenregiment in die Hand nahm, ja sie forderten sie selbst dazu auf. Der Landesfürst wurde zugleich Landesbischof. Und was

auf dem Gebiete des religiösen Lebens geschah, das geschah auch auf dem Gebiete der Schule. In ihrer Bedrängniß wußten sich die „Reformatoren“ nicht mehr anders zu helfen, als daß sie weltliche Obrigkeit anriefen und aufforderten, von sich aus in das Schulwesen einzugreifen, Schulen zu errichten, und eine Ordnung in das Unterrichtswesen zu bringen. Die weltliche Obrigkeit sollte jetzt das durch weltliche Machtmittel durchführen, was vordem die Kirche für sich allein zu Stande gebracht hatte.

9. Damit war ein bedeutungsvoller Schritt geschehen. Auf religiösem Gebiete war der Grund gelegt zum Wiederaufleben des antiken Cäsaropapismus, indem der weltlichen Gewalt auch die geistliche zugesprochen ward. Auf dem Gebiete der Schule dagegen ward der Grund gelegt zum Wiederaufleben der alten despotischen Staatserziehung und Staatschule, indem die Schule unter Aufsicht und Leitung der weltlichen Obrigkeit gestellt, und damit verweltlicht wurde. In der Verweltlichung der Schule hatten schon vorher die Humanisten gearbeitet; jetzt aber ward sie principiell proclamirt, indem die Schule der weltlichen Obrigkeit in die Hände gespielt wurde. Wir werden sehen, wie in der Folgezeit der Same, der hier ausgestreut worden, seine Früchte trug.

10. Freilich legte auch die weltliche Obrigkeit anfänglich keinen besonderen Eifer für die Förderung des Schulwesens an den Tag. Sie hielt zwar das ihr zugesprochene Recht, das Schulwesen zu leiten, fest, aber in der Ausübung desselben war sie nicht besonders thätig. Wie sie überhaupt nur kargend und widerwillig einen Theil der eingezogenen geistlichen Güter wieder auf geistliche Zwecke verwendete, so war sie auch in Bezug auf die Schulen ebenso karg und sparsam. Die Lehrer waren in finanzieller Beziehung unter der weltlichen Schulleitung sehr schlecht gestellt, und es ist daher nicht zu wundern, wenn nur Wenige sich diesem undankbaren Berufe widmen wollten. So konnte, auch nachdem die weltliche Obrigkeit das Schulregiment in die Hand genommen hatte, das Schulwesen im Schoße der neuen religiösen Gemeinschaft nicht recht gedeihen, es lag in den protestantischen Ländern überall mehr oder weniger darnieder.

11. Es ist jedoch wohl zu bemerken, daß, wenn auch zur Reformationszeit hin und wieder etwas für die Schule gethan wurde, man dabei zunächst immer nur solche Schulen im Auge hatte, an welchen die Knaben für die höheren Berufsstände herangebildet wurden. Nur für diese Schulen legten sich auch, wie wir sehen werden, die „Reformatoren“ ein. Die eigentliche Volksschule fand wenig Berücksichtigung. Es ist ein leeres Gerede, wenn man behauptet, die Volksschule datire entweder ihren Ursprung von der Reformationszeit, oder habe doch wenigstens erst durch die „Reformation“ den rechten Aufschwung genommen. Nichts ist unwahrer, als dieses. Das Volksschulwesen ward durch die „Reformation“ vielmehr desorganisirt und in Verfall gebracht, und es dauerte eine ziemliche Zeit, bis die weltliche Obrigkeit sich auch der Volksschule annahm, und durch landesherrliche Verordnungen auf diesem Gebiete wieder Ordnung schuf.

12. Nachdem wir diese allgemeinen Gesichtspunkte vorausgeschickt haben,

wenden wir uns nun zu den einzelnen Häuptionen der „Reformation“, um zu sehen, was dieselben in pädagogischer Beziehung gelehrt und beziehungsweise gewirkt haben.

2) Martin Luther.

§. 47.

1. Es war der Augustiner-Eremit und Professor der Theologie zu Wittenberg, Martin Luther (1483—1546), welcher als der erste die Fahne der „Reformation“ aufpflanzte, und das „reformatorische“ Lehrsystem schuf. Ein gut talentirter Kopf, aber ein heftiger, leidenschaftlicher Charakter, war er ohne Beruf in's Kloster getreten, hatte sich hier lange Zeit mit höchmüthiger Scrupulosität abgequält, und dann endlich, wie es bei solchen Scrupulanten nur zu häufig geschieht, Alles weggeworfen, um gegen alles Bestehende in der Kirche mit der ganzen heftigen Leidenschaftlichkeit seines Charakters in die Schranken zu treten. Sein Haß gegen die alte Kirche wuchs in demselben Grade, als er seine neuen religiösen Anschauungen ausbildete, und steigerte sich endlich bis zur Raserei, die in den furchtbarsten Eruptionen zum Vorschein trat. Sein Gemüth war religiös gestimmt, das läßt sich nicht leugnen, und in ruhigen Augenblicken wußte er sehr erbaulich zu schreiben, die Grundsätze, die er in seiner Jugend und im Kloster sich angeeignet hatte, wirkten in ihm nach; aber wenn er in Zorn kam gegen die alte Kirche, dann war er seiner nicht mehr mächtig, und die ganze furchtbare Rohheit seiner Zeit kam dann in seinen Expectorationen zum Ausdruck. Doch von dieser Seite haben wir Luthern hier nicht in's Auge zu fassen; wir haben nur zu sehen, welches seine Ansichten und Tendenzen in pädagogischer Beziehung waren.

2. Luther hat in allen seinen Schriften die Wichtigkeit der Erziehung entschieden anerkannt. Er dringt vor Allem auf die häusliche Erziehung. „Gott will haben,“ sagt er, „daß wir die Jugend erziehen, und in allen Wegen verhüten sollen, daß nicht fleischliche, wüste und ungezogene Leute aus den Kindern werden. Der Gehorsam gegen Vater und Mutter ist das erste; ohne diesen ist kein gutes Regiment, keine gute Sitte. Aus dem Sohne wird ein Hausvater, Richter, Bürgermeister, u. s. w.; wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmassen wie das Haupt. Zuerst muß man das Kind in geistlichen Dingen unterrichten, und dann erst in weltlichen. Die Zucht sei streng, aber nicht rauh, damit die Kinder nicht blöde werden und nicht ein Haß gegen die Eltern in ihnen entstehe.“ Luther eifert gegen die Nachlässigkeit mancher Eltern in Erziehung ihrer Kinder. „Es ist viel nöthiger,“ sagt er, „daß du Sorge habest, die Kinder wohl zu ziehen, denn Ablass lösen und Gebete thun.“ Ebenso eifert er gegen jene Eltern, die ihren Kindern böses Beispiel geben durch schandbare Worte, durch Fluchen, u. s. w., sowie gegen jene „die nicht weiter für die Kinder sorgen, als daß sie tapfer einhertreten, springen, tanzen und sich zieren können, den Leuten gefallen, die Begierden reizen, sich der Welt gleichstellen“

3. Das ist nun allerdings nichts Neues; es wurden diese Grundsätze in

der alten Kirche stets gelehrt, und Luther hat sie nur aus der alten Kirche mit herübergenommen, wiewohl er ihnen ein neues Relief durch weidliches Schmähren über die frühere Mönchserziehung geben zu müssen glaubte. Wenn er aber auf die häusliche Erziehung dringt, so betont Luther auch die öffentliche Erziehung, und zwar um so dringender, da der Sturm, den er hervorgerufen, traurige Verwüstungen in derselben angerichtet hatte. Er sieht sich deshalb veranlaßt, den Werth der Schulen hervorzuheben, nachdem sie bereits bedeutend um den Credit gekommen waren. Schulen unter gottesfürchtigen Schulmeistern nennt er „eitel junge, ewige Concilia, die wohl mehr Nutzen schaffen, als viele andere große Concilia.“ „Ohne Schulen bleiben die Kinder eitel Holzblöcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen, Niemanden weder rathen, noch helfen können.“ Die Lehrer standen deshalb bei Luther in großem Ansehen. „Das sage ich kürzlich,“ schreibt er, „einen fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zucht und lehret, den kann man nimmer genug lohnen und mit Geld bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt.“ „Es ist in einer Stadt so viel am Schulmeister gelegen, als am Pfarrherrn. Und wenn ich kein Prediger wäre, so weiß ich keinen Stand auf Erden, den ich lieber haben möchte. Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewesen.“

4. Es ist jedoch wohl zu bemerken, daß, wenn Luther die hohe Wichtigkeit der Schulen hervorhob, darunter zunächst nicht die Volksschulen zu verstehen sind, sondern vielmehr die lateinischen Schulen in den Städten. Dies ergibt sich daraus, daß Luther da, wo er von den Schulen spricht, meistens den Zweck derselben darenin setzt, tüchtige Gelehrte zu bilden, um die verschiedenen regierenden Stände daraus bilden zu können, vorzüglich um Geistliche nachzuziehen. Darum empfiehlt er vorzugsweise das Studium der Sprache in diesen Schulen. „Die Sprachen,“ sagt er, „sind schon um deswillen zu treiben, weil Gottes Wort in ihnen niedergeschrieben ist. Die Sprachen sind die Scheide, worin das Messer des Geistes steckt.“ Er hält die Sprachen aber auch für ein allgemeines Bildungsmittel, und rath daher das Studium derselben auch jenen an, die nicht der Gelehrsamkeit sich widmen, z. B. den Kriegs- und Kaufleuten, „auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden können, und nicht allein deutsche Brüder sind.“ Zur Erlernung der Sprachen gehört aber vor Allem die Grammatik, und dann auch Uebung und Gewohnheit. Zur Grammatik gesellen sich dann als nützliche und wohl auch nothwendige Künste die Dialektik, die Rhetorik, die Mathematik und die Geschichte. Ebenso sollen die Musik und der Gesang in den Schulen betrieben werden, und nebenbei auch Ritterspiele mit Fechten und Ringen, „daß feine, geschickte Gliedmassen am Leibe erhält, und dazu dient, daß die Leute nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen.“

5. Dies sind also die Schulen, welche Luther vorzugsweise im Auge hat. Er spricht zwar auch, wenngleich nicht sehr häufig, von anderen Schulen, welche von allen Kindern besucht werden sollten, erkennt aber hier als Zweck dieser Schulen nur an den Unterricht im Christenthum, und stellt an dieselben nur

sehr bescheidene Anforderungen. Er hält dafür, daß man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei zur Schule gehen lasse; sie hätten dann noch Zeit genug, um im Hause zu schaffen und das Handwerk zu erlernen. „Bringen sie doch sonst zehnmal so viel Zeit zu mit Keulchen schießen, Ball spielen, Laufen und Kammeln.“ Ebenso können die Mädchen so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehen. Die Kinder sollen in diesen Schulen die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser lernen und in die christliche Lehre eingeführt werden. Daran sollte sich dann der Unterricht in den Elementargegenständen anschließen¹⁾.

6. Auch in diesen Ansichten Luthers über Wesen, Bestimmung und Unterrichtsstoff der Schulen ist nichts Neues zu finden; Luther steht hier überall auf dem Standpunkte, der zu seiner Zeit überhaupt maßgebend war. Was aber neu ist, das ist dieses, daß er gegen den Verfall des Schulwesens und für die Wiederbelebung des Unterrichtes kein anderes Mittel finden zu können glaubte, als die Schulen der weltlichen Gewalt in die Hände zu spielen. Man kann nicht leugnen, daß er es mit der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend ernst meinte, aber eben deshalb erschrak er vor den zerstörenden Wirkungen, die seine neue Lehre auf das Schulwesen ausübte, und rief deshalb, um die Schulen nicht gänzlich untergehen zu lassen, die weltliche Macht an. Sie sollte das Schulwesen in die Hand nehmen, und die eingezogenen Güter der Klöster, Stifter u. dgl. zur Gründung von Schulen verwenden.

7. Demgemäß schrieb er i. J. 1524 die bekannte Schrift „an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten,“ in welcher Schrift er den weltlichen Obrigkeiten die Gründung neuer Schulen dringend an's Herz legt, wenn das Volk nicht in die alte Barbarei zurückfallen solle. „Er weist darauf hin, daß es Pflicht der Alten und Vorstände sei, sich der Jugenderziehung anzunehmen, weil die Eltern dazu weder die fromme Gesinnung, noch das Geschick, noch die Zeit hätten, und daß man eingedenk sein solle, daß der Flor einer Gemeinde nicht bloß in festen Mauern, schönen Häusern, Waffen, u. s. w. bestehe, sondern wesentlich in frommen, ehrbaren, vernünftigen Bürgern.“ Die Sprachen seien nicht unnütz; denn sie

1) Als Hilfsmittel für den Religionsunterricht schrieb Luther nach 1529 seinen großen und kleinen Katechismus. Ersterer war für die Pfarrherrn bestimmt, letzterer für die Jugend. Zur Grundlage konnte Luther weder die Hauptstücke des Katechismus nehmen, wie sie die alte Kirche hatte, da er die Siebenzahl der Sacramente verwarf, und die Eintheilung der Sünden, wie sie gebräuchlich war, verachtete. Doch konnte er diese Eintheilung auch nicht ganz umgehen. Er behielt also bei: „Die zehn Gebote“, den „Glauben“, das „Vaterunser“, und fügte noch das Kapitel „von der Taufe und vom Abendmahl“ hinzu. Zwischen die beiden letzteren schob er eine Anweisung ein, wie man die Einfältigen soll beichten lehren.“ Diese erhob Matthaeus irrigerweise zu einem besonderen Hauptstück, und wahrscheinlich brachte sie Knipstrovius, vorderpommerscher Generalsuperintendent in die Form, in welcher sie gewöhnlich als „fünftes Hauptstück, vom Amte der Schlüssel“ noch heute in vielen Ausgaben des kleinen lutherischen Katechismus zu lesen ist.

dienen dazu, die heil. Schrift zu verstehen. Und wenn man auch davon absehe, so „wäre das allein schon Ursache genug, für Knaben und Mädchen gute Schulen aufzurichten, daß die Welt ihren weltlichen Stand auch äußerlich halte, daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen ziehen könnten Haus, Kinder und Gesinde,“ u. s. w. In diese von der Obrigkeit errichteten Schulen sind dann die Eltern verpflichtet, ihre Kinder zu schicken; „denn alle haben die Pflicht, dazu beizutragen, daß geistlich und weltlich Regiment aufrecht erhalten werden kann“, was ja nicht möglich wäre, wenn in den Schulen nicht Männer herangebildet würden, die für die Handhabung des geistlichen und weltlichen Regiments geeignet wären. Diese Pflicht ist den Eltern nicht scharf genug einzuprägen.

8. In einer späteren Schrift vom Jahre 1530, welche davon spricht, „daß man die Kinder zur Schule soll halten,“ geht Luther in dieser Richtung noch weiter. „Er spricht der weltlichen Obrigkeit nicht bloß sehr entschieden das Recht zu, die Kinder zur Schule zu „halten“, sondern er hält auch das weltliche Regiment für verpflichtet, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken; da sie ja wahrlich schuldig sei, „die nöthigen Künster und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Schreiber, Aerzte, Schulmeister u. dgl. bleiben.“ „So gut,“ meint er, „wie die Obrigkeit die Bürger nöthigen kann, Spieß und Büchse zu tragen, wenn man kriegen soll, so gut kann sie auch die Unterthanen zwingen, ihre Kinder in die Schulen zu schicken.“ „Darum wache hie, wer da wachen kann, die Obrigkeit, wo sie einen tüchtigen Knaben sieht, daß sie den zur Schule halten lasse. Ist der Vater arm, so helfe man mit Kirchengütern darein. Der gemeine Mann denkt nicht, daß er Gott und der Welt schuldig ist, so er einen geschickten Sohn hat, ihn in die Schule zu thun und studiren zu lassen.“ Er muß also dazu gezwungen werden. — Wir sehen somit hier zum ersten Male das Princip des Schulzwanges proclamirt, wenn auch noch in einem beschränkteren Umfange, nämlich in Bezug auf talentirtere Knaben, die in die lateinische Stadtschule gezwungen werden sollen. In der That, nachdem Luther einmal der weltlichen Gewalt die Schule überantwortet hatte, mußte er jener auch das Recht auf den Schulzwang zusprechen, weil ohne diesen bei der Abneigung des der neuen Lehre verfallenen Volkes gegen Schule und Unterricht die Schulen sich doch nicht bevölkert haben würden.

9. Und doch konnte Luther bei all seinen Bemühungen um die Schule dem Erziehungs- und Unterrichtswesen seiner Zeit nicht aufhelfen. Die neue Lehre hatte den Verfall der Schulen herbeigeführt; diesem Verfall konnte selbst Luther nicht steuern. So sehr er auch den Magistraten an's Herz legte, für die Schulen zu sorgen, sie thaten wenig oder gar nichts dafür. Um so weniger natürlich Privatleute. Luther beklagt sich oft bitter darüber. „Bisher“, sagte er, „hat eine Stadt, die bei vier- oder fünfhundert Burger hat, kunnt geben sechs-, siebenhundert Gulden werth allein den Bettelmönchen . . . Dazu noch heutigen Tages soll wohl eine solche Stadt fünf oder sechshundert Gulden allein geben für Parretjährllich, will schweigen, was Würze, Seiden, Gold, Perlen und des unnützen Dinges kostet; ja was wird Bier und Wein verschlemmt! . . . Sollt

sie aber einhundert Gulden oder zwei zu guten Schulen und Predigtstuhl geben, ja da müßt man verarmen und zu Bettler werden, da haben wir Nichts, da regiert Geiz und Sorge der Nahrung; da will man Hungers sterben.“ Und wie Luther, so klagten auch seine Anhänger. Zerstören war eben leichter, als Ordnung schaffen.

7) Philipp Melancthon und die übrigen „Reformatoren“.

§. 48.

1. Wenn Luther die „Reformation“ in Fluß gebracht, und die Ideen für das neue „reformatorische“ Lehrsystem gegeben hatte, so war es Philipp Melancthon, einer seiner treuesten Anhänger, welcher diese Ideen systematisch verarbeitete und zum eigentlichen Lehrsystem ausbildete. Die analoge Wirksamkeit entfaltete er aber auch, wie wir sehen werden, auf dem Gebiete des Schulwesens. Geboren zu Bretten in der Rheinpfalz i. J. 1497, wurde Melancthon von seinen Eltern fromm, aber streng erzogen, und nachmals auf die lateinische Schule in Pforzheim geschickt, wo er mit Reuchlin in Verbindung trat, der ihn in das Verständniß der griechischen Sprache einführte. Im J. 1509 ging er nach Heidelberg, wo er schon im fünfzehnten Lebensjahre Baccalaureus wurde und die Grundzüge seiner griechischen Grammatik entwarf. Er beschäftigte sich hauptsächlich mit dem Studium der alten Classiker. Im J. 1512 ging er nach Tübingen, wo er bald zum Magister und Doctor der Philosophie promovirt wurde und als Lehrer auftrat. Er hielt öffentliche Vorträge über Terenz, Livius und Cicero, gab eine griechische Grammatik heraus, und betheiligte sich an dem Streite Reuchlins mit den Kölner Theologen. Sein Name war bereits in Deutschland hochgeschätzt, als er im zweiundzwanzigsten Jahre seines Lebens von Kurfürst Friedrich dem Weisen als Professor der Grammatik, Rhetorik und Dialektik nach Wittenberg berufen wurde. Hier nun schloß er sich an Luther an, und wurde Anhänger seiner neuen Lehre, die er von nun an wissenschaftlich vertrat. Sein Verhältniß zu Luther war ein sehr unselbstständiges und unterwürfiges, ja kriechendes; er selbst war und blieb zeitlebens ängstlich und schwankend, wiewohl seine „reformatorische“ Wirksamkeit viel schlauer und tiefgreifender war, als die Luthers. Er starb i. J. 1560. Seine Zeitgenossen gaben ihm den Ehrentitel „Praeceptor Germaniae“.

2. In der Geschichte der Pädagogik ist Melancthon vor Allem deshalb zu nennen, weil er ein gefeierter humanistischer Lehrer und Schriftsteller seiner Zeit war. Seine griechische, und auch seine lateinische Grammatik waren für die damalige Zeit sehr bedeutende Werke; seine Anmerkungen zum Homer, Hesiod, Cicero, Tacitus, Quintilian und Virgil zeugen von großem Verständniß der griechischen und lateinischen Sprache, sowie seine sechzehn Bücher lateinischer Epigramme von großer Gewandtheit. Dazu schrieb er noch philosophische Lehrbücher, z. B. De Dialectica, Physica, de Amina, Epitome philosophiae moralis, u. s. w. Als akademischer Lehrer war er so beliebt, daß er in Wittenberg manchmal dritthalbtausend Zuhörer um sich versammelte und die

Studenten außen an die Fenster hinausstiegen, weil der Hörsaal überfüllt war.

3. Doch war dieses nicht das einzige. Melanchthon beschäftigte sich auch mit dem Unterrichtswesen, wobei er jedoch ganz auf dem Standpunkte Luthers stand, indem er gleichfalls, wo er vom Schulwesen handelt, zunächst immer nur die gelehrten Schulen im Auge hat, die dazu bestimmt sein sollen, gute Pfarrherren und weltliche Vorsteher zu bilden. Für diese gelehrten Schulen nun hat Melanchthon eine Schulordnung entworfen. Luther hatte nämlich i. J. 1524 einen Schulplan ausgearbeitet, den er durch Spalatin dem Kurfürsten von Sachsen vorlegen ließ. Er scheint jedoch keinen besonderen Anklang gefunden zu haben. Da trat nun Melanchthon ergänzend ein. Wahrscheinlich auf der Grundlage des Lutherischen Schulplanes verfaßte er i. J. 1528 für Kursachsen eine neue Schulordnung. Nach dieser sollen die Knaben in drei „Haufen“ abgetheilt, und nach dieser Abtheilung unterrichtet werden. Dies sollte in folgender Weise geschehen:

a) „Der erste Haufen soll lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vaterunser, Glaube und andere Gebete stehen. So sie dieses können, soll man ihnen den Donat und Cato zusammen vorgeben, und sie lehren, den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren, also, daß der Schulmeister einen Vers oder zwei exponire, welche die Kinder darnach zu einer andern Stunde aussagen, daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Worte daraus lernen und einen Borrath schaffen zu reden. Darin sollen sie geübt werden so lange, bis sie wohl lesen können. Daneben sollen sie dann auch schreiben und singen lernen.“

b) Der andere Haufen lernt die lateinische Grammatik. Dies soll in folgender Weise geschehen: „Vormittags soll man nichts anderes, als Grammatik lehren, und zwar zuerst Ethymologie, dann Syntax und Prosodie. Hat man dieses vollendet, so soll man immer wieder von vorne anfangen, und so die Grammatik den Kindern recht fest einprägen; denn wo solches nicht geschieht, ist alles Lernen verloren und vergeblich. Nachmittags sollen dann die Kinder erstlich in der Musik geübt werden; dann soll man Aesops Fabeln tractiren. Auf diese folgt die Exposition der Paedologia Mosellani, und darnach soll man aus den Colloquiis des Erasmi solche wählen, die den Kindern züchtig und nützlich sind, und sie den Kindern einprägen. Abends soll man ihnen dann endlich Sentenzen aus einem Poeten oder anderen vorschreiben, die sie Morgens wieder aussagen müssen. Mit der Zeit treten an die Stelle Aesops Terenz und die Fabeln des Plautus. Einen Tag in der Woche sollen die Schüler auch die christliche Unterweisung lernen. Es soll der Schulmeister den ganzen Haufen hören, also, daß einer nach dem andern aussage das Vater unser, den Glauben und die zehn Gebote. Auf eine andere Zeit sollen diese Stücke vom Schulmeister auch einseitig und richtig ausgelegt werden. Auch soll man Matthaeum grammaticè exponiren. Daneben sollen endlich die Knaben noch etliche leichte Psalmen auswendig lernen.“

c) Wenn nun die Kinder in der Grammatik geübt sind, mag man die

Geschicktesten auswählen, und den dritten Haufen machen. „Diese sollen die Stunde nach Mittag mit den anderen in der Musik geübt werden. Darnach soll man ihnen exponiren den Virgil, nach ihm die Metamorphosen des Ovid, und Abends dann die „Officia“ des Cicero und dessen Epistolas ad familiares. Morgens soll Virgil repetirt werden, und man soll zur Uebung der Grammatik Constructionen fordern und anzeigen die sonderlichen Figuras sermonis. Wenn die Schüler Ethymologie und Syntax wohl inne haben, dann soll man ihnen die Metrik vorlegen, und sie lehren, Verse zu machen; „denn diese Uebung ist sehr fruchtbar, Anderer Schrift zu verstehen, macht auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt.“ Ist endlich die Grammatik genug geübt, dann soll man zur Dialektik und Rhetorik übergehen. Außerdem soll alle Wochen einmal Schriftliches, als Briefe oder Verse, gefordert werden. Die Lehrer sollen endlich die Knaben fleißig anhalten, lateinisch zu sprechen, und selbst mit den Schülern so viel wie möglich in dieser Sprache verkehren.“

4. Melanchthons Schulordnung ist, wie man sieht, sehr elementar; eine tüchtige Organisation des Unterrichtes, ein dem Zwecke des Unterrichtes entsprechender Lehrgang ist in derselben kaum zu erkennen. Aber das ist ersichtlich, daß und wie in derselben das humanistische Element mit dem religiösen im Sinne der „Reformatoren“ zu vereinigen gesucht wurde. Als Humanist mußte Melanchthon auf das Sprachliche, auf die Form, ein Hauptgewicht legen; als Anhänger der „Reformation“ auf religiösem Gebiete mußte er aber auch dafür sorgen, daß die religiöse Erziehung und der religiöse Unterricht nicht vernachlässigt würde. Und darum laufen in seiner Schulordnung die humanistische und die religiöse Tendenz immer neben einander her; zu einer gegenseitigen Durchdringung derselben ist es aber nicht gekommen¹⁾.

5. Was nun die noch übrigen Häupter der „Reformation“ betrifft, so haben dieselben für die Geschichte der Pädagogik wenig oder gar keine Bedeutung. Ulrich Zwingli (1484—1534) ist bloß in so weit zu nennen, als unter seinen Gelegenheitschriften sich auch eine dem Gerold Meier, seinem nachmaligen Stieffohn dedicirte lateinische Abhandlung findet, mit dem Titel: „Auf was Weise adelige Jünglinge zu unterrichten sind.“ Die Schrift zerfällt in drei Abschnitte, und zeigt: a) wie der Geist eines jungen Adligen in die Kenntniß der göttlichen Dinge einzuführen sei, dann b) wie in die Kenntnisse, die auf ihn selbst, und weiter, c) wie in die Kenntnisse, die auf die anderen Menschen Bezug haben.

a) Was nun zuerst die Kenntniß der göttlichen Dinge anbelangt, so soll der Bögling vor Allem zum Glauben geführt werden, und zwar namentlich zum Glauben daran,

1) Mit einer ähnlichen Schulordnung, wie Melanchthon, war schon vorher M. Johann Agrikola (1492—1566), Rector der von Luther zu Eisleben auf Geheiß des Grafen von Mansfeld gestifteten Schule hervorgetreten. Auch er hält das Dreiclassensystem fest. Außerdem schrieb Agrikola 1527 eine Schrift unter dem Titel: „Eine christliche Kinderzucht in Gottes Wort und Lehre, aus der Schule zu Eisleben,“ „Hundertdreißig gemeine Fragestücke für die jungen Kinder in der deutschen Mägdleinschule in Eisleben,“ die von seiner Gattin Ilza geleitet worden sein soll. — Nächst der Melanchthon'schen Schulordnung, die zunächst für Kursachsen bestimmt war, ist dann noch zu nennen die Braunschweig'sche Schulordnung, verfaßt von Bugenhagen, die gleichfalls an dem Melanchthon'schen Dreiclassensystem festhält.

daß der Mensch durch die Sünde durch und durch todt, und daß Alles was wir thun, böse sei. Andererseits soll aber dem Zögling eingeprägt werden, daß Gott von uns unweigerlich Unschuld und Tugend verlangt, und dieser Widerspruch zwischen Sein und Sein-sollen wird dann den Zögling von selbst zur Ueberzeugung bringen, daß er, möge er wollen oder nicht, Gott die Hand geben und seiner Gnade sich überlassen müsse. So geht dann das Licht des Evangeliums in ihm auf. — Es zeigt sich wohl nirgends mehr als hier, daß die „reformatorische“ Lehre kein pädagogisches Princip in sich enthalte; denn die Voraussetzung, daß auf den menschlichen Willen gar nichts ankomme, sondern daß der Mensch im Interesse des Guten vollkommen passiv der göttlichen Gnade gegenüber sich verhalten müsse, muß ja jedes Bemühen, den Zögling zur sittlichen Kraftanstrengung und Kraftentfaltung zu bringen, als unmöglich und sogar als ungerechtfertigt erscheinen lassen.

b) Im zweiten Abschnitte empfiehlt Zwingli als hauptsächlichstes Mittel, um die wahre Weisheit aus der heil. Schrift zu schöpfen, die griechische und hebräische, dann auch die lateinische Sprache. Viel hält er darauf, daß die Knaben zur rechten Zeit sprechen und zur rechten Zeit schweigen lernen. Beim Studium der Berebtheit ist besonders die Kleinheit der Aussprache zu beachten, und daß alle anstößigen Gestikulationen vermieden werden. Zwingli eifert gegen die Unmäßigkeit im Essen und Trinken; die Nahrung soll eine gewöhnliche sein, und soll man sich nicht übersättigen, sondern bisweilen über den Hunger Meister werden. Besonders nehme sich der junge Mensch vor der „Liebe“ in Acht. Goldgier, Ruhmsucht und Kleiderpracht sind verwerflich. Außerdem empfiehlt Zwingli Mathematik, Musik und Kampfspiel; letzteres, um das Vaterland vertheidigen zu können.

c) Der dritte Abschnitt handelt hauptsächlich von der Wohlstandigkeit und von der Bezähmung der Leidenschaften. Man soll ein stiller, zurückgezogenes Leben führen und sich nicht zu sehr in die Dessenlichkeit mischen. Wenn man aber am öffentlichen Leben Theil nimmt, so soll man immer etwas Gutes daraus zu gewinnen suchen. Die Eltern soll man ehren und ihnen nachgeben. Die Verleumdung, wenn wir sie vor Kränkung nicht stillschweigend hinnehmen können, muß bei der Obrigkeit verfolgt werden; wir dürfen nicht Den, der uns beschimpft, wieder beschimpfen. Wenn wir einem Andern eine Rüge ertheilen, so sollen wir dies so besonnen thun, daß wir den Fehler abstellen, den Mann aber für uns gewinnen. Der Wahrheit muß man sich unter allen Verhältnissen und in jeder Lage beleißigen. U. s. w. — Aus diesen wenigen Andeutungen ist wohl ersichtlich, daß die ganze Abhandlung Zwingli's mehr ein Sittenbüchlein für Jünglinge, als eine Erziehungsschrift ist.

6. Wir hätten nun zuletzt noch auf Johannes Calvin zu reflectiren. Aber dieser Mann hat in pädagogischer Beziehung gar nichts geleistet. Nur das kann etwa als pädagogische Leistung gelten, daß er zwei Katechismen schrieb. Den ersten gab er 1536 in französischer Sprache heraus, und übersetzte ihn dann 1538 in's Lateinische. Den zweiten umfangreichern, schrieb Calvin i. J. 1545 in lateinischer Sprache, und zwar für die französischen Pfarrer. Derselbe hat vier Abschnitte. Der erste Abschnitt handelt vom Glauben, der zweite vom Gesetze, der dritte vom Gebete und der vierte von den Sacramenten. Es sind aber diese Katechismen keineswegs mustergiltig. Maßlose Weit-schweifigkeit und unnütze Wiederholungen bilden das Charakteristikum derselben. Wir halten es nicht der Mühe werth, darauf weiter einzugehen.

7. So haben wir denn gesehen, welchen umgestaltenden Einfluß der Humanismus und die „Reformation“ auf das Schulwesen ausgeübt haben. Durch den Humanismus kam der Formalismus in den Schulen zur Herrschaft; die „Reformation“ dagegen legte den Grund zur Verweltlichung der Schulen. Beide Elemente vereinigten sich zuletzt miteinander, und so mußte die Schule

im weitem Verlaufe einen diesen beiden Elementen entsprechenden Entwicklungsgang einschlagen. Sehen wir daher, wie das Schul- und Erziehungswesen unter dem Einflusse der beiden genannten Elemente sich weiter entwickelt und gestaltet hat in den protestantischen Ländern!

2) Weitere Gestaltung des Schulwesens unter der Herrschaft des Humanismus und des Protestantismus.

a) Die Volksschule.

§. 49.

1. In den ersten Zeiten der „Reformation“ lag das Volksschulwesen fast gänzlich darnieder. Der Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn von 1527 schrieb bloß vor, daß die Pfarrer Sonntag Nachmittags die drei Hauptstücke des Katechismus dem Gesinde und den Kindern vorsprechen, erklären und einprägen sollten. Als Gehilfen dazu wurden die Küster benutzt. Von einer „Schule“ im strengen Sinne dieses Wortes war keine Rede.

2. Erst als die Confirmation eingeführt wurde, und daher ein besonderer Confirmationsunterricht ertheilt werden mußte, dieser aber nur dann von dem rechten Erfolge war, wenn die Kinder vorher im Lesen und Schreiben, in der Katechismus- und Bibellehre, im Singen und Beten unterwiesen waren, und erst als sich die lutherische und reformirte Gemeinschaft in besonderen Symbolen fixirt, und demzufolge jede von beiden ein besonderes Interesse hatte, ihr kirchliches Bekenntniß in ihren Gemeindegliedern zu befestigen und zum Bewußtsein zu bringen: erst jetzt begann das Volksschulwesen sich zu entwickeln. Jetzt erschienen auch landesherrliche Schulordnungen, welche den Gang und die Ordnung des Unterrichtes in den Volksschulen regeln sollten. Wir werden später die hauptsächlichsten derselben mittheilen.

3. Der Unterricht in diesen Volksschulen fiel zunächst dem Küster, dem bisherigen Gehilfen des Pfarrers in der Ertheilung des Katechismusunterrichtes zu. Dadurch wurde der Küster zugleich „Schulmeister“. Schulen konnten also zunächst nur da entstehen, wo Küster, die das Lesen und Schreiben verstanden, sich zum Schulhalten bereit erklärten, und wo die Ortsbewohner geneigt waren, ihre Kinder in die Schule zu schicken, und „den Gehalt des Küsters für die übernommene neue Mühewaltung zu erhöhen.“

4. Wo also diese Bedingungen gegeben waren, da wurden Schulen eingerichtet, und zwar meist nicht in Dienstwohnungen, sondern in Privathäusern, oft in elenden Hütten, „in denen die Schulkinder enge eingepfercht mit der Familie und mit dem Viehstande des Schulmeisters zusammen waren.“ In kleinern, unvernünftigen Orten mußte der Schulmeister reihum wohnen. In der Stadt wurde der Unterricht auch des Sommers ertheilt, auf dem Dorfe jedoch wurde nur des Winters Schule gehalten, weil Schulmeister wie Schüler im Sommer auf dem Felde nützlichere Beschäftigung hatten. Die Kinder wurden zu verschiedener Zeit und in verschiedenem Lebensalter zur Schule geschickt, oft

schon mit dem fünften Lebensjahre und früher; gewöhnlich im elften oder zwölften Jahre traten sie aus der Schule aus.

5. Unterrichtsgegenstände in den Volksschulen waren: Katechismus und Kirchengesang, Lesen und Schreiben; vereinzelt: Rechenübungen. Die Schulordnungen schreiben vor, daß der Schulmeister die Kinder in drei Häuflein theilen soll: in das eine kommen die, „so erst anfahen zu buchstaben“, in das andere die, „so anfahen, die Syllaben zusammen zu schlagen“, in das dritte die, „welche anfahen lesen und schreiben.“ Jedes Häuflein soll wieder in Kotten getheilt werden, damit die sich gleichstehenden Kinder zusammen kommen, dadurch aber „die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert wird.“

6. Beim Lesenlernen soll mit Fleiß darauf gesehen werden, daß die Kinder Anfangs die Buchstaben recht kennen lernen; dann sollen sie die Silben deutlich aussprechen, die Wörter silbenweise verständlich lesen und die letzten Silben nicht verschlucken. Zum Zwecke des Schreibenlernens sollen die Kinder ein besonderes Schreibbüchlein halten, damit ihnen der Schulmeister in demselben vorschreibe, und bei der Form der Buchstaben, Zusammensetzung derselben u. s. w. soll er ihnen unterweilen die Hand führen. Den Katechismus (Luthers) soll der Schulmeister mit den Kindern „üben und exerciren, auch einfeltiglich desselben unterrichten und ihnen verständlich expliciren.“

7. Als Schulbücher wurden gebraucht der Katechismus und das Gesangbuch, dazu noch ein Psalmenbüchlein oder ein (aus Sirach, den Sprüchwörtern und dem neuen Testamente zusammengetragenes) Spruchbüchlein, auch wohl Trogen-dorfs Spruchsammlung: „Rosarium.“ Die gewöhnliche Bibel war „der Kinder Handbüchlein von Luther“, welches das Vaterunser, den Glauben und die Gebote enthielt, oder wohl auch ein 1526 erschienenenes Büchlein für die Kinder: „Der Laien Biblia.“

8. Die Zucht in der Schule war, dem furchtbar rohen Charakter der damaligen Zeit entsprechend, streng, rauh und hart. Die Erziehungsmittel waren Prügel, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen u. s. w. Ueber die Lehrer in Basel wurde geklagt, daß sie die Schüler nicht anders, als mit Schrauben, Poehen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Knipfen anfahen und plagen. Und in der Eplinger Schulordnung wurde verfügt, daß der Lehrer seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Lagen, Schlappen, Maultaschen und Haarrupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschellen und Hirnbazen strafen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen, sondern allein ihnen den Hintertheil mit Ruthe streichen solle. Welche Summe von grausamer Behandlung der Kinder in den damaligen Schulen setzt diese Verfügung voraus!

9. Nach K. Schmidt (Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, Auszug von Lange, Aufl. 2, S. 229) ist diese orthodoxe (protestantische) Erziehung „ein nothwendiges Moment nicht bloß in der Entwicklung der Erziehung überhaupt, sondern auch der erste, obgleich noch rohe Anfang der vernünftigen Erziehung (!) gewesen. Es war die Zucht des Geistes, die hier geübt, die Ent-

sagung des subjectiven Dünkels, worauf hingearbeitet werden sollte, und was erst niedergemacht werden mußte, ehe die Vernunft des Menschen von ihrem Hoheitsrechte Gebrauch machen konnte“. Man sieht, der Parteigeist kommt auf curiose Einfälle. Selbst die Rohheit muß gerechtfertigt, ja als nothwendig proclamirt werden, wenn es gilt, die Parteitendenz zu vertheidigen. Mit viel mehr Recht könnte man diese rohe und grausame Zucht auf Rechnung des „reformatorischen“ Lehrsystems setzen, das ja grundsätzlich den „äußern“ Menschen unter die rauhe Zucht des Gesetzes stellt und ihn „niedergemacht“ wissen will, damit der „innere“ Mensch sich entwickeln könne.

b) Die lateinischen Schulen.

(Mittelschulen.)

a) Im Allgemeinen.

§. 50.

1. Die lateinischen Schulen dieser Zeit sind die Fortsetzung der mittelalterlichen Stadtschulen. Es hatten sich bereits vor dem Auftreten Luthers die Humanisten vielfach dieser Schulen bemächtigt, und sie nach ihren Grundsätzen und Anschauungen umgebildet. Während der Reformationszeit kamen viele dieser Schulen in Wegfall; dagegen erhielten sich andere, und wurden später neue begründet. Der Humanismus war in diesen Schulen herrschend, nur daß dieser zugleich die „reformatorischen“ Ideen aufnahm, und im Religionsunterrichte den Schülern vermittelte.

2. Demnach war der Unterricht auf diesen Schulen, dem Charakter des Humanismus entsprechend, rein formalistisch. Wie die Humanisten von Anfang an das Hauptgewicht immer darauf legten, daß die Schüler gut lateinisch sprechen und schreiben lernten, so dauerte diese Tendenz auch jetzt fort, ja sie entwickelte sich sogar immer mehr und artete zuletzt bis zum Extrem aus. Daher wurde durch diese Schulen das Lateinsprechen so allgemein, daß es nicht nur Bürger und Handwerker der Städte darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten, sondern daß auch die Flecken und größeren Dörfer Lehrer suchten, die darin Privatunterricht ertheilen konnten.

3. Demnach waren auf diesen protestantischen Lateinschulen Religion und Latein die beiden Hauptlehrgegenstände. Der Lehrgang, welcher hiebei eingehalten wurde, richtete sich anfänglich nach dem Melancthon'schen Schulplane. Im Laufe der Zeit jedoch entwickelte und erweiterte sich dieser Schulplan immer mehr, je nachdem entweder die Rectoren, welche den Schulen vorstanden, eine Erweiterung des Lehrstoffes, eine tiefer greifende Organisation des Lehrganges und eine Verlängerung der Lehrzeit für nothwendig hielten, oder die landesherrlichen Schulordnungen den Schulplan weiter entwickelten und gesetzlich normirten.

4. Es gab niedere und höhere Lateinschulen. Die erstern waren für Studierende überhaupt bestimmt, die letztern dagegen vorzugsweise auf künftige Theologen berechnet. Beide behandelten Grammatik und Latein, letztere betrieben daneben auch noch eifrig das Studium der Rhetorik und Logik. Beide standen

in großem Ansehen. In vielen kleinen Städten wurden sogar die daselbst existirenden deutschen Schulen dieser lateinischen wegen abgeschafft, weil man sie neben der Lateinschule für überflüssig hielt.¹

5. Die Lateinschulen oder Stadtschulen standen unter der Leitung von Schulrectoren. Von ihnen hing zumeist die Blüthe der Schule ab, welche sie leiteten. Es gab mehrere solcher Schulrectoren, meistens Schüler Melanchthons, die sich und ihren Schulen einen Namen gemacht haben. Dazu gehören: Joachim Camerarius, Rector, und Eobannus Hessus, Lehrer an der Stadtschule zu Nürnberg; Jakob Mycellus (1503 — 1558), Rector zu Frankfurt und Professor zu Heidelberg, der den Inhalt der zur grammatischen Bildung gewählten Beispiele und der Lectüre betonte, so wie gehaltvolle Sentenzen und lehrreiche Autoren verlangte; Hieronymus Wolf (geb. 1516), zuletzt (1557) Rector der St. Annaschule in Augsburg, der tiefer als die meisten seiner Zeitgenossen das Alterthum erfaßte, indem er dasselbe nicht bloß der Sprache, sondern vorzüglich der Sache, der Gedanken wegen als Hauptgegenstand des Unterrichtes behandelte, also von der rein formalistischen Methode bereits abwich.

6. Die berühmtesten Schulrectoren aber waren Michael Neander, Valentin Trochendorf und Johannes Sturm. Neander (1525—1595) war Rector der Schule zu Hefeld im Harz. Er drang bei den Sprachen auf eine scharfe Scheidung des Elementarischen vom Gelehrten, des unumgänglich Nothwendigen und allgemein Geseglichen von dem minder Nothwendigen, Anomalischen, und gab mehrere kurze Lehrbücher heraus, die viel gebraucht wurden. Seine Schule gehörte seiner Zeit zu den berühmtesten. Die gleiche Berühmtheit erlangten auch die Schulen Trochendorfs und Sturms, von welchen wir aber eigens zu sprechen haben werden.

7. Ueber die gewöhnlichen lateinischen Stadtschulen rangirten sich die sog. Klosterschulen, d. h. solche, die aus den Gütern aufgehobener Klöster von protestantischen Fürsten gestiftet wurden, und zur Heranbildung von Theologen bestimmt waren. Solche Klosterschulen gab es namentlich in Württemberg, wo sie Herzog Christoph 1556 gestiftet hatte. Durch ein alljährliches Landexamen zu Stuttgart sollten die tüchtigsten 12 bis 14jährigen Knaben der lateinischen Schulen herausgefunden, in die Klosterschulen gethan, und dort frei erzogen und gebildet werden, bis sie auf die Universität abgehen könnten. Beim Eintritt in die Klosterschule mußten sie versprechen, dem Studium der Theologie treu zu bleiben.

8. Es gab niedere und höhere Klosterschulen. Die ersten hießen auch Grammatikerschulen. In diesen empfingen die Schüler ungefähr denselben Unterricht, wie in Quinta und Sexta der lateinischen Schule; dann traten sie in die höhere Klosterschule über, wo Cicero, Virgil, Demosthenes gelesen, Dialektik und Rhetorik fortgesetzt und Arithmetik gelehrt wurde. Nach Absolvirung dieser Schule gingen dann die Schüler auf die Universität, und wurden in das Tübinger Stift aufgenommen, wo sie wiederum während der ganzen Universitätszeit frei gehalten wurden. Berühmt wurde auch die Schule zu Kloster Bergen bei Magdeburg.

9. Dazu kommen dann noch die sog. Fürstenschulen in Meißen, Grimma und Schulpforta, so genannt, weil sie von sächsischen Fürsten gestiftet wurden. Sie waren nicht bloß für Theologen, sondern ohne Unterschied für alle Studirenden bestimmt. Jede dieser Schulen war in drei Classen getheilt, die Classen wieder in Decurien, an deren Spitze Decurionen standen. Sechs Jahre mußten die Knaben in der Fürstenschule bleiben, und dann erst konnten sie auf die Universität übergehen. Mit dem Religionsunterrichte, der sich an die Loci theologici Melancthon's angeschlossen, wurden hier Andachtsübungen zu jeder Tageszeit verbunden. Es wurden Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Dialektik und Rhetorik gelehrt. Das lateinische Versmachen wurde mit Vorliebe betrieben.

10. So viel über die protestantischen Latein- oder Mittelschulen im Allgemeinen. Um aber ein klares Bild von diesen Schulen, wie sie damals eingerichtet waren, von dem Lehrgang, der in denselben eingehalten wurde, und von ihrer formalistischen Tendenz zu vermitteln, wollen wir die beiden Schulen, welche zu dieser Zeit die berühmtesten waren, eigens für sich behandeln, und ihre Einrichtung, sowie ihren Lehrgang und ihren eigenthümlichen Charakter darlegen. Es sind dieses, wie oben schon angedeutet, die Schule Trokendorfs in Goldberg, und Schule Sturms in Straßburg.

β) Die Schule Valentin Trokendorfs zu Goldberg.

§. 51.

1. Valentin Trokendorf war der Sohn eines Bauern aus Trokendorf (jetzt Troitschendorf) bei Görlitz in Schlesien. Er hieß eigentlich Valentin Friedland, nannte sich aber später nach seinem Geburtsorte „Trokendorf.“ Geb. im J. 1490 schickte ihn sein Vater auf den Rath einiger Mönche in die Stadtschule von Görlitz. Als im J. 1513 sein Vater ein Opfer der Pest wurde, veräußerte der Sohn das väterliche Erbe, und zog nach Leipzig, wo er sich im Lateinischen weiter ausbildete und noch das Griechische erlernte. Dann übernahm er eine Lehrerstelle an der Schule zu Görlitz, wo er sich bald durch sein Lehrtalent und durch Umfang des Wissens auszeichnete. Beim Ausbruche der „Reformation“ schloß er sich an diese an, und ging nach Wittenberg. Als im J. 1523 ein Freund Trokendorfs, Helmrich, Rector der Goldberger Schule wurde, bewirkte dieser die Berufung Trokendorfs an diese Schule als Mitlehrer. Helmrich nahm bald darnach ein anderes Amt an, und Trokendorf wurde sein Nachfolger. Nachdem er sich späterhin noch einige Jahre in Piegwitz und Wittenberg aufgehalten hatte, lehrte er im J. 1531 wieder nach Goldberg zurück. Er stand nun 25 Jahre dieser Schule vor, und entfaltete hier eine didaktische Thätigkeit, welche die Schule von Goldberg durch ganz Deutschland und darüber hinaus berühmt machte.

2. Trokendorf gründete seine Schuleinrichtung einerseits auf die Gleichheit aller Schüler vor dem Lehrer und vor den Schulgesetzen, und andererseits auf das Ehr- und Pflichtgefühl der Zöglinge, durch welches Pflichttreue, Gemein Sinn und bereitwilliges Sichfügen und Hineinleben in die bestehende Ordnung bezweckt wurde.

a) In Folge des Princips der Gleichheit aller Schüler behandelte Trogendorf die Schüler, die sich aus aller Herren Länder um ihn sammelten, ganz gleichmäßig, ohne Ansehen des Standes; der Junker mußte die adeligen Präntensionen ablegen, und dieselben Strafen erleiden, dieselben Dienste thun, wie der Bauernsohn. Keiner wurde aufgenommen, ohne vorher unbedingte Unterwerfung unter die Schulgesetze angelobt zu haben¹⁾. Alle Schüler mußten ferner dem lutherischen Glaubensbekenntnisse angehören, also auch in religiöser Beziehung gleich sein.

b) Das Ehr- und Pflichtgefühl der Schüler glaubte er ferner dadurch zu fördern, daß er seiner Schule eine durchweg republikanische Verfassung gab. Er theilte seine Schule in sechs Classen, und jede Classe in Tribus. Aus der Mitte der Schüler selbst bestellte er Deconomen, Ephoren und Quästoren. Erstere mußten für Ordnung im Hause sorgen, damit Kleider und Stuben reinlich gehalten und die vorgeschriebene Hausordnung richtig innegehalten werde. Die Ephoren führten die Aufsicht bei Tische, und die Quästoren der Tribus, die sämmtlich unter dem Oberquästor standen, hatten den Besuch des Unterrichtes zu überwachen, die Faulen anzuzeigen, Themata zum Lateinsprechen zu geben, und beim Abtreten vom Amte lateinische Reden zu halten.

c) Neben diesen Schulämtern bestand dann noch ein Schülermagistrat oder Schulsenat mit einem Consul, zwölf Senatoren und zwei Censoren, die monatlich mit einander wechselten, und von den Tribus gewählt wurden. Trogendorf selbst stand als Rector über dem Senate als Dictator perpetuus. Dieser Schulsenat hatte die Aufgabe, jene zu bestrafen, die gegen die Schulgesetze sich verfehlt hatten. Hatte nämlich ein Schüler sich eines Vergehens schuldig gemacht, so mußte er sich vor diesem feierlich zu Gericht sitzenden Senat gegen den Ankläger vertheidigen, wozu er acht Tage Zeit erhielt. Je nach Befund der Sache wurde er dann entweder freigesprochen, oder aber zu einer Strafe verurtheilt, die der Dictator perpetuus vollzog. Die üblichen Strafen waren Rute, Fesseltragen, Carcer und Relegation. Angeklagte, die ein schönes Latein sprachen, pflegten freigesprochen zu werden.

d) Trogendorf ging bei dieser Einrichtung von dem Grundsätze aus, daß es das Beste sei, die Schuljugend durch ein lebendig erhaltenes Pflicht- und Ehrgefühl sich selbst regieren zu lassen, um so mehr, da nur diejenigen einst den Gesetzen gemäß regieren würden, die als Knaben den Gesetzen zu gehorchen gelernt hätten. Aber Niemand wird leugnen, daß das ein sehr gewagtes Experiment sei, da durch eine solche republikanische Einrichtung die Achtung vor der Auctorität nicht gefördert werden konnte. Solche Spielereien eignen sich für die Erziehung nicht.

3. Was den pädagogischen Standpunkt Trogendorfs betrifft, so stand er in dieser Beziehung ganz in der Strömung seiner Zeit. Grammatik, Dialektik und Rhetorik bildeten die Unterrichtsgegenstände in den sechs Classen seiner Schule; der Hauptzweck des Unterrichts aber lief bei ihm darauf hinaus, den Schülern

1) Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur! war sein Wahlspruch.

ein classisches Latein beizubringen, sie durch Regeln, Lesen und Memoriren zum Versumachen, zu gutem Lateinreden und Lateinschreiben zu bringen. Jede Woche wurden zwei Exercitien abgegeben, eines in Prosa und eines in Versen; deutsch zu sprechen war streng verboten; denn dies war eine Schande und ver setzte unter die Ungelehrten. Alle Schullacte wurden in lateinischer Sprache abgehalten, und ein Lobgedicht auf die Anstalt konnte deshalb in Wahrheit sagen, „daß die Muttersprache unter den Knaben verstummt sei“. Ein Lobgedicht auf Trokendorf selbst rühmt ihm nach, „er habe Allen die römische Sprache derart eingegossen, daß es in Goldberg für eine Schande gelte, deutsch zu sprechen, daß man selbst Knechte und Mägde Latein sprechen höre und Goldberg nach Latium versetzt glaube.“

4. Dialektik und Rhetorik lehrte Trokendorf an Cicero's und Livius' Reden und verlangte hiebei, wie bei der Auswahl der Phrasen angestregtes Nachdenken. Musik und Arithmetik wurden mäßig gelehrt. Die Schüler niederer Classen ließ Trokendorf durch schon weiter fortgeschrittene Schüler unterrichten. Merkwürdig ist seine Praxis in Bezug auf die körperliche Erziehung. Leibesübungen duldete er nur; dem Ringen und Laufen sah er tadelnd und lobend zu; aber Baden in kaltem Wasser, Schneebällen und auf's Eis gehen war strenge verboten. Welche Gründe ihn bei dieser auffallenden Praxis leiteten, wissen wir nicht. Er scheint überhaupt auf die physische Erziehung der Knaben wenig Gewicht gelegt zu haben; der Unterricht im Lateinischen verschlang bei ihm alles Uebrige.

5. Als i. J. 1553 zu Goldberg die Pest ausbrach, löste sich Trokendorf's Schule fast ganz auf; die wenigen Schüler, die ihm noch blieben, unterrichtete er „der reinern Luft wegen“ auf dem obersten Kirchenchore. Ein Jahr später wurde Goldberg durch eine Feuersbrunst verwüstet, und Trokendorf mußte deshalb mit seinen Schülern nach Liegnitz übersiedeln. Hier starb er i. J. 1556. Trokendorf war durch und durch Schulmann, und lebte nur für seine Schule. Aber seine Schule ward nur durch seine Persönlichkeit getragen und in Blüthe erhalten; nach seinem Tode gerieth sie bald in völligen Verfall, „so daß sich kaum hundert Jahre später in demselben Goldberg, dessen Knechte und Mägde Latein gesprochen hatten, nur noch ein einziger Bürger fand, der ein Brieflein oder eine Bittschrift schreiben konnte“ 1).

2) Die Schule des Johannes Sturm in Straßburg.

§. 52.

1. An Trokendorf schließt sich Johannes Sturm an. Geb. i. J. 1507 zu Schleiden an der Eifel, besuchte er die Schulen zu Lüttich und Löwen, wo er eine Druckerei einrichtete und den Homer nebst anderen griechischen Classikern herausgab. In Paris hielt er nachmals mit großem Beifall Vorlesungen, und endlich wurde er Rector der Schule zu Straßburg, die er neu organisierte, und der er von 1538 — 1583 vorstand. Wegen seiner Hinneigung zu den Reformirten

1) Vgl. Pinzger, Val. F. Trokendorf, Hirschberg 1825.

wurde er später auf Betrieb der lutherischen Prediger von dieser Schule entfernt, und starb im Jahre 1589. Das Leben und Wirken dieses Mannes ist für die Charakterisirung des damaligen Schul- und Unterrichtswesens von nicht minderem Bedeutung, als das Leben und Wirken Trozendorfs.

2. „Die Aufgabe der Schulbildung,“ behauptet Sturm, „ist eine dreifache; denn sie soll sorgen für Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede; in Summa: sie soll eine weise und beredte Frömmigkeit (*sapientem et eloquentem pietatem*) erzeugen.“ Die „*Pietas*“ tritt allerdings bei ihm gegen die „*Eloquentia*“ sehr in den Hintergrund. Er will, wie Trozendorf, aus seinen Schülern nur lateinische (und griechische) Stilisten machen; die Aneignung der lateinischen (und griechischen) Sprache zum Behufe der Schrift und Rede ist ihm Selbstzweck. Die Classiker erscheinen nur als Mittel zum Zweck. Methodische Anleitung zu Stilübungen und zum fertigen Lateinsprechen ist Hauptaufgabe des Unterrichtes; durch Auswendiglernen, Nachahmen und Anwendung des in den Classikern Gelesenen soll Fertigkeit in der Phrasologie erzielt werden — das ist das Ziel.

3. Demgemäß „erklärt es Sturm für einen großen Uebelstand (*publicum et commune malum*), daß die Knaben nicht von Kindesbeinen an Lateinisch sprechen hörten, und preist die Kinder der alten Römer deshalb glücklich. Alles muß von den Lehrern aufgeboten werden, um diesen Uebelstand zu heben. Lehrern und Schülern war daher verboten, deutsch zu sprechen, und das Spiel wurde nur unter der Bedingung gestattet, daß man sich dabei der lateinischen Sprache bediente. An der Schule, welcher Sturm vorstand, wurde fast nur Lateinisch und Griechisch gelehrt. Deutsches Lesen und Rechtschreiben fiel ganz weg; in den untern acht Classen ist vom Rechnen gar keine Rede. Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft wurden gleichfalls nicht betrieben.“ Alles ging im Lateinischen und Griechischen auf.

4. Die ganze Schule Sturms war in zehn Classen eingetheilt. Für diese zehn Classen entwarf er folgenden Schulplan: „In der untersten (zehnten) Classe lernen die Schüler Gestalt und Aussprache der Buchstaben, das Lesen, Decliniren und Conjugiren, sowie den deutschen Katechismus. Die neunte Classe fügt dann die unregelmäßigen Zeitwörter hinzu, und läßt recht viele Vocabeln zur Benennung häufig vorkommender Gegenstände lernen. In der achten Classe lehrt der Lehrer die acht Redetheile, läßt Declinationen und Conjugationen charakterisiren und mit Beispielen belegen. Die Schüler müssen ferner Wörterbücher anlegen, in die sie nach Rubriken die üblichsten Ausdrücke eintragen, wobei zugleich der Anfang der Phrasologie gemacht wird, indem sie nicht die einzelne Vocabel, sondern zugleich eine Redensart in's Wörterbuch eintragen. Endlich werden aus Cicero's Briefen einige der grammatischen Interpretation wegen gelesen, und nach den täglichen mündlichen Uebungen in den letzten Monaten schriftliche angefangen.“

5. „Die siebente Classe fügt zu dem Gelernten die Syntax. Der Regeln werden wenig, der Beispiele viel gegeben, und bei der Lectüre wird die Syntax tüchtig eingeübt. In Betreff der lateinischen freien Aufsätze soll der Lehrer

einhelpfen, vormachen, an die Tafel schreiben und die Thematata dem Gelernten entnehmen. Sonntags wird der Katechismus in's Lateinische übersetzt. In der sechsten Classe werden längere Briefe Cicero's in's Deutsche übersetzt, daneben aber auch lateinische Gedichte gelesen. Auch wird mit dem Griechischen angefangen. Die fünfte Classe beschäftigt sich mit der Metrik, Prosodie, Poetik, Mythologie, mit Cicero's Cato und Cälius, Virgils Eklogen, griechischen Vocabeln und dem lateinischen Realwörterbuch. Auch fangen die Schüler mit dem Versmachen an, indem sie dictirte aufgelöste Verse wieder in metrische Ordnung bringen. Dazu werden Reden übersetzt und die kleinen paulinischen Briefe erklärt."

6. „Von der vierten Classe ab soll der Schüler viel interpretiren, auswendig lernen, Cicero's Reden, Horaz' Episteln und Sermonen lesen, im Griechischen außer der Grammatik sich Vocabelreichthum aneignen und sich fleißig im Stil üben. Hierzu fügt die dritte Classe die Ornamenta rhetorum mit Beispielen, liest des Demosthenes Reden, des Plautus und Terenz Komödien, und dann den Homer, sowie Sonntags die paulinischen Episteln. Lateinisches wird in Griechisches übersetzt, und umgekehrt. Gedichte werden gemacht, Briefe geschrieben und Textstellen in anderer Form bearbeitet. In der zweiten Classe interpretiren die Schüler ihre Lateiner und Griechen selbst, geben den Unterschied zwischen poetischem und prosaischem Sprachgebrauch an, tragen die schönsten Stellen in ihre Tagebücher ein, werden in der Dialektik und Rhetorik unterwiesen, und üben sich täglich im Stil. In der ersten Classe endlich wird die Theorie der Dialektik und Rhetorik nach Aristoteles fortgesetzt, worauf an Cicero und Demosthenes die Anwendung der Regeln nachzuweisen ist. Neben Virgil und Homer liest man Thuchydes und Sallust, und schreibt kunstgemäß Verse und Prosa."

7. Die Komödien des Terenz und Plautus wurden auf der Schule Sturms nicht bloß gelesen, sondern von den Schülern auch theatralisch aufgeführt. Dies geschah sogar mit den Komödien des Aristophanes. Wegen der zahlreichen unzüchtigen Stellen, die in jenen Komödien vorkommen, tröstete man sich mit der Ansicht, daß es nun einmal kein besseres Mittel gebe, um die Schüler zum correcten Lateinsprechen zu bringen, als die Aufführung jener Komödien. Das war freilich eine Praxis, die sich mit dem Erziehungszweck der Schule nicht vereinbaren ließ. Der erziehlliche Zweck trat überhaupt auf der Schule Sturms sehr zurück; wenn auch die Zucht auf derselben streng war, so war doch die Hauptsache der Unterricht.

8. Die Schulen Trogendorfs und Sturms zeigen uns, wie an den damaligen lateinischen Schulen die humanistische Lehrweise gehandhabt wurde. Der Accent liegt ausschließlich auf der sprachlich formellen Bildung. Wir wollen es keineswegs tadeln, daß die sprachlich formelle Bildung mit Eifer betrieben wurde; denn diese ist für die Jugendbildung, für die Entwicklung und Uebung der geistigen Kräfte der Schüler von der größten Bedeutung, und kann als Vorbildung für die höheren Studien nicht genug empfohlen werden. Aber es heißt denn doch die Sache übertreiben, wenn man diese formell-sprachliche Bildung für das Höchste hält, und gar nichts Bortrefflicheres mehr sich denken kann, als geschickt lateinisch lesen und schreiben zu können. Es ist hier das

Mittel zum Zwecke gemacht, und das ist das Falsche und Einseitige in dieser formalistischen Unterrichtsweise, wie sie damals in den Lateinschulen betrieben wurde.

9. Mit der Straßburger Schule wurde auf Betreiben Sturms auch noch eine Akademie verbunden, an welche die Schüler nach Beendigung des Gymnasialstudiums übergehen sollten. Im J. 1567 ertheilte Kaiser Maximilian II. die Erlaubniß zur Errichtung dieser Akademie, und i. J. 1569 erhielt Sturm von dem Straßburger Magistrat den Auftrag, dieselbe zu organisiren. Es wurden auf derselben gelehrt: Theologie, Jurisprudenz, Medicin, und außerdem noch Mathematik, Geschichte, Dialektik, Ethik, Rhetorik und Philologie. So war diese Akademie ein Mittelding zwischen Gymnasium und Universität. Später wurde sie zu einer wirklichen Universität erhoben, indem ihr 1621 Ferdinand II. die Rechte einer solchen verlieh.

c) Schulordnungen.

§. 53.

1. Wir haben schon oben bemerkt, daß im Laufe des sechszehnten und im siebenzehnten Jahrhunderte von den Landesoberkeiten in den verschiedenen protestantischen Ländern bestimmte Schulordnungen erlassen wurden, durch welche das Schulwesen entsprechend organisirt und der Unterricht gesetzlich normirt werden sollte. Es wird unsere Aufgabe sein, wenigstens die hauptsächlichsten derselben hier vorzuführen. Diese sind die württembergische, die sächsische Schulordnung, und der Schulmethodus Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha, der allerdings schon tief in das siebenzehnte Jahrhundert hineinfällt.

2. Die württembergische Schulordnung, i. J. 1559 von Herzog Christoph erlassen, ordnet vorerst „teutsche Schulen“ an, in welchen Knaben und Mädchen, gesondert von einander, unterrichtet werden sollten. Der Unterricht sollte begreifen Lesen, Schreiben, Religion und Kirchengesang. Solche „teutsche Schulen“ sollten in allen, auch den kleinsten Dörfern und Flecken errichtet werden. Auf die „teutschen“ sollten dann die lateinischen Schulen, auch „Particularschulen“ genannt, folgen. Eine vollständige lateinische Schule sollte, nach Herzog Christophs Schulordnung, fünf Classen haben; eine sechste fügte Herzog Ludwig hinzu. Der Stufengang des Unterrichtes, welchen die Schulordnung vorschreibt, schließt sich ganz an den der Sturm'schen Schule an, sowie auch das Ziel des Unterrichtes ganz in gleicher Weise bestimmt wurde, wie von Sturm. Die Knaben sollten in und außerhalb der Schule nicht deutsch, sondern nur lateinisch mit einander sprechen, auch „alle Wochen epistolas schreiben“. Zur Bildung der Geistlichen insbesonders stiftete Herzog Christoph die „Klosterschulen“, von denen wir oben schon gesprochen haben.

3. Die sächsische Schulordnung wurde i. J. 1580 von Kurfürst August von Sachsen erlassen, und schloß sich ganz genau an die württembergische an. Auch nach der sächsischen Schulordnung machten den Anfang die „deutschen Schulen“ auf „Dörfern und offenen Flecken“, in denen die Kinder im Lesen, Schreiben und in der Religion unterrichtet werden sollten. Dann folgten die „Particularschulen“, wie in Württemberg, in fünf Classen abgetheilt. Nur darin unterscheiden sich die sächsischen von den württembergischen Particularschulen, daß in den sächsischen in der Quarta die „Species“, in der Quinta die ganze

Arithmetik gelehrt wurde, was in den württembergischen nicht stattfand. In die Particularschulen schlossen sich endlich die „Fürstenschulen“ an, von denen wir gleichfalls oben schon gesprochen haben.

4. Es folgt endlich der Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha. Er erschien i. J. 1648 und hatte speciell die Einrichtung und Organisation des Volksschulwesens im Gothaer Lande zum Gegenstande. Er verbreitet sich demgemäß über Alles, was zur Volksschule gehört; er gibt Vorschriften über die Schuleinrichtung im Allgemeinen, er schreibt einen bestimmten Lehr- und Lectionsplan vor, er handelt von der Erziehung der Kinder zur Religiosität und zur christlichen Zucht und Gottseligkeit, sowie über die Pflichten der Kinder, der Lehrer und der Eltern in Bezug auf die Schule.

5. Der „Methodus“ theilt die Schule in drei Classen: in die Elementar-, Mittel- und Oberclasse.

a) Für die Elementarclasse sind die Textesworte des Katechismus (ohne Auslegung), eine Anzahl Bibelsprüche, einige Psalmen, Reimgebeten u. s. w. zum Memoriren bestimmt, was dadurch erleichtert werden soll, daß der Lehrer das Pensum so lange vor spricht, bis es die Kinder richtig nachsagen können. Ferner sollen die Kinder die Buchstaben und deren richtige Aussprache lernen. Die Buchstaben, und zwar zuerst die Vocale, schreibt der Lehrer auf die Schultafel oder zeigt sie auf einer Wandtafel, benennt sie, läßt sie nachsprechen, und dann im Buche auffuchen. Es fehlt nicht an genauer Angabe, wie vom a zum e und i, u. s. w., sowie von den Vocalen zu den Consonanten fortzuschreiten sei.

b) In der Mittelclasse wird erstlich der Katechismus gelehrt und eingelibt, und zwar so, daß dessen sechs Hauptstücke nebst Bibelversen und Psalmen auswendig gelernt werden müssen. Dann werden die Kinder im Lesen und Schreiben unterrichtet. „Das Lesen soll der Lehrer durch langjames und deutliches Vorlesen fördern; wo es nothwendig ist, muß das Kind auch buchstabiren, allmählig aber auch angeleitet werden, auf den Sinn der Lesestücke und auf die Interpretation zu achten. Der Unterricht im Schreiben soll damit begonnen werden, daß der Lehrer die Buchstaben mehrmals deutlich an die Wandtafel schreibt, und die Kinder dieselben nachmalen. Die Buchstaben sollen in genetischer Folge geschrieben, also mit den leichtesten, z. B. i, n, m, begonnen werden. Von den Buchstaben schreitet man zu Silben, Wörtern und ganzen Sätzen fort. Der Lehrer soll dabei guter Vorschriften sich bedienen. Der Correctur ist besondere Sorgfalt zu widmen. Das Rechnen nimmt in dieser Classe seinen Anfang mit der Kenntniß der Zahlen, und beschränkt sich auf feste Einübung des Einmaleins, und höchstens noch auf die Addition und Subtraction.“

c) In der Oberclasse soll der ganze Katechismus absolvirt, und das Lesen und Schreiben bis zur möglichsten Fertigkeit und Sicherheit gesteigert werden. Im Schreiben ist besonders auf die Orthographie zu achten, und daher das Dictandoschreiben zu üben. Im Rechnen sollen die Kinder die vier Species, sowie die Regeldetri und die Bruchrechnung lernen und üben. Dann soll folgen der Unterricht in den Realien. Der Unterricht in den natürlichen Dingen, wozu

die Lusterscheinungen, Kalenderkunde, Himmelsgegenden, Winde, Pflanzen- und Thierkunde u. s. w. gehören, macht den Anfang; dann folgt die Meßkunst, die mit den Knaben allein durchzumachen ist, und endlich wird mit den weltlichen und häuslichen Dingen geschlossen. Zu den letzteren gehören Orts- und Heimathskunde, Landesverfassung und Verwaltung, Handel, Schulwesen und Gesezeskunde. Der Uebertritt von der einen zur andern Classe soll von einer am Schlusse des Jahres anzustellenden Prüfung abhängen.

6. Wir sehen, dieser Schulplan erscheint in Bezug auf den Unterrichtsstoff schon bedeutend erweitert. Es macht sich bereits der Einfluß der realistischen Richtung im Unterrichte, von der wir bald zu sprechen haben werden, geltend; denn die Realien erscheinen hier bereits als wesentlicher Bestandtheil des Unterrichtsstoffes, und zwar in einer Ausdehnung, wie sie in der Volksschule wohl kaum bewältigt werden können. Es sind auch bestimmte Lehrbücher vorgeschrieben. Dazu gehören das Syllaben-, das deutsche Lese-, das Evangelien-, das Gesang- und das Rechenbuch. Jede Schule sollte außerdem als Inventarium eine kleine Postille und Sterbekunst und eine Bibel, oder wenigstens einen Auszug der biblischen Geschichte besitzen. Lehrern und Seelsorgern mußten sämtliche Schulbücher aus dem Gotteskasten angeschafft und als Inventarium einregistirt werden.

7. Auch für den Lehrer werden Vorschriften gegeben. Er soll beim Unterrichte immer die Mehrzahl der Kinder im Auge haben, nicht die Befähigteren besonders vorwärts zu bringen suchen, vielmehr den schwächern nachhelfen und überall stufenmäßig und gründlich verfahren. Er soll oft außer der Reihe fragen, aber auch jeden Einzelnen vornehmen, und wenn er damit in Einer Stunde nicht zurecht kommt, die folgende noch zu Hilfe nehmen. Auch hat er eine besondere Schultabelle zu führen, aus welcher Namen, Alter, Fortschritte und Versäumnisse der Kinder zu ersehen sind, und diese hat er bei der Schlußprüfung vorzulegen. Die Versäumnißliste insbesondere hat er wöchentlich dem Pfarrer vorzulegen. Es sind dies die ersten Anfänge des späteren bürokratischen Schulapparates. Der Lehrer ist zu 30 Lehrstunden wöchentlich verpflichtet, und soll jeden Vormittag drei und jeden Nachmittag drei Schulstunden abhalten, mit Ausnahme der Mittwoche und Samstage, die frei sind. Jährlich sind auch sechs Wochen Ernteferien.

8. Der Lehrer soll ferner seinem Berufe ein Herz voll aufrichtiger Liebe entgegenbringen, die Kinder nicht mit gemeinen Schimpfnamen benennen, auch nicht aus Privathafß gegen die Eltern Einzelne über Gebühr strafen. Den Methodus hat er fleißig zu studiren und pünktlich zu befolgen. Hierbei, wie bei Ertheilung des gründlicheren Religionsunterrichtes hat er den Pfarrer zu Rathe zu ziehen. Keine Stunde darf ohne besondere Nöthigung und ohne Erlaubniß des Pfarrers versäumt werden. Jeden Unterricht hat der Lehrer mit Gesang und Gebet zu beginnen, während der Schulstunden darf er nichts Fremdartiges vornehmen, und sich niemals durch einen Knaben oder ein Mägdlein vertreten lassen. Auf die Lectionen soll er sich gut vorbereiten, geduldig bei der Unterweisung sein, nicht auffahren, nicht zu gelinde, aber auch nicht zu strenge verfahren, und bei körperlichen Züchtigungen nur die Ruthe gebrauchen.

9. Die erziehliche Aufgabe der Schule wird entschieden betont. Die Kinder sollen in der Schule zu christlicher Zucht und Gottseligkeit erzogen werden. Darum wird vorgeschrieben, die Kinder frühzeitig daran zu gewöhnen, dem Religionsunterrichte und dem Gottesdienste fleißig beizuwohnen, und öfters an Gottes Allgegenwart und Allwissenheit, sowie an den Tod zu denken, um den Versuchungen zum Bösen zu widerstehen. Die gewöhnlichen Jugendünden sollen „mit ernstlichem Verweis und beweglicher Vorstellung der Ungebühr angesehen werden“. Wo dies fruchtlos, sollen körperliche Strafen, wie Niederknien oder Ruthenstreiche zur Anwendung kommen. Aus den Predigten, denen die Kinder beiwohnen, sollen sie stets examinirt werden.

10. Bemerkenswerth ist, daß in diesem Schulmethodus das Princip des Schulzwanges bereits in der allerentschiedensten Weise hervortritt. Jedes Kind ist nach vollendetem fünften Jahre schulpflichtig, und soll nicht eher entlassen werden, bis es das Ziel der Schule erreicht, und dieses durch die Prüfung bewiesen hat. Die Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Thun sie dieses nicht, oder zeigen sie sich säumig, so sollen sie vom Pfarrer ermahnt und gewarnt werden, und so dieses nicht hilft, sollen sie für jede veräumte Stunde das erste Mal einen, das zweite Mal zwei, und so fort bis sechs Groschen bezahlen. Das Geld soll zur Anschaffung von Büchern und Schreibmaterial für ärmere Kinder, und zu Prämien für die fleißigen verwendet werden. Beim Austritte der Kinder aus der Schule dürfen die Eltern nicht unterlassen, dem Pfarrer und Lehrer ihren Dank abzustatten, und auch nachher sollen sie die Jugend noch zum fleißigen Besuch des Gottesdienstes, und zur fortwährenden Wiederholung des Gelernten anhalten. (Nach Kellner, Skizzen, u. s. w. Bd. 1, S. 350 ff.)

11. Gewiß, es hat diese Schulordnung ihre großen Vorzüge, und es ist dieselbe um so bemerkenswerther, als sie zu einer Zeit erlassen wurde, als Deutschland noch bedeckt war von den Wunden, die ihm der dreißigjährige Krieg geschlagen hatte. Sie scheint auch ihre guten Wirkungen für das Volksschulwesen im Gothaer Lande gehabt zu haben, weil das Sprichwort ging, Herzog Ernst's Bauern wären gelehrter, als alle Edelleute Deutschlands. Aber dieses Aufblühen des Volksschulwesens stand bloß vereinzelt. Ueberhaupt brachten es in der Zeit nach der Reformation nur einzelne Schulen zu größerer Blüthe; im Ganzen und Großen hat das Schulwesen, sowohl was die Volksschule, als was die lateinischen, gelehrten Schulen betrifft, zu dieser Zeit keinen Aufschwung genommen¹⁾. Derselbe wurde gehemmt namentlich durch die religiösen Streitigkeiten, die auch innerhalb der Schulen mit der größten Hefigkeit geführt wurden. Manche Schule verlor ihren guten Lehrer, weil er Philippist oder Strigelianer war, weil er die Concordienformel nicht unterschrieb, u. s. w. „Der Geist des Protestantismus,“ sagt Schmidt (Gesch. der Erz. u. d. Unterrichtes, Auszug von Lange, S. 225), und dem dürfen wir es glauben, „krystallisirte im sechszehnten und

1) Von den Universitäten, über welche wir später werden zu handeln haben, gilt, wie sich zeigen wird, das Gleiche.

siebenzehnten Jahrhundert in einer festgewordenen orthodoxen Theologie mit ihrem rohen, todten Buchstabendienst und mit ihren kleinlichen und peinlichen dogmatischen Bestimmungen.“ Diese ließ eine regere und freiere Entwicklung des Unterrichtswesens nicht aufkommen.

3. Die gleichzeitigen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes innerhalb der katholischen Kirche.

a) Die katholischen Pfarrschulen.

§. 54.

1. Groß waren die Verwüstungen, welche die Wirren der „Reformation“ auf religiösem, sittlichem und sogar auf politischem Gebiete unter den christlichen Völkern angerichtet hatten. Nicht minder schwer waren die Verluste, welche die Kirche erlitt. Ganze Völker fielen von ihr ab, schlossen sich der neuen Lehre an, oder wurden in dieselbe hineingezwungen. Dafür hatte aber die Katastrophe auch wieder das Gute, daß eine Menge von unlauteren Elementen, eine Masse von Krankheitsstoff sich aus dem Leibe der Kirche ausschied, den sie bisher mit sich hatte fortschleppen müssen. Die „Reformation“ war zugleich eine Reinigung und Läuterung der Kirche.

2. Nun konnte die Kirche mit neuer Kraft und mit neuer Energie die großen Aufgaben lösen, welche der Sohn Gottes ihr aufgelegt hatte. Sie konnte daran gehen, die Mißstände zu beseitigen, welche im Laufe der Zeiten sich in ihr angeheftet hatten und eine heilsame Reformation in allen kirchlichen Verhältnissen bewerkstelligen. Und diese Bestrebungen ließen nicht lange auf sich warten. Das Concil von Trient (1545 — 1563) war es, welches, indem es die alte katholische Lehre gegenüber den protestantischen Lehrmeinungen neuerdings proclamirte und sanctionirte, zugleich jene heilsamen Reformen anordnete, wodurch in das religiöse Leben des Clerus und des Volkes ein neues treibendes Ferment hineingetragen wurde. Vom Concil von Trient datirt daher ein neuer Aufschwung des kirchlichen Lebens nach all den Richtungen hin, in welche dasselbe sich verzweigt.

3. Unter den kanonischen Vorschriften, welche das Concil von Trient erließ, finden sich denn nun auch solche, welche auf Erziehung und Unterricht Bezug haben. Dem Clerus wird auf's dringendste eingeschärft, sich gewissenhaft der Erziehung und des Unterrichtes der Jugend anzunehmen. Den Bischöfen wird aufgetragen, Seminarien und Seminar Schulen zu errichten, in welchen die Jünglinge für den geistlichen Stand und für den geistlichen Dienst erzogen werden sollten. Den Pfarrern und Seelsorgern wird zur Pflicht gemacht, die Gläubigen, und voran die Jugend, in den Wahrheiten des Heiles gründlich zu unterrichten, und diesen Unterricht als einen der wichtigsten Zweige des seelsorgerlichen Amtes zu betrachten.

4. Diese Vorschriften und Ermahnungen fielen nicht auf unfruchtbaren Boden. Es waren vor Allem die alten Pfarrenschulen, auf die man seine Aufmerksamkeit richtete. Dieselben waren in den Stürmen der „Reformation“ vielfach

untergegangen, selbst in solchen Ländern, wo die „Reformation“ nicht dauernd Wurzeln schlagen konnte. Wir sehen dieses aus einem Synodaldecret des Bischofs Claudius von St. Evreux vom Jahre 1576, worin über die eingegangenen Schulen geklagt und gesagt wird: „Wir müssen die Sorgfalt unserer Vorfahren bewundern, da sich innerhalb unserer Diöcese kaum Eine bedeutende Pfarrei befindet, welche nicht einst Haus und Stiftung für Schulen besessen hätte. Deshalb müssen wir aber auch hinwieder die Nachlässigkeit, ja den Gottesraub unserer Zeiten beklagen, in welchen Edelleute, ja selbst Männer des geistlichen Standes und die Pfarrangehörigen selber die Schulhäuser und Schulstiftungen usurpirt oder ihren Zwecken entfremdet haben, so daß heut zu Tage nicht bloß in Dörfern, sondern sogar in Städten und großen Gemeinden kaum mehr eine Schule oder ein Lehrer gefunden wird.“

5. Jetzt änderte sich die Sache. Das System der Pfarrschulen wurde im Geiste des Concils von Trient wieder hergestellt. Bischöfe und Synoden nahmen sich der Sache an und thaten Alles, um neues Leben aus den Ruinen entsproßen zu machen. Mit den Pfarr-Volksschulen, das sah man wohl ein, mußte begonnen werden, wenn das Schul- und Erziehungswesen einen neuen Aufschwung gewinnen sollte. Es wurde nach dem Concil von Trient wohl keine Provinzial- oder Diöcesansynode gehalten, auf welcher die Angelegenheit der Pfarrschulen nicht zur Sprache gekommen, und auf welcher nicht Anordnungen in Bezug auf dieselben getroffen worden wären. Wir wollen hier nur einige der wichtigsten Bestimmungen hierüber aus dem sechszehnten und siebenzehnten Jahrhundert mittheilen, wie sie in der „Realencyclopädie“ von Kofsus und Pfister, Art. „Pfarrschulen“, zusammengestellt sind.

6. Schon die 1549 von Sebastian von Heusenstamm abgehaltene Provinzialsynode in Mainz macht es allen geistlichen und weltlichen Obrigkeiten zur Pflicht, sich mit aller Sorgfalt der Schule anzunehmen. Ebenso die Synoden von Salzburg, 1569; Namur, 1639 und 1659; Soissons, 1626; Köln, 1662; Cambrai, 1565. In allen, besonders aber den größern Pfarreien sollen Lehrer und Schulen sein. Ebenso sollen bei allen Collegien und Klöstern, auch bei den Klöstern der Bettelorden, Schulen errichtet, und taugliche Lehrer bestellt werden. Syn. v. Constanz, 1567. Die Dechante sollen bei den Ortsvisitationen die Pfarrer, Ortsvorgesetzten und andere angesehenen Männer ermahnen, mit vereinten Kräften ernstlich dahin zu arbeiten, daß für die Lehrer ein angemessener Gehalt zu Stande gebracht werde, damit der Unterricht unentgeltlich erteilt werden könne und so die Eltern ihre Kinder um so lieber in die Schule schicken. Syn. v. Namur, 1604. Die Reichen werden ermahnt, Stiftungen für den Unterricht zu machen. Syn. v. Ermeland, 1610. Damit die Wohlthat des Schulunterrichtes so viel wie möglich Allen zu Theil werde, sollen auch in entlegenen Orten mit aller Anstrengung so bald als möglich Nothschulen errichtet werden. Syn. v. Münster, 1675.

7. In kleineren Orten soll der Caplan Schule halten, wo aber keine Caplaneien sind, da sollen nur solche Messner angestellt werden, welche die niederen Weihen haben und unverheirathet sind, oder doch nur in der ersten, mit einer jungfräulichen Braut eingegangenen Ehe leben, und wenigstens so viele Kenntnisse haben, daß sie die Jugend im Lesen der lateinischen und deutschen Schriften, im Kirchengesange und im deutschen Katechismus zu unterrichten im Stande sind. Und die Pfarrer sollen mit den Kirchenpatronen, mit der Ortsobrigkeit oder der Pfarrgemeinde in Unterhandlung treten, damit solche Messner, die zugleich den Schuldienst versehen, aus den Kircheneinkünften, oder aus

den Beisteuern der Pfarrrangehörigen oder aus dem für die Schüler zu bezahlenden Schulgelde ihren Unterhalt bestreiten können. Syn. v. Constanz, 1567, und Metz 1604. Die Lehrer sollen ein ehrenvolles und entsprechendes Salarium erhalten, damit sie die Armen unentgeltlich unterrichten können. Syn. v. Salzburg, 1569. Die Schullehrer sollen ihren Gehalt beziehen entweder aus den Beiträgen der Hausbesitzer des Schulbezirkes, oder aus dem für jeden einzelnen Schüler zu entrichtenden Schulgelde, oder aus der Gemeindefasse. Jeder Grundeigenthümer hat 20 Stüber zu diesem so frommen und nothwendigen Werke beizusteuern. Syn. v. Leuwarden, 1570. Für die Armen soll die Gemeinde aus der Armenkasse bezahlen; denn so ist das Almosen am besten angelegt. Syn. v. Doornik, 1589. Auch sollen die nöthigen Schulbücher aus der Armenkasse für die armen Kinder angeschafft werden; besonders soll jedes Kind einen Katechismus bekommen, und bei der Katechese auch öfters ein kleines Prämium. Syn. v. Cöln, 1662. Es dürfen nur approbirte Lehrbücher gebraucht werden. Syn. v. Cambrai, 1565, und Ypern, 1577.

8. Viele klagen, daß sie wegen ihrer Armuth nicht im Stande seien, einen Schullehrer zu erhalten. Da soll nun, bis auf andere Weise gesorgt ist, durch Verabreichung eines Theils der Einkünfte der Bruderschaften oder der Strafgeelder und des Brodes und Weines, den man gewöhnlich zu Ostern auszutheilen pflegt, und durch andere unbestimmte Giebigkeiten für ihren Unterhalt Sorge getroffen werden. Syn. v. Metz, 1610. Die Lehrer sollen von allen Steuern und Lasten frei sein. Syn. v. Münster 1675; Metz, 1604 und 1610. Auch das Holz soll ihnen unentgeltlich zugeführt werden. Syn. v. Ermeland, 1610. Die Knaben sollen nur von Lehrern, die Mädchen nur von Lehrerinnen unterrichtet werden, und wo in Dörfern dies nicht erreicht werden kann, da sollen die Knaben doch wenigstens räumlich getrennt von den Mädchen ihren Unterricht erhalten. Syn. v. Cambrai, 1604 und 1631; Namur, 1659; Verdun, 1598, u. s. w. Der Schulunterricht soll Vormittags sowohl, als Nachmittags 2½ Stunden dauern; die Pfarrer sollen öfters nachsehen, daß die Schulstunden vollständig und nützlich für den Jugendunterricht verwendet werden. Syn. v. Eichstätt, 1700.

9. Alle Lehrer und Lehrerinnen sollen die Kinder täglich in die heil. Messe führen, wozu sie durch ihren Eid verpflichtet sind. Syn. v. Roermond, 1576. An Sonntagen sollen die Kinder auch in die Predigt geführt werden. Syn. v. Ermeland, 1610. Bei dem Gottesdienste an Sonntage, wohin die Kinder vom Lehrer in geordneter Reihe zu führen sind, sollen die Kinder, die des Lesens kundig sind, ihre Stundengebete oder wenigstens die sieben Bußpsalmen haben, aus denen sie das Officium beten oder singen. Syn. v. Besançon, 1571. Die Lehrer sollen Morgens das Gebet des Herrn, den englischen Gruß, das apostolische Glaubensbekenntniß, die Gebote Gottes und der Kirche mit lauter und vernehmlicher Stimme vorbeten lassen, und sollen die Kinder, Nachmittags nicht entlassen werden, bis sie diese Gebete ebenfalls gebetet haben. Syn. v. Ypern, 1577; Metz, 1610; Ermeland 1610; Namur, 1639; Antwerpen 1576 und 1610. Ueberhaupt ist der Unterricht mit Gebet zu beginnen und mit Gebet zu schließen. Ebd.

10. Die Lehrer sollen sich jener Art und Weise im Unterricht bedienen, welche ihnen zum Lobe, den Schülern aber zum Besten für die Zukunft gereicht, und sollen sich aus guten Auctoren hierüber näher belehren. Sie sollen sich den verschiedenen Anlagen accomodiren, und um sich die Schüler geneigt zu machen, diejenigen, die sich auszeichnen, Lob und Auszeichnung ernten lassen, die aber langsam und schwer lernen, durch das Beispiel der eifrigen spornen, und trotz des Stäbchens mild und liebevoll behandeln; denn nichts ist häßlicher, als ein wüthender Lehrer. Syn. v. Salzburg, 1569. Vorzüglich aber sollen die Lehrer darnach trachten, die Schüler in der Frömmigkeit und Bescheidenheit zu unterweisen. Das Leben der Lehrer soll ein Spiegel der Unterweisungen sein. Fünffmal im Jahre (Ostern, Pfingsten, Mariä Himmelfahrt, Allerheiligen und

Weihnachten) sollen die Lehrer die Kinder zur Beichte führen, wobei diese einen Beichtzettel empfangen, den sie zum Zweck der Controle dem Lehrer zu übergeben haben. Syn. v. Ypern, 1630. Neben den Wochenschulen sollen in allen Pfarreien auch Sonntagschulen errichtet werden. Wo es nothwendig ist, sollen die Dechanten den weltlichen Arm zu Hilfe rufen. Syn. v. Mecheln, 1570; Cambrai 1565; St. Omer, 1583; Arras, 1584, u. f. w.

11. Die Stadtschulen sollen von dem Domscholasticus und die Landschulen von den Dechanten visitirt werden, ob die Schulvorschriften genau gehalten, und welche Bücher gebraucht werden. Syn. v. Namur, 1604. Auch die Pfarrer sollen die Schulen der Städte, Flecken und Pfarrdörfer visitiren. Die weltliche Obrigkeit kann mit dem Pfarrer angesehene und geeignete Männer auswählen, und zu dieser Visitation abordnen. Syn. v. Constanz, 1609. Zweimal im Jahre soll der Dechant alle Schulen und Kirchen seines Districtes in Begleitung des Camerarius, und, wenn nöthig, eines oder des andern geschickten Geistlichen seines Decanates visitiren. Syn. v. Constanz, 1567. Die Pfarrer sollen die Schulen wenigstens einmal im Monate visitiren, und die Kinder im Lesen und Schreiben prüfen. Syn. v. Ypern, 1630. Die Pfarrer sollen endlich öfters unerwartet in der Schule nachsehen. Syn. v. Haarlem, 1564.

12. Diese kirchlichen Anordnungen und Vorschriften beweisen sicher zur Genüge, wie sehr der Kirche daran gelegen war, das Institut der Pfarrschulen überall zu erhalten, oder, wo es nothwendig war, wieder in Aufnahme zu bringen und immer mehr zu heben und zu vervollkommen. Es lag der Kirche Alles daran, die Jugend des Volkes zu erziehen und zu bilden, weil nur dadurch der Geist des Glaubens und der guten Sitte im Volke erhalten und gefördert werden konnte. Die Jugend vor Allem mußte ja im christlichen Geiste und in christlicher Sitte erzogen werden, wenn die Völker vor sittlicher Verwilderung bewahrt, und der Verführung zum Abfall vom Glauben unzugänglich werden sollten. Und darum war das Institut der Pfarrschulen unerläßlich. Es blieb denn auch die Sorgfalt der Kirche um die Pfarrschulen nicht ohne guten Erfolg. Wenn auch große Schwierigkeiten zu überwinden waren, wenn auch verheerende Kriege, in Deutschland namentlich der dreißigjährige Krieg, was mit Mühe war aufgebaut worden, wieder zerstörten, so fing die Kirche doch immer wieder von vorne an, und so brach sich desungeachtet das Institut der Pfarrschulen immer mehr Bahn, und entwickelte sich fortschreitend in der Weise, wie es die Bedürfnisse der Zeit erforderten. (Vgl. hiezu auch Monfang, die katholischen Pfarrschulen in der Stadt Mainz. Mainz, 1863.)

13. Die Bemühungen der Kirche waren jedoch nicht bloß auf die Erhaltung, Wiederherstellung und Reorganisation der Pfarr-Volksschulen gerichtet, sondern sie erstreckten sich ebenso auch auf den höhern Unterricht, zunächst auf die Mittelschulen. Und da sind es namentlich die Jesuiten, welche auf diesem Gebiete unsterbliche Verdienste sich erworben haben. Auf sie haben wir daher nun überzugehen.

b) Jesuiten und Jesuitenschulen.

§. 55.

1. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, daß, wenn zerstörende Kräfte in der Kirche auftreten und dieselbe zu schädigen suchen, immer zugleich entgegen-

gesetzte Kräfte sich erheben, welche der Wirksamkeit der zerstörenden Kräfte entgegenarbeiten, und die Wunden zu heilen suchen, welche jene der Kirche geschlagen haben. Es ist das einer der vielen Beweise dafür, daß in der Kirche der göttliche Geist waltet, der zwar die Freiheit der Menschen zum Bösen nicht hemmt, aber dieses Böse, das die Menschen wirken, doch wieder unschädlich macht, indem er aus dem Bösen das Gute zieht.

2. Diese Wahrheit offenbart sich in glänzender Weise in der Periode, in welcher wir gegenwärtig stehen. Zur selben Zeit, als Luther in Deutschland die Fahne der Revolution gegen die Kirche aufpflanzte, und ganze Völker mit in seinen Abfall hineinzog, erweckte Gott in dem entfernten Spanien einen Mann, welcher in der Stille und Verborgenheit des äscetischen Lebens sich heranzubildete zu einem gottbegeisterten Leben, das nur der Liebe Gottes und der Erhaltung und Verbreitung der christlichen Wahrheit im Dienste der Kirche geweiht war. Es war Ignatius von Loyola, — ein Name, hochberühmt in der Geschichte der Kirche, aber auch gehaßt, wie nicht leicht ein anderer, von den Feinden der Kirche und des Christenthums.

3. Es war zu Paris, wo Ignatius (1481—1556) i. J. 1534 mit sechs Gefährten den Grund legte zu dem Orden der Jesuiten, der eine so große Rolle in der Geschichte der nachfolgenden Jahrhunderte spielen, und so großen Einfluß auf die Regeneration der christlichen Völker ausüben sollte. Er war, nachdem er erst im dreiunddreißigsten Lebensjahre das Studium der Grammatik begonnen hatte, an die Universität Paris gezogen, um dort seine theologischen Studien zu vollenden. Und hier nun war es, wo er mit jenen sechs gleichgesinnten Gefährten, worunter Franz von Xavier und Simon Rodriguez, den Entschluß faßte, sich der Bekehrung der Ungläubigen zu widmen, und zu diesem Zwecke sich rückhaltslos in den Dienst des Oberhauptes der Kirche zu stellen. Dieser ursprüngliche Plan erweiterte sich im Laufe der Zeit immer mehr, und verkörperte sich endlich in der Stiftung des Ordens der Gesellschaft Jesu. Von Paul III. ward i. J. 1540 die Verbindung bestätigt.

4. Es war namentlich der pädagogische Gesichtspunkt, welcher bei der Stiftung und Organisation des Jesuitenordens in's Auge gefaßt ward. Die Jesuiten sollten, wie alle anderen Ordensleute, in erster Linie an ihrer eigenen sittlichen Vervollkommnung, an ihrer eigenen Heiligung arbeiten. Aber sie sollten sich nicht damit begnügen, sondern sie sollten ihr Licht auch leuchten lassen vor der Welt; sie sollten arbeiten für die Ausbreitung des Reiches Gottes, für die Pflege und Nahrung des christlichen Geistes und der christlichen Sitte unter dem Volke, sowie für die Bekehrung der Ungläubigen. Und diese ihre zweite Aufgabe sollten sie in erster Linie zu lösen suchen durch das Mittel der Erziehung und des Unterrichtes, sowie durch die Pflege der Wissenschaft im Interesse des Unterrichtes.

5. Demgemäß gründeten die Jesuiten überall, wo sie festen Fuß faßten, zugleich Collegien, in welchen sie die Jugend sammelten, um sie zu erziehen, in den Wissenschaften zu unterrichten und für ihren künftigen Beruf auszubilden. Es gab wenige Jesuitenniederlassungen, mit welchen nicht solche Schulen verbunden

gewesen wären. Und diese Jesuitenschulen erwarben sich bald das allgemeine Vertrauen in solchem Grade, daß Völker und Fürsten sich um dieselben bewarben, es für ein Glück hielten, Jesuitenschulen zu besitzen, und Alles thaten, um dieselben materiell sicher zu stellen. Die Jesuiten verstanden es, die besten Köpfe und Talente an sich zu ziehen, und dieselben dann für ihre Schulen zu verwerthen. Der strenge Ordensgeist, der Geist der Einheit, der alle Glieder des Ordens durchdrang, sowie die durch das Ordensleben genährte Begeisterung für die Ehre Gottes und das Heil der Seelen gab dann die Garantie dafür, daß alle Ordensglieder wie überall, so auch in den Schulen, in Einem Geiste wirkten.

6. Die Jesuiten kannten die Bedürfnisse der Zeit zu gut, als daß sie sich mit ihren Schulen außer die Zeit hätten hinausstellen können. Der Humanismus war zu jener Zeit herrschend; sie nahmen ihn auf. Ihr Unterricht war, wie der humanistische Unterricht überhaupt, vorwiegend formalistisch. Die Haupttendenz in den Jesuitenschulen ging gleichfalls dahin, die lateinische Sprache den Schülern derart eigen zu machen, daß sie sich in derselben leicht, gewandt und elegant auszudrücken vermöchten, und zwar sowohl mündlich, als auch schriftlich. Man kann sie in dieser Beziehung sicher nicht tadeln. Ihre Schulen hätten gar nicht aufkommen können, wenn sie in der gedachten Richtung dem Charakter der Zeit sich nicht angeschmiegt hätten. Sie mußten in ihrer Zeit und für ihre Zeit unterrichten, und so mußten sie auch in die Richtung der Zeit eingehen.

7. Aber — und das ist der große Unterschied — sie betrachteten die formalistische Bildung nicht als Selbstzweck, sondern sie galt ihnen, wie es sein muß, nur als Mittel zum Zwecke. Den Humanisten war die sprachlich formelle Ausbildung der Schüler das Höchste; sie hielten es für die hervorragendste Geistesbildung, wenn einer ciceronianisch zu sprechen und zu schreiben verstand; alles Uebrige galt ihnen im Vergleich hiemit für gering. Sie machten das Mittel zum Zwecke. Davon waren die Jesuiten weit entfernt. Sie pflegten auf ihren Schulen den formalistisch-sprachlichen Unterricht nur zu dem Zwecke, um den Geist der Schüler zu wecken, ihren Verstand zu schärfen, ihre Geisteskräfte zu entwickeln, damit sie im Stande wären, später in den philosophischen und wissenschaftlichen Fachstudien mit Erfolg sich der höhern wissenschaftlichen Bildung zu befleißigen. Und darin haben sie unstreitig das Rechte getroffen. Denn die sprachlich formelle Bildung ist in der That eines der hauptsächlichsten Mittel zur Vorbildung des jugendlichen Geistes für die höheren Studien, und wer jenes Mittel als Mittel gebraucht, und es nicht selbst zum Zwecke macht, der hat in pädagogischer Beziehung sicher keinen Fehlgriff gemacht; er hat vielmehr die richtige Bahn eingeschlagen.

8. Noch ein weiterer Punkt ist hervorzuheben. Auf den Jesuitenschulen ward der Unterricht mit Eifer gepflegt; aber es gab für die Jesuiten doch noch etwas Höheres. Und das war die Erziehung. Der Unterricht war daher bei ihnen keineswegs Selbstzweck, sondern er mußte, wie es recht ist, der Erziehung dienen. Die Jesuiten gingen von der Ueberzeugung aus, daß Kenntnisse ohne eine gediegene sittliche und religiöse Bildung den Menschen in seinem künftigen

Leben nicht vor dem Verderben schützen können, und daß eine tüchtige Ausfüllung ihres künftigen Berufes wesentlich durch eine gute Erziehung der Jünglinge mitbedingt sei. Daher legten sie auf die Erziehung ihrer Schüler zur Religion und Tugend das Hauptgewicht, und ordneten den Unterricht diesem höchsten Zwecke unter. Deshalb vereinigten sie denn auch die Schüler, welche an ihren Collegien studirten, zumeist in Seminarien und Convicten, um sie den Verführungen der Welt zu entziehen, und sie gemeinsam in Gottesfurcht und Tugend zu erziehen. Und auch den Unterricht richteten sie überall der Art ein, daß derselbe zugleich erziehend war.

9. Je weiter der Jesuitenorden sich ausbreitete, und je zahlreicher die Schulen wurden, welche derselbe gründete, um so mehr legte sich das Bedürfniß eines allgemeinen Schulplanes für alle Jesuitenschulen nahe, um eine einheitliche Organisation und einen einheitlichen Lehrgang in dieselben zu bringen. Derselbe ließ denn auch nicht lange auf sich warten. Im Jahre 1588 wurde ein solcher Schulplan von sechs Vätern des Ordens entworfen, dann zehn Jahre lang sorgfältig erwogen und geprüft, und endlich im Jahre 1599 unter dem General Claudius von Aquaviva unter dem Titel „Ratio studiorum S. J.“ veröffentlicht. Ueber 200 Jahre lang blieb dieser Plan unverändert, und auch der neueste officiële Lehrplan der Jesuiten, der i. J. 1832 erschien, weicht nur in Einigem und sehr vorsichtig den Anforderungen der Zeit.

10. Eine vollständig organisirte Lehranstalt der Jesuiten zerfiel in zwei Abtheilungen, in eine niedere und in eine höhere. Erstere hatte zum Zwecke die Vorbildung der Schüler für die höheren Studien, die als solche der höheren Abtheilung zufielen. Die niedere Abtheilung umfaßte fünf Curse: die erste Grammatik, die zweite Grammatik, die Syntax, die Humanität und die Rhetorik. Jeder dieser Curse dauerte ein Jahr lang; nur der letzte, der Kurs der Rhetorik, nahm zwei Jahre in Anspruch. Die „erste Grammatik“ führte auch den Namen „Rudimente“, und dem Cursus der „Rudimente“ ging gewöhnlich noch ein vorbereitender Cursus der „Principien“ voraus. Die höhere Abtheilung umfaßte einen zwei- oder dreijährigen philosophischen, und dann einen vierjährigen theologischen Cursus. Die ganze Bildungszeit dauerte also zwölf bis dreizehn Jahre, zunächst freilich nur für jene, die dem geistlichen Stande sich widmen wollten; jene die einen weltlichen Beruf wählten, besuchten nur die Curse der niederen Abtheilung und die beiden philosophischen Curse.

11. In der niederen Abtheilung, die unseren heutigen Gymnasien entspricht, legten die Jesuiten, wie wir schon gehört haben, auf die alten Sprachen, griechische und lateinische, namentlich aber auf die lateinische, das Hauptgewicht. Sie waren der Ansicht, daß es kein besseres Mittel für die formelle Ausbildung des Geistes gebe, als die alten Sprachen. Zudem war die lateinische Sprache die Kirchen- und damals auch noch die allgemeine Gelehrtensprache, und schien daher den Jesuiten auch aus diesem Grunde eine besondere Pflege zu erfordern. Darum begann man mit dem grammatischen Unterrichte, und ging dann zur Stilistik, Poetik und Rhetorik über, die man theoretisch lehrte, und durch fortgesetzte schriftliche und mündliche Uebungen zur praktischen Anwendung und Fertigkeit

zu bringen suchte. Die Lectüre der Classiker diente gleichfalls diesem Zwecke. In der Muttersprache wurde kein Unterricht gegeben; es war sogar verboten, daß die Schüler in den oberen Classen der niederen Abtheilung in dem, was zur Schule gehörte, sich der deutschen Sprache bedienten. Lehrer und Schüler mußten im Unterrichte stets lateinisch sprechen¹⁾. In der oberen Abtheilung — in der Philosophie und Theologie, verstand sich dieses ohnehin von selbst.

12. Diese Vernachlässigung der Muttersprache ist allerdings, an und für sich genommen, nicht zu billigen. Aber sie lag im Geiste der Zeit, und wenn die Jesuiten deshalb ein Tadel trifft, so trifft dieser Tadel alle humanistischen Schulen der damaligen Zeit, und die protestantisch-humanistischen Schulen sogar in noch höherem Maße. Denn die Jesuiten gingen in der Vernachlässigung der Muttersprache keineswegs so weit, wie z. B. Trozendorf und Sturm. Wenn auch in den oberen Classen nur lateinisch gesprochen werden durfte, so blieb es doch in Betreff der Realkenntnisse freigestellt, sich in den drei unteren Classen auch der Muttersprache zu bedienen. „Nicht minder wird im Schulplan (Art. 1, lit. 7) darauf hingewiesen, daß auch den Uebungen in der Orthographie Rechnung zu tragen sei, und daß in den unteren Classen Schreibübungen in der Muttersprache vorzunehmen seien.“

13. Obgleich aber die Jesuiten auf das Studium der antiken Sprachen das Hauptgewicht legten, so schlossen sie doch nicht, wie die zeitgenössischen protestantischen Pädagogen, die sog. Realien gänzlich aus dem Unterrichte aus. Sie faßten nämlich dieselben zusammen unter dem Begriffe der „Erudition“. „Wie umfassend der Begriff der Erudition war, zeigt unter anderem Art. 2. §. 1 des vierten Hauptstückes des Schulplans, wo Hieroglyphika, Fragen aus der poetischen Wissenschaft, römische und griechische Staatsverfassung und Kriegskunst, Inschriftenkunde, Orakel, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w. aufgeführt worden. An einer anderen Stelle (Art. 9, Hauptst. 5) wird gesagt, daß die Erudition aus der Geschichte und den Sitten der Völker, sowie aus der Auctorität der Schriftsteller entnommen werden mußte, aber sparsam und dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechend, so daß der Geist geweckt und gestärkt, dem Studium der alten Sprachen aber kein Hinderniß entgegen gesetzt werde.“ Die Unterweisung selbst scheint sich an die Lectüre der Classiker angeschlossen zu

1) Im achten Artikel des fünften Hauptstückes des Schulplanes heißt es: „Man preise häufig die Zierde der lateinischen Sprache, hingegen aber stelle man wiederholt vor, wie schmäblich es für Zöglinge der Latinität sei, nicht lateinisch zu verstehen. Diejenigen, welche sich in der Uebung des Lateinsprechens auszeichnen, sollen belobt, und bisweilen mit Prämien oder Privilegien beschenkt werden, getadelt hingegen diejenigen, welche in diesem Stücke fahrlässiger zu sein scheinen, und zwar sollen diejenigen, welche etwas in der Muttersprache geredet haben, auch genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen, und eine mit dem Zeichen verbundene geringere Strafe zu erleiden, wenn sie nicht diese zweifache Last am nämlichen Tage auf irgend einen andern der Mitschüler schieben, den sie entweder in der Schule oder auf der Straße ebenfalls in der gemeinen Sprache haben reden hören, und den sie durch wenigstens Einen tauglichen Zeugen dessen überführen können.“

haben. Bei den Prüfungen mußte auch von dem, was zur Erudition gehörte, Rechenschaft abgelegt werden, namentlich was das Geschichtliche und Archäologische betraf. Die Mathematik wurde in der niederen Abtheilung nicht gelehrt, sondern blieb den philosophischen Curfen vorbehalten.

14. In der Religion wurde bei den Jesuiten in der Schule kein eigener Unterricht erteilt; nur einmal in der Woche, am Samstag, wurde während einer halben Stunde das betreffende Sonntagsevangelium erklärt. Die Jesuiten gingen hierbei von dem Grundsatz aus, daß die Religion kein Fach sei, welches mit und neben anderen Fächern zu lehren sei. Darum trennten sie die religiöse Unterweisung vom Schulunterricht ab, und wiesen dieselbe den Stunden der religiösen Andacht zu. Dafür sollte die Religion die Grundlage und das belebende Element, wie der ganzen Erziehung, so auch des ganzen Unterrichtes sein. Darum schreibt der Schulplan den Lehrern vor, bei der Vorbereitung auf die Lectüre eines Schriftstellers immer darauf zu denken, wie und wo sich eine heilsame Sentenz, ein christlicher Ausspruch anknüpfen lasse, also, „daß selbst die Heiden Herolde Christi werden.“ „Die Themata für die Versionen aus der Muttersprache in's Lateinische sollen entweder wichtige Geschichten, oder schöne, anständige, oder gottselige Thaten und fromme Erinnerungen behandeln, und was immer dictirt wird, soll nach Schicklichkeit mit schönen geistlichen Sprüchen durchflochten sein.“ Ueberhaupt, wie die ganze Erziehung auf die Religion zu gründen ist, so soll auch der gesammte Unterricht vom religiösen Geiste durchweht sein. Doch sollen die Lehrer dabei sich hüten, daß sie die religiöse Anregung nicht bis zum Ueberdruß und bis zur Ermüdung betreiben.

15. Da der Unterricht bei den Jesuiten überall auf den erziehlichen Zweck hingerrichtet war, so schlossen sie in der niederen Abtheilung ihrer Schulinstitute das Fachsystem gänzlich aus, und hielten ausschließlich das Classensystem fest. „Hiernach unterrichtete in jeder der unteren Classen nur Ein Lehrer, ja derselbe Magister, welcher die Knaben in der Infima empfing, begleitete sie auch bei jeder Versetzung bis in die Syntax oder dritte Schule, also bis zum beginnenden Jünglingsalter. Dadurch war der Lehrer für's Erste in den Stand gesetzt, die Individualität eines jeden seiner Schüler genau kennen zu lernen, und jeden nach dieser seiner Individualität zu behandeln: worauf der Schulplan mit Recht großes Gewicht legt¹⁾; und für's Zweite war dieses Verfahren dem erziehlichen Zwecke außerordentlich zuträglich; denn dadurch war es ermöglicht, daß während eines dreijährigen täglichen und stündlichen Beisammenseins zwischen Lehrern und Schülern ein wahrhaft inniges Verhältniß sich herausbildete, daß der

1) So heißt es z. B. im §. 6 des fünften Hauptstückes: „Es muß jeder Schüler auf solche Weise unterrichtet werden, daß er für die Lebensweise tauglich gemacht und unterwiesen werde, welche er sich späterhin erwählen mag. Zummer muß man ausforschen, welche Anlage ein jeder besitzt, damit man jeden nach seiner Neigung behandle; man muß sorgen, daß man eines jeden Leben, Sitten und Umgang auf's genaueste kenne, damit man ihm um so besser mit Rath und Hilfe beistehen könne.“

Lehrer wahrer Vater der Schüler wurde, diese ihm mit aufrichtiger Liebe und Verehrung entgegenkamen, und so die erziehlische Wirksamkeit der Schule in höchstem Maße gefördert wurde.

16. Die Disciplin, die in den Jesuitenanstalten gehandhabt wurde, hatte gleichfalls überall den erziehlischen Zweck im Auge. Man sah streng auf Ordnung in den Studien und in der Lebensweise, und hielt die jungen Leute stets unter entsprechender Aufsicht. „Auch einzelne gereifte und besonders bewährte Schüler theilten sich unter verschiedenen Namen (Censoren, Decurionen, Prätoeren) mit den Lehrern in das Geschäft der Ueberwachung, und waren nicht bloß für den Fortschritt ihrer Mitschüler im Wissen, sondern auch für deren Sittlichkeit verantwortlich.“ Ganz besonders aber bedienten sich die Jesuiten zum Zwecke der erziehlischen Disciplin zweier Mittel, nämlich für's Erste der Anregung des Ehrgefühls der Schüler durch Belohnungen, und für's Zweite der Abschreckung der Schüler vom Bösen durch entsprechende Strafen.

a) Vor Allem also suchten die Jesuiten durch entsprechende Belohnung das Ehrgefühl, den Ehrgeiz und den Wetteifer der Schüler anzuregen, und führten daher auch die Schulprämien ein. Sie gingen hiebei von dem Grundsatz aus, „daß man bei den Knaben viel mehr ausrichte, und Alles viel leichter zu Stande bringe durch Hoffnung auf Ehre und Lohn, als durch Furcht vor Schande und Strafe,“ und daß ein reger Wetteifer unter den Schülern gar viel beitrage zur Förderung des Fleißes und des guten Betragens. Der Schulplan unterläßt aber nicht zu bemerken, daß man Belohnungen und Lob nicht ohne Maß und Auswahl verschwenden, sondern vorsichtig und weise ausspenden solle. Insbesondere wird empfohlen, „alle Preise so zu wählen und zu vertheilen, daß die Schüler erkennen, daß keineswegs Zuneigung, sondern nur Verdienst entscheidet.“ Auch sollen die Preise nie zu kostspielig sein. Nicht der hohe Preis solle der Belohnung in den Augen der Schüler Werth verschaffen, sondern nur das Verdienst, dem sie gilt.

b) Wenn aber auch die Jesuiten daran festhielten, daß man die Knaben und Jünglinge mehr sanft und gütig, als streng und hart halten müsse, so wußten sie aber ebenso gut, daß die Bestrafung als Erziehungsmittel nicht ganz ausgeschlossen werden könne. Bei der Bestrafung nun gingen sie von dem Grundsatz aus, daß man Jeden in der Art und Weise büßen lasse, in welcher er sich verfehlt hat. „Wer also im göttlichen Dienste träge und nachlässig war, der sollte durch ein frommes, religiöses Werk, welches ihm außer der gemeinsamen Ordnung auferlegt wurde, für sein Vergehen büßen; wer sich aber im Studium Nachlässigkeit hatte zu Schulden kommen lassen, dem sollte als Strafe auch außer der Ordnung etwas zum Studiren aufgegeben werden. Körperliche Züchtigung sollte nur als letztes und äußerstes Strafmittel, wenn nämlich alle übrigen Strafmittel sich unwirksam erwiesen, zur Anwendung kommen. Dabei durfte aber nur die Ruthe gebraucht, nicht mit Schlägen, Ohrenzusen u. dgl. bestraft werden. Auch sollten Schläge nicht zu häufig Anwendung finden, weil die Knaben sich in diesem Falle leicht daran gewöhnten und die Furcht vor denselben verlören. Die körperliche Züchtigung sollte aber in der Regel nicht vom

Lehrer, sondern von einem Mann, der dem Orden nicht angehörte, dem sog. Corrector, vollzogen werden. Den Grund dieser Vorschrift wird man wohl darin zu suchen haben, daß man die Vollziehung der Strafe des Lehrers für nicht würdig hielt, und daß man der Ansicht war, die Strafe wirke eben dadurch noch eindringlicher auf den Zögling.

c. „Aber in jeder Art der Züchtigung, mahnt die Ratio studiorum, geschehe sie nun in Worten oder Thaten, gedenke der Magister, daß er das Gesetz der Liebe so zu beachten habe, daß der Schuldige durchaus nicht glaube, das Wohlwollen des Lehrers oder dessen gute Meinung oder die Hoffnung auf Besserung wären nunmehr verändert. Denn sieht der Knabe, daß er aus der Gnade gefallen, den guten Ruf verloren habe und für unverbesserlich gehalten werde, so verzweifelt er zugleich an sich selbst, deutet Alles zum Schlechten, legt alle Scham ab, und gibt damit alle Bemühungen zum Bessern auf.“

17. Ein Hauptgewicht wurde, wo es sich um die sittliche Erziehung der Schüler handelte, auf das Beispiel des Lehrers gelegt. „Wie der Lehrmeister,“ heißt es §. 1, c. 5 des Schulplanes, „seine Schüler gern bilden und gestalten möchte, als solcher, ja noch viel vortrefflicher muß er sich selbst bezeigen. Die Sitten der Lehrer prägen sich in den Schülern ab, wie die Züge der Eltern in den Gesichtern der Kinder. Daher soll der Präceptor sich allen Fleißes bemühen, sie durch das Beispiel seines religiösen Lebens zu erbauen. Er bedenke zugleich, welche schwere Strafe Dem bevorsteht, der auch nur Einem der Kleinen Mergerniß gibt, und er scheue sich um so mehr, den Seinigen Anstoß zu geben, als er erkennt, daß es seines Amtes sei, von ihnen Alles weit zu entfernen, was sie auch nur im Mindesten ärgern könnte. Und weil das Zarte um so leichter verletzbar ist, so glaube er mir, daß er sich selbst vieler Dinge enthalten müsse, die an sich nicht böse sind, doch aber anders gedeutet werden könnten. Außerdem hüte er sich, der Studien halber sein Pensum frommer Uebungen zu verkürzen; und da es ein der Gelehrsamkeit fast angebornes Verderben ist, daß sie die Geister aufbläht, so sehe er, daß die Demuth des Geistes, der sich für gering und Andere für groß hält, nicht abnehme oder gar aufhöre.“ U. s. w.

18. Die erziehliche Wirksamkeit der Jesuiten erstreckte sich endlich nicht bloß auf die innere religiös=sittliche Bildung der Zöglinge, sondern auch auf deren äußeres Benehmen, auf ihre Haltung unter sich und Anderen gegenüber. Der Studienplan hatte für die Bezeichnung dieses Bildungszweckes den Ausdruck „Urbanität“. Es sollte demnach nichts Bäurisches, Unedles und Schmutziges geduldet, vielmehr sollten die Zöglinge zu Anstand und Sitte in Rede, Haltung und Benehmen angeleitet werden. Niemand sollte den Gesetzen christlicher Tugend zuwiderhandeln, Niemand lügen, Andere verspotten, gemeine und schmutzige Reden gebrauchen, Possereißerei treiben, oder sich schamlose Gebärden und Handlungen gestatten.

19. Um die Schüler an ein anständiges öffentliches Auftreten zu gewöhnen, sowie um sie in öffentlicher Rede und Declamation zu üben, wurden von Zeit zu Zeit theatralische Vorstellungen von den Schülern gegeben, wozu auch das anständige Publikum zugelassen wurde. Die aufgeführten Schauspiele waren

meistens in lateinischer Sprache, und zwar von den Lehrern oder aber von fähigeren Schülern abgefaßt; so zwar, daß die Sujets derselben gewöhnlich aus der heiligen oder profanen Geschichte entnommen waren und einen durchaus sittlichen Charakter hatten. Dadurch unterschieden sich die theatralischen Aufführungen bei den Jesuiten wesentlich von denen auf Sturms Schule, der nur den Terenz und Plautus zu verwerthen pflegte. Solche unzüchtige Schauspiele wurden von den Jesuiten absolut ferne gehalten.

20. In der höheren Abtheilung ihrer Schulen ging die Haupt Sorge der Jesuiten dahin, die Schüler in den höheren Wissenschaften gründlich zu unterrichten. Sie legten demnach das Hauptgewicht auf die Principien, und suchten ihre Schüler nach allen Richtungen hin tüchtig zu schulen, damit sie im Stande wären, die Wahrheit mit Erfolg zu vertheidigen. Der philosophische Cursus nahm zwei bis drei, der theologische vier Jahre in Anspruch. Der erste Cursus der Philosophie hieß Logik, der zweite Physik. Im ersten Course wurde somit vorzugsweise Logik und Metaphysik, im zweiten dagegen vorzugsweise Naturwissenschaft betrieben; daneben liefen Mathematik und Astronomie her. In der Theologie wurden namentlich Dogmatik und Moral (scholastische Theologie) betrieben, nebenher lief die Exegese und Casuistik. Zahlreiche Disputationen mußten dazu dienen, die Schüler zur Gewandtheit im logischen Denken zu bringen, und sie schlagfertig zu machen in der Vertheidigung der natürlichen und übernatürlichen Wahrheiten. Nicht selten kam es vor, daß den Jesuiten auch die Verwaltung des theologischen Lehramtes an den Universitäten übertragen wurde, wo sie dann die gleiche Methode beibehielten, wie sie an ihren Collegien in Uebung war¹⁾.

21. Die Jesuitenschulen haben in den Zeiten nach der „Reformation“ einen weitreichenden Einfluß ausgeübt, und in Erziehung und Unterricht Vortreffliches geleistet. In welchem Ansehen sie nicht bloß in der Kirche, sondern auch außerhalb derselben standen, ergibt sich aus einer Aeußerung des bekannten Philosophen Vaco von Verulam (De Augm. scient. 6, 4). „Was die Pädagogik anbelangt, so wäre es am kürzesten, zu erklären: Nimm an den Schulen der Jesuiten ein Beispiel; denn bessere existiren nicht!“ Und: „Wenn ich den Fleiß und die Betriebsamkeit der Jesuiten betrachte, wenn ich sehe, was sie für Förderung der Wissenschaft und für Bildung der Sitten thun, so fällt mir das Wort des Agestilaus über Pharnabazés ein: Da du so trefflich bist, möchtest du doch einer der Unjern sein!“ Sogar der Schulrektor Sturm spricht sich rühmend über die Jesuitenschulen aus.

22. Auf der andern Seite hat es aber wiederum wohl kein Institut je gegeben, das so tief gehaßt und so ungerecht beurtheilt worden ist, als das Institut des Jesuitenordens und der Jesuitenschulen. Gar viele Geschichtsschreiber verlieren, wenn sie auf Jesuiten und Jesuitenschulen zu sprechen kommen, alle und jede Unbefangenheit des Urtheils, und gerathen völlig außer Rand und Band. So weiß z. B. Kaumer in seiner Geschichte der Pädagogik allen Schul-

1) Nach Kellner, Skizzen, u. s. w. Bd. 1, S. 234 ff.

instituten und pädagogischen Systemen, wie sie in neuerer Zeit aufgetreten sind, irgend eine gute Seite abzugewinnen, wenn er auch sonst damit nicht einverstanden ist. Nur die Jesuitenschulen haben bei ihm gar nichts Gutes an sich, an diesen ist Alles schlecht; von welcher Seite immer man sie betrachtet: es erscheint an ihnen nur Schlimmes und Verwerfliches.

23. Solche extreme Ansichten können natürlich nur im Parteihaß und im Parteifanatismus ihren Grund haben. Wer irgend wie ein unbefangenes Urtheil sich gewahrt hat, dem muß es von vorneherein lächerlich erscheinen, daß eine Institution, die, so lange sie bestand, so großes Ansehen und so großes Vertrauen genoß, daß Tausende von Eltern, selbst atatholische, ihre Söhne derselben anvertrauten, aus welcher ferner so viele an Geist und Herz ausgezeichnete Männer hervorgegangen sind, Nichts, aber auch gar Nichts Gutes an sich gehabt hätte. Mit solchen extremen Parteianschauungen kann sich eine ruhige Geschichtschreibung gar nicht beschäftigen.

24. Wir können daher nur reflectiren auf jene tadelnden Vorwürfe, welche von Seite ruhigerer Gegner gegen die Jesuitenschulen gemacht worden sind. Diese sind folgende:

a) „Die Jesuiten haben durch die beständige Ueberwachung und durch consequente Gewöhnung der Zöglinge jede selbstständige, freie Entwicklung gehindert, hingegen Heuchler oder Menschen mit selavischer Gesinnung erzogen.“ — Dieser Vorwurf hätte allerdings einen Sinn, wenn die Jesuiten, indem sie die Befolgung der Schulgesetze urgirten, das sittliche Motiv ganz außer Acht gelassen hätten. Aber gerade das zeichnet ja die Jesuitenerziehung aus, daß sie überall auf religiös-sittliche Bildung der Zöglinge drang, und sich niemals mit dem bloß äußerlichen Gehorsam begnügte, sondern die Zöglinge zur inneren sittlichen Vervollkommnung, zur Selbstverleugnung im sittlichen Interesse zu führen suchte. Gerade dadurch wird aber ein Charakter gebildet; denn nur auf Grundlage inneren sittlichen Strebens, auf der Grundlage der Selbstverleugnung kann ein solcher erwachsen. Ein fester, gebiegener Charakter verträgt sich dann aber weder mit Heuchelei noch mit selavischer Gesinnung; er ist ja im Gegentheil die Negation aller heuchlerischen und selavischen Gesinnung.

b) „Die Jesuiten schlossen ihre Zöglinge von der Welt ab, ließen sie nicht in Kampf mit derselben kommen, und verhinderten so die Charakterentwicklung, die nur im Kampfe mit dem Bösen gedeihen kann.“ — Aber ist es denn nicht ein ganz unpädagogischer Grundsatz, wenn man annimmt, der Zögling müsse, wenn die Erziehung gedeihen soll, mitten in die Versuchungen der Welt hineingestoßen werden? Da müßte ja der Zögling bereits jene Willensstärke besitzen, die ihn in den Stand setzt, in Mitte der Versuchungen der Welt sich aufrecht zu erhalten. Die besitzt er aber in der That noch nicht; er soll sie ja erst durch die Erziehung gewinnen. Die Erziehung ist es ja, die in ihm eine solche Richtung und eine solche Stärke des Willens erzeugen muß, daß er, wenn er in die Welt tritt, den Versuchungen der Welt sich nicht gefangen gibt, sondern sie von sich weist. Stelle den Zögling mitten in die Gefahren der Welt hinein, und er wird sicher untergehen. Wenn also die Jesuiten die Zöglinge in ihren Convicten sammelten, um sie hier mit väterlicher Sorgfalt zu erziehen, so haben sie damit nicht bloß nicht gegen die Gesetze der Erziehung verstossen, sondern sie haben vielmehr eine wesentliche Forderung der Erziehung erfüllt. Die sittlichen Kämpfe blieben auch ihren Zöglingen nicht erspart; denn die Versuchungen steigen auch aus dem menschlichen Herzen selbst auf, und es ist gar nicht nothwendig, daß man bei der Jugend auch noch die Versuchungen der Welt noch hinzutreten läßt, um jene zu verstärken; für den Jüngling reichen die inneren Kämpfe

aus, um in denselben seinen Willen zu stärken und seinen sittlichen Charakter auszubilden.

c) „Die Jesuiten haben, indem sie an das Ehrgefühl und den Ehrgeiz der Zöglinge appellirten, deren sittlichen Charakter von vorneherein geschädigt, indem sie dadurch die Leidenschaft des Hochmuthes und der Ehrsucht in denselben anpflanzten.“ — Aber jede gesunde Erziehungslehre muß an dem Grundsätze festhalten, daß das Ehrgefühl und der Ehrgeiz der Zöglinge für die Zwecke der Erziehung in Anspruch genommen werden dürfen, vorausgesetzt, daß man sie nur als secundäre, unterstützende Mittel für den Erziehungszweck gebraucht. Der Zögling muß allerdings in erster Linie aus sittlichen Motiven die Pflichten erfüllen, die ihm Erziehung und Unterricht auflegen; da aber sein Charakter noch nicht ausgebildet, sein Wille noch schwach ist, so steht nichts im Wege, daß die Aussicht auf Ehre und Auszeichnung ihm unterstützend unter die Arme greife, und wenn die Erziehung ihm dieses unterstützende Motiv darbietet, dabei aber ihm stets zu Gemüthe führt, daß dieses Motiv für ihn durchaus nicht das höchste sein, sondern daß er es nur nebenbei anstreben dürfe, so ist sie in ihrem vollen Rechte. Und gerade diesen Standpunkt haben ja die Jesuiten eingenommen. Ueberall betonten sie ja das sittliche Motiv, die Heranbildung der Zöglinge zu einem sittlich gediegenen Charakter; Ehre und Lob wollten sie nur als unterstützendes Mittel gebrauchen, und der Schulplan warnt nicht umsonst, bei Ertheilung von Lob und Auszeichnung sehr vorsichtig zu sein, damit dadurch der sittlichen Entwicklung der Zöglinge nicht geschadet werde.

d) „Die Jesuiten führten ein Denunciationsssystem in ihren Schulen ein, indem sie die einen Zöglinge durch die anderen beaufsichtigen ließen und auf die Denunciation der Zöglinge hin Strafen verhängten. Dadurch schädigten sie den sittlichen Charakter ihrer Zöglinge.“ — Allein die gegenseitige Controlirung der Zöglinge unter einander ist an und für sich keineswegs verwerflich; sie wird in dieser oder jener Weise in jeder Schule geübt. Nur darf der Lehrer nicht gleich auf die Angabe eines Zöglings hin einschreiten, sondern er muß zuerst von sich aus den Sachverhalt untersuchen, so daß der Zögling, wenn er gestraft wird, das Bewußtsein hat, daß er nicht auf die bloße Denunciation des Mitzöglings hin gestraft wird, sondern weil er es verdient hat. Und so haben es auch die Jesuiten gehalten. Sie waren klug und erfahren genug, um zu erkennen, daß die Gewöhnung der Zöglinge zur Angeberei im schlechten Sinne nicht bloß den sittlichen Charakter derselben hätte corrumpiren, sondern auch ihre Schulen hätte zerstören müssen. So viel pädagogische Einsicht sollte diesen Männern auch der Gegner zugestehen.

25. Man sieht, es hat mit all diesen Vorwürfen gute Wege, und es ist traurig genug, wenn der Parteigeist gegen ein Institut so blinde Abneigung hervorruft, daß man dasselbe vertheidigen muß in Dingen, bei welchen es sich um die elementarsten Grundsätze der Erziehungslehre handelt. Die Gegner können es nun einmal den Jesuiten nicht verzeihen, daß sie, namentlich durch ihre Schulen, einen Damm aufrichteten gegen das weitere Umsichgreifen der kirchlichen Revolution, und daß sie Tausende und Tausende im Glauben der alten Kirche entweder erhalten, oder zu demselben wieder zurückgeführt haben. Daher diese ungerechten und ungerechtfertigten Angriffe, bei welchen Kurzsichtigkeit und Uelckwollen sich gegenseitig die Hände reichen.

26. Wir dürfen jedoch nicht glauben, daß die Unterrichtsthätigkeit der Jesuiten sich bloß auf diese ihre Schulen beschränkte. Sie haben auch dem religiösen Volksunterrichte ihre Sorge zugewendet, und auch auf diesem Gebiete Großes geleistet. Sie reisten im Einverständnisse mit den Bischöfen im Lande

numher, unterrichteten das Volk in der Religion, revidirten die Schulen, halfen im Religionsunterrichte der Kinder nach und wirkten so überall ermuttigend, anregend und die Trägen beschämend. Den Jesuiten vorzugsweise ist es zu danken, daß die neue Lehre in den Ländern, wo sie wirkten, unter dem Volke nicht noch weiter vordrang. Sie waren eben so gute Volkslehrer, wie wissenschaftliche Lehrer. Wie ihre Schulen als Muster für alle Schulen galten, so standen sie auch im religiösen Volksunterricht unerreicht dar.

27. Besonders einflußreich in der letzteren Richtung waren die sog. Christenlehrbruderschaften, die fast überall unter der Leitung der Jesuiten standen. Nicht lange nach der Gründung des Jesuitenordens hatte sich nämlich in Rom ein Verein von Geistlichen und Laien gebildet, der i. J. 1571 von Pius V. als sog. Christenlehrbruderschaft bestätigt und allen Bischöfen zum Schutze und zur Verbreitung empfohlen wurde. Der Zweck desselben war, die Jugend im Glauben zu unterrichten, und das katholische Volk in der wahren Lehre zu befestigen. Zu diesem Zwecke wurden auch in den Kirchen Christenlehren gehalten. „Besondere Aufmerksamkeit wendete die Bruderschaft überall den gemeinen Schulen zu, zog die Lehrer in ihre Verbindung, drang bei ihnen auf frommen, sittlichen Wandel und gab ihnen endlich Anweisung, wie sie die Kinder in den Religionswahrheiten unterrichten, zum Empfang der heil. Sacramente vorbereiten, auf ein christliches Leben dringen und in jeder Weise das Wirken der Bruderschaft unterstützen sollten.“

28. Noch müssen wir, bevor wir von den Jesuiten scheidn, eines Mannes gedenken, der sich durch Wort und Schrift ein ganz besonderes Verdienst um die religiöse Bildung der Jugend aller Stände erworben hat. Es ist Petrus Canisius, geb. 1521 zu Rymwegen, gest. 1597 zu Freiburg in der Schweiz. Zu Mainz trat er 1543 in den Jesuitenorden, lehrte dann zu Köln, später zu Ingolstadt und ward endlich 1551 von Kaiser Ferdinand I. nach Wien als Professor und Hofprediger berufen. Hier verfaßte er auf Ansuchen des Kaisers seinen berühmten großen und kleinen Katechismus, nach Inhalt und Form gleich ausgezeichnet. Groß war der Nutzen, den diese Katechismen stifteten. „Geistliche und Laien begrüßten sie dankbar als ein willkommenes Mittel, die Glaubens- und Sittenlehren mehr und mehr unter dem Volke zu verbreiten, und als einen bisher fehlenden gründlichen Leitfaden beim Unterrichte, der dem lutherischen Katechismus entgegengesetzt werden konnte.“ So ist Canisius ein wahrer Volkslehrer geworden. „Sein rastloser Eifer, sein Beispiel und seine Predigten wirkten außerdem auf Clerus und Volk so anregend und belebend, daß er mit Recht als Wiederbeleber des religiösen Sinnes in Oesterreich und als ein Hauptkämpfer für die Kirche bewundert wird.“

c) Wirksamkeit des heil. Carl Borromäus für Hebung des Schul- und Erziehungswesens.

§. 56.

1. „Eine oft gewagte Behauptung geht dahin, daß im sechzehnten Jahrhundert für die Erziehung und den Unterricht Seitens der katholischen Kirche fast nur durch die Jesuiten gewirkt worden sei.“ Das ist eine ganz grundlose Behauptung. Wie hätten denn die Jesuitenschulen überhaupt aufkommen und eine so große Verbreitung finden können, wenn nicht die Bischöfe sich darum angenommen und sie in jeglicher Weise unterstützt hätten! Die Bischöfe erkannten ihre Pflichten zu gut, als daß sie gegen Erziehung und Unterricht hätten gleichgiltig sein können. Zum Beweise dessen wollen wir nur Einen Bischof aufführen, der in der Geschichte der Pädagogik mit Ruhm genannt werden muß, und an seiner pädagogischen Wirksamkeit zeigen, wie die damaligen Bischöfe ihre Aufgabe in dieser Richtung auffaßten, wenn auch nicht alle, meist aus Ungunst der Verhältnisse, ihn erreichten. Es ist Carl Borromäus, Erzbischof aus Mailand (1538—1584).

2. Carl Borromäus hatte kaum den erzbischöflichen Stuhl bestiegen, als er auch sogleich daran ging, im Geiste des Concils von Trient für einen guten religiösen Unterricht der Jugend des Volkes zu sorgen. „Schon auf seiner ersten Provinzialsynode erließ er ein Decret, welches allen Pfarrern ohne Ausnahme befahl, die Kinder ihrer Pfarreien um sich zu versammeln, und ihnen Religionsunterricht zu ertheilen. Sie sollten die Eltern in ihren Predigten ermahnen, ihre Kinder regelmäßig in die christliche Lehre zu schicken. Er selbst ging nicht selten in die Kirchen, und wohnte dem Unterrichte bei. Besonders tüchtige Katecheten schickte er als Missionäre in kleinere Städte und auf's Land, um auch hier den Kindern den Religionsunterricht zu Theil werden zu lassen.“

3. Dabei ließ es jedoch Karl nicht bewenden. Er stiftete nachmals für die Zwecke der Erziehung und des Unterrichtes die „Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre“. Es war dies eine über die ganze Kirchenprovinz ausgebreitete, alle tauglichen Lehrkräfte umfassende, von demselben Geiste beseelte und von den nämlichen Grundsätzen geleitete Körperschaft. Diese Körperschaft nahm das Schulwesen in der ganzen Kirchenprovinz in ihre Hand, und Karl war es, welcher für diese Gesellschaft die geeigneten das Schulwesen betreffenden Verordnungen gab. Sie wurden am Schlusse der zweiten Provinzialsynode (1573), unter dem Titel: „Satzungen und Regeln der Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre“ veröffentlicht. In drei Hauptstücke abgetheilt enthalten diese „Satzungen“ eine Fülle der herrlichsten Lehren und Vorschriften über Schule und Erziehung. Das erste Hauptstück handelt von den Eigenschaften, den Aufgaben und dem Verhalten des Lehrers; das zweite von der Gliederung der fraglichen Gesellschaft, und der dritte von der Schulaufsicht und der Pflicht der Unterordnung und des Gehorsams der Mitglieder der Gesellschaft gegen die Vorgesetzten. Es ist kaum Etwas übersehen, was für eine gute Einrichtung des Schulwesens und

für die Förderung des christlichen Geistes in demselben als nöthig erachtet werden kann.

4. Wir wollen zur Bestätigung dessen nur Einiges aus dem ersten Hauptstücke über die nothwendigen Eigenschaften des Lehrers mittheilen. — „Es sollen die Lehrer in gewisser Hinsicht als ein Licht der Welt erscheinen; sie sollen Anderen vorleuchten, damit sie durch die Lehre, in welcher sie Andere unterrichten, selbst glänzen und durch das Beispiel ihres Wandels und guter Sitten vorangehen. Die Liebe Gottes soll für sie die Triebkraft in Verwaltung ihres Amtes sein. Mit aller Sorgfalt und allem Eifer sollen sie es sich angelegen sein lassen, die Ehre Gottes überall zu fördern, und es niemals weder an Kraft, noch an Aufmerksamkeit fehlen lassen, diese Ehre möglichst zu fördern.“

5. „Sie müssen aber auch von großer Liebe durchdrungen sein gegen jene, die sie unterrichten. Der Eifer, die durch Christi kostbares Blut erkaufte Seelen nicht zu Grunde gehen zu lassen, soll ihre Wirksamkeit befehlen und leiten. Sie sollen sich daher alle Mühe geben, ihr Amt mit Freudigkeit nützlich zu verwalten, und sich hüten, bei einem so wichtigen Geschäfte kalt und lau zu sein. Nach dem Spruche des heil. Apostels Paulus, wodurch derselbe ermahnt, daß derjenige, der Andere lehrt, zuerst selbst unterrichtet sei, sollen die Lehrer des Vereins alles das kennen und geleistet haben, worin sie Andere unterrichten sollen; sie sollen also an ihrer eigenen Ausbildung eifrig arbeiten.“

6. „Die Lehrer müssen viel Geduld haben, damit sie die in der Schule vorkommenden Mühen und Anstrengungen, wie auch die Mängel und Unarten ihrer Schüler mit Ruhe und Sanftmuth zu ertragen vermögen. Ebenso ist den Lehrern in ihrem Amte Klugheit nöthig, damit sie sich den Begreifen und der Fassungskraft der Einzelnen anschmiegen, und nach dem Rathe des Apostels Klein mit den Kleinen und schwach mit den Schwachen, daß sie mit einem Worte Allen Alles werden, um Alle für Christus zu gewinnen.“ U. s. w.

7. In diesem Geiste also wollte Karl den Unterricht und die Erziehung der Jugend geleitet wissen. Er ließ es aber nicht bei der bloßen Vorschrift bewendet sein, sondern benützte seine zahlreichen Visitationen sorgfältig, um die Katecheten und Lehrer durch freundliche und liebevolle Zusprache zum Fleiße und zur Ausdauer in ihrem mühevollen Geschäfte aufzumuntern. So suchte er selbst zuerst Allen Alles zu werden, um durch sein Beispiel Andere aufzumuntern, gleichfalls Allen Alles zu werden, und mit Eifer und Hingebung sich dem Unterrichte der Jugend des Volkes zu widmen.

8. Aber es war nicht bloß der Volksunterricht, welchem der Erzbischof seine Sorge zuwendete, sondern auch der höhere Unterricht fand in ihm einen eifrigen Pfleger.

a) Als er auf der Universität Paris sich befand, hatte er oft erfahren, wie schwer es falle, daß Jünglinge an solchen Orten, fern von elterlicher Ueberwachung, ohne Führer und Freund, sich an Leib und Seele gesund erhielten. Nicht minder hatte er wahrgenommen, wie sehr Dürftigkeit und Nahrungsorgen oft den Charakter der ärmeren studirenden Jugend gefährden und die Lust zum Fortstreben schwächen. Deshalb stiftete er später als Erzbischof aus eigenen

Mitteln, welche der Papst noch durch mehrere ansehnliche Pfründen steigerte, zu Pavia das Collegium Borromaeum. Es war zunächst für dürftige Theologen bestimmt, ohne jedoch andere Studierende auszuschließen, und gewährte unentgeltliches Obdach und ausreichende Pflege. Die Anstalt stand unter der Leitung und Aufsicht bewährter Männer, welche darüber zu wachen hatten, daß ein edler Eifer in Wissenschaften und Tugenden unter den Jünglingen heimisch wurde, und daß sie Anderen zum Muster dienten. Lange Zeit war diese Anstalt der Ruhm und der Stolz Pavia's, und viele ausgezeichnete Männer sind aus derselben hervorgegangen.

b) Das Concil von Trient hatte den Bischöfen vorgeschrieben, Seminarien für Erziehung und Bildung der Priester zu errichten. Carl Borromäus war einer der ersten, der diese Verordnung des Concils ausführte, und das Institut der Seminarien in seiner Diöcese begründete. Er stiftete an vier verschiedenen Orten seiner Diöcese sog. „kleine“ Seminarien für Knaben, und ein „großes“ Seminar in Mailand für Zöglinge, die bereits die wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Studien erhalten hatten. Jedes „kleine“ Seminar umfaßte drei Classen, in welchen die Knaben den humanistischen Unterricht erhielten. Hatten sie diese drei Course durchgemacht, so traten diejenigen, die für den geistlichen Beruf geeignet befunden wurden, in das große Seminar über, in welchem sie Philosophie und Theologie studirten. Die Leitung dieser Anstalten übergab der Erzbischof anfangs den Jesuiten, später auf Anrathen der letzteren der Congregation der Oblaten von St. Ambrosius, welche von ihm selbst gestiftet worden war. Damit wurde dann noch eine eigene Anstalt zur Fortbildung junger Priester verbunden.

c) Für die Söhne der Adelligen stiftete ferner Karl zu Mailand ein eigenes adeliges Erziehungshaus, in welchem zunächst Zöglinge aus seiner Diöcese, dann aber auch aus anderen Theilen Italiens und aus fremden Ländern Aufnahme finden konnten. Auch diese Anstalt war zuerst den Jesuiten, und dann den Oblaten anvertraut; der Erzbischof aber „behielt sich die unmittelbare oberste Aufsicht vor und bestand strenge darauf, daß die Zöglinge zu einem anspruchlosen, würdigen und gottesfürchtigen Wandel, wie zum ernstern Studium angehalten wurden.“ Halbjährige strenge Prüfungen mußten zu diesem Zwecke mitwirken.

d) Endlich stiftete Karl (1560) auch noch einen gelehrten Verein, oder eine sog. Akademie, welche mit der Zeit die besten Talente geistlichen und weltlichen Standes vereinigen sollte, damit sie ihre Ansichten und Kenntnisse gegenseitig austauschten und durch schriftliche Abhandlungen und mündliche Vorträge sich gegenseitig unterrichteten und erbauten. Die Versammlungen fanden in dem vaticanischen Palaste, der Wohnung des Erzbischofes statt. Jedes Mitglied war verpflichtet, von Zeit zu Zeit eine gelehrte Abhandlung zu liefern, welche nach geschעהer Mittheilung Gegenstand der Besprechung und belehrender Disputationen wurde. In den „Vaticanischen Nächten“ wurde ein Theil dieser Abhandlungen veröffentlicht.

9. Bei dieser sorgfältigen Pflege des höheren Unterrichtes und der Wissen-

schaft vergaß aber der Erzbischof auch der weiblichen Jugend nicht, und wendete auch auf die Mädchenerziehung sein Augenmerk. Als nämlich unter seiner Regierung eine große Pest unter der Mailänder Bevölkerung furchtbare Verwüstungen angerichtet hatte, errichtete er eine Versorgungsanstalt für die zahlreichen Waisen weiblichen Geschlechtes, und übergab diese der Leitung der Nonnen von St. Ursula, „welche die armen Pflöglinge so lange unterrichten und zu einem gottesfürchtigen Leben anhalten mußten, bis dieselben, je nach ihrer Neigung, entweder in ein Kloster eintreten, oder in ehrbaren Familien eine angemessene Versorgung finden konnten.

10. So wirkte der große und heilige Bischof für die Erziehung und Bildung der seiner geistlichen Obforge anvertrauten Jugend. Man ersieht daraus, wie durchaus falsch und unberechtigt die Behauptung ist, daß man auf Seite der katholischen Kirche nur erst durch die „Reformation“ zu größerer Regsamkeit im Erziehungs- und Unterrichtswesen aufgerüttelt worden sei. Karl hatte von der „Reformation“ wenig oder nichts zu fürchten; denn in Italien fand dieselbe keinen Boden. Und dennoch hat er mit solchem Eifer für Schule und Erziehung gewirkt! Die Triebkraft zu dieser Wirksamkeit liegt in der Kirche selbst, in dem Geiste, der sie belebt; äußere Hindernisse und die Schuld der Menschen können jene Triebkraft zeitlich oder örtlich hemmen und zurückdrängen; sie bricht sich aber immer wieder selbst Bahn und findet die geeigneten Organe für ihre Bethätigung; denn der Geist der Kirche ist und bleibt ewig jung und ewig kräftig.

d) Joseph von Calasanz und die Piaristen-Schulen. Casar von Bus und die „Priester der christlichen Lehre“. Die „Oratorier“.

§. 57.

1. Außer Karl Borromäus begegnet uns zu jener Zeit noch ein anderer Mann, dessen ganzes Leben dem Unterrichte und der Erziehung namentlich armer Kinder geweiht war, und der mit einem Eifer und mit einer Hingebung sich diesem Werke widmete, wie sie nur der Geist der Heiligkeit, der Geist völliger Selbstlosigkeit in der christlichen Liebe einflößen kann. Es ist der heil. Joseph von Calasanz. Geboren i. J. 1556 zu Peralta in Aragonien aus vornehmer Familie erhielt er von seiner frommen Mutter eine ausgezeichnete Erziehung, studirte dann auf der hohen Schule zu Lerida Rechtswissenschaft, und dann auf der Universität Valencia Theologie. Nach manchen Kämpfen, die er mit seinem Vater zu bestehen hatte, der ihn dem weltlichen Beruf erhalten wissen wollte, wurde er endlich 1583 zum Priester geweiht, diente dann eine Zeit lang in der Seelsorge, und pilgerte endlich i. J. 1592 nach Rom. Hier machte er die betrübende Erfahrung, daß viele Kinder der Armen, unfähig, Schulgeld zu bezahlen, ganz ohne allen Unterricht aufwuchsen, und so dem Müßiggange und der Verwilderung preisgegeben waren. Dies erweckte in dem Heiligen den Vorsatz, für diese armen Kinder selbst Lehrer und Erzieher zu werden.

2. Demgemäß setzte er sich i. J. 1597 mit dem Pfarrer von St. Dorothea jenseits der Tiber, Anton von Brendani, in's Einvernehmen und konnte schon in demselben Jahre im Hause dieses Pfarrers eine Schule eröffnen. Er selbst, der Pfarrer und zwei andere Weltpriester waren die ersten Lehrer; Religion, die Elementargegenstände und die Anfangsgründe der lateinischen Sprache waren die Gegenstände des Unterrichtes. Er nannte seine Schulen „fromme Schulen“, nach dem Hauptzwecke einer frommen Erziehung, den sie verfolgten. Das Unternehmen hatte den besten Fortgang, und schon i. J. 1599 sah sich Calasanz genöthigt, ein geräumiges Haus zu miethen, um die Menge zufließender Schüler aufzunehmen. Er selbst bezog dieses Haus mit den übrigen Lehrern, und widmete sich nun ganz dem Berufe eines Erziehers und Lehrers der Armen. Er wollte die armen Kinder zu guten und gottesfürchtigen Christen heranbilden, und beschränkte daher die erziehliche Einwirkung auf dieselben nicht bloß auf die vier Mauern der Schule, sondern suchte auch außer der Schule die Kinder möglichst unter seiner Aufsicht zu behalten.

3. Der Ruf dieser „frommen Schulen“ stieg immer mehr, und der Zugang zu denselben wurde immer größer. Mit den weltlichen Lehrern Roms, die in diesen Schulen eine Schmälerung ihres Erwerbs sahen, hatte Calasanz viele Kämpfe zu bestehen; er mußte sich wiederholt die strengste Untersuchung seines Instituts gefallen lassen; aber ihm blieb der Sieg; Papst und Cardinäle nahmen sich seiner Schulen an, und gewährten ihnen ihren Schutz. Im J. 1612, wo er ein eigenes Haus für seine Schulen im Vertrauen auf die christliche Wohlthätigkeit erwarb, zählten diese Schulen bereits 1200 Schüler. Im J. 1614 wurden von Paul V. die Lehrer der „frommen Schulen“ zu einer religiösen Congregation erhoben und den drei gewöhnlichen Gelübden noch die Verpflichtung hinzugefügt, die christliche Jugend, vorzüglich aber die Söhne armer Eltern, im katholischen Glauben und in nützlichen Wissenschaften zu erziehen. Gregor XV. erhob dann i. J. 1622 die Congregation zu einem Orden.

4. Von nun an verbreitete sich der Ruf der „frommen Schulen“ (Piaristenschulen) immer weiter; „nicht bloß in ganz Italien, sondern selbst in Böhmen und Polen verlangte und gründete man solche. Ueber alle Ordenshäuser und Schulen führte Calasanz als lebenslänglicher Ordensgeneral die Aufsicht. Daß der Geist der Liebe Christi, der ihn selbst so mächtig drängte, stets in seinen Schulen herrschte, darauf war vor Allem sein Augenmerk gerichtet. Als Väter sollten die Lehrer unter den Kindern stehen, ihres Amtes warten nicht wegen zeitlichen Lohnes, sondern des Herrn wegen, den sie sich zum Antheil erwählt.“ Die Piaristenschulen haben denn auch, so lange der Geist ihres Stifters in ihnen lebte, für Erziehung und Unterricht segensreich gewirkt. Viele, selbst gelehrte und hochgestellte Männer schlossen sich dem Unternehmen an, und wirkten „auf diesem Felde mit jenem Eifer und jener Hingebung, die nur der christliche Geist, der Geist der Liebe, einflößen kann.“

5. Der Kelch des Leidens aber ging auch an Calasanz nicht vorüber. Zwei Priester des Ordens verläumdeten späterhin öffentlich den frommen

sechszundachtzigjährigen Greis als schwachsinzig und unfähig zur Leitung des Ordens und der Schulen, versagten ihm Achtung und Gehorsam, und verdächtigten ihn sogar beim römischen Inquisitionsgerichte als Verächter dieses Instituts. Der Heilige reinigte sich allerdings von der Anklage; aber er wurde doch von seinem Amte als Ordensgeneral suspendirt, und die Wahl des einen jener Priester zum Ordensgeneral bestätigt. In Folge dessen verfiel das Institut der „frommen Schulen“; „sein Ansehen schwand und die öffentliche Meinung kehrte sich gegen dasselbe; denn die früheren Früchte der Erziehung eines Calasanz wurden an den Zöglingen nicht mehr gefunden.“ Endlich kam der letzte Schlag. Durch ein Breve Innocenz X. wurde i. J. 1646 der Orden der frommen Schulen in einen religiösen Verein ohne alle Gelübde umgestaltet.

6. „Mit Seelengröße und Ergebung in den göttlichen Willen ertrug der Heilige diese Heimsuchungen.“ Er tröstete die Seinigen, obgleich er selbst des Trostes bedurfte. Er hatte noch den Trost, wenigstens bei dem einen jener ihm feindlichen Brüder der Treue und Befehrung Eingang zu verschaffen; der andere dagegen starb unbußfertig. Er sah in den Heimsuchungen, die ihm Gott schickte, eine Strafe zur Sühnung dessen, was der Orden etwa verschuldet, und ermahnnte seine Brüder, „dem Oberhaupte der Kirche stets treu und ergeben zu bleiben, ihrem heil. Berufe als Lehrer, Priester und Ordensmänner zu entsprechen, und unter sich und mit Andern in Eintracht und christlicher Liebe zu leben.“ In dieser Gesinnung starb er i. J. 1648. Calasanz gehört zu den liebenswürdigsten und freundlichsten Erscheinungen einer Zeit, die des Betrüebenden für die Kirche so viel aufweist, und was er für die Erziehung der Jugend gewirkt, wird ihm stets einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Erziehung sichern.

7. Die Piaristenschulen erhielten im Laufe der Zeit eine erweiterte Organisation. Die Piaristen beschränkten sich nämlich nachmals nicht mehr bloß auf die Armentschulen, sondern dehnten ihre Wirksamkeit auch auf die Volks-, Bürger-, Realschulen und Gymnasien aus. In dieser Organisation breiteten sich die Piaristenschulen über alle Länder Europa's aus, und waren namentlich sehr zahlreich in Italien, Spanien und Oesterreich. Eine vollständige Piaristen-Anstalt (Gymnasium) bestand aus neun Classen, nämlich aus der Leseschule, aus der Schreibschule und aus der Rechenschule (die drei Trivialclassen), dann aus der Parva oder der Schola rudimentorum, aus der Schola principiorum, aus der Grammatica, der Syntax, der Schola Humanitatis oder Poësis, und endlich aus der Rhetorica. Als Hauptgrundsatz galt: es soll dem Gedächtniß junger Leute Nichts eingepägt werden, was nicht vorher ihr Verstand erfaßte, und alle Kenntnisse müssen hauptsächlich praktisch erlernt werden. In allen Schulen mußte die nämliche Lehrart beibehalten werden. Jeder Donnerstag war Ferientag; nie durfte über drei Tage ununterbrochen Unterricht ertheilt werden, damit nicht Schüler und Lehrer ermüdeten. Außerdem war ausdrücklich in den Ordensregeln vorgeschrieben, daß für die Kinder der Armen, welche die Schule nicht lange besuchen können, geschickte Lehr- und Rechenmeister angestellt werden sollten.

8. Neben der Piaristen-Congregation steht noch ein weiteres pädagogisches Institut, dessen Entstehung gleichfalls noch in das sechzehnte Jahrhundert fällt. Wir meinen das Institut der „Priester der christlichen Lehre“. Es war dies ein Verein von Weltgeistlichen, welcher sich dem Amte der Erziehung und des Unterrichtes gewidmet hatte. Der Stifter dieses Vereines war Cäsar von Bus, der zuerst Soldat, dann Priester und Canonicus an der Hauptkirche in Cabailon in der Grafschaft Venaisin war und mit vier Amtsbrüdern sich verbunden hatte, um das gemeine Volk, und selbst die Kinder auf den Straßen und auf dem Felde in der christlichen Lehre zu unterrichten. Im J. 1593 erhielten diese guten Männer päpstliche Vollmachten und einen Wirkungskreis in Lisle und in Avignon. Cäsar war der erste Obere. Die Gesellschaft vermehrte sich und gewann viele Mitglieder. Ihr Lehreifer war stets sehr groß. Im Munde des Volkes hießen sie gewöhnlich Messieurs les pères doctrinaires (Lehrväter). In Frankreich hat sich diese Congregation sehr ausgebreitet. Auch nach Italien verbreitete sich dieses Institut der Doctrinarien oder Lehrväter, und hier verdanken sie ihre Stiftung beiläufig um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts dem Marcus de Sabis Cusani. Der Verein übernahm nachmals in Rom sowohl, als auch in anderen Städten Italiens viele Elementarschulen. Der Zweck, den der Verein verfolgte, war kein anderer, als die Jugend in den Anfangsgründen aller Wissenschaft, in Religion, Lesen, Schreiben und in der lateinischen Sprache zu unterrichten. In dieser Richtung leisteten denn auch diese Männer wahrhaft Großes.

9. Endlich ist zum Schluß noch Erwähnung zu thun des Ordens der „Oratorier“, da er gleichfalls einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik beansprucht. Derselbe wurde gestiftet im Jahre 1611 von dem Cardinal Pierre de Berulle (1575—1629). Die Mitglieder desselben sollten sich der Erziehung und dem Unterrichte widmen, und hiebei namentlich der ländlichen Jugend ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Der Orden erfüllte diese seine Aufgabe mit allem Eifer, und hat namentlich in Frankreich viel Segen gestiftet. Bezeichnend ist folgender Grundsatz des Institutes: „Welches Ziel müssen wir bei unserer Erziehung vor Augen haben? Etwa den Kopf mit Latein, Griechisch, Hebräisch, u. s. w. vollzuspöpfen? Unser Geist ist nicht für Gelehrsamkeit gemacht, sondern die Gelehrsamkeit ist für unseren Geist, d. h. man soll jene benutzen, um diesen zu bilden und zu vervollkommen. Seine Vollkommenheit besteht aber in zweierlei: erstens darin, daß er den Irrthum und das Böse fliehe, und zweitens darin, daß sein Urtheil richtig sei und seine Neigungen geregelt.“ In diesem Geiste ertheilten die Oratorier ihren Unterricht.

10. So reiht sich in dieser Zeit ein Glied an das andere, um die großen Traditionen der christlichen Erziehung fortzupflanzen, und sie fruchtbringend zu machen für alle Schichten des Volkes. Wenn die Einen dem höheren, wissenschaftlichen Unterrichte ihre Kraft und Thätigkeit widmeten, so stiegen Andere herab in die Niederungen des Volkes, um auch den Armen die Wohlthaten einer guten Erziehung und eines zweckdienlichen Unterrichtes zu spenden, und zwar so, daß sie dabei dem Worte des Apostels folgten: „Gratis accepistis,

gratis date.“ Die Armeschulen mit ihrem unentgeltlichen Unterrichte haben ihre Geburtsstätte in der katholischen Kirche. Joseph von Calasanz und Cäsar von Bus haben sie geschaffen. Und sie haben sie nicht geschaffen auf Kosten des Staates und mit Hilfe desselben, sondern sie haben sie geschaffen einzig im Vertrauen auf die göttliche Vorsehung, die zur rechten Zeit ihnen Hilfe brachte. Sie sind zuerst selbst arm geworden, um in freiwilliger Armuth sich zu den Armen herabzulassen, und sie zu sich heranzuziehen. Sie wußten wohl, daß nur unter dieser Bedingung die Armeschule gedeihen konnte. Wer selbst ein behagliches Leben führt, der eignet sich nicht zum Armeschullehrer; denn die Armen fühlen sich nur zum Armen hingezogen. Das große Problem der Armeschulbildung kann nur in der katholischen Kirche gelöst werden, weil nur diese eine freiwillige Armuth aus Liebe zu Gott und zu dem Nebenmenschen kennt, und daher allein Armeschullehrer wie einen Johann von Calasanz, einen Cäsar von Bus und deren Gefährten erzeugen kann.

e) Die Mädchenschulen der Ursulinerinnen.

§. 58.

1. Wenn die bisher aufgeführten Schulinstitute die Erziehung und Bildung namentlich der männlichen Jugend sich angelegen sein ließen, so entstand aber zu gleicher Zeit auch ein weiblicher Orden, der die Erziehung und Ausbildung der weiblichen Jugend sich zur Aufgabe setzte. Wir meinen den Orden der Ursulinerinnen. Es war Angela Mericia (1470—1540), eine fromme, gottesfürchtige Jungfrau aus Desenzano vom dritten Orden des heil. Franziscus, welche, von einer Pilgerreise nach Jerusalem zurückgekehrt, noch in hohem Alter gleichgesinnte Gefährtinnen um sich sammelte, und 1535 zu Brescia die Genossenschaft der Ursulinerinnen stiftete, so genannt, weil sie dieselbe unter den Schutz der heil. Ursula stellte. Ihr Zweck war Krankenpflege und der Unterricht armer Mädchen.

2. Ursprünglich war die gedachte Genossenschaft nur ein Verein von Jungfrauen, welche bei den Eltern in ihren Häusern wohnten, in der eigenen Pfarrkirche die heil. Sacramente empfangen, alle Monate einmal gemeinschaftlich in einer bestimmten Kirche communicirten und monatlich in einem bestimmten Oratorium eine Versammlung hielten. Mit der Zeit aber bildete sich der Verein zu einer eigentlichen Ordenscongregation aus. Die Genossenschaft breitete sich bald um Brescia herum weiter aus, namentlich seitdem der heil. Carl Borromäus dieselbe unter seinen besonderen Schutz genommen hatte. Durch Cäsar von Bus wurde die Gesellschaft auch nach Frankreich eingeführt, und verbreitete sich dort in mehreren Congregationen. Von Frankreich verpflanzte sie sich auch nach Deutschland herüber. Zur Zeit ihrer Blüthe zählte die Gesellschaft mehrere Hundert Häuser in allen Theilen Europa's, und auch in Amerika.

3. Ein eigener Abschnitt ihrer Regel gibt den Ursulinerinnen die Anweisung, wie sie die ihnen anvertraute Jugend segensreich unterrichten könnten.

Darnach ist der Zweck der Gesellschaft Erziehung der Kinder sowohl im Innern ihrer Häuser (Pensionate), als auch in Schulen, welche von auswärtig wohnenden Kindern (Externen) besucht werden. Die Aufgabe der Ursulinerinnen besteht darin, den Geist und das Herz der Jugend zu bilden, und den Mädchen eine christliche Erziehung zu geben, in der Absicht, Gott dadurch zu verherrlichen. Es sollen alle Mitglieder der Gesellschaft bedenken, daß die Schülerinnen gemäß dem gewöhnlichen Plane der göttlichen Vorsehung Gattinnen und Familienmütter werden sollen, und daß nur eine wahrhaft tugendhafte und gottesfürchtige Mutter alle ihre Pflichten erfüllen kann. Die zum Unterrichte verwendeten Schwestern sollen daher ein hauptsächlichs Augenmerk auf die Kinder, und insbesondere darauf haben, daß Allem vorgebeugt werde, was die Unschuld verletzen könnte, und sie sollen Nichts vernachlässigen, was dazu dient, die, welche gefehlt haben, wieder zu gewinnen. Sie sollen die Kinder nur mäßig loben, um nicht die Eigenliebe rege zu machen. Sie sollen sich nicht zu vertraulich gegen die Kinder benehmen, sondern bei aller Güte gegen sie einen würdigen Ernst bewahren.

4. Weiter sollen die Schwestern, wenn sie strafen, bei sich jede Erregtheit unterdrücken, namentlich sich keine beschimpfenden Worte noch verächtliche Gebärden erlauben. Auch seien die Strafen stets den Verschuldungen angemessen. Sie sollen sich in Acht nehmen, daß sie kein Kind ohne Noth strafen; die auferlegten Strafen sollen dazu dienen, die Empfindlichkeit und die Eigenliebe abzutöden. Außergewöhnliche Strafen sind der ersten Classenlehrerin bei den Internen, oder der Praefectin der Classen bei den Externen vorbehalten. Die Lehrerinnen sollen Alles mit der größten Genauigkeit beobachten, wie die Regel es angenommen hat, und Nichts dazu fügen, noch hinweglassen. Sie sollen nicht aus den Augen lassen, daß alle Unterrichtszweige auf das Seelenheil der Zöglinge zu beziehen sind.

5. Die Religion ist der Grund aller Erziehung. Der Religionsunterricht wird ertheilt nach einem vom Diöcesanbischof approbirten Katechismus. Besondere Aufmerksamkeit soll auf den Beicht- und Communionunterricht verwendet werden. Außer der Religion soll Unterricht ertheilt werden im Lesen, Schreiben, Rechnen und in Stilübungen, in der Geschichte, in der Geographie und in weiblichen Arbeiten, wozu noch, nach Bedarf, die französische oder deutsche Sprache kommt. Jährlich sollen an Ostern kleine Geschenke und bei der feierlichen Prüfung um Mariä Himmelfahrt mehrere Preise und Accessits vertheilt werden. Das Pensionsgeld soll so niedrig sein, daß man sieht, man suche keine Schülerinnen, um Gewinn von ihnen zu ziehen. Die Kranken sollen mit der größten Liebe gepflegt werden.

6. Zur Erhaltung des Eifers und des einheitlichen Zusammenwirkens der Lehrerinnen sollen Conferenzen dienen, die periodisch alle Monate zweimal abgehalten werden. In der ersten Conferenz präsidirt die Studienpraefectin, und in ihr wird Rechenschaft abgelegt über den Fleiß und die Fortschritte der Kinder. In der zweiten präsidiren die erste Lehrerin des Pensionates und die erste Lehrerin der Classen für die auswärtigen Schülerinnen, und hier erstatten

die Lehrerinnen Bericht über das Betragen der Kinder, über die Fehler, die sie im Widerspruch mit der herkömmlichen Ordnung bemerkt, und über den guten Zustand des Hauses. (Nach Kolfus und Pfister, Realencyclopädie. Art. „Ursulinerinnen“.)

7. Bei solchen Erziehungsgrundsätzen konnte der Erfolg nicht ausbleiben. Bis auf den heutigen Tag wirken die Ursulinerinnen fort in der Pflege der weiblichen Erziehung, und ihre Opferwilligkeit, ihre Hingebung an ihren Beruf hat sich stets glänzend bewährt. Wenn man auf Seite des Protestantismus erst spät auf den Gedanken kam, daß ja die Erziehung des Mädchens am besten durch weibliche Erzieherinnen geleitet werden könne, so hat dieser Gedanke in der katholischen Kirche stets als selbstverständlich gegolten, und ist auch darnach gehandelt worden. Aber es können auch bloß in der katholischen Kirche weibliche Lehrerinnen sich heraubilden, die für diesen Beruf sich eignen. Die weibliche Lehrerin muß nämlich, wenn sie ihrem Berufe nachkommen soll, auf das Familienleben verzichten; denn die Frau eines Mannes ist durch Familienorgen zu sehr in Anspruch genommen, als daß sie ihre ganze Kraft dem Lehramte widmen könnte. Niemand kann aber dem Weibe zumuthen, auf das Familienleben zu verzichten, wenn sie nicht selbst in freiwilliger Jungfräulichkeit sich zu dieser Verzichtleistung entschließt. Eine freiwillige Jungfräulichkeit kennt aber bloß die katholische Kirche; nur in dieser ist sie möglich, nur in dieser hat sie einen Sinn. Sie ist ein Opfer, das Gott gebracht wird; als Opfer wurzelt sie in der Liebe Gottes, und die Liebe Gottes entspringt nur dem unverfälschten Gnadensquell, der in der Kirche fließt. Wer außer der Kirche steht, dem ist eine freiwillige Jungfräulichkeit aus Liebe zu Gott völlig unverständlich. Nur in der katholischen Kirche ist also ein weibliches Lehramt im wahren Sinn dieses Wortes möglich, weil nur in ihr die nothwendige Voraussetzung desselben gegeben ist. Daher haben sich auch von jeher nur Ordenslehrerinnen bewährt. Alle Versuche, mit weiblichen Lehrkräften zu operiren, die nicht in freiwilliger Jungfräulichkeit aus Liebe zu Gott sich der Erziehung der weiblichen Jugend widmen, sondern im weltlichen Stande bleiben, sind fehlgeschlagen und werden immer fehlgeschlagen. Das Weib kann am besten nur durch das Weib erzogen und unterrichtet werden — das ist wahr; aber jenes Weib, das erzieht und unterrichtet, muß eine gottgeweihte Jungfrau im Sinne der Kirche sein; sonst bewahrt sich der gedachte Satz nicht. Und der Geist der Kirche hat solche gottgeweihte Jungfrauen stets erzeugt, und auch in der Zeit, in welcher wir gegenwärtig stehen, hat es, wie wir sehen, an solchen nicht gefehlt. Die Ursulinerinnen repräsentiren in dieser Zeit das weibliche Lehramt, und das viele Gute, das sie gewirkt haben, gibt ihnen das Anrecht auf unsere volle Anerkennung.

Zweite Epoche.

Die Zeit der pädagogischen Reformen.

Vorbemerkungen.

§. 59.

1. Wir treten nun aus der humanistisch-„reformatorischen“ Epoche in die Zeit der pädagogischen Reformen über. In den protestantischen Schulen blieben im Laufe des siebenzehnten Jahrhunderts im Großen und Ganzen noch der humanistische Formalismus und der protestantische Orthodoxyismus herrschend. Aber es erhob sich dagegen bereits im siebenzehnten Jahrhunderte eine Reaction, die im Laufe der Zeit immer stärker wurde, und zuletzt den Sieg errang. Zunächst war diese Reaction gegen den humanistischen Formalismus in den Schulen gerichtet. Es suchte sich diesem Formalismus entgegen der Realismus zur Geltung zu bringen. An die Stelle der bloßen Sprachkenntniß sollte die Sachkenntniß treten. Der Unterricht sollte sich nicht mehr bloß auf die lateinische Grammatik und Stilistik beschränken; er sollte vielmehr seine Richtung auf die realen Objecte der menschlichen Erkenntniß nehmen. Seine Hauptaufgabe sollte sein, den Schülern die Kenntniß der Realien zu vermitteln. Er sollte deshalb nicht mit dem bloßen Einlernen von Wörtern und Regeln beginnen, sondern er sollte vielmehr seinen Ausgangspunkt nehmen von der unmittelbaren Anschauung, um von dieser aus den jugendlichen Geist zu einer wahren realen Bildung zu führen. Was nütze die bloße Sprachbildung, wenn die Schüler in Unkenntniß bleiben über die realen Gegenstände der Erkenntniß!

2. Anfangs freilich hatte diese realistische Tendenz noch keinen entschieden ausgeprägten Charakter. Sie vermochte sich von dem üblichen Formalismus noch nicht vollständig zu emancipiren; sie blieb mit demselben noch verquickt. Das Erlernen der alten Sprachen, namentlich der lateinischen, galt noch als die Hauptsache und als das höchste Ziel des Unterrichtes; nur sollte diese Sprache nicht mehr ganz für sich allein und ohne jede Berücksichtigung der realen Objecte der Erkenntniß erlernt werden. Man wollte vielmehr die Kinder die Sprache an den Dingen erlernen lassen. Die Kinder sollten zuerst auf dem Wege der Anschauung die Dinge kennen lernen, und dann von da aus zu den Namen der Dinge fortschreiten. Und dies zwar zu dem Zwecke, damit die Kinder in der Spracherlernung nicht unverständene Wörter und Regeln einlernten, sondern vielmehr auf der Grundlage der Anschauung ein wahres Sprachverständnis erzielt würde. Man kann diesen Realismus mit Raumer als einen noch bloß „verbalen Realismus“ bezeichnen. Erst allmählig löste sich der Realismus von diesem Dienstverhältnisse zur Sprachkenntniß los und trat selbstständig auf. Und zwar fiel diese vollständige Emancipation des Realismus von dem humanistischen Formalismus zusammen mit einer anderen Reformbewegung, — mit der pietistischen.

3. Es währte nämlich nicht lange, so erhob sich auch eine Reaction gegen den steifen protestantischen Orthodoxyismus, der bislang die Schulen beherrschte.

Gegen Ende des siebenzehnten Jahrhunderts trat dieselbe in voller Kraft hervor. Es war der Pietismus, welcher gegen jenen Orthodoxismus in die Schranken trat. Derselbe legte das Hauptgewicht nicht auf die religiöse Erkenntniß, sondern auf das religiöse Leben. Wenn der orthodoxe Protestantismus in einem starren Dogmenwesen und im Buchstabendienste sich verknöchert hatte, wobei das religiöse Leben leer ausging, so wollte dagegen der Pietismus vorzugsweise und in erster Linie religiöses Leben, religiöse Übung und Erbauung; die religiöse Lehre galt ihm nur in so fern etwas, als sie dem religiösen Leben diene. Dieser Pietismus nun, der, wie man sieht, ebenso einseitig ist, wie der Orthodoxismus, suchte gleichfalls eine Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens in seinem Geiste zu bewerkstelligen, und damit die Mißstände zu beseitigen, welche die religiösen Streitigkeiten der Orthodoxen in den Schulen hervorgerufen hatten. Dabei nahm er dann zugleich auch die realistische Reform, die zur Zeit seiner Entstehung schon im vollem Gange war, in sich auf, und kehrte das wahre und wirkliche Wesen derselben entschieden hervor.

4. Diese fortschreitende Ausbildung des Realismus im Unterrichte konnte den in den Schulen herrschenden Humanismus nicht unberührt lassen. Derselbe mußte sich dem Eindringen des Realismus gegenüber zu halten suchen, und darin lag für ihn die Aufforderung, sich mit den Bedürfnissen der Zeit und mit den veränderten Verhältnissen zurecht zu setzen. Die humanistische Strömung leitet sich daher zwar durch den Zeitraum, in welchem wir gegenwärtig stehen, fort, aber sie sucht die Mängel, die ihr vorher anhafteten, abzustreifen, und eine neue Entwicklung ihrer selbst zu inauguriren. Es treten Männer auf, welche eine Reform der Philologie, und mit ihr des sprachlichen Unterrichtes in den Mittelschulen, die sich während dieser Zeit allmählig zu den modernen „Gymnasien“ ausbildeten, zu bewerkstelligen suchten. Ob und in wie weit ihnen dies gelungen sei, steht hier noch nicht in Frage, aber wir haben für die gegenwärtige Periode einen neuen Humanismus, repräsentirt durch diese Männer, zu verzeichnen, der in der geschichtlichen Entwicklung der neuern Pädagogik nicht übersehen werden darf.

5. Die realistischen und pietistischen Reformversuche blieben noch auf dem Boden des Christenthums stehen; das Ziel, das sie anstrebten, war noch eine christliche Erziehung. Aber dabei blieb es nicht. Die „Reformation“ hatte die Auctorität der Kirche abgeworfen, und in unverföhllichem Hasse gegen letztere sich verfestigt. Die Folge davon war da, wo die „Reformation“ sich festgesetzt hatte, das Auseinandergehen der christlichen Gemeinschaft in eine Masse von Secten, von denen jede die rechte und wahre Lehre Christi zu besitzen vorgab, und die sich gegenseitig mit der größten Erbitterung bekämpften. Unter solchen Umständen war es natürlich, daß Viele von allen diesen streitenden Parteien sich völlig loszogen, und auf den neutralen Boden des Deismus und Naturalismus sich zurückzogen. Die Opposition gegen die Kirche bildete sich so zur Opposition gegen das Christenthum überhaupt fort. Zunächst war es England, wo im siebenzehnten Jahrhunderte das schreckliche Gebahren der religiösen Parteien diese deistisch-naturalistische Richtung hervorrief; von da kam

sie nach Frankreich herüber, wo sie bis zum Materialismus sich fortbildete, und endlich pflanzte sie sich auch nach Deutschland fort, wo sie unter dem schillernden Namen der „Aufklärung“ sich festsetzte.

6. Von dieser Strömung, die bald Alles mit sich fortriß, konnte selbstverständlich die Pädagogik nicht unberührt bleiben. Die Erziehung ist ja überall der mächtigste Hebel, um einer geistigen Richtung Eingang und Ausbreitung zu verschaffen; es ist also natürlich, daß die Anwendung einer einmal aufgestellten Doctrin auf die Erziehung nicht ausbleiben kann. So war es auch hier. Es traten Männer auf, welche den rationalistischen Naturalismus, der auf dem Boden des der Kirche entfremdeten Geistes erwachsen war, auf die Erziehung anwendeten und so eine völlig naturalistische Erziehungslehre begründeten. Wie man das positive Christenthum überhaupt aus der Welt zu schaffen suchte, so wollte man von demselben auch in der Erziehung nichts mehr wissen; an dessen Stelle sollte eine deistische Naturreligion treten; sie und sie allein sollte dem religiösen Bedürfnisse genügen. Dabei nahm dann diese naturalistische Pädagogik den Realismus, wie er sich bislang dem humanistischen Formalismus gegenüber ausgebildet hatte, in sich auf, und suchte dessen Entwicklung weiter zu führen. Wie sich der Realismus vorher mit dem Pietismus verbunden hatte, so wurde er nunmehr in den Naturalismus mit hineingezogen, und im Interesse der antichristlichen Erziehung verwerthet. So überfluthete diese naturalistische Pädagogik im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts in breiten Strömen das ganze Erziehungswesen, und vergiftete in Verbindung mit einer antichristlichen Philosophie, die ihre theoretische Voraussetzung bildete, überall, wo sie hindrang, den christlichen Volksgeist.

7. Die naturalistische Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts erscheint wiederum als die Vorläuferin der sog. „modernen“ Pädagogik, wie sie sich im neunzehnten Jahrhunderte gestaltete. Es blieb nämlich diese naturalistische Strömung in der Pädagogik nicht auf den Zeitraum beschränkt, in welchem wir gegenwärtig stehen, sondern sie wurde auch in die neueste Zeit herübergeleitet, und gewann hier eine noch weitere Ausbildung. Die Art und Weise nun, wie der Uebergang von der gegenwärtigen Epoche in die neueste Zeit sich bewerkstelligte, ist von großem Interesse und zugleich von großer Bedeutung für die Geschichte der neuern Pädagogik. Sie muß daher gleichfalls die entsprechende Berücksichtigung finden.

8. Das ist in großen Umrissen der Gang der pädagogischen „Reformen“, wie sie sich zunächst auf außerkirchlichem Gebiete während dieses Zeitraumes gestalteten. Innerhalb der katholischen Kirche blieb man diesen Umgestaltungen auf dem Felde der Pädagogik gegenüber keineswegs müßig. Es gab sich vielmehr überall das Streben kund, die Jugend dem verderblichen Einflusse antichristlicher Lehren zu entziehen, und ihr eine Erziehung und Bildung im christlichen Geiste zu vermitteln. Die katholischen Schulen blieben keineswegs zurück, wenn es galt, zeitgemäße Verbesserungen oder Reformen in das Unterrichtswesen aufzunehmen; aber man ging dabei vorsichtig zu Werke; man nahm nur solche Reformen auf, welche wirklich für das Unterrichtswesen von Vortheil sein konnten. Und, was die Hauptsache war, man ließ sich von dem Boden des positiven Christenthums

nicht verdrängen. Die christlichen Erziehungsprincipien waren und blieben stets maßgebend für die Schulen, der christliche Geist belebte das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen, und nur in diesem Geiste und aus diesem Geiste heraus entwickelten sich die pädagogischen Bestrebungen innerhalb der Kirche. So blühten auch während dieses Zeitraumes allenthalben die katholischen Schulen; auf dem Felde der Pädagogik selbst vermochten die antichristlichen Mächte nicht, die Blüthe der kirchlichen Schulen zu zerstören; sie mußten endlich die rohe Gewalt anrufen, um sich dieses ihres furchtbaren Gegners zu entledigen. Die Aufhebung des Jesuitenordens und die bald darauf folgende Revolution vollbrachten das, was mit „geistigen Waffen“ nicht zu Stande gebracht werden konnte.

9. Endlich ist noch ein weiterer Punkt in's Auge zu fassen. Wir haben früher von der Entstehung und der ursprünglichen Entwicklung des Universitätswesens gesprochen, und diese Entwicklung verfolgt bis zur Zeit der „Reformation“. Diese übte nun auch einen gewaltigen Einfluß aus auf die weitere Entwicklung des Universitätswesens. Seit der „Reformation“ und während der Zeit der pädagogischen Reformen, in welcher wir gegenwärtig stehen, hat das Universitätswesen mannigfache Umgestaltungen erfahren, und ist namentlich der Geist, der die Universitäten besetzte, vielfach ein anderer geworden. Daß hierbei eine Aenderung zum Bessern stattgefunden habe, können wir allerdings nicht sagen. Der Verlust der Freiheit seit der „Reformation“ war für die Universitäten in vielfacher Beziehung sehr verhängnißvoll. Immerhin aber ist es von großem Interesse, den Gang der Entwicklung des Universitätswesens in der Zeit nach der „Reformation“ zu verfolgen, da derselbe in jeder Beziehung sehr lehrreich erscheint.

10. Diese allgemeinen Gesichtspunkte, die wir bisher dargelegt haben, geben uns nun den Maßstab, nach welchem wir die im Folgenden zu behandelnden Materien auszuscheiden haben. Wir werden zunächst zu handeln haben von den ersten Anfängen der realistischen Richtung in der neuern Pädagogik. Dann werden wir übergehen müssen zum Pietismus, wie er sich in Verbindung mit dem Realismus in der Pädagogik zur Geltung brachte. Von da werden wir unser Augenmerk zu richten haben auf den neuern Humanismus, wie er im Gegensatze zum Realismus sich gestaltete. Darauf wird die naturalistische Pädagogik dieser Zeit zur Sprache kommen, und die Entwicklung derselben dargelegt werden müssen. Sodann muß übergegangen werden zu den Bewegungen, welche innerhalb der katholischen Kirche auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes während dieser Zeit hervorgetreten sind. Daran hat sich dann anzuschließen die Geschichte des Universitätswesens seit der „Reformation“; und endlich werden wir zu untersuchen haben, wie der Uebergang von dieser zur nächsten Periode in der Pädagogik sich vollzogen hat. Damit ist der Plan der folgenden Darstellung gezeichnet.

1. Die ersten Anfänge des Realismus in der neuern Pädagogik.

Verbaler Realismus.

a) Wolfgang Ratichius.

§. 60.

1. In der Opposition gegen die bisherige formalistisch: Richtung im Unterricht standen im siebenzehnten Jahrhundert Hans Michael Moscherosch, geb. 1601; J. Balthasar Schupp (Schuppius), geb. 1610, und J. Valentin Andrä, geb. 1586. Ihre Opposition hat aber keinen ausgeprägt realistischen Charakter. Um den Ursprung des Realismus in der neuern Pädagogik zu erklären, sind wir auf die Philosophie dieser Zeit verwiesen. Es ist Baco von Verulam (1561 — 1626), welcher die Philosophie von der Speculation weg auf die Erfahrung verwies, und so in derselben den Empirismus anbahnte. Ihm ist die Naturphilosophie die Hauptsache. Die Hauptaufgabe der Philosophie besteht nach seiner Ansicht darin, die Gesetze der Natur aufzufinden und sie dann zu Erfindungen anzuwenden, um so die Herrschaft des Menschen über die Natur immer mehr zu erweitern. Die Philosophie soll nichts weiter sein als eine Interpretatio naturae. Um aber die Philosophie in diesem Sinne zu reformiren, ist eine neue Methode nothwendig. Und diese Methode ist die auf die Erfahrung sich gründende Induction.

2. Man muß, sagt Baco, zuerst durch Beobachtungen und Versuche Thatfachen constataren, sammeln und übersichtlich ordnen. Dann muß man an diese Thatfachen mit der Induction herantreten, und zwar so, daß man dieselben durch die Induction unter einen allgemeinen Begriff, resp. unter ein allgemeines Gesetz bringt. Von den also gewonnenen Begriffen und Gesetzen muß man dann wiederum durch weitere Induction zu den nächst höheren Begriffen und Gesetzen emporsteigen, bis man endlich durch fortgesetzte Induction bei den höchsten Begriffen und Gesetzen anlangt. Kein Mittelglied darf übersprungen werden. Nur so gelangt man zur wahren Interpretatio naturae, zu einer wahrhaft realen Erkenntniß. Nicht an Namen und Worte also müssen wir uns halten, wenn wir zur Wahrheit gelangen wollen. Gewöhnt von Jugend auf, statt der Dinge Worte zu setzen, mit diesen Worten Jedermann verständlich zu sein, halten wir unwillkürlich die Worte für die Sachen, die Zeichen der Dinge für die Dinge selbst. Die Worte aber sagen nicht, was die Dinge sind, sondern nur, was sie uns bedeuten. Zur wahren Erkenntniß führt nur die Erfahrung und Induction.

3. Diese neue Methode Baco's inauguirte in der Philosophie eine ganz neue Richtung — die empiristische, — deren geschichtliche Entwicklung die ganze Zeit des siebenzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ausfüllt. Aber sie blieb nicht bloß auf die Philosophie beschränkt, sondern sie drang auch in die Pädagogik ein, und von ihr aus datirt sich der Ursprung und der Fortgang des Realismus in der Pädagogik. Zunächst ist es der „verbale Realismus“, zu dem der Anstoß von der Baco'schen Philosophie ausging. Die Hauptrepräsentanten desselben sind Ratichius und Comenius. Sie entwarfen die Theorie, und diese ging bald in die Praxis über. Sprechen mir zunächst von Ratichius!

4. Geboren i. J. 1571 zu Wilster in Holstein machte Ratichius seine Studien zu Hamburg und auf der Universität Rostock, und ging dann nach

Amsterdam und England, um Hebräisch und Griechisch zu studiren, woneben er die Mathematik mit Eifer betrieb. Durch Vaco angeregt, wendete er sich zugleich dem Studium der Unterrichtsmethodik zu. Nachdem er sich in dieser Richtung eine neue Lehrmethode ausgedacht hatte, benutzte er, obgleich er schon vorher vergeblich Versuche gemacht hatte, seine Methode an den Mann zu bringen, die Gelegenheit des Frankfurter Wahltages i. J. 1612, um dem deutschen Reichstage eine Denkschrift zu übergeben, worin er Anleitung versprach:

a) „Das Hebräische, Griechische und Lateinische, wie auch andere Sprachen Alten und Jungen leicht und in ganz kurzer Zeit zu lehren und fortzupflanzen;“

b) „Nicht allein im Hochdeutschen, sondern auch in allen anderen Sprachen eine Schule einzurichten, worin alle Künste und Facultäten ausführlich kennen gelehrt und verbreitet würden;“

c) „Wie im ganzen deutschen Reiche eine einträchtige Sprache und eine einträchtige Religion und Regierung bequem einzuführen und friedlich aufrecht zu erhalten sei.“

Zugleich hob er hervor, daß es naturgemäß sei, die Jugend zuerst in der Muttersprache zu unterrichten, damit sie in derselben „recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne“; erst dann solle man Hebräisch und Griechisch, und zuletzt Latein tractiren.

5. Die neue Methode fand Anklang bei mehreren hohen Herren, namentlich beim Landgrafen Ludwig von Darmstadt und bei der verwittweten Herzogin Dorothea von Weimar. Ersterer trug einigen Gießener Professoren auf, Ratich's Vorschläge zu prüfen und sich darüber gutachtlich zu äußern; letztere veranlaßte gleichfalls (1613) in Erfurt eine Versammlung von Gelehrten, um die neue Lehrweise zu prüfen. Diese Prüfung fiel günstig aus. Namentlich gaben die Gießener Professoren Helvicus und Jungius ein für Ratich höchst schmeichelhaftes Gutachten ab, und blieben auch hinfort treue Anhänger desselben. Sie trugen hauptsächlich dazu bei, Ratich's neue Methode in die Welt zu treiben.

6. Auf diese Empfehlungen hin wurde Ratich nach Augsburg berufen, um dort die Schulen nach seiner neuen Methode zu reformiren. Als es aber zur praktischen Anwendung dieser Methode kam, wollte es damit nicht recht gehen. In Augsburg entsprach der Erfolg den Erwartungen durchaus nicht; schon nach anderthalb Jahren verließ Ratich die Stadt wieder. Im J. 1617 finden wir Ratich wieder in Frankfurt, „wo er um eine Commission nachsuchte, welche seine verbesserte Lehrart prüfen sollte. Diese aber entschied, man solle den Ratich ziehen lassen.“ Nun begab er sich i. J. 1618 nach Köthen zu dem Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen, dem er von dessen Schwester Dorothea in Weimar empfohlen worden war. Hier nun wurde eine Schule von sechs Classen für Knaben und Mädchen errichtet, und in derselben unter dem Schutze des Fürsten die neue Methode Ratich's zur Anwendung gebracht. „Die Kinder lernten in der untersten Classe die Buchstaben, in der folgenden wurde sofort das Lesen mit dem Schreiben verbunden; in der dritten Classe trieb man Grammatik der Muttersprache. In den beiden folgenden Classen wurde die lateinische Grammatik aus dem Terenz entwickelt. In der obersten Classe kam

das Griechische an die Reihe. Außerdem wurde noch in der Religion, im Rechnen und Singen unterrichtet.

7. Aber auch hier währte Ratich's Wirksamkeit nicht lange. Einerseits gereichte seine streng lutherische Gesinnung den dortigen reformirten Theologen zum Anstoß, und andererseits war Ratich ein unruhiger Kopf; er konnte sich mit seinen Collegen nicht vertragen, und beleidigte sogar nicht selten seinen fürstlichen Gönner, weshalb ihn dieser gefangen setzen ließ und nur unter der Bedingung wieder frei ließ, daß er durch einen eigenhändigen Revers bescheinigte, er habe mehr versprochen, als er zu leisten im Stande gewesen. Schon im Jahre 1620 verließ er daher Rötthen wieder, und ging nach Magdeburg, wo aber auch seine Wirksamkeit in Folge von Streitigkeiten mit dem Schulrector Godius nur von kurzer Dauer war. Nun berief ihn 1622 die Fürstin Anna Sophia von Schwarzburg, Schwester der Herzogin Dorothea, nach Rudolstadt, wo er aber gleichfalls bald wieder in Conflict kam mit den Theologen, namentlich mit dem unduldsamen Dresdener Hosprediger Hoë von Hoënegg.

8. Die genannte Fürstin empfahl endlich den Ratich dem Kanzler Orenstiernain in Schweden, und dieser ließ abermals seine Methode prüfen. Der Bericht lautete günstig; aber Ratich selbst machte auf den Kanzler keinen günstigen Eindruck. „Dieser erzählte später (1642) dem Comenius, daß er den Ratich zu sich habe rufen lassen, um ihn über seine neue Methode zu sprechen. Statt aber Rede und Antwort zu stehen, habe er ihm einen dicken Quartanten zu lesen gegeben. Er (der Kanzler) habe die mühsame Arbeit des Lesens überwunden, habe aber gefunden, daß Ratich allerdings die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, daß aber die Heilmittel, die er dagegen vorschlage, ihm, dem Kanzler, nicht hinreichend erschienen.“ Bald darauf traf den Ratich ein Schlaganfall, von welchem er sich nicht mehr erholte. Er starb i. J. 1635. Seine neue Methode nahm er mit sich in's Grab. „Er soll sich geäußert haben, er wolle nur einem Könige seine Erfindungen theuer verkaufen, und zwar nur unter der Bedingung, daß die Gelehrten, denen sie mitgetheilt würden, auch die Verpflichtung steter Vertheidigung übernähmen.“

9. Die Grundsätze, welche den Ratichius bei seiner neuen Methode leiteten, finden sich am bestimmtesten ausgesprochen in der „neuen Methode der Unterweisung“ (methodus nova institutionis etc.) des Ratichius und der Ratichianer, welche Johannes Rhenius 1626 zu Leipzig herausgab. Dieselben sind folgende:

a) Alles muß nach der Ordnung und dem Laufe der Natur geschehen, die in allen ihren Verrichtungen von dem Einfältigeren und Schlechteren zu dem Großen und Höheren, und also vom Bekannten zum Unbekannten zu schreiten pflegt. Alles widernatürliche und gewalthätige oder gezwungene Lehren widerstreitet der Natur, und ist schädlich.

b) Nicht mehr als einerlei auf einmal! d. h. die Jugend darf auf einmal nur in Einer Sprache oder Kunst unterrichtet, und ehe sie dieselbe nicht erlernt und ergriffen, zu keiner andern zugelassen werden. Ueberhaupt soll

man niemals Neues vornehmen, bevor nicht das Frühere gründlich und genügend erfaßt ist.

c) Eines oft wiederholen! Auf die Wiederholung, und zwar auf die stetige Wiederholung muß ein Hauptgewicht gelegt werden; denn nur durch die Wiederholung prägt sich das Erlernte dem Geiste des Schülers derart ein, daß es für ihn unverlierbar wird. Darum soll der Lehrer in der Wiederholung nie ermüden, und die Schüler stets zu derselben anhalten.

d) Alles ohne Zwang! Kein Schüler soll des Lernens halber vom Lehrer, wohl aber wegen Muthwillen und Bosheit von einem dazu bestellten Aufseher bestraft werden. Nur nicht mit Schlägen zum Lernen treiben! „Du schlägst die Knaben, weil sie deine Lehren nicht behalten haben; hättest du aber recht gelehrt, so würden sie es schon verstanden haben.“

e) Nichts soll auswendig gelernt werden! Viel Auswendiglernen mindert den Verstand und Scharfsinn. „Wenn ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Behalten durch's Gedächtniß von selbst nach.“ Der Lehrer soll nur Sorge tragen, den Stoff klar und dem kindlichen Verstande angemessen vorzutragen, damit das Kind im Stande ist, ihn zu begreifen, — das genügt.

f) Gleichförmigkeit in allen Dingen, sowohl in der Lehrart, als auch in den Büchern! „Alles muß zu einer Harmonie und Einigkeit gerichtet sein, daß nicht allein alle Sprachen auf einerlei Art und Weise getrieben, sondern auch in jeder Kunst Nichts, das der andern zuwiderlaufen möchte, gesetzt wird.“ Die deutsche Grammatik insbesondere muß mit der Grammatik der übrigen Sprachen so viel als irgend möglich übereinstimmen. Ueberhaupt müssen die verschiedenen Lehrstoffe nach derselben Methode behandelt werden, damit sich der Schüler in dem Systeme leicht zurecht findet, und die Lehrgegenstände sich gegenseitig unterstützen. Denn was der Schüler in dem einen Unterrichte klar begriffen hat, wird er auch auf den neuen Lehrgegenstand anwenden, wodurch ihm dieser bekannt wird, da Unbekanntes an Bekanntes angeknüpft wird.

g) Erst ein Ding an sich selbst, hernach die Weise des Dinges! „Es dürfen dem Schüler keine Regeln vorgegeschrieben werden, er habe denn zuvor die Sache oder Sprache selbst aus einem bewährten Autor ziemlichmaßen erlernt und begriffen. Keine Regel ohne den Stoff, welchen Autor und Sprache geben; erst die Sprache, dann die Grammatik; erst das Korn, dann den Sack!“ Erst Vocabeln, Sätze, Sprachformen, und dann die Untersuchung über Geschlecht, Syntax, Etymologie, u. s. w. „Die Regeln sollen nicht gebraucht werden als Vorbereitung oder Nachrichtung, sondern zur Bestätigung.“ Der Schüler soll sie durch Nachdenken aus dem Sätze finden, und wenn er sie gefunden hat, so wird er sie leicht behalten, weil er sie verstanden hat, weil sie aus eigener Einsicht als Erkenntniß ihm erwachsen sind.

h) Alles durch Erfahrung und Induction (per inductionem et experimentum omnia)! Nichts soll auf Treue und Glauben hingenommen werden; der Schüler soll vielmehr durch eigene Untersuchung und Einsicht Ueberzeugung, Sicherheit und Gewißheit erlangen. Was der Schüler nicht selbst

gesehen und erfahren hat, das hat für ihn auch keine Geltung. Man darf daher auch Nichts üben, was nicht vorher begriffen und gelernt ist. Ueberall muß der Schüler auf Autopsie hingeleitet, und angehalten werden, durch Induction aus den einzelnen Erscheinungen der Erfahrung allgemeine Begriffe und Gesetze zu abstrahiren.

i) Alle Unterweisung muß zuerst in der Muttersprache geschehen, und erst wenn der Schüler in dieser Fertigkeit erlangt hat, darf er zu anderen Sprachen zugelassen werden. Der Unterricht in der Muttersprache muß also allem Uebrigen vorgehen. „Ebenso sollen nicht allein in lateinischer Sprache, wie bisher gebräuchlich gewesen, sondern auch in hochdeutscher und in allen anderen nothwendigen Sprachen die Künste und Facultäten verfaßt und getrieben werden.“ Denn „in der Muttersprache“, sagt Ratich, „ist der Vortheil, daß der Schüler nur auf die Sache zu achten hat, die er lernen soll, und durch die Sprache nicht im Verständniß der Sache gehindert wird. Dabei bringt sie noch den Nutzen, daß, wenn alle nützlichen und dem gemeinen Leben nothwendigen Wissenschaften in deutscher Sprache gelehrt werden, ein Jeder sich dieses Wissen aneignen, daraus Nutzen ziehen, und es für's Leben verwerthen kann.“

10. Das also sind die Hauptgrundsätze der Ratich'schen Methode. Man sieht daraus, daß es dem Ratich doch ebenso wie den Humanisten zunächst nur um die Spracherlernung zu thun war. Er wollte eine Methode aufstellen, nach welcher die Schüler in leichtester Weise und in kürzester Zeit mehrere Sprachen gelehrt werden könnten. Die Eigenthümlichkeiten dieser seiner Methode lassen sich aber auf folgende zwei zurückführen.

a) Er wollte den Sprachunterricht auch als Realunterricht verwerthen in dem Sinne, daß mit den Worten zugleich auch die Sachen erlernt würden. Darum dringt er überall auf Autopsie, auf Anschauung, und will die Schüler durch Induction vom Einzelnen zur Erkenntniß des Allgemeinen führen. Darum will er ferner, daß der Unterricht anfänglich bloß in der Muttersprache ertheilt werde, damit der Schüler im Stande sei, seine Aufmerksamkeit ganz den Sachen zu widmen, und nicht durch die Schwierigkeiten, die ihm die fremde Sprache bereitet, daran gehindert werde.

b) Er wollte ferner im Sprachunterrichte statt der bisher gebräuchlichen synthetischen die analytische oder inductive Methode angewendet wissen. Statt daß der Schüler, wie bisher, zuerst die Regeln erlernt, und durch diese erst in die Sprache eingeführt wird, soll nach seiner Ansicht der Schüler zuerst das Material der Sprache, die Sprache in ihrer concreten Gestalt, wie sie in der Wirklichkeit vorliegt, erlernen, und erst dann dazu fortgehen, die grammatischen Regeln aus der materiell bereits erlernten Sprache zu abstrahiren, nach dem Grundsätze: *Per experimentum et inductionem omnia!* Nach dieser Methode also soll der Sprachunterricht ertheilt werden, und Ratich glaubt nur dann einen guten und raschen Erfolg desselben erhoffen zu können, wenn diese inductive Methode adoptirt wird.

11. Es ist die Ansicht Ratich's, daß mit dem Sprachunterricht zugleich der Sachunterricht in der oben bezeichneten Weise verbunden werden solle, sicher

nur zu billigen. Es legt sich diese Verbindung ohnedies schon an und für sich so nahe, daß schon ein ganz verknöchertter Formalismus dazu gehören würde, um den Sach- vom Sprachunterricht gänzlich zu trennen, resp. bei diesem von jenem ganz abzusehen. Was aber seine inductive Sprachunterrichtsmethode betrifft, so hat Ratich allerdings hierbei das Bacon'sche Inductionsprincip getreu copirt und auf die Sprachlehre übertragen, aber die Schwierigkeiten, die dieses Princip in der Praxis mit sich bringt, der langsame, schwerfällige und ermüdende Gang, in welchem der Sprachunterricht unter Voraussetzung der Anwendung dieses Princip's sich bewegen müßte, wird immer ein unübersteigliches Hinderniß gegen die Aufnahme des gedachten Princip's in den Unterricht sein und bleiben.

12. Sehen wir jedoch hievon ab, und reflectiren wir auf die übrigen pädagogischen und methodischen Grundsätze Ratich's, so sind manche derselben ganz richtig und für einen guten Unterricht ganz geeignet. So der Satz, daß man im Unterrichte stets vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten, daß in der Methode möglichst Gleichförmigkeit in allen Unterrichtszweigen herrschen solle, u. s. w. Andere aber sind auch wieder entweder schon an und für sich, oder doch wenigstens in der Weise, wie sie von Ratich erklärt und angewendet werden, unrichtig und unbrauchbar.

a) So verkennet der Satz: „Nicht mehr als einerlei auf einmal“! ganz und gar das Bedürfniß des jugendlichen Geistes nach Abwechslung im Lehrstoffe. Wird immer ein und das nämliche vorgenommen, so ermüdet der jugendliche Geist, und die ganze Sache wird ihm zum Ekel.

b) Der Satz ferner: „Eines oft wiederholen,“ ist allerdings an und für sich ganz richtig; denn „die Wiederholung ist die Mutter des Lernens“. Aber Ratich und seine Anhänger verstanden unter „Wiederholen“ nichts anderes, als ein fortwährendes, endloses Nachsagen des vom Lehrer Vorgesagten. Der Lehrer sprach etwas vor, der Schüler sprach es nach, und war es einmal geschehen, so geschah es wieder, und dann wieder, und so in's Endlose¹⁾. In solcher Weise geübt muß die „Wiederholung“ zuletzt zu einer unerträglichen Qual für den

1) So soll nach Ratich'scher Methode im deutschen Sprachunterrichte in folgender Weise vorgegangen werden: „Von dem Buche der Genesis liest der Lehrer jedes Capitel zweimal hinter einander vor, und die Schüler lesen stille nach; dann liest der Lehrer vor, die Schüler lesen jeder etliche Zeilen laut nach; zum vierten Mal lesen sie es ganz allein vor. Können die Knaben ein Capitel lesen, so knüpft der Lehrer an die fünfte Wiederholung die deutsche Grammatik, indem er die Etymologie an den Beispielen lehrt, die sich im Capitel finden, namentlich aber Wortclassen und Wortformen. Die Wortclassen macht er bei jedem Worte namhaft, welches ihm beim fünften Vorlesen aufstößt. Der Schüler hat bloß nachzulesen und zuzuhören, worauf es dann wiederum an's Wiederholen durch unendliches Nachsagen geht.“ In derselben Weise wird auch der lateinische Unterricht betrieben. Sechsmal wird der Terenz vom Lehrer vorübersezt; die Schüler müssen bloß nachübersezen, wie der Lehrer vorübersezt, und damit sie sich die Sache merken, müssen sie das Gehörte immer zehn bis zwölf Mal nachsagen. Im Laufe dieses Unterrichtes wird dann das Grammatische beigezogen, und auch die Regeln immer wieder vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesagt, bis sie fest eingepreßt sind. — Es ist ein geisttödtendes Einerlei.

Schüler werden. Und dies um so mehr, wenn der Schüler nur nachzusprechen, sonst aber im Unterricht stets zu schweigen hat, wie solches die Ratichianer gleichfalls wollten.

c) Das Verbot des Auswendiglernens zeugt gleichfalls von einer gänzlichen Verkennung der menschlichen Natur. Das Gedächtniß tritt gerade in der Jugend in stärkster Kraft hervor: zu welchem andern Zwecke, als damit dasselbe den Stoff der geistigen Arbeit, der dem Verstande nun einmal geboten werden muß, mit Leichtigkeit in sich aufnehme und bewahre! Warum sollte es daher nicht durch Memoriren in Anspruch genommen werden dürfen! Das Auswendiglernen schwächt den Verstand nicht, vorausgesetzt, daß es nicht verstandlos betrieben wird. Und daß dieses nicht geschehe, dafür hat eben der verständige Lehrer zu sorgen.

d) Wenn endlich Ratich vorschreibt, alles müsse ohne Zwang geschehen, und der Lehrer dürfe nie mit ernster Strafe einschreiten, um nachlässige Schüler zum Fleiße zu stimuliren, so stellt er auch damit einen Satz auf, der für die Praxis völlig unbrauchbar ist. Ohne den Ernst der Bestrafung, wenn es noth thut, geht es nun einmal bei der Jugend nicht. Die Schuld des Mißlingens des Unterrichtes auf den Lehrer werfen, ist leicht; aber man sollte bedenken, daß in gar vielen Fällen an der Thätigkeit des Lehrers vernünftigerweise Nichts zu tadeln ist, und doch der Unterricht keine Früchte trägt. Hier muß also am Schüler die Schuld liegen, und in solchem Falle ist dann die Strafe unabweisbar gefordert.

13. Ein Verdienst bleibt aber dem Ratichius unbestreitbar, und dieses besteht darin, daß er die Muttersprache mit in den Unterricht aufnahm, und ihr eine hervorragende Stellung in demselben anwies. Er erhob sie zur Unterrichtssprache und zugleich zum Unterrichtsgegenstande. Indem er sie zur Unterrichtssprache erhob, bewirkte er, daß sie aus ihrer bisherigen Zurücksetzung heraustrat, und nicht mehr, wie bisher, dem Lateinischen gegenüber Gegenstand der Verachtung war; indem er sie aber zum Unterrichtsgegenstande machte, gab er dadurch Veranlassung zu einem tiefern Studium der deutschen Sprache. Die deutsche Sprachlehre als Wissenschaft beginnt mit Ratichius und seinen Freunden. Sie haben ihr die Bahn gebrochen.

14. Wir bemerken endlich noch, daß Ratich das Lesen dadurch lehrte, „daß er die einzelnen Buchstaben langsam und deutlich auf die Tafel schrieb, anschauen ließ, und hienach den Namen gab. Des leichteren Behaltens wegen verglich er die Formen der Buchstaben, z. B. das O mit einem Kreise, das X mit einem Kreuze, u. s. w. Er verlangte auch, daß die Schüler den erkannten Buchstaben sogleich nachschreiben sollten, während Einzelne seiner Anhänger erst zum Schreiben übergehen wollten, wenn einige Lesefertigkeit erworben sei.“ Syllabiren ließ Ratich nicht; und darüber wurde ihm schon von seinen Zeitgenossen der Vorwurf gemacht, daß in Folge der Vernachlässigung des Syllabirens die Kinder beim Schreiben außerordentlich viele Fehler machten.

b) Amos Comenius.

§. 61.

1. Wenn Ratich von dem Grundsätze ausgegangen war, daß man im Unterrichte von der Erfahrung, von der Anschauung ausgehen müsse, so ist Amos Comenius derselben Ueberzeugung. Ihm kommt es zwar, wie dem Ratichius, im Unterrichte gleichfalls zunächst nur auf Erlernung von Sprachen an; aber er will, daß die Sprache an den Dingen erlernt werde, daß man also die Kinder zuerst die Dinge kennen lehre, und durch die Kenntniß der Dinge sie dann zur Erkenntniß des Wortes führe, durch welches sie bezeichnet werden. Mit wirklicher Anschauung, nicht mit Wortbeschreibungen der Dinge müsse der Unterricht beginnen. Und in analoger Weise müsse dann auch im Fortgange des Sprachunterrichtes verfahren werden. Die Beispiele müssen den Regeln, der Auctor und das Wörterbuch der Grammatik vorausgehen. Die grammatischen Regeln sollen erst aus der Materie nach bereits erlernter Sprache abstrahirt werden. Denn jede Sprache werde besser durch den Gebrauch, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln erlernt; die Regeln kommen nur dem Gebrauch zu Hilfe, und geben ihm Sicherheit. Das ist der didaktische Standpunkt des Comenius. Von Ratich unterscheidet er sich nur dadurch, daß er das Erlernen der Sprache an den Dingen, also das Princip der Anschauung weit schärfer betonte, und weit umfangreicher zur Geltung brachte, als jener.

2. Johann Amos wurde i. J. 1592 in dem mährischen Dorfe Coma geboren — daher sein Name „Comenius“. Seine Eltern, zur mährischen Brüdergemeinde gehörend, starben frühzeitig; seine Vormünder trugen geringe Sorge für den Knaben, und so fing er erst im sechzehnten Jahre Latein zu lernen an. Nachdem er auf mehreren Schulen, unter Andern auch zu Herborn im Nassauischen unter Alsted studirt hatte, wurde er Schulrector und Prediger der mährischen Brüdergemeinde, zuerst zu Prerau, und dann zu Fulneck. Hier traf ihn das erste Unglück. Als nämlich die Spanier den Ort (1621) eroberten, verlor er seine ganze Habe und alle seine Manuscripte, bald darauf auch Frau und Kind. Nach Niederwerfung des böhmischen Aufstandes i. J. 1624 verlor er sein Amt, und mußte später mit seiner Gemeinde das Land verlassen. Er wendete sich nach Lissa in Polen, und ließ sich dort nieder. Hier lehrte er Latein und gab 1631 die Schrift: „Janua linguarum reserata“ heraus, die bald große Berühmtheit erlangte, und in zwölf europäische Sprachen, sowie in's Arabische, Türkische, Persische und Mongolische übersetzt worden sein soll. (?) Ebenso schrieb er hier seine „Didactica magna, seu omnes omnia docendi artificium.“

3. Von da wurde Comenius i. J. 1638 von den schwedischen Reichsständen zur Reform des Schulwesens nach Schweden berufen, lehnte jedoch diesen Antrag vorläufig ab, und nahm einen andern ähnlichen von England an. Er begab sich 1641 nach London. Kriege und bürgerliche Unruhen störten ihn jedoch dort in seinen Plänen, und als er wiederholt nach Schweden eingeladen ward, begab er sich i. J. 1642 dahin, und wurde hier mit dem Kanzler

Oxyenstierna bekannt, der ihn beauftragte, Lehrbücher zu schreiben, wodurch die Erlernung des Lateinischen erleichtert würde. Demgemäß ging Comenius nach Elbing, und arbeitete an Schulbüchern, sowie an seiner Didaktik, die später (1646) in Schweden von Gelehrten geprüft und des Druckes für würdig erachtet wurde. Im J. 1648 kehrte er nach Lissa zurück, wo ihn seine Glaubensgenossen zu ihrem Bischofe wählten, und gab dort seine „Novissima linguarum methodus“ heraus. Eine Einladung des Fürsten Ragoczi rief ihn von da nach Ungarn und Siebenbürgen, wo er zur Verbesserung des Schulwesens wirkte, und unter andern die Schule zu Pataf organisirte. Hier schrieb er die „Schola pansophica“ und sein berühmtestes Werk, den „Orbis pictus“. Nach Lissa 1654 zurückgekehrt verlor er, als die Stadt i. J. 1656 von den Polen verbrannt wurde, neuerdings all seine Habe. Er floh nach Schlesien, von da in's Brandenburgische, dann nach Hamburg, und endlich nach Amsterdam. Hier verlebte er den Rest seines Lebens, unterstützt von reichen Kaufleuten, deren Kinder er unterrichtete. Er starb i. J. 1671, achtzig Jahre alt.

4. Wir haben im Vorausgehenden die Hauptwerke des Comenius bereits genannt. Das erste derselben ist die *Janua reserata*. Das Grundprincip, das diesem Buche zu Grunde liegt, ist dieses, daß das Erlernen der Sprache mit dem Kennenlernen der durch die Sprache bezeichneten Dinge Hand in Hand gehen, und daß an den Dingen vor Allem die Sprache erlernt werden müsse, bevor man auf die grammatischen Regeln der Sprache eingehen könne. Demgemäß stellt Comenius in hundert Abschnitten Alles, was die Welt und die Geschichte Wissenswerthes darbietet, nach Kategorien zusammen. Die achttausend Gegenstände, die er in solcher Weise zusammenbringt und zusammenstellt, bezeichnet er mit ebenso vielen lateinischen Wörtern, die ihnen ihrer Bedeutung nach entsprechen, und aus diesen achttausend Wörtern bildet er tausend lateinische Sätze, „die erstlich kürzer und eintheilig, darnach etwas länger und mehrtheilig sind“. All dieses zu dem Zwecke, um dem Schüler in compendiöser Zusammenfassung den ganzen Sprachstoff zugleich mit der realen Bedeutung der in denselben einschlagenden Wörter zu liefern, damit der Schüler dadurch zur Kenntniß der Sprache, und mit der Sprache zugleich zur Kenntniß der Dinge gelange¹⁾.

1) Mit der *Janua reserata* stehen in Verbindung drei weitere Schulbücher des Comenius, nämlich das *Januae reseratae vestibulum*, das er bald nach der *Janua reserata* schrieb; dann die umgearbeitete *Janua reserata*, die Comenius in seiner *Methodus novissima* beschreibt, und endlich das *Atrium*, das er für die Schule von Pataf ausarbeitete. Es liegt diesen drei Lehrbüchern derselbe Gedanke zu Grunde, wie der *Janua reserata*; aber sie sollen nach der Intention des Comenius den Stufengang des Unterrichtes bezeichnen. Im *Vestibulum* sollen die Fundamente der Sprache gelegt, in der *Janua* das Nothwendige des Baues aufgeführt, im *Atrium* die Zierrathen desselben hinzugesügt werden. Wenn daher die Schüler in der untersten, ersten Classe das *Vestibulum*, in der folgenden, zweiten die *Janua*, in der dritten das *Atrium* als vorbereitende Lehrbücher gehabt, so sollen sie zuletzt in eine vierte Classe, aus dem *Atrium* in die *Palatia* der classischen Auctoren eintreten, d. i. in deren weise Bücher, damit sie weise, klug und beredt werden. Demgemäß besteht das *Vestibulum* aus einem Textus, der jedoch bloß fünfhundert Sätze enthält, an diesen schließt sich ein Lexikon, diesem eine Grammatik an. — Dieselben

5. Von demselben Gedanken wird Comenius geleitet in seinem berühmtesten Werke, dem „Orbis pictus“. Alle Unterweisung soll nach Comenius, wie wir schon wissen, mit der sinnlichen Anschauung beginnen. Der Schüler soll erst die Dinge anschauen, in der Anschauung sie kennen lernen, und darnach die sprachliche Bezeichnung derselben sich einprägen. Da aber die Schulstube wenig oder Nichts zur Anschauung bietet, so muß mit der Abbildung der Gegenstände den Schülern zu Hilfe gekommen werden. Das war es, was Comenius bei der Abfassung seines „Orbis pictus“ im Auge hatte. Es ist dieses Buch eine Welt in Bildern, indem die verschiedensten Dinge, wie sie die Außenwelt zur Anschauung darbietet, in demselben abbildlich zusammengestellt sind, so zwar, daß sich an jedes dieser Bilder darauf bezügliche lateinische Sätze anknüpfen. Es ist also der „Orbis pictus“ eine mit Bildern versehene Janua, ein Bilderwörterbuch, eine Bilderbibel in Folio. Das Latein des Buches ist dabei mitunter barbarisch und lächerlich; aber es ging aus der Nothwendigkeit hervor, die alte Sprache den Dingen der Neuzeit anzupassen.

6. An diese beiden Hauptwerke des Comenius schließt sich dann die „Methodus novissima“ an. Aus ihr zumeist lernen wir seine didaktischen Grundsätze kennen. Als die drei Hauptstücke seiner Methode nennt Comenius den Parallelismus der Worte und Dinge, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichtes und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichte, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Jede Sprache, Wissenschaft und Kunst, sagt er weiter, werde zuerst nach ihren einfachsten Rudimenten gelehrt, dann vollständiger, nach Regeln und Beispielen, hierauf systematisch mit Beziehung der Anomalien. Man gehe ferner nicht auf ein Zweites über, bevor man des Ersten mächtig ist; beim Zweiten wiederhole man das Erste. Man lehre stufenweise, und schreite vom Leichten zum Schweren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nähern zum Entferntern, vom Regelmäßigen zum Anomalischen fort.

7. „Der Unterricht beginne frühzeitig. Er wird in dem Maße leicht von statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt. Alles Natürliche geht von selbst. Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand, zuletzt das Urtheil. Denn die Wissenschaft beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft dem Gedächtnisse zugeführt wird; durch Induction bildet dann der Verstand allgemeine Begriffe und Wahrheiten; endlich entspringt das gewisse Wissen aus dem Urtheil über hinlänglich Verstandenes. Der Schüler lerne ferner Nichts auswendig, was er nicht begriffen hat. Man lehre aber nicht bloß verstehen, sondern auch zugleich das Verstandene aussprechen und behandeln. Alle Studien müssen möglichst Ein Ganzes bilden, aus Einer Wurzel entsprungen sein.“

Theile umfaßt die umgearbeitete Janua, nur daß der Textus tausend Sätze enthält, die mit denen der ursprünglichen Janua übereinstimmen. Das Gleiche gilt endlich von dem Atrium; es zerfällt gleichfalls in drei Theile, nur weicht die Ordnung von der in den beiden vorangehenden Schulbüchern beobachteten ab; denn die Grammatik macht hier den Anfang, ihr folgt der Textus, diesem das Lexikon.

8. „Es ist nicht gut, daß ein Knabe mehrere Lehrer habe, da schwerlich Alle die gleiche Methode befolgen, was ihn verwirrt. Damit aber Ein Lehrer im Stande sei, eine große Menge zu unterrichten, theile er die Classe in Decurien, und setze über diese Decurionen, die ihm helfen. Alle Disciplinen sind nach einer naturgemäßen, gleichförmigen Methode zu lehren und nach gleichförmigen Lehrbüchern. Auch minder Begabte werden durch die Lehrbücher in den Stand gesetzt, gut zu unterrichten; die Bücher treten für sie ein. Der Lehrer sei überhaupt nicht ein allzu guter Kopf; ist er's aber, so lerne er Geduld. Ebenso sind die schnell auffassenden Schüler nicht immer die besten. Unangenehm wird den Schülern das Lernen gemacht, wenn der Lehrer sie freundlich und ihrer Natur gemäß behandelt, wenn er ihnen das Ziel ihrer Arbeit zeigt, sie nicht bloß zusehen und zuhören, sondern auch zugreifen und mitsprechen läßt. (Man sieht hier den Gegensatz des Comenius zu Ratich, der den Schüler zum bloßen Schweigen verurtheilt.) Ueberhaupt ist die Kunst, Menschen zu bilden, keine oberflächliche, sondern eines der tiefsten Geheimnisse der Natur und des Heils.“

9. „Alles Lernen ist Mittel zur sittlichen Erhebung des Menschen. Sittlichkeit ist mehr als Gelehrsamkeit. Die sittliche Erziehung steht daher oben an. Es müssen der Jugend alle Tugenden ohne Ausnahme eingepflanzt werden, namentlich die Cardinaltugenden. Die Bildung zur Tugend muß sehr frühzeitig geschehen, bevor noch die Laster einreißen. Die Tugend lernt man durch beständiges Rechthandeln. Eltern, Mütter, Lehrer und Mitschüler sollen stets gutes Beispiel geben. Man bewahre die Kinder vor böser Gesellschaft, damit sie nicht angesteckt werden. Ueberhaupt halte man strenge Zucht, damit bösen Dingen nicht der gehörige Widerstand fehle. Eine Schule ohne Schulzucht ist eine Mühle ohne Wasser. Die Zucht darf aber nicht niederschlagen, nicht vernichten; sie muß erheben und fördern, Werk der Liebe und Weisheit sein. Sie muß allmählig, nicht gewaltsam das Bessere herbeiführen. Sie darf keine zu Boden drückende Furcht erzeugen, sondern muß die Liebe zum Bücktigenden erhalten. Ruthe und Batel, diese Sklavenzuchtmittel, sollen überflüssig werden.“

10. „Alles aber, Lehre und Zucht, muß vom christlichen Geiste getragen und durchdrungen sein. Darum sind die alten heidnischen Classiker zum Unterrichte wenig geeignet. Es ist gefährlich, in christlichen Schulen den Plautus, Terenz, Cicero, Ovid, Catull, Tibull u. A. zu gebrauchen. Um des schönen Stiles willen sollte man die Schüler nicht der Gefahr der Verführung preisgeben. Man soll nicht Heiden, sondern Christen erziehen. Solche heidnische Bücher sollen daher entweder ganz aus dem Unterrichte verbannt, oder, so fern dies nicht geschehen kann, vorsichtiger, als seither behandelt, und die rechte Auswahl unter denselben getroffen werden.“

11. Das vierte Hauptwerk des Comenius endlich ist die *Didactica magna*. Aus dieser ersehen wir die Art und Weise, wie Comenius den Unterricht organisiert wissen wollte. Er geht hier von dem Grundsatz aus, daß „alle, auch die ärmsten Kinder, unterrichtet, und dadurch das Ebenbild Gottes in ihnen wieder hergestellt, der künftige Beruf vorgebildet werden solle. Leider beständen aber keine Schulen, die dieser Bestimmung entsprächen. Realien lehre man nicht;

alle Mühe und Zeit werde dem Latein zugewendet, ohne daß man doch auch dieses gründlich erlerne.“ Das müsse anders werden, und er halte sich dazu berufen, einen bessern Weg des Unterrichtes zu zeigen.

12. Demgemäß soll nach Comenius der gesammte Unterricht in vier Schulen organisiert werden. Die erste ist die Mutterschule (*schola materna*), die zweite die deutsche Schule (*schola vernacula*), die dritte die Lateinschule (*schola latina*) und endlich folgt als vierte die Hochschule (*Academia*).

a) Die Mutterschule ist das elterliche Haus. Sie nimmt die ersten sechs Lebensjahre des Kindes in Anspruch. Hier sollen vorzugsweise die äußern Sinne des Kindes zum richtigen Auffassen der Dinge geübt werden. Die Kinder sollen Steine und Pflanzen, Name und Gebrauch der Gliedmassen, Farben, Lichterscheinungen, Gestirne, ihre Umgebung in Stube, Hof und Dorf, Tageszeiten und Stunden, Hauswesen und Zahlen, Linien und Flächen, Gesang und Geberdenspiel, Gedichte und Reime kennen lernen. Es ist also der Anschauungsunterricht, der hier seine Stelle findet. Und wo immer ein Gegenstand der Anschauung des Kindes vorgeführt wird, da ist dieser zuerst in seiner Ganzheit, dann erst nach seinen Theilen in's Auge zu fassen, die Theile aber müssen stets in ihrem gegenseitigen Verhältnisse und Zusammenhange betrachtet werden. So soll in der Mutterschule der Grund zu Allem gelegt werden, was die Kinder im Leben lernen müssen. Die Zucht soll strenge sein; heilsame Strenge ist ein Segen für die Kinder, leichtfertiges Verzeihen gereicht ihnen zum Verderben. In den Eltern sollen die Kinder ein Vorbild zu allem Guten sehen.

b) Dann folgt die deutsche Schule, die Allen angehört, den Kindern der Armen eben so wohl, wie den Kindern der Vornehmen. Eine deutsche Schule soll in jeder Gemeinde sein. Sie nimmt die Kinder vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahre in Anspruch. In der deutschen Schule sollen namentlich die innern Sinne, Einbildungskraft und Gedächtniß geübt, und zugleich die innerlich eingepägten Dinge äußerlich dargestellt werden durch Zunge und Hand, — Lesen und Schreiben. Die deutsche Schule ist die Schule der Muttersprache und der Realkenntnisse, und hat keineswegs das Latein zum Zwecke. „Eine fremde Sprache lehren wollen, bevor man der eigenen mächtig ist, heißt den Sohn im Reiten unterrichten, ehe er gehen kann.“ Die Lehrgegenstände der deutschen Schule sind demnach: Deutschlesen, Rechtschreiben, Rechnen nach dem Bedürfnisse des gewöhnlichen Lebens, Bibel und Katechismus, Lieder und Sprüche, einige Weltbeschreibung und Kenntniß der Gewerbe und Künste. Denn dies alles sei nicht bloß für Studirende nothwendig, sondern auch für künftige Deconomen, Kaufleute, u. s. w. Lesen und Schreiben sollen zugleich erlernt werden. Die deutsche Schule soll in sechs Classen zerfallen, und für jede Classe ein Schulbuch in der Muttersprache verfaßt werden.

c) Auf die deutsche folgt die lateinische Schule. Sie soll den Verstand und das Urtheil der Schüler üben und zur Ausbildung bringen. Jede Stadt soll in der Regel eine solche Lateinschule haben. Die Lateinschule soll wie die deutsche aus sechs Classen bestehen, die in eben so viel Jahren zu absolviren sind. Ihre Namen sind: *Grammatica*, *Physica*, *Mathematica*, *Ethica*, *Dialectica*

und Rhetorica. Die Lehrgegenstände sind Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch; sodann Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Auch Physik, Geschichte, Sittenlehre und biblische Theologie gehören in diese Schule. Deutsch und Latein sollen die Schüler vollkommen, Griechisch und Hebräisch zur Nothdurft verstehen lernen. Gymnastische Übungen, Spielen, Spaziergänge und dramatische Aufführungen gehören nach Comenius gleichfalls zum Schulleben. An den Wänden der Classe sollen sich Bilder und Inschriften befinden, die der Aufgabe der Classe entsprechen, und jede Classe soll eine Republik mit Senat, Consuln u. s. w. repräsentiren. Vormittags werden drei Lehrstunden gehalten, und eben so viel Nachmittags; doch fällt zwischen zwei Lehrstunden eine halbstündige Pause.

d) Es folgt endlich die Hochschule — die Akademie. In jeder Provinz soll eine solche errichtet werden. Ihr fallen die univervellen Studien, die eigentlichen Wissenschaften zu. Ausbildung des Urtheils und des Willens ist ihre Hauptaufgabe. Außer und über der Akademie sollte dann noch eine Anstalt für streng wissenschaftlich gebildete Forscher als Collegium Didacticum oder als Schola scholarum errichtet werden.

13. Das sind in allgemeinen Zügen die pädagogisch-didaktischen Ansichten des Comenius. Er hat in einer wilden, stürmischen Zeit, verfolgt von den Schlägen des Unglücks, herumgeworfen in einer bewegten Lebensbahn den Erziehungsgedanken unverrückt festgehalten, und für denselben gearbeitet und gewirkt, standhaft und unverdrossen. Das ist aller Anerkennung werth. Sein frommes Gemüth half ihm über die Schläge des Schicksals hinweg und ließ ihn bei so vieler Erfolglosigkeit das Ziel seines Strebens nicht aus dem Auge verlieren. Seine Schriften haben seinen Nachruhm gesichert. In seiner Janua reserata ist er allerdings nicht originell; denn es hatte schon vor ihm ein Jesuit eine „Janua“ geschrieben, und diese diente ihm als Vorbild. Aber sein „Orbis pictus“ ist in der Geschichte der Pädagogik in gewissem Sinne epochemachend geworden, weil es die realistische Strömung in der Unterrichtsmethode einleitete. Hervorzuheben ist ferner noch, daß Comenius die Bedeutung der Volksschule im Gegenjase zur lateinischen Schule betonte, und auf die Nothwendigkeit eines allgemeinen Volksunterrichtes hinwies, was bisher auf Seite der religiösen Gemeinschaft, welcher er angehörte, weniger geschehen war. Ebenso hat er für die Pflege der Muttersprache nicht weniger geüfert und gewirkt, als Ratick. Die Folge davon war, daß man bald allgemeiner anfang, deutsch zu unterrichten. Schon Thomasius las (1695) zu Halle Collegien in deutscher Sprache, und seit 1654 wurden die lateinisch geschriebenen Grammatiken allmählig durch deutsch geschriebene ersetzt.

14. So viel über Comenius. Wir dürfen jedoch nicht unerwähnt lassen, daß solche realistische Bestrebungen, wie wir sie bei Ratick und Comenius treffen, zu gleicher Zeit auch in England hervortreten. Es ist namentlich Johannes Milton, der Verfasser des „verlorenen Paradieses“ (1608 — 1674), der diese Reformbewegung in England inaugurierte. Er schrieb ein kleines Buch „über Erziehung“, worin er den bestehenden Schulen vorwirft, daß in denselben die

Sachen gegenüber den Sprachen vernachlässigt werden, während doch die Sprache nur das Werkzeug sei, um uns nützliche, wissenswerthe Dinge mitzutheilen. Vernünftig sei der Unterricht nur dann, wenn Sachkenntniß und Sprachkenntniß stets gleichen Schritt hielten. Milton will daher auf diesen vernünftigen Weg führen, der vom Sinnlichen zum Geistigen aufsteigt. Er entwirft demgemäß den Plan einer Akademie für allgemeine Bildung, und zwar in folgender Weise:

a) Da beginnt der Unterricht mit der Grammatik, mit den Anfangsgründen der Arithmetik und Geometrie und mit den Hauptstücken der Religion und biblischen Geschichte. Dann werden in der nächst höhern Abtheilung die alten Ackerbauchriftsteller Cato, Varro und Columella gelesen, Vorträge über Länder- und Naturkunde gehalten, und die Elemente des Griechischen vorgenommen. Es folgt dann der Unterricht in der Mathematik und in den reinen und angewandten Naturwissenschaften nebst der Lectüre der diese Fächer behandelnden Classiker: Plinius, Seneca, Aristoteles, Celsus und Vitruvius.

b) Von da geht es fort zu den ethischen Wissenschaften, wobei auch die ethischen Schriftsteller des Alterthums: Cicero, Xenophon, Plutarch, Plato zur Lectüre kommen. Und endlich schließt der Unterricht ab mit den auf den Staat bezüglichen Wissenschaften: Volkswirtschaft, Geschichte, Politik, Rechtskunde, nebst den alten Historikern und Rednern, und den organischen Künsten: Logik, Rhetorik und Poetik. Die Abende widmen die Jünglinge der Gottesgelehrtheit und der Kirchengeschichte, mit fleißiger Berücksichtigung des Hebräischen.

c) Alle Wissenschaft, Lehre und Erziehung muß aber auf den Staat sich beziehen; denn nur das ist eine vollständige und würdige Erziehung, welche einen Mann dazu bildet, alle privaten und öffentlichen Pflichten im Kriege und im Frieden gerecht, geschickt und großherzig zu erfüllen. — Damit fällt Milton wieder in das antike Erziehungssystem mit seinem Princip der Staatserziehung zurück. Er ist ein pädagogischer Utopist.

15. Bei Ratich und Comenius steht, wie wir gesehen haben, der Realismus immer noch vorwiegend im Dienste des Sprachunterrichtes. Die Sprache soll man an den Dingen erlernen: das ist der beständige Refrain. Die Kenntniß der Dinge soll dem Sprachunterrichte eine reale Grundlage geben, damit er dadurch unterstützt und gefördert werde. Daher: „verbaler Realismus.“ Bald aber trennte sich der Realismus vom Sprachunterrichte ab; die Kenntniß der Realien hörte auf, bloßes Mittel zum Zwecke zu sein, und wurde Selbstzweck. Der Realunterricht trat aus dem Dienste des Sprachunterrichtes heraus, und nahm eine selbstständige Stellung und einen selbstständigen Werth für sich in Anspruch. Und damit nun gelangte das realistische Princip in der neuern Pädagogik zur vollen Verwirklichung. Diese volle Verwirklichung verdankte aber der Realismus merkwürdiger Weise nicht den Anhängern des Ratichius und Comenius, sondern den Pietisten. Die Pietisten waren es, welche dem Realismus in der Pädagogik zum vollen Siege verhelfen. Indem wir daher nun zur pietistischen Reformbewegung auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes übergehen, setzen wir zugleich die Geschichte des Realismus in dieser Zeit fort.

2. Pietismus und Realismus.

a) Spener und Zinzendorf.

§. 62.

1. Der Stifter des Pietismus war Philipp Jakob Spener aus Kappoltsweiler in Elß (1635—1705). Er machte seine Studien zu Basel, Tübingen, Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik.

Freiburg, Genf und Lyon, und wurde endlich 1666 Senior der Geistlichkeit zu Frankfurt am Main. Er glaubte, daß die Protestanten in Gefahr seien, über dem Buchstabenglauben den Geist des Christenthums zu verlieren, und suchte deshalb in anregenderer Weise auf das Gefühl zu wirken, indem er vorzugsweise das Leben in Christo betonte. Er hielt in seinem Hause „Collegia pietatis,“ d. h. Versammlungen zu religiöser Belehrung und Erbauung, wovon seine Anhänger den Beinamen der Pietisten erhielten. Er hatte deshalb viel Verdruß mit den protestantischen Theologen, und wurde sogar der Ketzerei angeklagt. Im J. 1686 wurde Spener Oberhofprediger in Dresden und 1691 Propst der Nikolaikirche in Berlin, wo er 1705 starb.

2. Spener ging von dem Grundsatz aus, daß das Christenthum sich nicht im Wissen, sondern in der Ausübung zeige, und daß daher die Christen fleißig angeleitet werden müssen zu Werken uneigennütziger Liebe, zur Bezähmung ihres Unwillens über erlittene Beleidigungen, zur Enthaltung von aller Rache, zu einer wohlwollenden Gesinnung, welche auch dem Feinde Gutes thut, zur Liebe und Duldung auch auf theologischem Gebiete. Diesen Grundsatz wendete er auch auf die Erziehung an, und drang hierbei besonders auf Weltflucht und „Erziehung zur Gottseligkeit“. Auf das Schulwesen wirkte Spener durch Neubelebung des katechetischen Unterrichtes, wozu er seine Katechismuskatechismen: „einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers“ und „Katechetische Tabellen“ veröffentlichte.

3. Auf dem von Spener gelegten Grunde baute Nikolaus, Ludwig Graf von Zinzendorf (1700 — 1760) fort. Er ist der Stifter der Herrnhuter. Die dogmatische Grundlage der Herrnhuter ist die Versöhnung durch das Blut Christi, woraus für's Leben und im Leben eine durchgängig asketische Weltanschauung, zugleich aber auch ein strenger Ernst und eine tiefe „Gottinnigkeit“, für die Theologie aber Gleichgiltigkeit gegen die dogmatischen Spitzfindigkeiten der protestantisch-orthodoxen Theologen folgte. Als Ziel der Erziehung stellten die Herrnhuter auf, in der Jugend so frühzeitig als möglich und fortwährend die Liebe Gottes in Christo zu wecken und zu beleben, sowie bei jeder Gelegenheit an's Herz zu legen, daß sich ein Christenkind als Eigenthum des Herrn, der es geschaffen und theuer erkauft, betrachten, und als ein brauchbares Glied der bürgerlichen Gesellschaft in frommer Demuth einzig und allein zu Gottes Ehre leben müsse.

4. Die Ortschaften der Herrnhuter ertheilen Knaben und Mädchen bis zum dreizehnten und vierzehnten Jahre Unterricht. Dabei wird überall darauf gesehen, daß die Kinder schon im zarten Alter die rechten Eindrücke von dem Verderben des Menschen und dem Heil in Christo bekommen. Alle Kinder werden daher streng zur Abwartung des Gottesdienstes angehalten, und deshalb in der Schule besonders auch im Gesange, dem Haupttheil des Cultus, geübt. Außer den Ortschaften bestehen noch Unitäts-erziehungsanstalten für die Kinder der Missionäre und anderer Diener der Unität. Für höhere Bildung dient das Pädagogium zuerst in Barby, dann zu Niesky, wo unter Aufsicht eines Inspectors und bei klösterlicher Erziehung alte und neue Sprachen,

Mathematik und Geschichte gelehrt werden. Für die Geistlichen der Unität besteht ein theologisches Seminar zu Gnadenfeld.

5. Spener und Zinzendorf haben dem Pietismus die Bahn gebrochen, und die Erziehung auf die Bahn desselben zu leiten gesucht. Aber der eigentliche Begründer der pietistischen Erziehung, derjenige, in welchem und mit welchem der Pietismus reformatorisch auf dem Gebiete der Erziehung auftrat, war A. H. Francke. Mit diesem Manne haben wir uns daher eingehender zu beschäftigen.

b) August Hermann Francke.

§. 63.

1. August Hermann Francke wurde i. J. 1663 zu Lübeck geboren. Sein Vater war Syndicus beim dortigen Domcapitel, wurde aber 1666 von Herzog Ernst als Hof- und Justizrath nach Gotha berufen. Hier wuchs Francke unter dem Einflusse des damals in Gotha herrschenden orthodox-kirchlichen Lebens auf, besuchte das dortige Gymnasium, und bezog sodann die Universitäten Erfurt und Kiel. Nachdem er noch in Hamburg das Hebräische gelernt, und in Gotha mit biblischen Studien sich befaßt hatte, ging er nach Leipzig, promobirte daselbst und ließ sich als Docent nieder, indem er in deutscher Sprache erbauliche Vorlesungen über die Bibel hielt, für welche sich der damalige Oberhofprediger Spener in Dresden lebhaft interessirte, und die auch sonst vielen Beifall fanden. Indeß fand Francke in dieser gelehrten Thätigkeit keine rechte Befriedigung; denn „ihm fehlte der rechte Herzensglaube“. Daher begab er sich 1687 zum Superintendenten Sandhagen in Lüneburg, und hier, im Umgange mit diesem Manne war es, wo „der rechte Herzensglaube in ihm zum Durchbruch kam“, und er entschieden in die pietistische Richtung eintrat.

2. Von Lüneburg begab sich Francke nach Hamburg, wo er eine Kinderschule errichtete. Jedoch schon nach einem Jahre kehrte er (1689) nach Leipzig zurück, und setzte seine theologischen Vorlesungen fort. Seine pietistische Richtung erweckte ihm aber hier bald viele Gegner. Er nahm daher einen Ruf nach Erfurt als Prediger an der Augustinerkirche an. Doch auch hier fand er viele Gegner, und diese brachten es dahin, daß Francke (1691) durch Befehl des Kurfürsten von Mainz aus der Stadt gewiesen wurde. Endlich wurde er (1692) durch Vermittlung Speners, welcher mittlerweile Oberconsistorialrath in Berlin geworden war, als Professor der griechischen und der orientalischen Sprachen nach Halle an die neugegründete Universität berufen, und ihm zugleich die Pfarrstelle der Vorstadt Glaucha übertragen. Hier nun blieb er bis zu seinem Tode, der i. J. 1727 erfolgte, und entfaltete eine wahrhaft großartige pädagogische Wirksamkeit, die ihm einen ruhmreichen Platz in der Geschichte der Pädagogik sichert.

3. Da in Halle viele arme Kinder ihn in seiner Wohnung um Almosen ansprachen, und dieselben meistens sehr verwildert waren, so kam er auf den Gedanken, man müsse diese armen Kinder nicht bloß mit leiblicher, sondern auch mit geistiger Nahrung speisen. Daher sammelte er in einer Armenbüchse Geld,

um für jene Kinder das Schulgeld bezahlen zu können und ihnen so den Schulbesuch zu ermöglichen, ließ auch die Kinder in sein eigenes Haus kommen und unterrichtete sie daselbst. Bald aber genügte ihm das nicht mehr. Da seine Armenbüchse viele Wohlthäter fand, so entschloß er sich zuletzt, eine eigene Armenschule zu errichten. Er räumte ein Zimmer seines Hauses zur Schulstube ein, und ließ durch einen armen Studenten die Armenkinder täglich zwei Stunden unterrichten. Das Unternehmen erregte Aufmerksamkeit, und bald gesellten sich auch Bürgerkinder hinzu, die Schulgeld bezahlten, so daß der Lehrer besser honorirt werden konnte. Bald wurde die Pfarrwohnung für die Menge der Kinder zu klein; es wurde daher in der Nähe ein zweites Zimmer gemiethet und die Schule in zwei Classen getheilt, die eine für die Kinder der Armen, die andere für die Kinder der Bürger.

4. Das Gelingen dieser seiner ersten Unternehmung führte aber Francke bald weiter. Es reifte in ihm allmählig der Gedanke, eine Waisenanstalt zu gründen. Anfangs brachte er seine Waisen bei braven Bürgerleuten unter; ein Student, Namens Neubauer, führte die Aufsicht. Das genügte ihm aber nicht. Die Zahl der Waisenkinder stieg bald so sehr, daß das Bedürfniß eines eigenen Waisenhauses immer fühlbarer hervortrat. Da ihm milde Beiträge hiezu von allen Seiten zuflossen, so machte sich Francke endlich im Vertrauen auf Gott an's Werk. Der Student Neubauer wurde nach Holland geschickt, um die dortigen Waisenhäuser in Augenschein zu nehmen, und nach seiner Rückkehr wurde 1698 der Grundstein zu dem Waisenhaus gelegt und das Gebäude aufgeführt, auf welches bereits 500 Waisenkinder warteten. Für die Armenschulen wurde ein eigenes Haus gekauft. Die Kosten des Waisenhausbaues wurden größtentheils durch milde Beiträge gedeckt. Der Bau wuchs in's Colossale heran; er dauerte bis zum Jahre 1727 und war so gewaltig geworden, daß er einer kleinen Stadt gleich. Der Bau steht heute noch. Die Hauptgebäude bilden ein langes Parallelogramm, welches von hohen Häusern mit fensterreicher Front eingefaßt ist. In diesen Räumen befinden sich nicht nur die zahlreichen Classen und großen Versammlungssäle, sondern auch Wohnungen für mehrere hundert Schüler und deren beaufsichtigende Lehrer.

5. In diesem „Waisenhaus“ nun errichtete Francke eine Reihe von Anstalten, von denen immer die eine der andern folgte. Es gehören dazu:

a) Die „deutsche Bürgerschule“. Es war dies die ursprüngliche Armenschule, welche später den Namen „deutsche Bürgerschule“ erhielt. Sie bestand aus Knaben- und Mädchenclassen. Der Unterricht beschränkte sich in dieser Schule anfänglich nur auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen; späterhin wurde jedoch der Lectionsplan noch durch Aufnahme von Realien erweitert.

b) Die „lateinische Schule“ (Gymnasium). In dieser Schule wurden zwar die alten Sprachen gelehrt; aber daneben wurden die Realien im weitesten Umfang betrieben. Mathematik, Botanik, Physik, Anatomie, Malen, Musik, Beredsamkeit, Geschichte, Geographie, Logik — all das gehörte zu den Lehrgegenständen dieser Schule.

c) Das Pädagogium für adelige Zöglinge. In diesem wurden fast aus-

schließlich Realien gelehrt. Motivirt ward diese Einrichtung damit, daß die Kinder adeliger Familien einst entweder ein Gut verwalten, oder Beamte, Militärs, u. dgl. werden sollen, wozu ihnen die Realien unentbehrlich seien¹⁾.

d) Ein Lehrerseminar. In seinen Schulen stellte Francke anfänglich Studenten als Lehrer an, die durch genaue Instructionen über Pensen und Lehrweise geleitet wurden. Sie erhielten Stipendien und Freitisch im Waisenhause, — daher: „Tischgenossen“ — und waren verpflichtet, wenigstens zwei Jahre am Waisenhause zu unterrichten. Daraus entstand denn i. J. 1707 das erste Lehrerseminar.

e) Damit verband sich dann die eigentliche Waisenanstalt, in welche verwaiste Kinder aufgenommen wurden. Für diese Kinder bestanden wieder eigene Schulen, in welchen sie unterrichtet wurden. In der Waisenanstalt standen die Waisenkinder unter Aufsichern, resp. Aufscherinnen, und wurden von der Anstalt vollständig verpflegt.

f) Außerdem wurde ferner im Waisenhause noch eingerichtet ein Fräuleinstift, ein Wittwenstift, und eine Pension für junge Frauenzimmer. Dazu kam eine eigene Waisenhause-druckerei, die Francke gründete, um den Bedarf an Schulbüchern für das Waisenhaus zu decken, die aber bald zu einer förmlichen Waisenhausebuchhandlung sich erweiterte, und endlich eine eigene Waisenhause-apothek.

6. Es ist erstaunlich, wie ein einzelner Mann ohne gesicherte Mittel, gleichsam von der Hand in den Mund lebend, ein so großartiges Werk zu Stande zu bringen vermochte²⁾. Die Erträgnisse der Waisenhausebuchhandlung und der Waisenhauseapothek mußten zwar einen guten Theil der mit dem Wachsthum des Instituts sich steigenden Kosten decken; immerhin aber waren und blieben die freiwilligen Beiträge ein wesentlicher Factor in den Berechnungen Francke's. Der Wohlthätigkeits Sinn mußte im Schoße der pietistischen Gemeinde damals sicherlich sehr groß sein, und ebenso mußte das Ansehen, das Francke bei seinen Gesinnungsgenossen genoß, ein außerordentliches sein, sonst wäre es wohl nicht möglich gewesen das Werk zu Stande zu bringen. Bis zu seinem Tode, welcher i. J. 1727 erfolgte, arbeitete Francke an seinen Instituten fort, und Niemand konnte wohl mit größerer Befriedigung auf sein Leben zurückblicken, als er. Es war ihm Alles gelungen, was er in Angriff genommen hatte.

1) Zum Pädagogium gehörte deshalb ein botanischer Garten, ein Naturalien cabinet, ein chemisches Laboratorium, physikalische Apparate, ein Cabinet für anatomische Sectionen, Drechselbänke, und eine Mühle zu Glasschleifereien.

2) Bei Francke's Tode wurde an Friedrich Wilhelm I. folgendes Verzeichniß der Anstalten überreicht: 1) Das Pädagogium: 82 Scholaren, 70 Lehrer und andere Personen; 2) die lateinische Schule: 3 Inspectoren, 32 Lehrer, 400 Schüler, 10 Bediente, u. s. w.; 3) die deutsche Bürgerschule: 4 Inspectoren, 98 Lehrer, 8 Lehrerinnen, 1725 Knaben und Mädchen; 4) das Waiseninstitut: 100 Waisenkneben, 34 Waisenkinder, 10 Aufsicher und Aufscherinnen; 5) Tischgenossen: 225 Studiose, 360 arme Schüler; 6) Haushaltung, Apothek und Buchladen: 53 Personen; 7) Anstalten für das weibliche Geschlecht: 15 Damen im Fräuleinstift, 9 in der Pension für junge Frauenzimmer, und 6 Wittwen im Wittwenstifte.

7. Wenn wir zurückblicken auf die Schulinstitute, wie sie Francke in seinem Waisenhause eingerichtet hatte, so kann es uns nicht entgehen, daß in denselben überall ein Hauptgewicht auf die Realien gelegt ist, und daß dieselben bereits ganz getrennt vom Sprachunterricht auftreten. Sowohl in der deutschen Bürgerschule, als auch in der lateinischen Schule bilden sie einen wesentlichen Theil des Unterrichtsstoffes, und im Pädagogium sind sie fast ausschließlich herrschend. Man hatte allerdings schon etwas früher angefangen, in den Schulen einige Realien zuzulassen — schon in dem Schulmethodus Herzog Ernst's des Frommen haben wir solche gefunden — aber in diesem Umfang und in solcher Betonung, wie sie in den Francke'schen Schulinstituten auftreten, sind sie uns bisher in den Schulen noch nicht begegnet. So war es in der That der Pietismus, welcher als der erste die Gleichberechtigung des Realunterrichtes mit dem Sprachunterrichte proclamierte und durchführte.

8. Noch eine andere Einrichtung ist den Francke'schen Schulen eigenthümlich. Es konnten nämlich die Schüler der höhern Anstalten je nach ihren Fortschritten in einzelnen Unterrichtsgegenständen auch in verschiedene Classen versetzt werden, weshalb z. B. ein Schüler in den Realien oder im Lateinischen in die Secunda oder Prima aufsteigen durfte, während er wegen mangelhafter Kenntnisse in den anderen Fächern noch einer untern Classe angehörig war. Die Einheit des Unterrichtes und die harmonische Ausbildung der Schüler wurde dadurch sicher nicht gefördert. Ferner wurde das Classensystem in den Francke'schen Schulen in so fern bereits durchbrochen, als es außer den Classenlehrern noch eigene Fachlehrer gab. Es war auch nicht anders möglich; denn, wie sich gezeigt hat, hatten sich durch die Aufnahme und durch die übergroße Betonung des Realienunterrichtes in den Francke'schen Schulen die Unterrichtsgegenstände in einer Weise gehäuft, daß Ein Lehrer kaum mehr im Stande gewesen wäre, sie alle zu bewältigen. Die Superfötation des Unterrichtsstoffes, die späterhin für die Schulen immer verhängnisvoller wurde, hat schon mit Francke begonnen.

9. Sehen wir nun, welches das pädagogische und didaktische Verfahren war, welches in den Schulen Francke's eingehalten wurde. Vor Allem ist zu bemerken, daß die Schulzeit eine sehr ausgedehnte war. Täglich wurden nicht weniger als sieben Stunden Unterricht erteilt, vier des Vormittags, und drei des Nachmittags; nur die kleinen Kinder hatten eine Stunde weniger. Sogar am Sonntage vor und nach der Predigt mußten die Kinder in die Schule kommen. Es gab keine freien Nachmittage, keine Sonntage, keine Schulferien. „Denn wenn die Kinder mögen hingehen, wo sie wollen, so wird dasjenige, was sie die Woche über gelernt, meistens wieder verderbet; ja sie werden dadurch sehr zerstreut und oft sehr verwildert, daß die Praeceptores genug zu thun haben, mit dem Anfang der Woche sie wieder in einige Ordnung zu bringen.“

10. Auf die Erziehung legte Francke in seinen Schulen das Hauptgewicht. Die Kinder sollten zu einem „gottseligen Leben“, „zu einer lebendigen Erkenntniß Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christenthum“ gebracht werden — das galt als das Hauptziel. Der erste Schritt dazu ist nach Francke für den Menschen „die Erkenntniß seiner Sünde, eine daraus folgende

ernstliche Reue und die Zuflucht des zerشلagenen, reinigen Geistes zu dem Kreuze Christi in wahrhaftigem Glauben und demüthiger Zuberficht. Jesu Blut und Tod bewirkt allein Gnade und ewige Erlösung. Dadurch wird der Mensch wiedergeboren, eine neue Creatur, die ein ganz anderes und neues Leben führt, und an dem Weltwesen keine Freude mehr findet.“ Zu dieser Wiedergeburt nun sollen die Kinder durch die Schule gebracht werden. Die Mittel hiezu sind Gebet und Andachtsübungen, Unterricht und Zucht.

11. Was vorerst Gebet und Andachtsübungen betrifft, so wurde darauf ein Hauptaugenmerk gerichtet. Mit einer Morgenandacht wurde der Tag begonnen; die Schule wurde mit Gebet angefangen und geschlossen, und sogar in jeder Stunde wurde zu Anfang und am Schlusse gebetet. Dazu kamen dann die kirchlichen Betstunden. Der Sonntagsgottesdienst mußte zweimal besucht werden, und außerdem auch die darauf folgende Betstunde. Fiel diese aus (im Winter), so mußte in der Schule etwas Erbauliches mit den Kindern vorgenommen werden. Die Lehrer führten ihre Classen in die Kirche und beaufsichtigten die Kinder während der ganzen Zeit. Selbst auf Spaziergängen der Waisenkinder sollte der Lehrer darauf achten, „daß er mit ihnen unter freiem Himmel ein erweckliches Lied anstimme oder zuweilen bete.“

12. Im Unterrichte nahm der Religionsunterricht die erste Stelle ein. Er war an Katechismus, Spruchbuch und Bibel geknüpft. Dem Katechismus wurden täglich einige Stunden gewidmet. „Der Methodus im Katechismo bestand a) in recitatione, b) in explicatione, c) in applicatione. Das Memoriren war somit das Erste. Die Verba Lutheri wurden streng beibehalten; nichts durfte hinzugesetzt oder weggelassen werden. Die Explication „zeigte dann den einfältigen Verstand von jedem Worte des Katechismus, damit die Kinder die Worte nicht ohne Verstand herplappern lernen, dadurch sie wenig oder gar nicht gebessert wären.“ Auf lange und weitſchweifige Explicationen sollten sich die Lehrer nicht einlassen. Endlich soll das Erklärte zur Anwendung gebracht werden, d. h. der Lehrer soll den Kindern zeigen, „wie sie sich das Gelernte zu einem guten Glaubensgrund und zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zu Nutzen machen sollen.“ Für das Spruchbuch und die Bibel war eine besondere Stunde täglich bestimmt. Zu allen diesen Religionsstunden kam noch ein katechetischer Unterricht, welcher in der dritten Nachmittagsstunde ertheilt wurde. Die größeren Kinder aus allen Classen versammelten sich zu diesem Zwecke in einem Saale. Ein eigens dazu berufener Catecheta ging mit ihnen den Katechismus durch, und wenn dieser „in einigen Wochen zu Ende war, kürzlich das Neue Testament, so daß beides im Jahre etliche Mal durchgemacht wurde.“

13. Für Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang war in der Bürgerschule in Summa täglich nur so viel Zeit bestimmt, wie für den Religionsunterricht. Der Leseunterricht hatte vier Stufen. Auf der ersten wurden die Buchstaben gelernt, auf der zweiten wurde im ABC-Buch, auf der dritten im Katechismus buchstabirt, auf der vierten endlich zusammengelesen. Auf den Schreibunterricht hielt Franke große Stücke. „Kinder recht schreiben zu lehren,“ sagt er, „dazu gehört ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch.“ Auch hier begann man mit

dem Schreiben der Buchstaben, ging dann zu Silben und Wörtern fort, und endlich folgte das Nachschreiben von Vorschriften. Besonders wurde auf das Brieffschreiben große Sorgfalt verwendet. Mit dem Rechenunterrichte war es sehr schwach bestellt. Für Musik und Gesang war die erste Nachmittagsstunde am Mittwoch und Samstag bestimmt. Mit den Mädchen wurden Kirchenlieder eingeübt; den Knaben wurden auch die „Principia der Figuralmusik“ gelehrt. Die Mädchen wurden ferner in weiblichen Handarbeiten unterrichtet; Stricken lernten alle, Knaben und Mädchen. Periodisch (vierteljährig) wiederkehrende öffentliche Prüfungen sollten zu Fleiß und Eifer anspornen.

14. Was endlich die Zucht betrifft, so wurden den Lehrern in dieser Beziehung von Francke folgende zwei Grundsätze empfohlen: a) Modus in disciplina est observandus; b) Castigatio non ex ira, sed ex amore fiat. Francke war grundsätzlich ein Gegner derjenigen, die bloß durch liebevolle Ermahnungen erziehen wollen. Er dringt auf strenge Zucht. „Die Erfahrung,“ sagt er, „lehrt, daß man die Ruthe nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne.“ Doch soll davon nur im schlimmsten Falle Gebrauch gemacht werden. Hitziges, leidenschaftliches Losfahren auf die Kinder sei verpönt. „Vor der nöthigen Bestrafung sollen die Lehrer zu Gott herzlich seufzen, daß er ihnen die nöthige Weisheit gebe, damit sie solche nicht aus fleischlichem Zorne, sondern in erbarmender Liebe als Väter verrichten mögen, und daß er auch dazu seinen Segen und Gedeihen geben wolle, damit der gesuchte Endzweck, nämlich der Kinder Besserung, möchte erhalten werden¹⁾.“ Von dem Loben der Kinder wurde Nichts gehalten, da man sie durch Lob nur hoffärtig zu machen fürchtete. Auf das gute Beispiel der Lehrer wurde großes Gewicht gelegt; beständige Beaufsichtigung der Kinder war ihnen zur Pflicht gemacht.

15. Mit der pietistischen Richtung des ganzen Erziehungswesens in Halle stand es im Einklange, daß den Kindern alles Spielen untersagt war. „Das Spielen, es sei, womit es will, ist denen Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangelische Weise, also, daß man ihnen dessen Eitelkeit und Thorheit vorstelle, und wie dadurch ihre Gemüther von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem ewigen Seelenschaden zerstreut würden.“ Erst 1802 ist das Baden in der Saale und das Schlittschuhlaufen nachgegeben worden. Zuweilen wurden die Kinder von den Lehrern ausgeführt, nur nicht an Schultagen. Der Besuch der Jahrmärkte war verboten, um die Kinder vor sündlicher Weltlust

1) In Wirklichkeit [war jedoch trotz des von Francke vorgeschlagenen inbrünstigen Gebetes, daß Gott die Herzenshärtigkeit nehme, bei den Lehrern des Halle'schen Waisenhauses von Milde und Sanftmuth wenig zu verspüren. Schimpfwörter der übelsten Art, Ohrfeigen und Maulschellen waren an der Tagesordnung, und neben der Ruthe und dem Stock kommt das spanische Rohr vor. Als Strafmittel sind „Pläger und Schillinge“ erwähnt, welche letztere so ertheilt wurden, daß der schuldige Knabe Ruthestreiche auf den bloßen Hintern vor allen seinen Mitschülern erhielt. Ja, es kamen die schlimmsten Ausschreitungen in Betreff der körperlichen Züchtigungen vor. Dabei viele Widerseßlichkeit von Seite der Schüler; ein Knabe hat sogar einmal nach seinem Lehrer gestochen.

zu bewahren; selbst die Musik wird zu den schädlichen Ländeleien gerechnet, „weil aus ihr viel Gelegenheit zu einem läuderlichen Wesen entstehe, und sie mehr zur üppigen Wollust, als Gott zu Ehren angewendet werde.“ „Ihre wahre Lust sollen die Kinder in der Liebe, Freundlichkeit und Süßigkeit Jesu und in anderen Heilsgütern finden.“ Die Pflege der äußern Sitte und Ehrbarkeit bei den Kindern sollte den Lehrern sehr am Herzen liegen. Um in den höhern Schulen die Classiker unschädlich zu machen, wurde Anstößiges aus ihnen entfernt und meistens nur Chrestomathien gelesen.

16. Zur Leitung aller Schulanstalten war anfänglich nur Ein Inspector scholarum bestimmt; später wurden es mehrere. Francke selbst erschien nur bei den öffentlichen Prüfungen und vor den Lehrern nur dann, wenn er eine besondere Ermahnung an sie zu richten hatte. Er forderte für seine Befehle unbedingten Gehorsam. Er bekümmerte sich auch nicht um die Auswahl der Lehrer. Die Stellung der Lehrer war eine gedrückte und niedrige. Wer täglich zwei Stunden unterrichtete, erhielt zweimal täglich den freien Tisch in demselben Raume, in welchem die Waisenkinder speisten. Wohnte er in der Anstalt, so mußte er für seine Stube noch Miethzins zahlen und für die Heizung selber sorgen. An baarem Gelde erhielten die Lehrer wöchentlich vier Groschen, welche sie Sonnabends zu einer gewissen Stunde vom Inspector abholen mußten. Wöchentlich versammelten sich alle Lehrer unter dem Vorsetze des Inspectors zu einer Conferenz. Es wurden hier die Gesetze und Instructionen mitgetheilt, und Francke's Unterricht, wie die Kinder zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen seien, vorgelesen. Die Conferenz wurde mit Gebet begonnen und beschlossen, und oft zu einer wirklichen „Erweckungsstunde“ gemacht. Vierteljährig mußte jeder Lehrer über seine Schule berichten. Es wurde ihnen eingeprägt, fleißig zu catechisiren, weniger vorzutragen, dem Gedächtnisse nicht zu viel zuzumuthen, und in jeder Woche einen Tag zur Repetition festzusetzen.

17. Auch Francke versammelte zuweilen die Lehrer, um eine Erweckungsrede zu halten, sie zu Ernst, Treue und Fleiß zu ermahnen und sie zur wahren Gottseligkeit zu führen. „Wenn die Kinder,“ sagte er, „zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erweckt werden, wenn ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben vor Augen gemalt werde, und sie also in der Zucht und Vermahnung des Herrn erzogen werden, so sei solches hinlänglich genug.“ Dazu mußten sich aber die Lehrer selbst befähigen, und zwar durch religiöse Selbstbildung im pietistischen Geiste. „Weil die Wiedergeburt das rechte Wesen des Christenthums ist, so sollen wir uns alle prüfen, ob wir im Stande der Wiedergeburt stehen und dahin trachten, daß wir alle möchten recht wiedergeboren sein. Alsdann werden wir recht fähig sein, unseren Kindern recht vorzustehen und ihr Bestes zu betrachten.“ Christliche Einfalt vor Gott ist überhaupt besser als weltliche Gelehrsamkeit. Daß die Lehrer der Welt abgestorben seien, sollte sich auch in ihrem äußern Wandel zeigen: derselbe müsse züchtig, gerecht, gottselig, kurz: exemplarisch sein. Die Lehrer sollten auch nicht mit einander scherzen, nicht laut lachen oder zu frei reden, zumal in Gegenwart

der Kinder, sondern sich „heilig und ernstlich“ erweisen. Gepuderte Perrücken, Zöpfe, Degen und Stulpenstiefel sollten sie nicht tragen; sie sollten nur im einfachen schwarzen Rock erscheinen. Im Unterricht sollten sie Ordnung und Präcision einhalten und die Vorschriften der Schulordnung streng beobachten. U. s. w.

18. In solcher Weise gestaltete sich also das Erziehungs- und Unterrichts- wesen unter Francke's bestimmendem Einflusse im Halle'schen Waisenhause. Wir sehen, wie überall auf die Erziehung zur Frömmigkeit das Hauptgewicht gelegt wird. Das wäre nun allerdings gut und löblich gewesen, wenn nur diese „Frömmigkeit“ nicht eine so forcirte gewesen wäre, die mehr als unnatürliche Frömmelei, denn als wahre Frömmigkeit erschien. Wenn die „Frömmigkeit“ so weit geht, daß sie der natürlichen Heiterkeit des jugendlichen Gemüthes feindlich sich entgegen setzt, und sogar das Spiel verpönt, dann erscheint dieselbe als Zerrbild der wahren Frömmigkeit, und das düstere, kopfhängerische Wesen, das sie dann erzeugt, schließt die größte Gefahr des heuchlerischen Pharisäismus sowohl, als auch geheimer sittlicher Ausschweifungen in sich. Die fortwährenden, outrirten „Erweckungsreden“ mußten zuletzt Lehrer und Kinder entweder ab- stumpfen, oder ihnen alle Freude des Lebens rauben und sie in ein finster ernstes Wesen hineintreiben. Eine solche Erziehung kann sicher nicht als diejenige bezeichnet werden, welche der Natur des Menschen angemessen ist. Wie ganz anders gingen die Jesuiten zu Werke! Da war gleichfalls aller Unterricht und alle erziehbare Leitung vom Geiste des Christenthums durchdrungen; aber es fiel den Jesuiten wahrlich nicht ein, der natürlichen Beweglichkeit und Munterkeit der Jugend den Krieg anzukündigen; sie pflegten vielmehr dieselbe, und sahen nur darauf, daß sie nicht ausarte, und über die Schranken des Sittengesetzes sich nicht hinaussetze. So sehr wir daher auch den Eifer Francke's für die Erziehung, seine rastlose Wirksamkeit und sein Gottvertrauen in allen seinen Unternehmungen anerkennen, so wenig können wir seine Erziehungs- methode billigen; denn die Frömmigkeit können wir uns nicht als ein finsternes, verschlossenes Wesen denken; wir sollen vielmehr nach dem Worte des Apostels Gott dienen in der Freude unseres Herzens, und diese Freude bedingt dann auch wiederum die Freude des Lebens und gibt ihr eine höhere Weihe.

19. Die Verselbstständigung des Realienunterrichtes in den Francke'schen Schulen führte bald noch weiter, nämlich zu einer vollständigen Ausschcheidung des Realunterrichtes von dem humanistischen, und auch diese wurde noch von Männern aus der Francke'schen Schule vollzogen. Indem wir also im Folgenden den weiteren Fortgang der pietistischen Reform in's Auge fassen, kommen wir damit zugleich auch auf die Entstehung der Realschulen zu sprechen.

c) Weiterer Fortgang der pietistisch-realistischen Reform.
Entstehung der Realschulen. Hahn's Literalmethode.

§. 64.

1. Von Francke und seinen Schulanstalten ging ein erfrishtes Leben aus auf die pädagogischen Bestrebungen, zunächst im protestantischen Deutschland.

Friedrich I. von Preußen gründete, vom Pietismus angeregt, das Waisenhaus zu Königsberg, die für die Schweizer- und Orange-Colonisten bestimmten Lindower- und Oranjestiftungen, und begann die Einrichtung des großen Waisenhauses in Berlin, welche Friedrich Wilhelm I. vollendete. Dieser Fürst verordnete ferner i. J. 1716, daß sich die Pröbste entweder selbst oder durch geschickte Schulcollegen und fromme Studiosen unter ihrer Leitung der Präparation tüchtiger Schulmeister annehmen sollten. Er gründete auch das Waisenhaus zu Potsdam. Ebenso wie in Preußen, wurden auch in anderen deutschen Ländern Armen- und Waisenhäuser in großer Zahl angelegt, Schulordnungen im pietistischen Geiste publicirt, und auf Heranbildung künftiger Volksschullehrer Bedacht genommen.

2. Besonders thätig war der Pietismus für Ausarbeitung und Einführung neuer Lehrbücher in die Schulen. Freilinghausen's Compendia wurden in den Religionsclassen, Freyer's Geographie und Universalhistorie in den Geschichtsclassen, Lange's und Schulze's lateinische und griechische Grammatik in den Sprachlectionen gebraucht. Sarganeck bearbeitete ein französisches Lexicon, Fabri eine Geographie, Junker ein Handbuch gemeinnütziger Kenntnisse, Nikolai eine Naturlehre. Auch die theoretische Pädagogik wurde im Geiste Francke's und des Pietismus ausgebaut. Joachim Lange (1670—1744) schrieb eine „Abhandlung über Verbesserung des Schulwesens“; Sarganeck (1702—1743) „Ueberzeugende und bewegliche Warnung vor allen Sünden der Unreinigkeit und heimlichen Unzucht“; Rambach (1693—1735) den „wohlunterwiesenen Informator“; Büsching endlich (1724—1793) einen „Grundriß eines Unterrichts, wie besondere Lehrer und Hofmeister der Kinder und Jünglinge sich pflichtgemäß, wohlständig und klügglich verhalten müssen“.

3. Namentlich zwei Pädagogen aus der pietistischen Schule sind hier noch zu nennen, nämlich J. N. Bengel (1687—1752), und J. Fr. Flattich (1713—1797). Bengel starb als Prälat zu Stuttgart. In seiner theologischen Theorie ein Phantast mit apokalyptischen Zahlen, war er als Erzieher seiner Kinder und als Klosterpræceptor zu Denkendorf ein praktischer Mann, dessen Praxis wohlgedachte pädagogische Maximen zu Grunde lagen, die jedoch durchgehends pietistisch gefärbt sind. — Flattich, Pfarrer zu Metterzimmern und Münchingen, schlug gleichfalls in die pietistische Richtung Bengels ein, und wird besonders wegen seiner Liebe zu den Kindern, die er überall in der Erziehung vorwalten ließ, gerühmt. Nur die Liebe, sagt er, bessert, Strenge und Strafe bessern nicht. Er war ein Pädagoge von lauterem Sinne und klarem Verstande. Als Pfarrer hatte er beständig sein Haus voll junger Leute aus allen Jahrescursen, den einen für das, den andern für jenes, sogar für die Universität vorbereitend. Einen weitgreifenden Einfluß hat er jedoch nicht ausgeübt. Pädagogische Schriften hat er außer drei kleineren Abhandlungen, die über Erziehung im Allgemeinen handeln, gleichfalls nicht hinterlassen. (Vgl. Ledderhose, Leben und Schriften Flattichs, Heidelberg 1870.)

4. Von der größten Bedeutung aber ist es, daß die Francke'sche Anstalt den Anstoß gegeben hat zur Entstehung der Realschulen. Schon Francke erwähnte 1699 in dem „Entwurf der gesammten Anstalten“ unter Nr. 5 ein besonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen und Französischen und in der Oeconomie unterrichtet werden und die Studia nicht continuiren, sondern zur Aufwartung für vornehme Herren, zur Schreiberei,

zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen, so bishero noch mit dem Paedagogio mehrentheils verknüpft, künftig aber davon gesondert werden wird.“ Damit war die Idee der Realschule bereits ausgesprochen, und es kam nun nur mehr darauf an, dieselbe zu vervollständigen und in's Leben zu setzen.

5. Der erste nun, der mit dem fertigen Plane einer Realschule hervortrat, war der Prediger Christoph Semler in Halle, der auch am Waisenhause thätig war. Schon 1709 richtete er einen Vorschlag an die Magdeburger Regierung, dahin gehend, daß es gut sei, Knaben, die nur die deutsche Schule besuchen, in einer gewissen mechanischen Schule für ihren Beruf zu bilden. Die Schule wurde im Waisenhause errichtet, und „Realschule“ genannt, weil sie besonders das hervorheben sollte, was vorzugsweise Nutzen für das praktische Leben hat. Im J. 1739 gab Semler einen neuen Bericht über seine Schule, resp. über deren Ausführung. Es wurden in ihr gelehrt: „Kenntniß einiger physikalischer Sachen, als Metalle, Mineralien, gemeiner Steine und Edelsteine, Hölzer, Farben, dann die Zeichnungskunst, Ackerbau, Gartenbau, Honigbau, Einiges von Anatomie und Diät, von der Polizeiordnung das Nöthigste, von den Geschichten des Vaterlands, aus der Halle'schen Chronik und anderen Auctoren, und ebenso von der Landkarte Deutschlands, und in specie des Herzogthums Magdeburg,“ u. s. w. — Die Schule Semlers ging bald wieder ein; aber der Gedanke wurde festgehalten, und i. J. 1747 wurde derselbe neuerdings verwirklicht durch

6. Julius Hecker, der in dem genannten Jahre eine neue Realschule zu Berlin gründete. Hecker, geb. 1726 zu Werden an der Ruhr, studirte zu Halle Theologie, und wurde später Lehrer am Waisenhause daselbst. Im J. 1735 kam er als Inspector des Waisenhauses nach Potsdam, und wurde dann 1738 Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin. Als solcher gründete er eine Schule, die 1739 mit sechs Lehrern eröffnet wurde. Außerdem gründete er Freischulen in Berlin, die sich bald so vermehrten, daß fast in jeder Straße eine Freischule sich befand. Im Jahre 1747 wurde dann die erstgenannte Schule in der Art organisirt, daß sie in drei Schulen getheilt wurde, in die deutsche, lateinische und in die Realschule. Letztere spielte von nun an die erste Rolle. Mit ihr wurde zugleich eine Art Schullehrerjeminar verbunden, worin junge Leute zur Uebernahme der Lehrstellen an den Schulen des Pfarrsprengels der Dreifaltigkeitskirche herangebildet wurden. Hecker starb als Oberconsistorialrath zu Berlin i. J. 1758.

7. Auf der Realschule Heckers wurden gelehrt: Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architectur, Zeichnen und Naturlehre, anthropologische Somatologie, Pflanzen- und Mineralienkunde. Damit verband sich eine Anweisung der Schüler zur Zucht des Maulbeerbaumes und der Seidenwürmer. Man führte auch die Schüler in die Werkstätten, damit sie dort praktische Kenntnisse sich aneigneten. Man unterschied wiederum eine Manufaktur-, Architectur-, öconomische, Buchhalter- und Bergwerksklasse. Die Schule war ausschließlich für solche Schüler bestimmt, die „unlateinisch“ bleiben, d. h. nicht studiren wollten; aber sie war mit Lectionen so überfüllt, daß kaum Eine Stunde des Tages

den Zöglingen frei blieb, und so konnte sie nicht gedeihen, obgleich sie i. J. 1748 als königliche Realschule anerkannt wurde. Erst nach dem Tode des Gründers wurde sie von Director Silberschlag besser organisirt. Später stand derselben Director Spilleke vor, der sich um die weitere Ausbildung derselben große Verdienste erworben hat.

8. In solcher Weise also gelangte das Princip des Realschulwesens ursprünglich zur praktischen Verwirklichung. Wie dieses Realschulwesen sich fernerhin weiter entwickelt hat, werden wir später sehen. Gewiß ist die Realschule aus einem Bedürfnisse der Zeit hervorgegangen. Der Aufschwung der Naturwissenschaften, der in diese Zeit fiel, sowie die ausgebreitete praktische Anwendung, welche die Resultate der Naturforschung auf die praktischen Verhältnisse des Lebens fand, mußten nothwendig dazu führen, eigene Schulen zu dem Zwecke zu gründen, um die Jugend, die sich einem mehr realistischen Berufe widmen wollte, in die dazu erforderlichen Realkenntnisse einzuführen, weil die humanistischen Schulen sich mit den Realien nicht im erforderlichen Umfange beschäftigen konnten. So war das Realschulwesen eine natürliche Frucht der bestehenden Zeitverhältnisse.

9. So sehen wir denn, wie im gegenwärtigen Zeitraume bis jetzt zwei wichtige Veränderungen im Schulwesen vor sich gegangen sind. Für's Erste haben die Realien Aufnahme in die Schulen gefunden, und zwar nicht bloß in die deutschen, sondern auch in die lateinischen Schulen. Die Realien treten hier anfangs noch schüchtern auf, suchen sich aber dem Sprachunterrichte gegenüber immer mehr auszubreiten. Der Formalismus verliert dem Realismus gegenüber ein gut Theil seines Terrains. Für's Zweite zweigen sich von den humanistischen eigene Realschulen ab, und treten den ersteren selbstständig gegenüber. Die Realien begnügen sich nicht mehr mit der zweiten Stelle; sie wollen in eigenen Schulen für sich allein behandelt werden. Zu diesen zwei Veränderungen kommt dann noch eine dritte. - Die lateinische Sprache hört allmählig auf, eine zweite Muttersprache zu sein; es tritt in Deutschland auch die deutsche Sprache als Lehrgegenstand in den Schulen auf, und ebenso findet die französische Sprache in den Schulen Eingang, während dagegen die Schüler vom Griechischen vielfach dispensirt wurden. Diese Veränderungen sind wohl im Auge zu behalten, um den weiteren Fortgang des Schulwesens gehörig würdigen zu können.

10. Aber noch eine andere Reformbestrebung macht sich allmählig geltend, und zwar geht dieselbe gleichfalls von Anhängern der pietistisch-realistischen Richtung aus. Sie betrifft die Methode des Elementarunterrichtes. Es trat nämlich die sog. Literal- oder tabellarische Lehrweise auf den Schauplatz der Geschichte. Der Urheber derselben ist Joh. Friedrich Hahn. Geboren zu Bayreuth i. J. 1710 studirte er in Jena Theologie, wirkte in Halle, wohin ihn seine pietistische Richtung getrieben hatte, eine Zeit lang als Lehrer am Waisenhause, dann auf der Schule zu Kloster Berge, und wurde dann 1749 Feldprediger in Berlin. Hier wurde er mit Hecker bekannt, und die aufblühende Realschule desselben ermunterte ihn, seine Aufmerksamkeit dem Schulwesen auch fernerhin zuzuwenden.

11. Er schrieb nun „Agenda scholastica, oder Vorschläge, Lehrarten und Vortheile, welche sowohl überhaupt zur Einrichtung und Erhaltung guter Schulanstalten, als auch besonders zur Beförderung und Erleichterung des Lehrens und Lernens abzielen“. Dies machte ihn bekannt, und seinen Eifer beliebt. 1753 wurde er Heckern als Pfarrer an der Dreifaltigkeitskirche beigegeben, und zugleich Inspector der Realschule. Später wurde er Generalsuperintendent, Abt des Klosters Berge, und zuletzt Consistorialrath und Gymnasialdirector in Zurich. Er starb i. J. 1789.

12. Dieser Hähn nun war der Vater der Literal- oder Tabellenmethode, die namentlich von dem Abte Felbiger, von dem später die Rede sein wird, verbreitet wurde. Hähn ging von dem Grundsätze aus, daß man Alles, was die Kinder lernen sollen, vom Schwersten bis zum Leichtesten, vom Verwickeltsten bis zum Einfachsten, in wissenschaftlicher Weise vortragen müsse. Er wollte Alles systematisch betreiben, und die Kinder sollten das systematische Schema in den Kopf bekommen. Deshalb fertigte er von Allem, was die Kinder lernen sollten, Tabellen an, d. h. er specificirte den Inhalt so genau als möglich, schrieb denselben in Form einer Tabelle nieder, und ließ diese Tabellen von den Kindern sofort abschreiben und auswendig lernen. Das war nun freilich ein mühseliges Werk; um aber dasselbe zu erleichtern, schrieb er von allen Worten der Tabelle nur den ersten Buchstaben in der Tabelle an, und diesem Verfahren verdankt die gedachte tabellarische Lehrweise auch den Namen Literalmethode. Durch die Beschränkung auf die Anfangsbuchstaben wurde einerseits Raum und Zeit erspart, und andererseits durch die Anfangsbuchstaben den Kindern ein Anhaltspunkt für das Gedächtniß gegeben.

13. Kellner hat (Skizzen 2c. Bd. 2, S. 47) ein Beispiel dieser tabellarischen Methode gegeben, nämlich den Anfang der Hauptübersicht des österreichischen Katechismus von Felbiger. Wir wollen dasselbe zur näheren Aufklärung der Sache hier mittheilen:

In der Haupttabelle vom Katechismus kommen vor:

I. Vorerinnerungen.

II. Die erste Abtheilung enthält Wahrheiten, die jedem Menschen nöthig sind zu wissen und zu glauben.

III. Die zweite Abtheilung enthält das, was jedem Christen geboten ist zu wissen, und was man die Jugend zuerst von Wort zu Wort auswendig lernen läßt.

IV. Die dritte Abtheilung lehrt uns ausführlicher, was jeder Christ glauben, hoffen, lieben, brauchen, meiden, üben oder thun und gewärtigen muß. U. s. w.

Diese Uebersichtssätze wurden nun den Kindern in folgender Weise an die Tafel geschrieben:

J. d. S. v. R. f. v.

I. B.

II. D. e. A. e. W., d. j. M. n. s. z. w. u. z. g.

III. D. z. A. e. d., w. j. Chr. g. i. z. w., u. w. m. d. J. z. v. W. z. W. a. I. I.

IV. D. d. A. I. u. a., w. j. Ch. g., h., l., b., m., ii. o. th. u. g. m. —

Die Unterabtheilungen dieser Haupttheile wurden dann wieder tabellarisch unter die Haupttheile eingereiht, und gleichfalls mit den Anfangsbuchstaben angeschrieben, und zwar unter Klammern.

Während der Lehrer die Anfangsbuchstaben in der eben skizzirten Weise anschreibt,

spricht er das jedem Buchstaben folgende Wort laut vor; die Schüler müssen es wiederholen, und sich dann dergestalt merken, daß die fernere Einprägung nur am Faden dieser einzeln dastehenden Buchstaben vor sich geht. Zum weiteren Gebrauche müssen sie dann die Tabelle auch abschreiben.

14. Es ist klar, daß eine solche rein mechanische Einlernungsmethode für die Zwecke des Unterrichtes keineswegs geeignet ist. In der That, sieht man eine solche Tabelle vor sich, so kommt man zu dem Resultate, daß die Kinder nothwendig zuletzt nicht wissen, wo ihnen der Kopf steht, und daß die Mühe, welche darauf verwendet werden muß, eine verlorene ist. Man begreift nicht, wie man denn dem Gedächtnisse der Kinder nicht in anderer Weise besser zu Hilfe kommen könne, als durch diesen geisttödtenden Mechanismus. Der Unterricht muß ein lebendiger, von Geist zu Geist, von Herz zu Herz gehender sein; das ist er aber nicht, wenn er auf den Rücken einer so geist- und herzlosen Tabellenreiterei einherhinken muß. So groß daher auch der Applomb war, mit welchem diese Tabellenmethode auftrat, namentlich nachdem Felbiger sich dieselbe angeeignet, verschwand sie doch bald wieder. Was unnatürlich ist, kann sich in die Länge nicht behaupten.

3. Fortentwicklung des Humanismus in dieser Zeit.

Die neueren Philologen.

a) Gesner, Ernesti und Heyne.

§. 65.

1. Gegenüber dem immer weiter gehenden Vordringen des realistischen Elementes im Unterrichte blieb der Humanismus mit seinem überwiegend formalistischen Unterrichtsprincip nicht müßig. Er suchte sich die bisher innegehabte Stellung zu wahren. Dies ging freilich nicht ohne Concessionen ab. Der Humanismus mußte zugestehen, daß ein Unterricht in Realkenntnissen auch in die humanistischen Lehranstalten Aufnahme finden müsse, weil nun einmal die Zeitverhältnisse solches gebieterisch forderten. Aber er blieb doch dabei stehen, daß der Unterricht in den alten Sprachen auf den humanistischen Lehranstalten als das Erste und Vorzüglichste gelten müsse, und daß die Realien nur in einem beschränkten Umfange, d. h. nur in so weit, als es unumgänglich nothwendig erscheint, an jenen Anstalten Aufnahme finden sollten. Die Humanisten ließen sich hiebei von folgenden Grundsätzen leiten:

a) „Die alten Sprachen sind das Fundament aller wahren Bildung; ihre Kenntniß macht den Gelehrten; sie muß folglich auch allem Unterrichte, wenigstens der Studierenden, zu Grunde liegen. An sich betrachtet ist das Sprachstudium ein Bildungsmittel des Geistes, indem es die mannigfaltigsten Seelenkräfte in Thätigkeit setzt, also formalen Nutzen hat. Aber es greift auch in alle Theile des menschlichen Wissens ein. Griechische und lateinische Schriften sind die Quellen aller Gelehrsamkeit; wer aus den Quellen schöpfen will, muß die Sprachen kennen. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die ächten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie, die Theorien und Muster der Rhetorik und Poesie, die Geschichte — Alles ist aus Griechenland und Rom zu uns

gekommen. Je treuer eine der neueren Nationen dem Studium der Alten geblieben ist, desto schöner ist die Blüthe ihres eigenen Geschmacks gediehen. Unwissenheit in der altclassischen Literatur rächt sich durch Oberflächlichkeit, Einseitigkeit u. s. w. an ihrem Verächter."

b) „Das grammatische Studium muß allem anderweitigen Sprachstudium vorangehen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der Methode, nach der man neuere Sprachen lernt, paßt nicht. Eine todte Sprache wird nur von Wenigen richtig und schön gesprochen. Bei weitem nicht alle gute Philologen haben diese Fertigkeit. Die Sprechmethode würde also nur eine schlechte Sprachkenntniß zur Folge haben, und bei dem Griechischen, das auch die größten Philologen nicht sprechen, fällt sie ganz weg. Dagegen haben lateinische und griechische Stilübungen, sowie poetische Versuche nicht bloß den Nutzen, daß man Latein schreiben, sondern auch, daß man lateinische Schriftsteller besser verstehen lernt. Denn sie führen bei jeder Sprache zur Kenntniß ihrer Gründe."

c) „Zu frühes Treiben der Realien schadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntnisse müssen kurz und beiläufig, erst in den reiferen Jahren ausführlich getrieben werden. Die Sprachen gehören auf die Schulen; die Wissenschaften auf die Universitäten. Doch darf man nicht glauben, daß das Studium der alten Sprachen an anderen nützlichen Kenntnissen hindere. Nur das zu frühe Treiben aller möglichen Wissenschaften und in zu weitem Umfange auf den Schulen gibt leichte Köpfe, die in keinem Stück gründlich werden. Ohne die philologische gibt es überall und nach allen Seiten hin keine gründliche wissenschaftliche Bildung 1)."

2. Diesen Grundsätzen, die noch bis auf den heutigen Tag dem Gymnasialwesen zu Grunde liegen, und die im Wesentlichen jedenfalls richtig sind, hat schon Christoph Cellarius (1638—1707), zuletzt Professor der Geschichte und Beredsamkeit an der Universität Halle, den Weg bereitet. Er war einer der gelehrtesten Philologen des siebenzehnten Jahrhunderts, und hat sich um die Verbesserung des gelehrten Schulunterrichtes überhaupt und des philologischen insbesondere große Verdienste erworben. Er stiftete das Seminarium doctrinae elegantioris in Halle. Seine Ausgaben der griechischen und lateinischen Schriftsteller, seine Bearbeitung des Faber'schen Lexicons, seine lateinische Grammatik, sein Liber memorialis, seine Notitia orbis antiqui, u. s. w. machen ihn zu einem der auch für die Schulen wirksamsten Philologen. — An Cellarius schließt sich an:

3. J. Mathias Gesner. Geboren 1691 zu Roth an der Rezat in Bayern als der Sohn eines protestantischen Predigers, bezog Gesner 1710 die Universität Jena, wo er die theologischen Vorlesungen des Buddeus hörte. Von diesem wurde er auch auf die pädagogischen Studien hingelenkt, und schrieb schon 1715 die Institutiones rei scholasticae, die großen Beifall fanden. Sie waren ein Compendium für pädagogische Vorlesungen auf Universitäten. Später, i. J. 1730 kam er als Rector an die berühmte Thomasschule zu Leipzig, und 1734 wurde er als Professor der alten Literatur an die neugegründete Universität Göttingen berufen. Hier gründete er ein pädagogisch philologisches Seminar, und legte seinen pädagogischen Vorlesungen, die er in diesem Seminar hielt, seine Institutiones rei scholasticae zu Grunde. Von seinen Schriften sind

1) R. Schmid, Gesch. d. Erz. und des Unterrichtes, Auszug a. Lange, S. 294.

die bedeutendsten die *Isagoge in eruditionem universalem*, und der *Novus linguae et eruditionis Romanae thesaurus*, worin er den ganzen Sprachschatz der Römer zusammendrängte. Dazu kommen noch viele von ihm besorgte Ausgaben von Classikern. Er starb i. J. 1761.

4. Gesner ist in Bezug auf das Verhältniß zwischen Grammatik und Sprache derselben Ansicht, wie Raticy und Comenius. „Gleichwie die Sprachen,“ sagt er, „eher gewesen sind, als die Grammatik, also ist es gewiß und unleugbar, daß es hundertmal leichter ist, durch Gebrauch und Übung, ohne Grammatik, eine Sprache zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch, allein aus der Grammatik. Sollte und müßte eins von beiden verabsäumt werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernt hat, ohne alle Vergleichung besser daran, als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der anderen Übungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich versteht, noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann.“

5. Doch vertheidigt sich Gesner andererseits wieder gegen den Vorwurf, als ob er die Grammatik gering schätze. „Die ersten, die eine Grammatik schrieben,“ meint er, „haben jedenfalls die Absicht gehabt, die Erlernung einer Sprache, in so fern dieselbe in Buchstaben und Schriften verfaßt ist, leichter und richtiger zu machen. Sie sollte ein Mittel, ein Werkzeug zu diesem Zwecke sein. Wie aber anderweitige Werkzeuge im Laufe der Zeit so mit Zierrathen überhäuft werden, daß darüber ihre wahre Absicht vergessen wird, so ist auch die Grammatik nach und nach so gelehrt und mit so subtilen Kunststücken bereichert worden, daß sie zur ersten Grundlegung ebenso ungeschickt ist, wie die subtilste und vortrefflichste gefasste Lancette zum Brodschneiden. Und wie das beste Instrument schädlich ist, wenn es nicht recht gebraucht wird, so verdirbt man auch der Jugend mit der allerbesten Grammatik gleich Anfangs den Geschmack, wenn man die zarten Kinder mit unverständlichem Auswendiglernen martert. Darum muß eine Grammatik für die Jugend nur das Nothwendige enthalten und in Verbindung mit beständiger Anwendung der Regeln und Vorschriften gebraucht werden.“

6. Gesner empfiehlt fernerhin im Sprachunterrichte das cursorische Lesen, weil man dabei mit ganzer Seele und mit ungetheilter Aufmerksamkeit den Auctor, den man eben liest, fixire, nur ihn zu verstehen strebe und an seiner Schönheit sich erfreue. Auch dem Realismus will er Rechnung getragen wissen. Er dringt ernstlich darauf, daß man an den Gymnasien nicht bloß für künftige Studirende, sondern auch für nicht studirende Knaben sorgen, und deshalb mehr Realien lehren solle. Er empfahl eifrig die Geographie, gab für den geschichtlichen Unterricht beachtenswerthe Andeutungen, hob die Geometrie hervor, trat für die Naturwissenschaften ein und forderte sorgfältige Pflege der Muttersprache. Ebenso will er den sprachlichen Unterricht nicht vom sachlichen getrennt wissen; denn Trennung dessen, was seiner Natur nach innig verbunden ist, sei stets vom Uebel. Sein Humanismus ist daher ein ziemlich gemäßigter.

7. In die Fußstapfen Gesners trat sein Freund Joh. August Ernesti (1707—1781). Geb. zu Tennstädt in Thüringen studirte er zu Wittenberg und Leipzig Theologie, und wurde später Conrector der Thomasschule zu Leipzig, nach Gesners Abgang Rector derselben, und endlich Professor der Theologie an der Universität daselbst. Er gab i. J. 1734 die „*Initia doctrinae solidioris*“ heraus, ein Buch, das viele Auflagen erlebte, und in mehreren Ländern — so in Sachsen und Hannover — als Schulbuch eingeführt wurde. Er beabsichtigte, in demselben bestimmte Disciplinen in möglichst lateinischem Latein darzulegen, daher er auch fort und fort an Verbesserung des Stiles arbeitete, um so seinem

ciceronianischen Ideal immer näher zu kommen. Das Buch handelt zuerst von der Arithmetik und Geometrie; dann folgen die Elemente der Philosophie, und endlich die Elemente der Rhetorik. Im Kapitel „de cura sobolis“ legt er auch seine Erziehungsgrundsätze dar, die an Locke erinnern.

8. Der Schwerpunkt aller Arbeit in der Schule lag für Ernesti in den alten Sprachen, „die mit der schönen Form einen schönen Inhalt verbinden, und aus denen der Mann Staatsklugheit und Lebensweisheit, jeder Mensch für sittliche Bildung die schönste Anregung und Förderung erhält.“ In seiner Methode gab er weniger auf eine genaue Kenntniß der grammatischen Regeln, als auf fleißige Lectüre, wodurch er am besten die Fertigkeit im Lateinschreiben zu fördern glaubte. Die Lectüre, und zwar nicht eine allzu langsame, bei einzelnen Worten und Sätzen wochenlang hängende, sondern eine schnellere, die z. B. ganze Reden Cicero's im Monat durchbringt, war ihm die Hauptsache. Die Uebersetzung wollte er nicht geschmacklos wörtlich, sondern den aus der Bekanntschaft mit dem öffentlichen Leben der Alten entlehnten Begriffen angemessen. Seine Erklärung war zuerst, soweit es das richtige Verständniß erforderte, grammatisch. Damit verband er eine kurze Sacherklärung. Auf die klare Auffassung des Inhaltes legte er großes Gewicht. Was seine erzieherischen Ansichten betrifft, so ist er dafür, daß man bei Geboten und Verboten Gründe angebe, daß man bei der Zucht nicht Milde und Freundlichkeit mit Strenge und Härte schnell wechseln lasse, sondern die Kinder gleichmäßig behandle, u. s. w.

9. Es folgt Christian Gottlieb Heyne (1729—1812). Geboren zu Chemnitz, hatte er sich durch die drückendsten Schicksale hindurchgearbeitet, und einen für Bildung empfänglichen Sinn mitten in der Noth des Lebens bewahrt, so daß er, auf der Universität Leipzig unter Ernesti für das classische Alterthum gewonnen, bald durch seinen Tibull und Epiktet im Auslande Ruf erlangte und endlich durch Ruhnkens's Empfehlung 1763 an Gesner's Stelle in Göttingen Professor der Beredsamkeit ward. Durch seine Vorlesungen wie durch seine fünfzigjährige Theilnahme an der von Heller gestifteten Societät der Wissenschaften zu Göttingen, durch seinen unermüdlchen Antheil an den Göttinger „gelehrten Anzeigen“, und vorzüglich durch die Direction des philologischen Seminars in Verbindung mit seinen Ausgaben und Erklärungen classischer Schriftsteller, ist er einer der einflußreichsten Lehrer und Gelehrten Deutschlands geworden.

10. Der Mittelpunkt seines Denkens und Wirkens, womit alles Andere in organischer Verbindung stand, war für Heyne die classische Literatur. Sie war ihm keineswegs ein bloßes Hilfsstudium für andere Wissenschaften; sie war ihm das Mittel zu einer edlern Ausbildung des Geistes. Das Studium der Dichter mit Allem, was damit zusammenhing, war und blieb bei ihm immer das vorherrschende. Dabei sah er es aber nicht bloß auf Sprachgelehrsamkeit, sondern vorzüglich auf Bildung des Geschmacks, auf Veredlung des Gefühles, auf Vervollkommnung der ganzen geistigen Natur ab. Das Studium der Dichter führte ihn auf das Studium der Mythologie, und hier hat er den Begriff des Mythos dahin festgestellt, daß Mythen überhaupt alles das umfassen, was die alte Welt vor den Zeiten der Aufzeichnung durch Schrift in ihrer alten Sprache und Vorstellungsart dachte und erzählte. Daneben beschäftigte er sich sein ganzes Leben hindurch eifrig mit der Archäologie. Im philologischen Seminar bildete er die künftigen Lehrer von Schulen, Gymnasien und Akademien. Die Uebungen bestanden in Interpretationen und Disputationen. Auch praktisch wirkte Heyne auf das gelehrte Schulwesen, indem er das Pädagogium zu Jlefeld und die gelehrte Stadtschule in Göttingen reformirte.

b) Wolf, Hermann und Böckh.

§. 66.

1. Wir kommen nun zu dem vornehmsten und berühmtesten Philologen des achtzehnten Jahrhunderts, zu dem eigentlichen Gründer des modernen humanistischen Gymnasialwesens. Es ist Friedrich August Wolf (1759 bis 1824). Geboren zu Hainrode bei Nordhausen, wo sein Vater Schulmeister war, erhielt er seine Bildung auf dem Gymnasium zu Nordhausen und dann auf der Universität Göttingen, wo er sich ausschließlich dem Studium der Philologie widmete, ohne jedoch mit Heyne in nähere Verbindung zu treten. Nach Vollendung seiner Studien kam er zuerst als Lehrer an das Pädagogium zu Jlefeld, dann als Rector der Stadtschule nach Osterode, und endlich wurde er 1783 nach Halle als Professor der Philologie und Pädagogik berufen. Die dreißig Jahre, während welcher er zu Halle lehrte und wirkte, bilden die Glanzperiode seines Lebens. Hier wurde er „inmitten der philanthropinistischen Gährungen der gelehrten Schulen Deutschlands“ der Begründer der neuen Philologie und der Schöpfer eines eigenen philologischen Lehrerstandes. Hierzu trug namentlich das durch Wolfs Bemühungen i. J. 1787 eröffnete philologische Seminar bei, in welchem seine ganze Wirksamkeit ihren Mittelpunkt fand.

2. Wolf trat mit aller Entschiedenheit der von den realistisch gefinnten Philanthropinisten der damaligen Zeit ausgehenden Mißachtung der classischen Studien entgegen, und suchte „dem immer mehr sinkenden Geschmack an gründlicher classischer Gelehrsamkeit abzuhelpen. Er gab mehrere lateinische und griechische Classiker, die Tusculanen, die ciceronianischen Reden, die platonischen Dialoge, u. s. w., dann eine Geschichte der römischen Literatur, das „Museum der Alterthumswissenschaften“ (mit Buttmann), literarische Analecten, u. s. w. heraus, und wirkte dadurch nach allen Seiten hin anregend. Namentlich aber begründete er seinen Ruhm durch die 1795 erschienenen „Prolegomena zum Homer,“ worin er nachwies, daß die Ilias und Odyssee nicht von Einem Verfasser, sondern daß sie nur eine Sammlung von Rhapsodien verschiedener Rhapsoden seien, welche durch Diaskruasten zur Zeit des Pisistratus und durch spätere (alexandrinische) Critiker zusammengestellt worden seien. Das Buch war epochemachend, und rief eine Aufregung in der gelehrten Welt hervor, wie sie wohl keine philologische Schrift je hervorgerufen.

3. Seine Hauptforge aber verwendete Wolf auf das Lehramt. Er hatte sich zur Aufgabe seines Lebens gemacht, nicht Schriftsteller, sondern Lehrer zu sein. In seinen Vorlesungen war es ihm nicht um Ueberlieferung einer großen Menge von einzelnen Kenntnissen zu thun; er wollte Grundsätze mittheilen, die zur Erwerbung eigener Einsicht reizen; er wollte den wissenschaftlichen Geist wecken. Seine Methode in der Erklärung der Schriftsteller war im Allgemeinen eine historisch-kritische. Ueberall bemühte er sich, zuerst die Thatsachen, den Sprachgebrauch, die wahre Lesart, wobei er gern die Vulgata schätzte, kritisch zu begründen, und dann daran die weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen

anzuknüpfen. Beim Interpretiren alter Autoren suchte er das Ganze zur Anschauung zu bringen, ohne daß seiner strengen Sorgfalt das Geringfügigste entging.

4. Auf solche Weise erhob Wolf das ganze Gebiet der Philologie, „das bisher aus einem Aggregat von Sprachkenntnissen und antiquarischen Notizen bestanden habe,“ zu einer organisch gebildeten Wissenschaft, welcher er den Namen „Alterthumswissenschaft“ beilegte. Er verstand unter der letzteren objectiv „den Inbegriff derjenigen Kenntnisse, wodurch wir eine möglichst anschauliche und vollständige Vorstellung von dem ganzen Leben der beiden gelehrt gebildeten Völker des Alterthums erhalten, vermittelt der von ihnen übrig gebliebenen Werke und Denkmäler ihres ehemaligen Daseins;“ subjectiv dagegen „die Summe von Einsichten, welche wir, durch eigenes Studium aus jenen Werken und Denkmälern, von den Begebenheiten und Zuständen der beiden Völker, von ihren Künsten und Wissenschaften, von ihrem gesammten öffentlichen und Privatleben erlangen.“ Von diesem Gesichtspunkte aus faßte und ordnete Wolf die gesammten philologischen Disciplinen.

5. Wolf war aber nicht bloß ein genialer praktischer Lehrer, sondern auch Theoretiker der Pädagogik. Er hielt außer philologischen auch pädagogische Vorlesungen. Diese wurden zuerst von einem Schüler Wolfs unter dem Titel: „Consilia scholastica“ (1830), und später von Kröten nebst einigen anderen Beigaben unter dem Titel: „F. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica),“ Quedlinburg 1835 herausgegeben. Diese Consilia scholastica enthalten eine Menge trefflicher Winke und Rathschläge für den Unterricht und für die Lehrer. Der Zweck des Gymnasialunterrichtes besteht nach Wolf darin, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen; zur eigentlichen Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Auszubildung muß erst die Universität wirken; der Gymnasialunterricht muß auf den akademischen vorbereiten. Er muß sich daher auch auf jene Objecte beschränken, mit denen der Student bekannt sein muß, um sich bei dem Unterrichte auf der Universität orientiren zu können. Und was die Methode betrifft, so darf der Gymnasialunterricht noch nicht streng wissenschaftlich, sondern muß vielmehr, weil vorbereitend, im Allgemeinen bildend und elementarisch sein. Der streng wissenschaftliche Unterricht gehört der Universität an.

6. Die Hauptsache muß auf der Schule das Sprachstudium sein. Die lateinische Sprache insonderheit muß auf der Schule so weit getrieben werden, daß der Abgehende jeden Schriftsteller von mittelmäßiger Schwierigkeit, nach einiger Präparation, wenigstens dem völligen Wortverstande nach erklären, einen mündlichen Vortrag verstehen und ohne grammatische Fehler in dieser Sprache schreiben kann. Das Griechische soll als obligatorischer Lehrgegenstand nur für die Theologen gelten; doch ist dessen Studium auch anderen Schülern zu empfehlen. Außerdem müssen gelehrt werden Deutsch und Französisch (in den höheren Classen auch Italienisch und Englisch), Naturgeschichte, Rechnen (in den höheren Classen Mathematik), Geschichte, Geographie; dann Physik (in den

höheren Classen), Zeichnen, philosophische Propädeutik (im letzten Course), Hebräisch und Religion. Wolf entwirft auf dieser Grundlage einen vollständigen Plan eines Gymnasiums von Septima bis Prima, ein Plan, der vielfach der Einrichtung der neueren Gymnasien zu Grunde gelegt worden ist.

7. Prüfungen scheinen nach Wolfs Ansicht bei der feierlichen Entlassung der jungen Leute am Ende des Schulcursus nicht nöthig, da ja die Lehrer zusammen aus jahrelanger Beobachtung Jeden vollständig kennen, und es nicht etwa dürfen darauf ankommen lassen, ob Jemand sich in den Prüfungsarbeiten durch fremde Hilfe — wie so häufig — plötzlich anders zeigen will, als er ihnen selbst so lange erschienen. Zur Aufseherung der Schüler dienen die Bücherprämien, das allgemeine Censurbuch, das die Bemerkungen der Lehrer über Fleiß, Genauigkeit, Sitten und Aufführung enthält, und die Ertheilung der Schulzeugnisse: Zwischen Lehrern und Schülern verlangt Wolf ein inniges Verhältniß. Das Lehramt erfordert die ganze Kraft und Hingebung des Mannes. „Nur eine außerordentliche Liebe zum Amte und zur Jugend und eine von ächter, innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, kann die unsägliche Mühe, die mit dem Lehrstande verbunden ist, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung.“

8. Mitten in Wolfs wissenschaftlicher und pädagogischer Thätigkeit wurde die Universität Halle durch Napoleon aufgehoben. Wolf ging 1807 nach Berlin, und nahm an der Stiftung der dortigen Universität mit Rath und That den lebhaftesten Antheil, wurde auch an derselben als Professor angestellt. Jedoch fand er hier keinen ihm zusagenden Wirkungskreis, und in Folge dessen bemächtigte sich seiner eine unzufriedene, mißmuthige Stimmung. Er verstand seine Zeit nicht mehr, kehrte ihr daher den Rücken, und trat damit auch von seinem geschichtlichen Thatenschauplatz ab. Er zog sich zuletzt von allen Aemtern, sogar von seiner Professur zurück, und lebte nur mehr der gelehrten Muße, bis er 1824 auf einer Reise durch Frankreich in Marseille starb.

9. Nach Wolf spaltete sich die Schaar der Philologen noch einmal in zwei einander gegenüberstehende Heerlager, deren eines Hermann führte, welcher fest an der Bedeutung der Philologie als Wortlehre hielt, und deren anderes unter der Leitung Böckhs stand, welcher Wolfs Begriff von der Philologie als Alterthumswissenschaft consequent verfolgte und weiter entwickelte.

a) Gottfried Hermann (1772—1848) war zu Leipzig geboren, machte seine Studien hier und in Jena, und ward später Professor der Beredsamkeit und Poesie an der Universität Leipzig. Bei Hermann liegt für die Philologie der Hauptaccent auf der Sprache; historisch=antiquarische Studien lagen ihm fern. Die Sprache zu durchforschen, das war das Element, in dem er lebte. Außer der Erklärung der Classiker beschäftigte er sich daher vorzugsweise mit Critik, Metrik und Grammatik, welche letztere er zu einem selbstständigen, logisch in sich geordneten Ganzen zu erheben strebte. Ueberall suchte er Schärfe und Klarheit des Denkens zu fördern, von dem Grundsatz ausgehend, daß, wer Etwas richtig gelernt habe und ordentlich verstehe, es auch vortragen und

lehren könne. In Hinsicht der Lectüre auf Gymnasien fordert er, daß man rascher lese, und einen größern Umfang umspanne; denn eine Sprache lerne man überhaupt nur durch vieles und verständiges Lesen der Schriftsteller.

b) August Böckh; geb. 1784 zu Karlsruhe, studirte unter Wolf zu Halle Philologie, wurde 1807 Professor zu Heidelberg, und 1811 Professor der Beredsamkeit und der alten Literatur in Berlin, wo er bis zu seinem Tode blieb. Seinen Ruhm hat er durch die Ausgabe des Pindar, durch die „Staatshaushaltung der Athener“, durch die „archäologischen Untersuchungen über Gewicht, Münzfüße und Maße des Alterthums“, durch die „Urkunden über das Seewesen des attischen Staates“, und durch das „Corpus inscriptionum Graecorum“ begründet. Böckh hat die Alterthumswissenschaft als ein organisches Ganzes aufgefaßt, als die Construction des gesammten Lebens, also sämtlicher Bildungskreise und Erzeugnisse eines Volkes in seinen praktischen und geistigen Richtungen. Er schied demnach zwei Hauptmassen des Ganzen aus, nämlich die formellen und materiellen Disciplinen, und rechnete zu jenen die Hermeneutik und Kritik, zu diesen dagegen a) die politische Geschichte nebst Chronologie und Geographie und das Staatsleben der Alten, b) das Privatleben, c) Cultur und Kunst und d) das Wissen der Alten nebst der Geschichte der Literatur und Sprache. Die einzelnen Theile dieses Ganzen behandelte er mit maßvoller Besonnenheit, der auch die Schattenseiten des antiken Lebens nicht entgingen. So hat er das zur Vollendung gebracht, was sein Lehrer Wolf angebahnt hatte¹⁾.

c) Praktische humanistische Schulmänner.

Resewitz, Gedike, Meierotto und N. F. Bernhardt.

§. 67.

1. Wir haben nun noch einen Blick zu werfen auf einige praktische humanistische Schulmänner dieser Zeit, in so fern ihre Wirksamkeit mit der Entwicklung des humanistischen Gymnasialwesens in der gegenwärtigen Epoche zusammenhängt. Hier haben wir zunächst zu nennen Friedrich Gabriel Resewitz, Rector des Pädagogiums zu Kloster Berge (1725 — 1806). Dieses Pädagogium bezweckte unter Resewitz nicht bloß, Studierende zum künftigen akademischen Unterricht gehörig vorzubereiten, sondern auch solche, die dereinst Kameralisten, Kaufleute, Deconomen oder Officiere werden wollten, mit jenen Vorkenntnissen zu versehen, die ihren Geist bilden und zu ihrem vorhabenden Geschäfte tüchtig machen konnten. Resewitz suchte demnach auf seiner Schule den realistischen und humanistischen Tendenzen der Zeit zugleich Rechnung zu tragen²⁾.

1) Als berühmte humanistische Philologen, die jedoch bereits in die neueste Zeit hereinfallen, können wir hier gleich nennen: Karl Reisig in Halle, Karl Ottfr. Müller in Göttingen, G. Bernhardt, Fr. Kreuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, R. F. Nügeltsbach, G. W. Nitsch, Fr. Nitsch, G. F. Schönemann, Fr. Thiersch, F. G. Welcker, u. s. w.

2) Dieses sein Verfahren sucht Resewitz zu begründen in seiner Schrift: „Die

2. Demgemäß wurden die Studirenden gemeinsam nur in Demjenigen unterrichtet, was für alle Berufsstände als nothwendig oder nützlich sich erwies. Dagegen wurden jene Schüler, die nicht den Universitätsstudien sich widmen wollten, in solchen Stunden, die bloß dem gelehrten Unterrichte gewidmet waren, von den übrigen Schülern abgesondert, und eigens in denjenigen Gegenständen unterrichtet, die für ihren künftigen Beruf erforderlich waren. Dazu gehörten je nach der Beschaffenheit dieses Berufes französische, italienische und englische Sprache, Naturgeschichte, Staatengeschichte, Botanik, Technologie, Handlungswissenschaft und Statistik. Dabei wurde jedes Fach für sich als selbstständiges Ganzes behandelt, so zwar, daß jeder Schüler in jeder Wissenschaft nach dem Wachsthum seiner darin erworbenen Kenntnisse zu einer höhern Classe hinaufrückte, ohne Rücksicht auf seine Kenntnisse in den übrigen Fächern. Wir haben also hier das Fach- im Gegensatze zum Classensystem.

3. Beim Unterricht, sagt Resewitz, soll der Lehrer sich angelegen sein lassen, vor Allem die Aufmerksamkeit des Zehrlings zu erwecken und zu erhalten, dann das Vorgetragene so deutlich und bestimmt, als es nur möglich ist, darzustellen, und sich darum in die jugendliche Fassungskraft seiner Zuhörer zu fügen, das Allgemeine aus Beispielen, aus dem Individuellen und aus der Erfahrung klar und erweislich zu machen, das Unbekannte auf das Bekannte zurückzuführen und aus dem schon Bekannten zu erläutern, endlich durch Wiederholung, durch Fragen und Aufgaben das Vorgetragene immer tiefer einzuprägen. Was dagegen die Zucht betrifft, so sind weder Gesetze und Befehle allein hinreichende Erziehungsmittel, noch eignen sich Belohnung und Bestrafung für den erziehlichen Zweck; es kommt vielmehr bei der sittlichen Erziehung Alles darauf an, daß der Zögling gewöhnt wird, das, was recht, gut, anständig und nützlich ist, selbst zu wollen, und aus eigenem Antriebe zu thun. Und dazu kann der Zögling angeleitet werden.

4. Jeder Mensch nämlich fühlt Ehrfurcht vor Demjenigen, der größer, weiser und mächtiger ist, als er selbst; jedes Herz wird zur Liebe gegen Den, der gütig und wohlwollend und freundlich ist, erweicht; jeder will gern geachtet sein und sich selbst achtungswerth finden; jeder wird durch einen größern oder geringern Grad der Ehrliche getrieben, u. s. w. Auf Erweckung und Leitung dieser Triebe muß alle Zucht gerichtet sein. Mittel dazu sind: Religion, vertraulicher, ungezwungener Umgang der Lehrer mit den Schülern, halbjährliche Censur, Vertrauen auf den guten Sinn der Zöglinge, und endlich die Einrichtung von Sittenclassen. Resewitz entwirft hier eine eigenthümliche Rangordnung, nach welcher die Schüler je nach der größern oder geringern Vollkommenheit ihrer sittlichen Entwicklung classenweise rangirt werden sollten. Wir geben unten das Schema dieser Rangordnung 1).

Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Beschäftigung," Kopenhagen, 1776, 2. Aufl. Außerdem schrieb er: „Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung," Bde. 2, Berlin, 1777—85.

1) Die unterste jener Sittenclassen soll die „Prüfungsclasse“ bilden, in welcher die Neuankommenden sitzen; dann folgt die „vierte Sittenclasse“, in welcher jene zu setzen sind, die noch ganz unreif sind, und noch keine Züge äußern, wodurch sie sich Achtung und Vertrauen erwerben, die daher noch unter beständiger Aufsicht sind; dann folgt die „dritte Sittenclasse“, die jene in sich aufnimmt, welche schon Züge der Ehrliche und guten Denkart an sich erblicken lassen, — sie können bereits mit einem Freunde aus der ersten Mittelclasse spazieren gehen; dann kommt die „zweite Sittenclasse“, in welche die Hoffnungsvollen aufgenommen werden, die sich bei sonstigem jugendlichem Wesen doch das Vertrauen erwerben, daß sie sich durch gute und edle Sitten auszeichnen wollen, — sie dürfen schon ohne Aufsicht spazieren gehen; — endlich kommt die „erste Sittenclasse“,

5. Erwähnenswerth ist ferner Friedrich Gedike (1755—1803), seit 1779 Director des Friedrichswerder, seit 1793 dagegen Director des Berlin-Kölnischen Gymnasiums in Berlin, zugleich Oberconsistorial- und Oberschulrath, und enragirter Freimaurer. Auf seiner Schule herrschte das mit Parallelismus verbundene Fachsystem. Die durch das Fachsystem bedingte häufige Abwechslung der Lehrer ist, so meint Gedike, besonders für die kleinere Jugend äußerst vortheilhaft, deren Aufmerksamkeit bei einem noch so vorzüglichen Lehrer erschläft, dagegen durch die Abwechslung stets auf's Neue angeregt und lebendig erhalten wird. Der Unterricht und die Methode der Lehrer selbst gewinnt bei einer solchen Einrichtung, weil ein Lehrer, der in mehreren Classen unterrichtet, sich weit weniger an einen gewissen einförmigen Schlandrian gewöhnen kann, als der, welcher nur immer dieselben Schüler vor sich sieht. Auch wird Brauchbarkeit und Unbrauchbarkeit der Lehrer auf diese Art gewissermaßen über das Ganze vertheilt, mithin jene für das Ganze nützlicher, diese für das Ganze unschädlicher gemacht.

6. Daher war, im Zusammenhange mit dem Fachsysteme, der Lectionsplan auf Gedike's Schule so eingerichtet, „daß ein und derselbe Schüler in einer Lection in einer höhern, in einer andern in einer niedrigeren Classe, ohne Versäumnung einer andern, ihm ebenfalls nützlichen Lection sitzen konnte.“ So konnte ein Primaner im Griechischen in Secunda, selbst in Tertia sitzen; ebenso in der Mathematik, in der Geschichte, u. s. w. Nur allein auf solche Art, meint Gedike, sei es möglich, jeden Lehrling in jedem Fache des Unterrichtes in die seinen Fähigkeiten angemessene Classe zu setzen. Hier stand also Gedike auf dem nämlichen Standpunkte, wie Resewitz. Außerdem hatte Gedike mit seinem Gymnasium ein Seminar für gelehrte Schulen verbunden, dessen Mitglieder sich praktisch zu ihrer künftigen Bestimmung unter Aufsicht des Directors vorbereiten, und demnach auch Lehrstunden am Gymnasium übernehmen mußten. Ebenso war die Einführung des Abiturientenexamens in Preußen zum größten Theil sein Werk¹⁾.

7. Es folgt J. H. Ludwig Meierotto (1742 — 1800). Geb. zu Stargard in Pommern wurde er 1775 Rector des Joachimsthaler-Gymnasiums zu Berlin, als welcher er bis zu seinem Tode wirksam war.

Hervorzuheben ist aus seiner Wirksamkeit vorzugsweise die Methode, welche er für das Lateinlernen vorschlug. Er wollte nämlich eine „Grammatik in lauter Beispielen“, und zwar aus classischen Schriftstellern. Eine solche schrieb er denn auch. Darin ist jeder Casus, jeder Modus, jedes Tempus, jede Person, u. s. w. durch ein oder mehrere Beispiele repräsentirt²⁾. Die Regeln sollen dann aus den Beispielen von den Schülern

in welche die Betrauten gehören, die fest und zuverlässig sind; sie genießen der beständigen Freiheit. — Hierin berührt sich Resewitz mit den philanthropinistischen Ansichten und Bestrebungen seiner Zeit, auf die wir bald werden zu sprechen kommen.

1) Unter den Schriften Gedike's sind zu nennen: „Aristoteles und Basedow, oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern;“ ferner: „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren, worin er statt der synthetischen die analytische Methode anwendet, und durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lesen lernen will; dann seine „gesammelten Schulschriften“, und sein griechisches und lateinisches Lesebuch.

2) B. B. Nom.: „Natura dux optima;“ Gen.: „Vitae brevis est cursus, gloriae sempiternus;“ Dat.: „Non scholae, sed vitae discimus,“ u. s. w.

selbst gefunden, resp. abstrahirt werden. Seine Grammatik enthält also weder Definitionen, noch Axiome, noch Forderungen, Voraussetzungen und Regeln; die ganze Sprache, sowie deren Regeln und Gesetze soll der Schüler in der angegebenen Weise allein aus den Beispielen erlernen. Die wichtigsten Stellen sollen auswendig gelernt werden, was den Schülern nicht schwer fallen könne, da sie dieselben durch das Uebersetzen, Erklären, u. s. w. schon halb im Gedächtnisse haben; diese Stellen bleiben dann auf immer ebenso viele Auctoritäten im Kopfe des Knaben; darnach prüft, damit beweist er sein Latein. In der Lectüre der Classiker zog Meierotto die statarische der cursorischen Lectüre vor. Das sogenannte „Certiren“ billigte er nur für die unteren, nicht mehr für die höheren Classen.

8. Endlich ist noch zu nennen: August Ferdinand Bernhardt (1769 — 1820). Geb. zu Berlin, studirte er in Halle unter Anleitung Wolfs Philologie, und wurde 1808 Director des Friedrich=Werder'schen Gymnasiums in Berlin.

Er schrieb eine lateinische und griechische Grammatik für Schulen, eine „reine Sprachlehre“, eine „angewandte Sprachlehre“, und „Anfangsgründe der Sprachwissenschaft“, — Arbeiten, die bereits auch auf die historische Seite der Sprachen hinwiesen. Außerdem schrieb er „Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen“, über Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums“, „über die Grundsätze der Methodik und der Disciplin.“ Das Gymnasium ist ihm die Unterrichtsanstalt, welche vorzugsweise auf Ausbildung der erkennenden Thätigkeit ihr Augenmerk richtet, und die Jugend für die im Volke unterschiedenen Stände vorbildet. Darnach zerfiel ihm das Gymnasium in drei Bildungsstufen, von denen jede auf seiner Anstalt zuletzt drei Classen umfaßte: die Gelehrten-, die Künstler- (welche die sog. Gebildeten, Kaufleute, Beamte, mechanische Geschäftsleute aufnahm) und die Bürgerschule. Auf die formelle Bildung legt er beim Gymnasialunterricht das Hauptgewicht. Die Disciplin übte er mit eiserner Strenge, „im Sinne jener Zeit, welche vor Allem gegen jede Verweichlichung und Verzärtelung der Jugend streiten zu müssen glaubte¹⁾.“

9. Damit haben wir die vornehmsten Humanisten dieser Zeit, so weit sie Deutsche waren und in Deutschland wirkten, kennen gelernt. Aber nicht bloß in Deutschland, sondern auch in Frankreich wurde der Humanismus gepflegt. Zu den hervorragenden Humanisten daselbst ist vor Allem zu zählen Lancelot. Er schrieb als der erste eine lateinische Grammatik in französischer Sprache, die durch Kürze und Präcision der Regeln, sowie durch geschickte Verbindung der Regeln und Beispiele sich auszeichnet. Ebenso schrieb er eine griechische Grammatik, und ein ethymologisches Werk unter dem Titel: „Jardin des racines grecques,“ worin er die bekanntesten griechischen Wörter mit ihren Wurzeln in leicht zu behaltende Verse gebracht hat. Ferner ist zu nennen der bekannte Jansenist Arnould, der eine französische Grammatik schrieb, wenigstens den Plan dazu entwarf, während dann derselbe von Lancelot ausgeführt wurde. Es ist diese Grammatik zu großer Berühmtheit gelangt. Endlich hat sich als pädagogischer Theoretiker einen Namen gemacht Rollin, der eine „Abhandlung

1) Neben Bernhardt ist auch noch zu erwähnen: Seidensticker (1765 — 1817), Rector in Soest. Dieser verbindet im lateinischen Unterricht mit der analytischen die synthetische Methode, beginnt mit leichten Sätzen, geht dann zu schwierigeren Perioden fort, veranschaulicht die Ethymologie und Syntax an Beispielen, abstrahirt aus diesen die Regeln, und prägt sie den Schülern fest ein.

über die Studien“, und einen „*Traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*“ geschrieben hat¹⁾.

10. So viel über die humanistischen Bewegungen dieser Zeit. Wir sehen, wie in der That der Humanismus keineswegs gesonnen war, dem Realismus das Feld zu räumen, sondern wie er vielmehr alle seine Kraft anstrengte, um sich dem Realismus gegenüber zu halten, und zu diesem Zwecke mit den Forderungen der Zeit sich in Einklang zu setzen suchte. Er strebte daher eine mehr wissenschaftliche Ausbildung der Philologie an. Der rein formelle Theil derselben sollte nicht mehr so exclusiv gepflegt werden, wie bisher, sondern das Formale sollte auch mit einem Inhalt bereichert, die Philologie sollte zugleich zur Alterthumswissenschaft werden. Wenigstens ist diese Tendenz in der humanistischen Strömung dieser Zeit vorwiegend. Daher begann man jetzt den Sprachunterricht in der Weise einzurichten, daß man nicht mehr das Hauptgewicht auf die Erlernung der Kunst, gut latein zu sprechen und zu schreiben, sondern vielmehr auf die Lectüre der Classiker legte, und zwar nicht zunächst zu dem Zwecke, um ihnen ihre Sprache und Diction abzulernen, sondern um in ihnen und an ihnen den Geist des Alterthums und das ganze Culturleben der antiken classischen Völker kennen zu lernen. Das rein formelle Element wurde zwar nicht beseitigt und konnte nicht beseitigt werden; aber es mußte sich in den Dienst jener andern Tendenz stellen, welche auf das Studium der antiken Cultur aus den Classikern sich richtete. Diese Umgestaltung des Humanismus war, vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus betrachtet, allerdings ein Fortschritt; aber für den Unterricht in den Mittelschulen barg dieselbe doch auch große Gefahren in sich. Für's Erste konnte die formelle Bildung der Schüler dadurch nicht gewinnen, daß man das Formale der sprachlichen Bildung an die zweite Stelle setzte, und das Hauptgewicht auf solche Dinge legte, die der Schüler auf seinem Bildungsstandpunkte doch noch nicht gehörig zu verstehen und zu würdigen wußte. Eine „Gymnastik des Geistes“ im wahren Sinne des Wortes dürfte sich in der gedachten Methode wohl nicht finden lassen. Daher die Erscheinung, daß Schüler, die in solchen Gymnasien gebildet wurden, was Schärfe des Verstandes und Gewandtheit der Darstellung betrifft, hinter den Zöglingen der Jesuitenschulen zurückstehen mußten. Für's Zweite lag bei einer solchen Auffassung und Behandlung des classischen Sprachunterrichtes die Gefahr sehr nahe, daß Lehrer und Schüler den Geist der heidnischen gegen den Geist der christlichen Cultur eintauschten, und so mehr zu Heiden, als zu Christen herangebildet wurden. Sie lebten sich in eine fremde, abgestorbene Cultur hinein, und vergaßen hierüber die reichen Schätze der christlichen Cultur, ja wurden sogar mit Verachtung und Abneigung gegen letztere erfüllt. Sicher sind diese Bedenken, die wir gegen den neuern Humanismus vorbringen müssen, wohlbegründet, und die Erfahrung spricht bis auf den heutigen Tag dafür, daß gar Manches in der Theorie sich sehr gut ansieht, während es in der Praxis keineswegs sich bewährt.

1) Bergl. Schmidt, Gesch. d. Pädagogik. Bd. 2.

4. Der pädagogische Naturalismus.

Vorbemerkungen.

§. 68.

1. Wir kommen nun zu jener Richtung der Pädagogik, welche so recht aus dem herrschenden Geiste der Zeit, in welcher wir gegenwärtig stehen, hervorgegangen ist. Es ist die naturalistische Richtung. Der Naturalismus stellt alles Uebernatürliche, alle übernatürliche Offenbarung und alles übernatürliche Eingreifen Gottes in das Leben des Menschen und des Menschengeschlechtes in Abrede, und stellt den Menschen auf den Boden der nackten Natur, erkennt mithin auch nur eine sog. Natureligion an, während er das Christenthum als übernatürliche Religion bekämpft und zu beseitigen sucht. Das ist sein Grundgedanke.

2. Wir haben schon früher angedeutet, daß der Ursprung dieses Naturalismus in England zu suchen sei. Es war Herbert von Cherbury, (1581 — 1648), welcher als der erste die Grundlinien des naturalistischen Systems zeichnete. Er will nur das als den Inhalt der wahren Religion anerkennen, was allen Religionen gemeinsam, und daher der menschlichen Natur angeboren ist. Als dieses Gemeinsame erkennt er an folgende fünf Sätze: a) Es gibt einen höchsten Gott; b) dieser Gott muß verehrt werden; c) Tugend und Frömmigkeit sind die Haupttheile der Gottesverehrung; d) Der Mensch ist verpflichtet, seine Sünden zu bereuen und von denselben zu lassen; e) das Gute und Böse wird in diesem und in jenem Leben vergolten. Diese fünf Sätze bilden allein die wahre Religion; alles was zu derselben noch etwa hinzukommt, ist menschliche Erfindung. Alle specifisch christlichen Lehren theilen diesen Charakter, sie sind nur von den Priestern, zumeist von den Kirchenvätern aufgebracht.

3. Dieser Naturalismus nun fand in England bald große Verbreitung. Er drang zunächst in die Philosophie ein, und erfüllte sie mit seinem Geiste. Die Philosophie war in England durch Bacon bereits auf die Bahn des Empirismus geleitet worden, und der Empirismus war diesem Naturalismus vollkommen homogen. Es ist also nicht zu wundern, wenn die empiristische Philosophie in England begierig nach dem Naturalismus griff, und denselben in sich aufnahm. Locke war es, welcher als der erste diese Zueinbildung des Empirismus und Naturalismus bewerkstelligte, und von ihm aus wurde dann diese Richtung in England vollkommen herrschend. Von England pflanzte sich der Naturalismus zunächst nach Frankreich, und dann nach Deutschland herüber; der naturalistische Grundgedanke durchdrang auch hier allmählig alle Gebiete der Wissenschaft sowohl als auch des Lebens. Philosophie, Politik, Kunst, kurz Alles wurde von diesem Geiste des Naturalismus inficirt, und man erblickte in dieser naturalistischen Weltanschauung die wahre „Aufklärung“ im Gegensatze zu der „Finsterniß“ des positiven Christenthums.

4. In diese Richtung wurde denn nun, wie das nicht anders zu erwarten stand, auch die Pädagogik mit hineingezogen. Es entwickelte sich eine pädagogische

Theorie, welche die Principien des Naturalismus zu den ihrigen machte, und von diesem Standpunkte aus die Erziehung umzugestalten suchte. Die christliche Erziehung sollte beseitigt, und an deren Stelle die naturalistische gesetzt werden. Wie die „natürliche Religion“ das Christenthum ersetzen sollte, so sollte auch aus der Erziehung das christliche Princip verdrängt und mit den Elementen der „natürlichen Religion“ allein operirt werden.

5. Damit begnügte man sich aber nicht. Der Naturalismus sollte nicht bloß im Gebiete der religiösen Erziehung durchgeföhrt, sondern auch auf alle anderen Gebiete der Erziehung ausgedehnt werden. Die naturalistische Pädagogik trat daher auch in Opposition zur „künstlichen“ Erziehung, wie sie namentlich durch die Schule vermittelt wird. Sie erklärte es für unberechtigt und unzweckmäßig, daß die Schule mit positiven Erziehungs- und Unterrichtsmitteln an die Jugend herantrete; weder der Unterricht könne unter dieser Voraussetzung einen gedeihlichen Erfolg haben, noch könne die sittliche Entwicklung der Zöglinge jene Richtung einschlagen, welche die Bildung eines festen Charakters in denselben erhoffen läßt. Schulerziehung und Schulbildung seien wenigstens in der Weise, wie sie bisher betrieben worden, vom Uebel; sie müssen aufhören, und einer „natürlichen“ Erziehung und Bildung Platz machen.

6. Noch mehr. Die bisherige „künstliche“ Erziehung, so hieß es weiter, hat die physische Erziehung hintangesezt oder ganz vernachlässigt. Sie hat die Kinder im Interesse der Etiquette in die steifen Regeln einer unvernünftigen Mode eingezwängt; sie hat sie von Jugend auf durch verweichlichende Behandlung verzärtelt, sie hat ihnen die Bewegung im Freien nicht gegönnt, und so ein Geschlecht herangezogen, das in körperlicher Beziehung täglich schwächer und hinfälliger wird. Auch das muß aufhören. Auch die physische Erziehung muß zu einer „natürlichen“ werden, sie muß den Bedürfnissen einer gesunden physischen Entwicklung bei den Kindern Rechnung tragen, und dafür sorgen, daß sie zu einer gesunden und starken körperlichen Constitution heranreifen.

7. Das sind die Tendenzen, welche die naturalistische Erziehungstheorie dieser Zeit in Fluß zu bringen suchte. Demnach lassen sich die Grundgedanken, welche dieser Theorie zu Grunde liegen, in folgenden Sätzen zusammenfassen:

a) Die Erziehung und der Unterricht müssen sich vom positiven Christenthum emancipiren, und dem religiösen Bedürfnisse des Menschen nur in so weit Rechnung tragen, als die Grundsätze der „natürlichen Religion“ dabei in Frage kommen.

b) Der Unterricht muß aufhören, ein positiver zu sein, d. h. der Lehrer darf nicht mehr darauf ausgehen, dem Schüler Kenntnisse auf dem Wege der Lehre mitzutheilen; er hat vielmehr nur die Aufgabe, den Zögling zu veranlassen, daß er selbst durch eigene Beobachtung und durch eigenes Nachdenken sich zu unterrichten, Kenntnisse zu erwerben suche.

c) Ebenso muß die sittliche Erziehung davon ablassen, den Zögling durch positive Erziehungsmittel zur Sittlichkeit heranzubilden; man muß vielmehr auch in sittlicher Beziehung den Zögling frei aus sich selber sich entwickeln und bilden

lassen, und nur dafür sorgen, daß er von äußeren bösen Einflüssen, die ihn sittlich verderben könnten frei bleibe.

d) Es muß für die physische Erziehung des Zöglings Sorge getragen werden in dem Sinne, daß Alles, was ihn physisch verweichlichen könnte, von ihm fern gehalten, und ihm Gelegenheit und Veranlassung gegeben werde, seinen Leib abzuhärten, zu kräftigen, und ihn gegen äußere Einflüsse möglichst unempfindlich zu machen.

e) Da die Schulen in ihrem gegenwärtigen Zustande und nach der in denselben gepflegten Methode eine solche „natürliche“ Erziehung nicht vermitteln können noch wollen, so soll man den Zögling entweder der Schule ganz entziehen und seine Erziehung einem Hofmeister anvertrauen, oder es muß andernfalls das Schulwesen nach naturalistischen Principien reformirt werden.

8. Es ist klar, daß diesem pädagogischen Naturalismus die realistisch-pädagogische Strömung jener Zeit viel homogener sich erweisen mußte, als die humanistische. Denn der Realismus legte das Hauptgewicht auf die Kenntniß der Realien, d. h. dessen, was Natur und Erfahrung uns zur Kenntniß darbieten. Und diese Richtung schlug auch der Naturalismus ein, indem er gegenüber der sprachlich formellen Bildung, wie sie in den Schulen getrieben wurde, die eigene Erfahrung und Beobachtung des Zöglings betonte. Der Naturalismus fand daher im Realismus einen Bundesgenossen vor, er verband sich mit diesem, und trat nun zugleich als Gegner des Humanismus auf. So wurde die Opposition gegen den letztern, nachdem sie bereits durch den Realismus war inaugurirt worden, in dieser Zeit durch den Naturalismus noch mehr verstärkt. Der Humanismus hatte in dieser Zeit keinen schärfern und rücksichtslosern Gegner, als den Naturalismus.

9. Wir gehen nun, nachdem wir diese allgemeinen Gesichtspunkte vorausgeschickt haben, zu den einzelnen Vertretern dieser naturalistischen Pädagogik über. Wir werden dabei sehen, wie der Naturalismus zwar nicht gleich anfänglich in seiner vollen Gestalt hervorgetreten ist, wie er aber seine Grundsätze immer mehr entwickelte und zur Ausbildung brachte, und wie er dann zuletzt auch zur praktischen Anwendung im Schulwesen der damaligen Zeit gelangte.

a) Michael von Montaigne und John Locke.

§. 69.

1. Einen Vorläufer der naturalistischen Erziehungstheorie treffen wir bereits im sechszehnten Jahrhundert. Es ist Michael von Montaigne (1533—1592). Zu Perigord auf der Besitzung seines Vaters, der Herrschaft Montaigne geboren, wurde er nach gewöhnlicher Methode im Lateinischen und Griechischen unterrichtet, trat in den Staatsdienst, verließ jedoch nach dem Tode seines Vaters denselben, und lebte von nun an auf Montaigne nur der wissenschaftlichen Dilettanterie und gesellschaftlichen Freuden.

2. In seinem Hauptwerke: „Essais“, verbreitet sich Montaigne unter Anderm auch über Erziehung, und wendet sich dabei namentlich gegen die

philologischen Schulen seiner Zeit, deren „Pedanterie“ er mit sprudelndem und scharfem Witz geißelt. Dieser „pedantischen“ Erziehung entgegen will er eine praktische Erziehung für das Leben, die am besten von einem Hofmeister geführt werden könne. Er empfiehlt Erziehung zu selbstständigem Urtheil, hebt das Reale gegen die verbale Virtuosität hervor und verlangt tüchtige Leibesübungen und heitern Sinn.

3. Demgemäß soll der Hofmeister den Zögling vor Allem körperlich abhärten, ihn gegen Schmerz unempfindlich machen, und an Entbehrung gewöhnen. Dann soll er in ihm den Wissenstrieb, sowie den Sinn für Wahrheit und Recht rege machen. Er bringe den Zögling dahin, daß er vor der Wahrheit die Waffen strecke und sich ihr ergebe, sobald er sie erblickt, sei es, daß er sie auf Seite seines Gegners gewahr wird, oder in seinem eigenen Geiste, wenn er sich besinnt. Den Unterricht erhalte er bald in Gesprächen, bald durch Bücher. Er lerne mehr „spielend“ als systematisch, und zwar „ohne Regeln, Grammatik, Ruthe und Thränen“; man gebe ihm nicht dem Zorne und der düstern Laune eines wüthenden Schulmeisters preis.

4. Mit Gedächtnißübungen soll man den Zögling nicht plagen; denn bloßes Auswendiglernen ist noch kein Wissen. Vielmehr soll man den Zögling zu eigenem Beobachten, zu eigenem Prüfen, Denken und Untersuchen anregen; man soll in ihm den Zweifel wecken, damit er sich ein eigenes Urtheil bilde, und durch die gewonnene Ueberzeugung sittliche Kraft und Wahrheitsliebe gewinne. Man soll ihm eine bescheidene Neugier einflößen, nach Allem zu fragen, damit er sich selbst über die verschiedenen Gebiete des Wissens orientire. Ein Haupterforderniß der praktischen Bildung sind endlich die Muttersprache und die Sprachen der benachbarten Völker. Darauf also soll eine Haupt Sorge des Unterrichtes gerichtet sein.

5. Montaigne war jedoch, wie gesagt, erst bloß der Vorläufer der naturalistischen Erziehungstheorie; zu seiner Zeit war der Boden noch nicht genügend zubereitet, um das Samenkorn seiner Lehre zur Entwicklung zu bringen. Erst in den folgenden Jahrhunderten begann die naturalistische Erziehungslehre die Bahn ihrer Entwicklung. Im siebenzehnten Jahrhundert war es John Locke, welcher, nachdem er in seiner Philosophie bereits das naturalistische Princip adoptirt hatte, dasselbe auch in der Pädagogik wenigstens anzubahnen suchte. Das folgende Jahrhundert hat dann für die volle Entwicklung des von Locke ausgestreuten Samens gesorgt.

6. Geboren i. J. 1632 zu Wrington in England, († 1704), studirte Locke auf der Universität Oxford zunächst Philosophie und dann Medicin. Seine schwache Gesundheit verleidete ihm jedoch die ärztliche Praxis. Er ging daher als Gesandtschaftssecretär nach Berlin, und hielt sich dort ein Jahr auf. Nach seiner Rückkehr machte er die Bekanntschaft des Lord Ashley, Grafen von Shaftesbury. Bei diesem Staatsmanne brachte nun Locke mit kurzen Unterbrechungen sein Leben zu, bis derselbe starb. Er leitete hiebei zugleich die Erziehung des Sohnes desselben, eines kränklichen und schwächlichen Knaben. Dadurch wurde er denn veranlaßt, die pädagogischen Grundsätze, an welche er

sich in der Erziehung dieses Knaben hielt, in einem eigenen Buche zusammenzustellen, welchem er den Titel: „Gedanken über die Erziehung der Kinder“ gab. Es erschien i. J. 1693. Er hat hiebei, wie er selbst sagt, nur Kinder höherer Stände im Auge. Dieses Buch nun ist es, welches dem Locke einen Platz in der Geschichte der Pädagogik verschaffte. Die pädagogischen Ideen Locke's sind jedoch in diesem Buche in kein System gebracht, sondern es sind eben nur seine pädagogischen Gedanken gruppenweise an einander gereiht. Daher beschränkt sich das Buch meistens bloß auf Darlegung von bestimmten Erziehungsregeln, die nur auf das unmittelbar Nützliche gehen.

7. Von Schulerziehung und Schulunterricht hält Locke Nichts. Nach seiner Ansicht setzt man dadurch, daß man den Zögling in die Schule schickt, seine Unschuld und seine Sittlichkeit auf's Spiel. „Man tauscht für etwas mehr Lateinisch und Griechisch Rohheit und Unverschämtheit bei dem Zöglinge ein.“ „Bei einer so großen Anzahl von Knaben ferner, wie sie sich in der Schule zusammenfinden, ist Berücksichtigung der Individualität und Aufsicht über die Einzelnen unmöglich.“ Locke will daher seinen Zögling einem Hofmeister anvertraut wissen. Die Hofmeister-Erziehung sei der Schulerziehung weit vorzuziehen. Sein Buch ist somit nicht für die Schule geschrieben, sondern für den Hofmeister. Ihm soll es die Regeln der Erziehung bieten.

8. Locke hat in seiner Philosophie vom Christenthum sich in so fern abgewendet, als er dasselbe nur mehr in socinianischer Verflachung beibehalten wollte. Er steht hier, wie die Socinianer, entschieden auf rationalistisch-naturalistischem Standpunkte. Er nimmt nur Einen Glaubensartikel als nothwendig zum Heile an, nämlich den, daß Jesus der Messias sei. Von einer Gottheit Christi ist nicht mehr die Rede. In subjectiver Beziehung beschränkt sich die Religion einzig auf den Glauben, daß Jesus der Messias sei, und auf den Gehorsam gegen die Gebote, welcher letztere auch die Reue über begangene Sünden in sich schließt. Das ist Alles.

9. Diese mageren Reste von Christenthum konnten natürlich für die Erziehung von keiner Bedeutung mehr sein. Eine religiöse Erziehung im wahren Sinne dieses Wortes konnte auf deren Grundlage nicht mehr erzielt werden. Darum tritt denn auch die religiöse Erziehung bei Locke fast gänzlich zurück. Sie und da gedenkt er zwar noch der Religion in seiner Erziehungsschrift; aber das geschieht nur so nebenbei. Man soll, sagt er, die Kinder lehren, daß es einen gütigen Gott gebe, der uns liebt, und daß wir denselben verehren müssen. Morgens und Abends lasse man sie ein kurzes Gebet sprechen; auch die zehn Gebote, den Glauben und das Vaterunser sollen sie lernen. Das ist so ziemlich alles, was er von religiöser Erziehung zu sagen weiß. Als Princip und Grundlage der Erziehung erscheint bei ihm die Religion keineswegs, und noch weniger entnimmt er aus ihr das Ideal seiner Erziehung. Als Ideal schwebt ihm vielmehr in seiner Erziehungslehre nur vor eine kluge und feine Weltbildung. Er will einen gutgearteten Weltmann erziehen, der in der Gesellschaft sich zu bewegen weiß, und die Aufgaben, die ihm das gesellschaftliche Leben stellt, mit Klugheit und Einsicht zu erfüllen vermag. Darnach richten sich seine Erziehungsregeln.

10. Vor Allem, meint Locke, soll man den Zögling nicht mit einer schulmäßigen, gelehrten Bildung behelligen; ein guter Kopf lernt, wenn er nur gut erzogen ist, die Gelehrsamkeit ganz von selbst, vorausgesetzt, daß er Anlage und Neigung dazu hat. Besitzt er diese nicht, dann lasse er in Gottes Namen die Gelehrsamkeit ganz fahren; sie ist ja nicht unumgänglich nothwendig. Der Knabe soll zwar lernen, aber nicht schulmäßig, nicht mit Anwendung von Zwang, sondern mehr „spielend“. Sobald er zu sprechen anfängt, lerne er auf diese Weise das Lesen. Später möge er dann mit der französischen Sprache beginnen, weil ein gebildeter Weltmann Französisch verstehen und in dieser Sprache sich geläufig ausdrücken können muß. Doch soll er diese Sprache nicht so fast durch Lehre, sondern vielmehr durch den Umgang sich aneignen. Dazu sollen dann noch die nothwendigen Realien kommen, nämlich Geographie, Geschichte, Landesgesetzgebung, Geometrie und Rechnen. Poesie, Versmachen und Musik sollen ausgeschlossen bleiben; denn sie sind zu Nichts nütze, machen den Zögling untüchtig zu jedem andern Geschäfte, und geben nur Gelegenheit dazu, daß der Zögling zweideutige Gesellschaften sucht, und dadurch verdorben wird.

11. Die lateinische Sprache soll nur von jenen erlernt werden, die das Latein für ihren künftigen Beruf nothwendig haben. Aber auch das Latein soll mehr durch Sprechen und Lesen vom Zögling erlernt, als durch den Unterricht demselben beigebracht werden. Ist kein gut Latein sprechender Lehrer, von dem der Schüler Latein lernen könnte, da, so nehme man ein unterhaltendes Buch, etwa Aesops Fabeln und schreibe die englische Uebersetzung, die so wörtlich als möglich sein soll, dergestalt zwischen die Zeilen, daß über jedes lateinische Wort das ihm entsprechende englische zu stehen kommt. Diese Uebersetzung lasse man den Knaben alle Tage lesen und wiederlesen, bis er das Lateinische völlig versteht. Auch lasse man ihn die Fabeln abschreiben und ihn dabei die Declinationen und Conjugationen auswendig lernen. Die genauere Grammatik soll erst dann erlernt werden, wenn der Zögling die Sprache schon spricht.

12. Damit aber die Jugend zur Aneignung der nothwendigen Kenntnisse und zur Ausbildung ihrer geistigen Fähigkeiten sollicitirt werde, suche man von Jugend auf die Wißbegierde in derselben zu nähren. Das fragende Kind darf nicht unfreundlich zurückgewiesen, auch nicht mit unrichtigen Antworten gefoppt werden. Um die Wißbegierde zu fördern, erzähle man im Beisein der Kinder von den Kenntnissen Anderer. Kindern ferner, die zum Spielen fleißig, zum Lernen träge sind, befehle man ernstlich, den ganzen Tag zu spielen, um es ihnen zuletzt zum Ueberdruße zu machen. Die Arbeit, die sie verrichten sollen, stelle man ihnen als Erholung dar, mache sie ihnen nie zum Geschäft. Was Kinder lernen sollen, darf ihnen ja nicht als Tagewerk aufgelegt werden, sonst wird es ihnen zum Ekel. Die Kinder wollen so gut frei und unabhängig sein, wie die Erwachsenen. Man flöße ihnen dafür Neigung ein zu dem, was sie lernen sollen, und auch dann halte man sie in der Regel nur zur Arbeit an, wenn sie gerade aufgelegt sind. Spielsachen kaufe man ihnen nicht, sondern lasse sie selbe selbst erfinden. U. s. w.

13. Der Zögling soll sich aber nicht bloß geistig bilden, sondern er soll

auch tugendhaft werden. Die Tugend aber besteht in der Unterordnung der Sinnlichkeit unter die Vernunft. Um daher die Kinder zur Tugend zu erziehen, soll man sie schon frühzeitig in der Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung üben, und mithin schon auf die Kinderfehler ein wachsameres Auge haben. Den Launen der Kinder soll man nie nachgeben oder gar dienen; man muß sie vielmehr erst an unbedingten Gehorsam, und darnach erst mit zunehmenden Jahren an Freiheit gewöhnen. Man gebe den Kindern wenig Vorschriften; aber auf die gegebenen halte man streng. Alles soll dem Kinde versagt werden, was es mit Ungeßüm zu ertragen oder zu erschreien versucht. Die Neigung zur Thierquälerei, wie sie bei Kindern so häufig vorkommt, muß entschieden bekämpft werden. Namentlich muß das Lügen den Kindern als etwas Abscheuliches dargestellt werden, als etwas, was der Ehre und dem Charakter des Mannes im höchsten Grade zuwiderläuft.

14. Aber obgleich im Interesse der sittlichen Erziehung bei den Kindern auf Gehorsam gehalten werden muß, so muß man doch auch schon frühzeitig mit ihnen „raisonniren“, d. h. ihnen die Gründe darlegen, warum sie so und nicht anders handeln sollen, ihre Gegengründe oder Bedenken anhören und dieselben widerlegen. „Denn die Kinder verstehen das so früh, als sie die Sprache überhaupt verstehen, und wünschen früher, als man glauben möchte, als vernünftige Geschöpfe behandelt zu werden.“ Das ist ein Stolz, den man nähren muß. Früh muß der Knabe als Mann behandelt werden; je früher es geschieht, desto früher wird er auch zum Manne. Weit entfernt also, daß das „Raisonniren“ für die sittliche Erziehung der Kinder schädlich wäre, ist es im Gegentheil für diesen Zweck von großem Nutzen.

15. Als eines der wichtigsten und eingreifendsten Erziehungsmittel aber betrachtet Locke die Inanspruchnahme des Ehrgefühles durch Lob und Tadel. „Von allen Motiven,“ sagt er, „welche geeignet sind, eine vernünftige Seele zu rühren, ist keines vernünftiger, als Ehre und Schande. Kann man daher den Kindern Liebe zur Reputation einflößen, und ihnen eine Idee von Scham und Schande beibringen, so hat man ihnen damit ein wahrhaftiges Princip eingepflanzt, das sie unaufhörlich zum Guten führen wird. Gerade darin besteht das große Geheimniß der Erziehung.“ Die Liebe zu Beifall und Lob muß man daher der Jugend durch alle ersinnlichen Mittel einzulößen suchen. Die Kinder müssen lernen, wie sie durch Gutes thun bei aller Welt beliebt, im entgegengesetzten Falle aber verachtet und gering geschätzt werden. So wird in ihnen das Verlangen entstehen, sich um Beifall zu bewerben, und das zu vermeiden, was verächtlich macht. Dies Streben muß bei den Kindern Motiv sein, bis sie in reiferem Alter durch Erkenntniß ihrer Pflicht und durch die innere Zufriedenheit, welche der Gehorsam gegen den Schöpfer gewährt, bestimmt werden. Die Lobsprüche sollen sie in Gegenwart Anderer erhalten; denn die Belohnung wird verdoppelt, wenn das Lob verbreitet wird. Dagegen soll man ihre Fehler nicht bekannt machen; denn dies macht stumpf.

16. Mit Lob und Tadel soll sich dann als weiteres, sehr wichtiges Erziehungsmittel verbinden das Vorhalten des Nutzens, den eine gute Handlung

gewährt, oder des Schadens, den eine schlimme That bringt. Man lasse es dem Zögling einleuchtend werden, daß die Tugend, daß namentlich Erweisung der Liebe gegen Andere keine schlechte Oekonomie sei, weil sie Nutzen bringt. Dadurch wird er gleichfalls zum Guten aufgemuntert. Thut er dennoch das Böse, und hilft auch der Tadel nicht, dann muß freilich zuletzt die Bestrafung eintreten. Aber man sei bei der Bestrafung ohne Leidenschaft. Man schimpfe die Kinder nicht. Schläge verdienen sie nur wegen Hartnäckigkeit und Widersetzlichkeit. Aber auch da mögen Schande und Scham mehr wirken, als der Schmerz.

17. Endlich will Locke, daß auch der physischen Erziehung alle Sorgfalt gewidmet werde. „In sano corpore sana mens“ — das ist hierbei seine maßgebende Maxime. Er empfiehlt daher sorgsame Pflege der Gesundheit und möglichste Abhärtung' des Leibes. Tag und Nacht, bei Wind und Wetter, sollen die Knaben mit bloßem Kopfe gehen. Zu jeder Tageszeit sollen sie sich im Freien herumtreiben. Tanzen, Reiten, Fechten und Schwimmen soll jeder Knabe lernen. Kleinen Kindern gebe man kein Fleisch, sondern Milch. Frühes Aufstehen und frühes Niederlegen sei Regel; acht Stunden Schlaf reichen aus. Das Lager sei hart; es bestehe aus Matratzen, nicht aus Federbetten.

18. Locke's Erziehungslehre schließt, wie wir sehen, allerdings manche gute Rathschläge und treffende Bemerkungen in sich; aber im Ganzen ist sie auf Sand gebaut, weil ihr jedes höhere Princip mangelt. Wir vermiffen das Christenthum mit seiner belebenden und erwärmenden Kraft. Eine Erziehung, die nicht auf den Grund des Christenthums gebaut ist, kann nicht gelingen. Die natürlichen Erziehungsmittel für sich allein reichen nicht aus, wenn sie nicht im Geiste des Christenthums angewendet werden. Ja sie können ohne diese Voraussetzung gar nicht richtig begriffen und gewürdigt werden. Was soll es heißen, wenn Locke das Streben nach Ehre und Lob, ja sogar den gemeinen Nutzen als die Haupterziehungsmittel preist! Ehre und Lob können in der Erziehung als secundäre, unterstützende Motive angewendet werden: auch der Nutzen, den das Gute bringt, läßt sich in der gedachten Stellung einigermaßen für die Erziehung verwerthen; aber darin die primären und hauptsächlichsten Erziehungsmittel finden zu wollen, das ist verkehrt, und kann nur zur Folge haben, daß der Zögling von Jugend auf in eine ungeordnete Ehrsucht hineingetrieben wird, die für sein zukünftiges Leben nur verhängnißvoll sein kann. Und wie frostig und kalt weht es uns aus dieser Erziehungslehre an! Die Tugend erscheint als gar nichts anderes, denn als die Unterordnung der Sinnlichkeit unter die Vernunft. Kein höheres Ziel wird derselben gesteckt; nicht die Verähnlichung mit Gott ist es, zu welcher die Tugend führen soll; sie wird leer für sich als rein weltliche Tugend hingestellt, die den Weltmann als solchen schmücken soll, ohne daß ein höherer, überweltlicher Preis für das tugendhafte Ringen ausgefetzt wäre. Wie kann die Jugend für eine solche frostige und kalte Tugend sich erwärmen! Und gar die Aufforderung zum „Raisonniren“ mit den Kindern! Gar nicht davon zu reden, daß durch dieses Raisonniren dem Gehorsam, der zur Erziehung unumgänglich nothwendig ist, der Todesstoß ver-

setzt wird: müssen denn nicht die Kinder durch dieses ewige Raisonniren schon frühzeitig zu einem altklugen Wesen herangebildet und dadurch der kindliche Sinn, die Unbefangtheit des kindlichen Gemüthes zerstört werden? Und muß nicht diese Gewöhnung zum Raisonniren die Folge haben, daß die Jugend in den Jahren der Reife dieses Raisonniren fortsetzt, und dann Alles bekrittelt, was in den großen Ordnungen des Lebens ihr als ihre Freiheit beschränkend gegenübertritt, ja mit oberflächlichem Gebahren darüber abspricht? Der Jugend die Gründe darzulegen, warum sie so und nicht anders handeln solle, kann allerdings in manchen Fällen gut sein; aber es ist dabei mit großer Vorsicht zu Werke zu gehen, und namentlich darauf zu dringen, daß sie zu ihrem Handeln doch nicht so fast durch diese Gründe, als vielmehr in letzter Instanz durch den Gehorsam aus Liebe zu Gott bestimmt wird. Locke's Erziehungslehre steht auf naturalistischem Boden, und auf dieser Grundlage läßt sich die Erziehungsidee nun und nimmermehr realisiren. Man kann im Detail einiges Richtige treffen; aber im Ganzen und Großen kann das Unternehmen nur ein verfehltes sein.

19. Locke hat die naturalistische Erziehungslehre angebahnt; zur Vollendung aber wurde sie gebracht in Frankreich durch

b) Jean Jacques Rousseau.

§. 70.

1. Der englische Naturalismus fand in Frankreich zur Zeit Ludwigs XIV. und seiner Nachfolger einen sehr ergiebigen Boden. Die sittliche Corruption, welche zu dieser Zeit an dem französischen Hofe eingerissen war, hatte ansteckend auf Adel und Volk gewirkt, und ihren Pesthauch über die ganze Gesellschaft verbreitet. Lüderlichkeit und Trivolität gehörten namentlich in den höheren Schichten der Gesellschaft gewissermaßen zum guten Tone. Zudem war die Masse des Volkes zum Opfer der Gellüste der Vornehmen geworden. Durch schweren Steuerdruck war das Volk ausgefaugt, und während Könige und Adel in allen Lüsten schwelgten, schmachtete das Volk im tiefsten Elend. Da mußten sich zuletzt alle Bande der socialen Ordnung auflösen; denn nachdem einmal das sittliche Fundament der letztern zerstört war, gab es keine Macht mehr, welche dieselbe hätte aufrecht erhalten können. Die Revolution war die Frucht dieser sittlichen Auflösung.

2. Unter solchen Verhältnissen konnte der englische Naturalismus in Frankreich üppig gedeihen. Auf dem verpesteten Boden einer sittlich corruptirten und verweichlichten Gesellschaft fand die Todtenblume des Naturalismus ergiebige Nahrung. Der Naturalismus bildete sich hier fort bis zum rohen Materialismus. Es ist daher nicht zu wundern, wenn auch die Erziehungslehre mit in das Strombett dieser Richtung hineingerissen wurde und dem Naturalismus zur Beute ward. Und merkwürdig ist es, daß diese Umgestaltung der Erziehungslehre in vollendet naturalistischem Sinne bewerkstelligt wurde von einem Manne, der die ganze sittliche Corruption seiner Zeit theilte, ja in seinem Leben ein vollendetes Bild der crassen Lüderlichkeit seiner Zeit darstellte.

Rousseau hat in seinen Selbstbekenntnissen selbst dieses abschreckende Bild gezeichnet.

3. J. J. Rousseau wurde im Jahre 1712 zu Genf von reformirten Eltern geboren. Seine Mutter starb bei seiner Geburt, hinterließ aber eine Menge von Romanen, die Rousseau schon in seiner frühen Jugend mit wahrem Heißhunger verschlang. Dadurch wurde schon frühzeitig seine Phantasie verdorben und sein Gemüth vergiftet. Als sein Vater wegen eines Streites mit einem französischen Capitän Genf verlassen mußte, kam der Knabe auf's Land zu einem reformirten Pfarrer, Namens Lambercier, in Pension. Des Pfarrers dreißigjährige Tochter nahm Antheil an der Erziehung des Knaben, und Rousseau's Phantasie war durch jenes frühe Romanlesen bereits so entflammt, daß ihm nach eigenem Geständniß die körperlichen Züchtigungen, welche Fräulein Lambercier bisweilen eigenhändig ertheilte, ein Gefühl der Wollust erregten, welches so groß war, daß er solche Strafen mehr wünschte, als fürchtete.

4. Nach zwei Jahren verließ Rousseau den Prediger, um als Schreiber bei einem Advokaten nach Genf zu gehen. Bald als unbrauchbar auch da wieder entlassen, kam er zu einem Graveur in die Lehre. Aus Furcht vor Strafe, die ihm wegen Diebstahl und anderen Unzufömmlichkeiten drohte, entfloh er aber bald auch von da wieder, und kam nach einigem Umherirren zu dem Pfarrer von Pontverre, der sich seiner annahm, und ihn zu einer gewissen Madame von Warens brachte, die von ihrem Manne geschieden lebte. Diese schickte ihn mit Empfehlungsschreiben nach Turin in das dortige Hospiz der Katechumenen, wo er (1728) katholisch wurde. Nachdem er sich mehrere Jahre in Turin herumgetrieben, kehrte er 1732 zur Madame von Warens zurück. Mit dieser lebte er nun bis zum Jahre 1741 im Concubinate zusammen. Auf Antrieb derselben hatte er sogar die Unverschämtheit, in's Priesterseminar zu treten, um Geistlicher zu werden; er wurde aber bald als untauglich wieder entlassen.

5. Eine Krankheit, die in ein schleichendes Fieber ausgeartet war, veranlaßte ihn, sich nach Montpellier zu einem berühmten Arzte zu begeben. Unterwegs traf er mit einer „Dame“ zusammen, und machte Bekanntschaft mit ihr, so daß sie nun für mehrere Wochen die Stelle der Warens vertrat. Bei seiner Rückkehr fand er sich auch bei dieser durch einen Anderen ersetzt; er trennte sich daher von ihr, und kam als Hauslehrer zu Herrn Mably, den Grand-Brevot von Lyon. Wegen völliger Untauglichkeit zum Erziehungsamte wurde er aber auch von da bald wieder entfernt, und ging nun als Gesandtschaftssecretär des Grafen v. Montaigu nach Venedig, wo er sich wiederum allen Ausschweifungen hingab. Im Jahre 1745 kehrte er nach Paris zurück, und lernte hier im Speisehause, am Wirthstische die Therese Levasseur aus Orleans kennen, ein dreiundzwanzigjähriges, schon in früher Jugend verführtes Mädchen. Mit ihr lebte er nun mehrere Jahre im Concubinat, indem er erklärte, daß er sie nie verlassen, aber auch nie heirathen werde. Die fünf Kinder, die er mit ihr erzeugte, schickte er ohne Erkenntnißmarke in's Findelhaus. Sein Verhältniß zur Levasseur hinderte ihn aber nicht, auch außerdem noch weitere Liebschaften zu pflegen.

6. Im Jahre 1749 bearbeitete Rousseau eine Preisfrage der Akademie von Dijon, die Frage nämlich, „ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen habe, die Sitten zu verderben oder zu verbessern.“ Er entscheidet sich in dieser Schrift für die erste Alternative. Er sucht zu beweisen, daß allein der rohe Naturzustand die Völker glücklich mache, und daß Künste und Wissenschaften jedesmal ihren moralischen Verfall herbeiführen und die Ursachen aller socialen Uebel bilden. Er erhielt den Preis, und war darüber vor Freude außer sich. Im Jahre 1753 stellte dieselbe Akademie wieder eine neue Preisaufgabe, und zwar „über die Ursachen der Ungleichheit unter den Menschen“. Rousseau bearbeitete sie in dem nämlichen Sinne, wie die erstere. Er fingirt auch hier wiederum einen ursprünglichen Naturzustand der Menschen, und behauptet, daß die Civilisation nur eine Entfernung von diesem primitiven Zustande sei, in welchem allein Unschuld, Einfalt, Freiheit und Gleichheit zu finden gewesen. In diesen Naturzustand sollen die Menschen wieder zurückkehren, um wieder glücklich zu werden. Hottentotten und Karaiiben sind ihm die Ideale glücklicher Völker. Dieses Mal erhielt er jedoch den Preis nicht.

7. In dieser Zeit verfaßte Rousseau auch eine Schrift über die französische Musik. Da er aber in derselben die französische Musik angriff, so machte er sich viele Feinde, und fand es daher gerathen, im Jahre 1754 nach Genf zu flüchten, wo er wieder zur reformirten Gemeinschaft übertrat. Bald aber kehrte er wieder nach Frankreich zurück, und lebte zuerst in der sog. Eremitage in der Nähe von Paris, die seine Freundin, die Frau von Epinay, für ihn hatte herichten lassen, und dann in dem benachbarten Montmorency. Hier schrieb er den schlüpfrigen Roman: „Julie oder die neue Heloise“, seinen „Contract social“, das Evangelium der Revolution, und endlich auf den Wunsch einer Dame (1759) das Buch: „Emile ou de l'éducation“. Dem Buche ist vorangedruckt das „Glaubensbekenntniß eines savoyischen Vicars“, in welchem Rousseau seine naturalistischen Ansichten im Gegensatze zum Christenthume entwickelt.

8. Das Buch, dessen Druck im Jahre 1762 vollendet war, machte solches Aufsehen, daß die weltliche Obrigkeit gegen den Verfasser einzuschreiten sich veranlaßt sah. Rousseau, rechtzeitig davon in Kenntniß gesetzt, floh daher in die Schweiz, wo jedoch auch die Berner und Neuchâtelers ihn nicht in ihrer Mitte haben wollten. Sein Buch wurde sowohl in Paris, als auch in Genf von Henkershand verbrannt. Endlich wußte es Rousseau mit Hilfe seiner Freunde doch wieder dahin zu bringen, daß er unangefochten nach Paris zurückkehren durfte. Er folgte aber bald darauf, im Jahre 1766, der Einladung des englischen Philosophen Hume, und ging zu diesem nach England. Er entzweite sich jedoch bald mit ihm, und die anfängliche Freundschaft zwischen beiden verwandelte sich in die bitterste Feindschaft. Beide warfen sich in öffentlichen Schriften gegenseitig ihre Schandthaten vor. Rousseau kehrte daher wieder nach Paris zurück, und verlebte zu Ermonvilles, dem Landsitze des Marquis von Girardin, die letzten Tage seines Lebens. Er starb im Jahre 1778 eines plötzlichen Todes, wie man allgemein glaubte, an selbstgenommenem Gifte, ein Glaube, den Girardin später zu wider-

legen versuchte. Seine Gebeine wurden in der Revolutionszeit nach Paris gebracht, und dort im Pantheon beigesetzt.

9. Wir haben die Lebensgeschichte dieses Mannes ausführlicher erzählt, um schon an seinem Leben zu zeigen, wie wenig derselbe dazu geeignet war, über das heilige Amt der Erziehung ein richtiges und begründetes Urtheil abzugeben. Wenn solche unreine Hände das Heilige berühren, dann muß daselbe unfehlbar beschmutzt werden. „Sein Leben enthält des Unfittlichen, Unwahren und Widerwärtigen so viel, daß es schon für sich allein seine Unfähigkeit, über Erziehung etwas Wahres und Gediegenes zu schreiben, schlagend beweist. Ein Mann, der nach Vortheil die Religion wechselt, der sein ganzes Leben hindurch mit zuchtlosen Weibern die schmutzigsten Beziehungen pflegt, der seine unehelichen Kinder in's Findelhaus bringt, und zwar ohne Erkenntnißmarke, der trotz seiner zahlreichen Widersprüche und Lügen mit seiner Wahrheitsliebe kokettirt: ein solcher Mann kann ein Normal Exemplar einer verkommenen, durch und durch demoralisirten Zeit sein; aber die Erziehung verlangt Gemüth, sittlichen Ernst, heilige Scheu vor Sünde und Wollust und erbarmungsreiche Hingabe an die fehlerreiche Jugend. Alle diese Eigenschaften fehlen dem durch und durch unfittlichen Rousseau, der in seinen Selbstbekenntnissen mit breiter Behaglichkeit selbst seine Schlichkeiten erzählt, der sich freut, daß er nicht noch schlechter gehandelt hat, und dieses Minus von Unfittlichkeit stolz „Tugend“ nennt, dessen Eitelkeit sogar in Gemeinheiten Beweise seiner Tugend findet.“ Sehen wir also, was unter solchen Händen aus der Erziehungslehre geworden ist!

10. In seiner religiösen und philosophischen Anschauung steht Rousseau auf dem Standpunkte des Naturalismus. Im „Glaubensbekenntniß des jacobinischen Vicars“ entwickelt er diese seine naturalistischen Anschauungen. Es gibt einen Gott, von dessen Natur und Eigenschaften wir aber nichts Näheres wissen; es gibt eine Seele, von deren künftigen Schicksale wir aber gleichfalls keine bestimmte Kenntniß haben, und es gibt endlich ein Gewissen, das uns Leiter und Führer in unserem Thun und Lassen ist. Das ist der ganze Inhalt der natürlichen Religion. Außer dieser und über dieser gibt es keine andere Religion. Eine geoffenbarte Religion ist ein Unding. Die christliche Religion hat keine Berechtigung zur Existenz. „Weg mit allen sog. Offenbarungen, die nur unseren Verstand verdunkeln, und dadurch, daß sie von ihm Unterwerfung fordern, ihn tyrannisiren!“

11. Diese naturalistische Weltanschauung liegt nun auch der Erziehungslehre zu Grunde, wie sie Rousseau in seinem „Emile ou de l'éducation“ dargelegt hat. Das Buch ist in der Form eines Romanes geschrieben, in welchem erzählt wird, wie „Emil“ erzogen worden ist. Die Darstellung ist gemein weitläufig und ohne irgend welche systematische Anordnung; die Grundanschauung, von welcher das Ganze getragen ist, muß man sich aus der Menge geistreicher Einfälle, Paradoxen und Uebertreibungen selbst heraussuchen. An schreienden Widersprüchen fehlt es nicht; dieselben erscheinen vielmehr so häufig, daß man oft kaum weiß, wie man sich in denselben zurechtfinden solle.

12. Vor Allem ist zu bemerken, daß Rousseau ebenso, wie Locke, eine Hofmeistererziehung befürwortet. Sein „Emil“ wird von einem Hofmeister erzogen. Die natürlichen Erzieher, meint er, sind allerdings die Eltern; aber der Vater ist gewöhnlich anderweitig zu sehr beschäftigt, als daß er der Erziehung mit Sorgfalt obliegen könnte, und die Mütter haben größtentheils kein Geschick zur Erziehung. Es bleibt also nichts anderes übrig, als den Knaben einem Hofmeister zu übergeben, der vermöge seiner Stellung seine ganze Zeit und seine ganze Arbeit der Erziehung des Knaben widmen kann.

13. Dieses vorausgesetzt, kommt es nun vor Allem darauf an, das Grundprincip festzustellen, von welchem die ganze Erziehungslehre Rousseau's getragen wird. Es ergibt sich dasselbe aus dem, was oben von dem Inhalte seiner Preisschriften hervorgehoben worden ist. Es hat sich gezeigt, daß Rousseau überall den Grundgedanken festhält, daß die Menschen ursprünglich in einem civilisationslosen Naturstande gelebt haben, und daß in diesem Naturstande die Menschen im Besitze der wahren Freiheit, Gleichheit und Glückseligkeit gewesen seien. Die Civilisation habe die Menschen aus jenem Stande der Unschuld, der Freiheit, der Glückseligkeit herausgeführt, sie verschlechtert und unglücklich gemacht.

14. Daraus folgt denn nun von selbst, daß die Erziehung des jungen Geschlechtes nur unter der Bedingung eine normale sein kann, daß die Jugend, so weit möglich, wieder in jenen Naturstand zurückgebildet wird. Und das ist denn in der That das Grundprincip der Rousseau'schen Erziehungslehre. Das Ziel der Erziehung ist nach derselben der „Naturmensch“, d. h. der Knabe soll durch die Erziehung herangebildet werden zu einem „Naturmenschen“, der nicht angekränkt ist von der corrupten Civilisation, zu einem freiheitsstolzen Wilden. Hottentotten und Karaiiben wären im Grunde genommen das Ideal, welches nach Rousseau der Erziehung vorschweben müßte, wenn es auch unter den faktisch gegebenen Verhältnissen nicht mehr ganz erreichbar ist.

15. Demgemäß geht Rousseau in seinem „Emil“ von der Voraussetzung aus, daß der Mensch, wie er in's Leben eintritt, vollkommen gut sei, daß es keine angeborene Anlage oder Neigung zum Bösen gebe. „Alles,“ so beginnt der „Emil“, „ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht; Alles artet aus unter den Händen der Menschen.“ Wie der Mensch in's Leben eintritt, befindet er sich im Naturzustande; er ist noch völlig unverdorben; und würde er in diesem Zustande bleiben, würde er seiner Natur gemäß sich entwickeln, so würde er auch unverdorben bleiben; er würde als „Naturmensch“ heranreifen zu wahrer Sittlichkeit und Vollkommenheit.

16. Alles daher, was Böses im Menschen sich findet, kommt nur von Außen in denselben hinein; nur die Einflüsse, die von Außen, von seiner Umgebung her auf das Kind einwirken, verderben dasselbe. „Es findet sich,“ sagt Rousseau, „im menschlichen Herzen kein einziges Laster, von dem man nicht nachweisen könnte, wie und auf welchem Wege es hineingekommen.“ Durch die Civilisation ist das Menschengeschlecht der Corruption verfallen; und diese Corruption wirkt nun von der Gesellschaft her auch wieder corrupirend auf die Jugend ein, und verdirbt dieselbe.

17. „Demnach,“ fährt Rousseau fort, „muß die Erziehung der Natur sich anschließen, d. h. sie muß eine Natur-, nicht eine Cultur-erziehung sein. Die Forderungen, welche die Bedürfnisse der gegenwärtigen Cultur und Civilisation stellen, dürfen für die Erziehung in keiner Weise maßgebend sein: für sie dürfen nur die Forderungen der Natur Geltung haben. Nur unter dieser Bedingung kann der Knabe zum „Naturmenschen“ erzogen werden. Der Naturmensch denkt, fühlt und begehrt anders, als der bürgerliche Mensch. Der Bürger muß den Menschen ausziehen. Zum Menschen aber muß die Erziehung den Zögling bilden; nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens, sondern für den einfachen Stand der Natur muß er erzogen werden.“ Darum darf die Erziehung sich nie von den Interessen der Cultur, sondern nur von den Interessen der Natur leiten lassen.

18. Verhält es sich aber also, dann muß die Erziehung die menschliche Natur im Zögling sich frei entwickeln lassen. Sie darf nicht in diese Entwicklung eingreifen, um ihr diese oder jene Richtung, diesen oder jenen Inhalt zu geben; denn so wie sie dazu sich herbeiläßt, bringt sie schon wieder die Elemente der modernen Civilisation in den Zögling hinein, und bildet ihn nicht mehr zum Natur-, sondern zum Culturmenschen. Die freie Entwicklung der Natur darf also von der Erziehung nicht beeinflusst werden; diese hat nur äußerlich jener Entwicklung zu assistiren, und dafür zu sorgen, daß sie nicht etwa durch äußere widrige Einflüsse gestört oder in eine falsche Richtung hineingeführt werde.

19. Daraus ergeben sich denn nun ganz von selbst folgende drei Grundgesetze der Erziehung:

a) Die Erziehung darf keinen positiven Charakter haben; sie hat sich dem Zögling gegenüber rein negativ zu verhalten, d. h. sie hat nur dafür zu sorgen, daß Alles von dem Zögling entfernt bleibe, was der freien Entwicklung seiner Natur Schaden oder dieselbe auf falsche Bahnen leiten könnte. Der Zögling soll eigentlich nicht erzogen werden, sondern er soll sich selbst erziehen, und die äußere Erziehung hat nur dafür zu sorgen, daß diese Selbst-erziehung nicht gestört oder auf eine falsche Fährte geführt werde.

b) Die Erziehung darf daher auch keinen auctoritativen Charakter haben, d. h. sie darf nicht auctoritativ an den Zögling herantreten und von ihm Gehorsam fordern. Denn so wie sie dieses thut, greift sie schon wieder gewaltthätig in den Entwicklungsgang der Natur ein, läßt selbe nicht frei sich entfalten. Der Zögling muß ganz seinem eigenen Willen, seiner eigenen Selbstbestimmung überlassen bleiben. Sein Wille soll keine andere Schranke kennen, als die Nothwendigkeit. Die Worte „gehorsam“, „befehlen“ sind aus dem Wörterbuche der Erziehung zu streichen; noch mehr die Ausdrücke: „Schuldigkeit“, „Verpflichtung“; dagegen müssen die Ausdrücke: „Kraft“, „Nothwendigkeit“, „Ohnmacht“ und „Zwang“ die größte Rolle spielen. Der Zaum, der die Jugend zügelt, sei die eiserne Nothwendigkeit, nicht menschliche Auctorität.

c) Ja nicht einmal mit dem „Raisonnement“ darf die Erziehung an die Jugend herantreten. Positive Gründe dafür, warum sie so und nicht anders

handeln sollen, darf man den Kindern nicht vorlegen. Lasse man sie frei sich entscheiden. Es ist genug, daß man sie verhindert, das zu thun, was sie nicht thun sollen, also ihrem Willen die Schranke der Nothwendigkeit entgegenstellt, an welcher er sich bricht. Ohnedies gibt es ja nichts Albernere, als Kinder, mit denen man viel raisonnirt hat. Entwickelt sich doch unter allen Fähigkeiten zuletzt der Verstand; und ihn will man anspannen, um die anderen entwickeln zu helfen! Das heißt mit dem Ende den Anfang machen. Verständen die Kinder vernünftige Gründe, so brauchen sie nicht erzogen zu werden.

20. Das also sind die Grundprincipien der Rousseau'schen Erziehungslehre. In diesen wurzelt Alles, was er im Einzelnen über die Erziehung lehrt; alle seine Erziehungsregeln fußen auf diesen Principien, und können nur aus ihnen verstanden werden. Freilich ist es denn Rousseau nicht möglich, sie im Einzelnen überall consequent durchzuführen; es spielt in die Vorschriften, die er für die einzelnen Verzweigungen der Erziehung gibt, doch immer wieder der Begriff der positiven Erziehung hinein. Aber an solchen Widersprüchen dürfen wir uns bei Rousseau nicht stoßen. Er war überhaupt ein Mann des Widerspruches. Er hat in allen seinen Schriften eine solche Menge von Widersprüchen angehäuft, daß wir uns über ein Mehr oder Weniger von Widersprüchen auch in seiner Erziehungslehre nicht wundern dürfen. Und außerdem kann eine Erziehungslehre, die auf falschen Principien aufgebaut ist, gar nicht consequent im Einzelnen durchgeführt werden. — Sehen wir jedoch davon ab, und gehen wir nun auf das Detail der erziehlichen Vorschriften Rousseau's über!

21. Soll die Erziehung die Natur im Zögling frei sich entwickeln lassen, so gilt dieses vor Allem in Bezug auf die physische Natur desselben. Der Begriff des „Naturmenschen“ fordert eine bis zum Neuesten entwickelte physische Kraft und Stärke. Der „Naturmensch“ muß als solcher ein gesunder, und ein starker, kräftiger Mensch sein, der sich auf seine Faust verlassen kann. Demnach ist es in dieser Richtung Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß der Zögling sich abhärte, und an physischer Kraft bis zur athletischen Stärke herantreife. Es ist der größte Unverstand der modernen Erziehung, meint Rousseau, die Jugend in den Schnürleib der gesellschaftlichen Etiquette einzuschnüren; denn dadurch wird sie verweichlicht, und ihre physische Kraft geschwächt. Das Gegentheil muß die Erziehung anstreben. Denn je stärker der Körper ist, desto mehr gehorcht er der Seele; je schwächer, desto weniger, desto mehr ist er der Gebieter.

22. Demnach wird das Princip der Abhärtung von Rousseau auf's Neueste urgirt. „Emil soll auch im Winter baarhäuptig gehen und Sommerkleider tragen, er soll, wenn er auch erhitzt ist, kaltes Wasser trinken und auf feuchtem Boden liegen.“ Alles, was der körperlichen Entwicklung, der Kräftigung des Leibes hinderlich ist, muß vermieden und beseitigt werden: daher der Knabe auch nicht zu frühzeitig zum Lernen angehalten werden darf. Die spartanische Jugend, ja die Wilden in den Wäldern sollen in dieser Richtung der Erziehung als Ideal vorschweben. Die Sinnenorgane sollen auf's Neueste geschärft werden. Den Arzt soll man möglichst von der Jugend fern halten; ärztliche Behandlung bei jedem kleinen Uebel verweichlicht nur. Die Medicin

ist überhaupt eine für die Menschheit verderbliche Kunst, die alle die Uebel selbst hervorrufft, die sie zu heilen verspricht.

23. Soll ferner die Erziehung die menschliche Natur im Zögling sich frei entwickeln lassen, so muß dieses Gesetz für sie auch gelten, wenn es sich um die intellektuelle Bildung des Zöglings handelt. Demgemäß ist Rousseau gegen alle intellektuelle Bildung, die auf schulmäßigem Wege erzielt werden soll. Einen positiven Unterricht, wie er in der Schule ertheilt wird, will er durchaus nicht gestatten. Ein solcher Unterricht würde dem Verstande des Zöglings etwas aufdrängen, was er nicht selbst gefunden, und das wäre ein störender Eingriff in die natürliche Entwicklung seines Verstandes. Der Hofmeister darf daher den Knaben nicht unterrichten; der Knabe soll sich selbst unterrichten. Der Lehrer soll ihm nur Gelegenheit geben, Erfahrungen zu machen, und daraus Kenntnisse zu schöpfen. Nicht aus Büchern soll der Zögling lernen, sondern Welt und Thatsachen sollen seine Lehrer sein; er muß selbst beobachten, selbst untersuchen, selbst „grübeln“, und dazu, aber auch nur dazu soll der Erzieher ihn anleiten und Gelegenheit bieten. Und da möge er dann auch immer den Nutzen betonen, den ein bestimmtes Wissen gewährt; denn gerade das Nützliche, und nur das Nützliche ist es, was der Zögling lernen soll.

24. Man glaubt, es sei zur intellektuellen Erziehung unbedingt nothwendig, daß man die Kinder schon frühzeitig durch positiven Unterricht das Lesen lehre. Das ist verkehrt. Lesen ist ja überhaupt die unseligste Beschäftigung der Kinder. Es wäre gut, wenn sie mit zwölf Jahren noch kaum wüßten, was ein Buch ist. Lesen muß der Zögling mit der Zeit allerdings lernen; aber dazu braucht er keinen positiven Unterricht; der Lehrer soll im Zögling nur ein Interesse am Lesen erwecken, dann lernt er es von selbst. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um so sicherer erlangt man es. Gerade weil wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem fünfzehnten Jahre lesen kann, wird er vielleicht schon im zehnten Jahre lesen und schreiben können.

25. Auswendiglernen soll der Knabe Nichts. Er soll immer so lernen, daß er Alles versteht, was er weiß, und nicht bloß Worte nachsagt, nicht Autoritäten folgt, statt Gründen. So kommt der Zögling zu einem gediegeneren Wissen, als durch den gewöhnlichen schulmäßigen Unterricht. „Emil weiß zwar wenig; aber was er weiß, das hat er selbst gehört, gesehen, erlebt; er hat Nichts auswendig gelernt, sondern alle seine Kenntniß aus eigener Anschauung gewonnen. Er hat keinen Unterricht genossen, der nicht eine reale Basis hätte; aber eben deshalb sitzen seine Kenntnisse nur um so fester.“

26. Das gleiche Gesetz der freien Entwicklung der Natur gilt ferner auch für die sittliche Erziehung. Der Zögling soll sich selbst durch eigene freie Selbstbestimmung zur Sittlichkeit heranbilden; eine positive Einwirkung auf denselben im Interesse der sittlichen Bildung ist nicht gestattet. Der Zögling soll Nichts auf das Wort des Erziehers hin thun; nur was er selbst als gut erkennt, das soll er thun. Nur dadurch, daß man ihm seinen freien Willen läßt, und daß er aus eigener freier Wahl für das Gute sich entscheidet, kommt er zur rechten Stärke und Festigkeit des Charakters. Der Erzieher hat nur

die Aufgabe, für's Erste zu verhindern, daß von Außen her Nichts Böses in den Zögling hineinkomme, und für's Zweite dafür zu sorgen, daß er Anderen nichts Böses thue. Aber ein positives Gebot, Gutes zu thun, darf er ihm nicht geben: das wäre gefährlich, falsch und unnatürlich: der Gehorsam steht nicht im Wörterbuche der Erziehung. Erziehung heißt ja überhaupt nicht, Tugend und Wahrheit lehren, sondern das Herz vor Lastern, den Verstand vor Irrthümern bewahren.

27. Was endlich noch die religiöse Erziehung betrifft, so ist auch diese von dem allgemeinen Gesetze der freien Entwicklung nicht ausgenommen. Positiver Religionsunterricht ist von vornherein ausgeschlossen, schon aus dem Grunde, weil jede sog. geoffenbarte Religion als solche unberechtigt, nur menschliche Erfindung ist. Aber auch die natürliche Religion darf dem Zögling nicht auf dem Wege positiven Unterrichtes beigebracht werden; er mag sie im Laufe seiner geistigen Entwicklung selbst finden. Emil weiß bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahre noch nichts von Gott, von einer Seele; erst mit seinem achtzehnten Lebensjahre kommt er durch Betrachtung der Natur und Übung seiner Vernunft zu der Erkenntniß, daß ein weiser, vernünftiger Wille die Welt regiert, und diesen Willen nennt er Gott. So darf es denn im Grunde genommen eine religiöse Erziehung gar nicht geben; die Erziehung hat sich damit zu begnügen, den Zögling in den Stand zu setzen, dereinst jene Religion zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führt.

28. Das ist Rousseau's Erziehungslehre. Sie steht, wie wohl von selbst klar ist, in direktem Gegensatze zum Christenthum und zur christlichen Ordnung. Nicht für eine ewige, überzeitliche Bestimmung soll der Mensch erzogen, nicht zur Ebenbildlichkeit Gottes soll er herangebildet werden; zu einem „Naturmenschen“ soll die Erziehung denselben machen, entblößt von jeder Schranke christlicher Sitte, von jedem Keime christlichen Lebens. Das ist die absolute Negation der christlichen Erziehungs-idee. Aber nicht bloß mit dem Christenthum, sondern auch mit der Erfahrung und den Gesetzen einer gesunden Psychologie steht diese Lehre im Widerspruch. Das Gesetz der sogenannten freien Entwicklung in intellectueller, sittlicher und religiöser Beziehung schlägt aller Erfahrung und allen psychologischen Gesetzen in's Angesicht. Denn sowohl Erfahrung als Psychologie lehren, daß der Mensch erzogen werden muß, daß die Erziehung positiv auf ihn einwirken muß; sonst ist keine intellektuelle, sittliche und religiöse Entwicklung möglich. Der Begriff der Selbsterziehung ist ein inhaltsleerer Begriff; Selbsterziehung ist gleichbedeutend mit Verwilderung. Wird der Mensch nicht von Jugend auf unterrichtet, und zwar positiv unterrichtet, dann gelangt er factisch nie zur Entwicklung seiner geistigen Anlagen; sein Verstand bleibt unentwickelt und leer. Wird der Mensch nicht von Jugend auf zur Sitte erzogen, und zwar positiv auf dem Wege der Auctorität und des Gehorsams, dann entartet er; sein Eigenwille wird ihm, wenn er nicht durch die Zucht gebändigt wird, zum Verderben. Wird der Mensch nicht von Jugend auf in der Religion, und zwar in der positiven, christlichen Religion erzogen und unterrichtet, so gelangt er nie zu einem religiösen Leben; die religiöse Verwilderung,

die Barbarei der Irreligion ist für ihn unvermeidlich. Das lehrt die Erfahrung, das lehrt die Psychologie. Die Rousseau'sche Erziehungslehre ist somit nicht bloß unchristlich, sondern auch widervernünftig. Es wäre unbegreiflich, wie diese Lehre so großen Anklang finden konnte, wenn man nicht wüßte, daß Rousseau mit derselben im Fahrwasser seiner durch und durch corruptirten Zeit segelte, und daß er nur dem Ausdruck gegeben hat, was in dem Bewußtsein der damaligen entchristlichten und sittlich verdorbenen Gesellschaft ohnedies schon lebte. Nur in Einem Punkte hat er sich zu der Unsitte seiner Zeit in Gegensatz gestellt, nämlich damit, daß er eine bessere physische Erziehung an die Stelle der verweichlichenden Erziehung seiner Zeit gesetzt wissen wollte. Aber freilich hat er sich dabei wieder in das andere Extrem verloren; indem er das Princip der Abhärtung bis zur Unnatur urgirte, und als Ziel der physischen Erziehung eine förmlich athletische Stärke proclamirte. Rousseau kann überhaupt in keinem Punkte die rechte Mitte halten; überall schlägt er in's Extrem ein; wie er selbst in seinem Leben, sich über alle Schranken der Vernunft und Sittlichkeit hinaussetzte, so spiegelt sich dieses excessive Gebahren auch in seinen neuen Lehren aus, die er der Welt verkündigen zu müssen glaubte. Ueberall Unnatur, Verzerrung und Uebertreibung, nirgends ruhige und vernünftige Erwägung, — ein treues Spiegelbild seiner Zeit!

29. Rousseau's Erziehungsgrundsätze blieben nicht unbekämpft. Neben Griffot, Pérau, Dom Lajot und Puget de St. Pierre war der Hauptgegner Rousseau's H. Sigismund Gerdil (1718—1802), Barnabit und Professor zu Turin, Lehrer des Sohnes des Victor Amadeus III. und später Cardinal. Gerdil gab mehrere philosophische und pädagogische Schriften heraus; sein vornehmstes pädagogisches Werk aber ist gegen Rousseau gerichtet und betitelt: *Anti-Emil, ou réflexions sur la théorie et pratique de l'éducation contre les principes de Rousseau*, Tor. 1763. Das Buch ist mit Geist und Schärfe geschrieben. Er sucht die Rousseau'schen Lehrsätze im Princip zu widerlegen, und vertheidigt dagegen die christlichen Erziehungsgrundsätze.

c) Johann Bernhard Basedow.

§. 71.

1. Die rationalistisch-naturalistische Aufklärungssucht, wie sie im 17. und 18. Jahrhundert in England und Frankreich sich ausbildete und den Volksggeist corruptirte, wurde von da auch nach Deutschland importirt, und richtete hier nicht geringere Verheerungen im geistigen Leben, namentlich der höheren Gesellschaftsklassen, an, wie dort. Die sprüchwörtliche Nachahmungssucht der Deutschen hat sich vielleicht nie vorher in grellerem Lichte gezeigt, als damals. Es wurde in dieser Zeit förmlich Mode, dem französischen Geiste mit all seiner ungläubigen Frivolität, mit all seinen sittlichen Ausschreitungen, mit all seiner unnatürlichen Etiquette sich unbedingt zu conformiren, und nur wer dieses that, konnte auf „Aufklärung“ Anspruch machen.

2. Dieser naturalistische Geist drängte sich denn, wie solches nicht anders zu erwarten stand, auch in die Erziehung ein. Schon in der erziehlichen Praxis schloß man sich den Franzosen an, und fügte sich den Unarten derselben. Aber

auch in der Theorie der Erziehung gab man sich dem französischen Geiste gefangen. Rousseau's „Emil“ fand in Deutschland keinen geringeren Anklang, als in Frankreich. So kam es, daß auch in Deutschland im vorigen Jahrhunderte der Naturalismus in die Erziehungslehre eindrang, und von dieser aus dann sogleich in die Praxis umgesetzt wurde. Der Hauptrepräsentant dieses pädagogischen Naturalismus in Deutschland war Joh. Bernhard Basedow, der deutsche Apostel Rousseau's.

3. Basedow „hatte im Charakter und im äußeren Leben überraschende Aehnlichkeit mit Rousseau. Er durchlebte dieselbe zuchtlose Knaben-, dieselbe unstete Jugendzeit, die im Vertrauen auf das eigene Genie ernstere Studien verschmäht, und sich mit dilettantischer Vielleferei begnügt. Wir finden in Basedow dieselbe Unruhe und Hast der Ideen, die Wuth zu reformiren, die widerwärtigen Streitigkeiten mit seiner Kirche, die stolze Verachtung der heiligen Schrift, die unbesonnene Genußsucht, den Mangel an Charakter, an festen Grundsätzen, dieselbe Leichtfertigkeit in Betreff der Ehe, dasselbe Herumbetteln bei Fürsten und vornehmen Herren, dieselbe Gunst der Umstände, welche der Leichtfertige nie zu benützen, sondern nur zu verschmerzen weiß, dasselbe Resultat, indem der schwärmerische Humanismus zur Verachtung der Menschen wird, weil er der Liebe und Demuth entbehrt, weil er nur Egoismus und raffinierte Genußsucht ist und in den Gesetzen der Sittlichkeit die lästigen Schranken des genialen Beliebens sieht. Er wußte ebenso wie Rousseau, schwärmerisch von Tugend zu deklamiren, ohne selbst auch nur den geringsten sittlichen Halt zu besitzen.“

4. Geboren im Jahre 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Friseurs, wurde Basedow in seiner Jugend vom Vater sehr streng und hart gehalten, was ihn zuletzt veranlaßte, aus dem elterlichen Hause zu entfliehen, und bei einem holsteinischen Landphysikus in Dienst zu treten. Auf Zureden des Vaters wieder in das elterliche Haus zurückgekehrt, besuchte er die Johannischule seiner Vaterstadt, mochte sich aber durchaus nicht in die Schulordnung fügen, war vielmehr bei allen schlechten Streichen bethelligt. Bekannt mit frühreifen Genüssen und erfahren in allen Ausschweifungen, ging er dann als einundzwanzigjähriger Jüngling nach Leipzig, um dort nach dem Wunsche seines Vaters Theologie zu studiren. „Aber was er als Gymnasiast gethan hatte, das konnte er als Student nicht lassen; er trieb sich vielmehr an Vergnügungsorten herum, las planlos dazwischen Bücher, eignete sich aber vermöge seines lebhaften Geistes und seiner leichten Fassungsgabe eine gewandte formelle Bildung an; denn er wußte geschickt zu disputiren und seine Belesenheit dabei wohl zu benützen.“

5. Im Jahre 1749 wurde Basedow Hauslehrer bei einem holsteinischen Edelmann. Als solcher versuchte er mit seinem siebenjährigen Zögling bereits eine neue Unterrichtsmethode. Wie er selbst die Studien nur als Unterhaltung zu betreiben pflegte, so wollte er auch seinem Schüler alles Wissen nur spielend und als Unterhaltung beibringen. Die lateinische Sprache lehrte er ihn in der Weise, daß er mit kurzen lateinischen Sätzen statt der Grammatik begann, diese Sätze übersezte und sprechweise abfragte oder aufschreiben ließ. Wirklich machte sein

Bögling gute Fortschritte. In derselben Weise lernte dann Basedow selbst das Französische von der Gouvernante des Hauses, mit der jedoch das Verhältniß so innig wurde, daß er sie bald darauf heirathen mußte. Die günstigen Erfolge seiner neuen Methode machten ihn übermüthig, und er sorgte dafür, daß sie bekannt wurde, indem er dieselbe in einer Dissertation, die er darüber zum Zwecke der Erlangung der Doctorwürde schrieb, glänzend hervorzuheben wußte. Wirklich wurde er im Jahre 1753 zum Professor der Moral und der schönen Wissenschaften an die Ritterakademie zu Soroe berufen.

6. So viel Glück konnte der eitle Mann nicht ertragen; er wollte nun auch die Theologie reformiren, das Volk über die Thorheiten des Kirchenglaubens aufklären, und schrieb daher eine „praktische Philosophie für alle Stände,“ die etwa dasselbe wollte, was Rousseau's „Bekenntniß des Vicars“ predigte; nämlich den rationalistischen Naturalismus. Für Basedow blieben die unangenehmen Folgen nicht aus; denn er ward 1761 zur Strafe an das Gymnasium von Altona versetzt. Doch Basedow freute sich des „Martyrerkthums“; er verfaßte noch andere Schriften („Philalethie,“ „Methodischer Unterricht in der natürlichen und biblischen Religion,“ „Unterricht der Kinder in der Religion,“ „über die wahre Rechtgläubigkeit und die in Staat und Kirche nothwendige Toleranz“ u. s. w.), worin er die Kirchenlehre geradezu angriff, und brachte dadurch die Theologen gegen sich auf. Es wurden nicht nur Schriften gegen ihn geschrieben, und die seinigen hier und dort verboten, sondern er und seine Familie wurden sogar von der Kirchengemeinschaft ausgeschlossen. Je mehr er sich aber in diesen literarischen Streit verwickelte, um so mehr drängte sich ihm der Gedanke auf, man müsse, um die Aufklärung schnell unter dem Volke zu verbreiten, das Schulwesen reformiren. Darum warf er sich vom Jahre 1768 an ganz auf das Gebiet des Schul- und Unterrichtswesens, namentlich seitdem er Rousseau's Erziehungsschrift gelesen. Die dänische Regierung war ihm dazu in so weit behilflich, als sie ihn von seinen Verpflichtungen gegen das Gymnasium von Altona entband, ohne seinen Gehalt von 800 Thalern einzuziehen.

7. So erschien denn im Jahr 1768 von Basedow eine Schrift unter dem Titel: „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt.“ Mit dieser Schrift, die er an alle regierenden Fürsten, Minister, Banquiers, Gelehrte, Akademien u. s. w. versandte, verband er die Bitte, ihm die Mittel zur Herstellung eines Bilderbuches, „Elementarwerk“ betitelt, zu verschaffen, in welchem er die Encyclopädie des Jugendwissens zusammenstellen und durch Kupfer veranschaulichen wollte. Die Zeitrichtung war ihm günstig; Kaiser und Könige, Fürsten und Standesherrn, Juden und Freimaurerlogen theilten sich mit Beiträgen, und so hatte er bis 1771 bereits 16,000 Thaler beisammen. Um sein Unternehmen beim Publikum noch mehr zu fördern und das Interesse dafür aufrecht zu erhalten, ließ er vierteljährliche Nachrichten über den Fortgang des „Elementarwerkes“ und um Ostern des Jahres 1770 noch eine eigene Schrift erscheinen, nämlich das „Methodenbuch für Väter und Mütter der

Familien und Völker,“ in welchem er bereits die Grundsätze seiner neuen Methode und den Plan seines in Arbeit befindlichen „Elementarwerkes“ darlegte.

8. Im Jahre 1771 erschienen nun die ersten Theile des „Elementarwerkes“, und im Jahre 1774 war die Drucklegung desselben vollendet. Es umfaßte vier Bände. Das ganze Werk zerfällt in zehn Bücher mit folgenden Ueberschriften; 1. Buch: Nur für die erwachsenen Kinderfreunde; 2. Buch: Von Mancherlei, besonders von dem Menschen und von der Seele; 3. Buch: Die gemeinnützige Logik; 4. Buch: Von der Religion; 5. Buch: Von der Sittenlehre; 6. Buch: Von den Ständen und den Beschäftigungen der Menschen; 7. Buch: Die Elemente der Geschichtskunde; 8. Buch: Die Naturkunde; 9. Buch: Fortsetzung der Naturkunde; 10. Buch: Das Nöthigste aus der Grammatik und Wohlredenheit. Hundert Kupfertafeln mit Bildern sind in den Text eingedruckt. Zu gleicher Zeit ließ er ein anderes Buch, den „Agathotrator“ oder „über Erziehung künftiger Regenten“ erscheinen, das ihm manches Geschenk von fürstlicher Hand einbrachte.

9. Beide Schriften machten großes Aufsehen, und veranlaßten den Fürsten Franz von Dessau, den Basedow einzuladen, in Dessau eine Erziehungsanstalt nach seinem System einzurichten. Basedow folgte dem Rufe, und im Jahre 1774 wurde die neue Anstalt eröffnet, welcher Basedow den Namen „Philanthropin“ beilegte, (weshalb er und seine Anhänger gewöhnlich als „Philanthropinisten“ bezeichnet werden). Er erhielt vom Fürsten von Dessau für die Anstalt 12,000 Thaler, Gärten und Gebäude. Allerdings genügte ihm dieses nicht. Er verlangte vom Publikum für das erste Jahr noch 22,000 Thaler, um Alles leisten zu können, was er zu leisten wünschte. Aber das Philanthropin war einmal errichtet, und Basedow in den Stand gesetzt, seine Erziehungsideen zu verwirklichen.

10. Halten wir nun inne, und sehen wir, welches die Grundsätze der neuen Erziehungs- und Unterrichtsmethode waren, welche Basedow in seinem „Elementarwerke“ niederlegte, und die im Philanthropin zur Anwendung gebracht wurden! Im „Methodenbuche“ legt Basedow zunächst seine allgemeinen Erziehungsgrundsätze dar. Dieselben lassen sich im Wesentlichen auf folgende zurückführen:

a) Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.“ Das Ziel der Erziehung ist somit die Humanität; die Kinder sollen zu guten und glücklichen Menschen herangebildet werden. Dabei ist Basedow mit Rousseau darin einverstanden, daß das Kind von Natur aus vollkommen gut sei, und nur durch äußere Einflüsse und durch Zwang verschlechtert werde. Er läugnet somit ebenso, wie Rousseau, jede ursprüngliche Verfehrtheit und alle angeborenen schlimmen Neigungen im Menschen, im Widerspruche mit der christlichen Lehre und mit der Erfahrung, und will auf diese Voraussetzung die ganze Erziehung gründen.

b) „Von der Geburt ab muß die Erziehung ihr Werk beginnen. Die Wiege ist überflüssig; nach und nach kälteres Bad und leichtere Kleidung; hartes Lager, einfache Nahrungsmittel, weite Kleider, gesunde Luft, Bewegung: — dahin

geht die erste leibliche Erziehung. Geistig ist das Kind an Gehorsam zu gewöhnen, — ohne Gründe; denn durch das Vernünfteln wird die Sicherheit des Gehorsams verzögert, da sich die meisten Befehle auf diejenigen Verhältnisse der Erwachsenen gründen, die den Kindern unbekannt sind. Gründe anzuführen, ist nur nothwendig beim Rathe und beim Unterrichte. Man überhäufe aber die Kinder nicht mit Befehlen, und Sorge dafür, daß Niemand vor den Kindern unsere Befehle tadle. Die zarte Jugend ist die Zeit des blinden Gehorsams. Nach Jahren kommt eine andere, in der es nützlich ist, alle Befehle in guten Rath zu verwandeln.“

c) Die Strafe sei selten. „Nur erst, wenn gelindere Strafen vergeblich versucht sind, muß, vornehmlich zwischen dem dritten und vierten Jahre, gegen einen wissentlichen Ungehorsam, oder gegen sehr angewöhnte Laster und Unvorsichtigkeiten u. s. w. die Strafe der Ruthe mit gehöriger Schärfe, und ordentlicherweise in Abwesenheit aller anderen Personen, entweder von den Eltern, oder in ihrer Gegenwart von einem dazu abgerichteten Bedienten ausgeübt werden.“ Am besten ist es ferner, das Kind mit und unter Kindern zu erziehen. Denn „sind nicht die gegenseitigen Pflichten derer, welche gleiche Rechte haben, diejenigen, in welchen wir der vielfältigsten Uebung bedürfen? Kann aber ein Kind, welches ohne Gespielen in Einsamkeit erzogen wird, in diesen Pflichten in irgend einer Weise von seinen Aufsehern geübt werden?“

d) „Man gewöhne die Kinder schon frühzeitig an Mäßigung der sinnlichen Begierden, an einige Geduld bei Widerwärtigkeiten und Schmerzen, an einige Standhaftigkeit in Gefahren. Man sei daher nicht eifertig, ihre unschuldigen sinnlichen Begierden zu erfüllen; man gewöhne sie an abschlägige Antworten. Rachsucht und Neid, diese Furien der Menschen, suche man auf alle Weise von ihnen zu entfernen. Zur Aufrichtigkeit in Worten und Geberden sind die Kinder anzuhalten. Das Lügen sei streng verpönt. Die Kinder sollen sich nicht schämen, gemachte Fehler einzugestehen, und die Erziehung soll sie dazu aufmuntern und anleiten. Fleiß, Liebe der Ordnung und Reinlichkeit, Wohlthätigkeit und Dienstfertigkeit, Klugheit, Schamhaftigkeit, edle Ehrliche — all das muß in den Seelen der Kinder genährt und gepflegt werden.“

e) „Von der Zeugung, Schwangerschaft und Geburt der Thiere und Menschen muß man schon mit jungen Kindern, wenigstens vor dem zehnten oder zwölften Jahre, mit Wahrhaftigkeit, obgleich nicht ganz umständlich, ernsthaft, wie von anderen natürlichen Dingen, in Beziehung auf die Fürsorge Gottes, in den anständigsten Ausdrücken oftmals reden, um sie auf die rechte Art mit diesen Gedanken bekannt zu machen. Sucht man ihnen diese natürliche Sache ganz zu verbergen, so werden die Erfahrungen von der Wahrheit ohne Wissen der Eltern und Aufseher in solchen Jahren, da der Mißbrauch auch vielleicht schon möglich ist, die Neugierde sehr stark und auf eine schädliche Weise reizen. Sie werden sich untereinander mit den neuentdeckten Geheimnissen unterhalten, was die gefährlichsten Folgen haben muß.“

f) „Für den Unterricht soll als Hauptgrundsatz gelten: Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichterem zum

Schwereren fortschreitet, und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt. Nicht viel; aber lauter nützliche Erkenntniß, die ohne Schaden niemals vergessen werden darf! Und nicht zu früh, nicht zum Schaden wichtigerer Zwecke! Der Unterricht sei so angenehm, als er seiner Natur nach sein kann — kein Zwang zum Fleiß! — Das erste sei Sachkenntniß! Übung im Memoriren der Sachen ist wichtiger, als das Memoriren von Worten. Doch muß der Sachunterricht auch wirklich dem Verstande neue Vorstellungen geben, nicht das Gedächtniß nur mit Wörtern anfüllen. Erst durch den Sach- zum Sprachunterricht!“

g) Der Sprachunterricht soll mit dem siebenten Jahre beginnen. „Vom Anfange des siebenten bis zum Ende des achten Jahres muß die Zeit des Unterrichtes so eingetheilt werden, daß das Kind zweimal so viel in der französischen Sprache höre, rede und lese, als in der deutschen. Alsdann bis zu Ende des zwölften Jahres muß der Unterricht in der lateinischen Sprache nach derselben Methode die Hälfte der Zeit bezeugen. Alsdann kann bis in's fünfzehnte Jahr jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten. Der Unterricht in der Grammatik ist bis in dasjenige Alter der Kinder zu verschieben, in welchem sie fähig sein werden, die allgemeinen Eigenschaften und Unterschiede der Dinge und der geistigen Handlungen und Zustände der Seelen sich außer dem Zusammenhange auf eine abstrakte Art vorzustellen. Die Grammatik der Landessprache muß einem Jeden die erste sein; in todten oder fremden Sprachen bedarf er dann keiner anderen Regeln, als durch welche die Abweichungen derselben von jener bekanteten gelehrt werden.“

h) Ein weiterer Zweig des Unterrichtes ist die allgemeine Sittenlehre. Allerdings ist in der Sittenlehre die Hauptsache nicht der Unterricht, sondern die Übung. Aber doch darf sie auch im Unterrichte nicht übergangen werden. „Der wahre Inhalt der moralischen Erkenntniß ist aber folgender: 1) Suche Glückseligkeit! 2) Gib Acht auf Erfahrung und Rath, damit du sie um so leichter und sicherer findest! 3) Suche nicht kurze Freuden, welche lange gereuen werden; wähle unter den Gütern das größte, unter den Uebeln das kleinste! 4) Gehorche deinen Eltern und Aufsehern, und suche Gunst und Vertrauen bei allen Menschen, welche Einfluß auf dein Schicksal haben! 5) Folge nicht ohne Bedacht den Gedanken und Wünschen, die dir zuerst einfallen! 6) Befördere um Gottes willen das allgemeine Beste der Menschen, so weit es in deinem Vermögen steht! u. s. w.“

i) Der Religionsunterricht soll sich seinem Inhalte nach zunächst nur auf die „natürliche Religion“ erstrecken. Und dieser enthält nur drei Lehrsätze, nämlich: 1) daß Ein Gott sei, Schöpfer, Erhalter und Herr der ganzen Welt; 2) daß Gott allmächtig, allwissend und höchst gütiger Vater aller Menschen sei und ewig bleibe; 3) daß die menschliche Seele unsterblich sei, daß es eine künftige Vergeltung gebe, und daß es daher des Menschen höchste Pflicht sei, das Gute zu thun und das Böse zu meiden. Den Unterricht in einer positiven Religion mögen nachträglich die Geistlichen besorgen, so lange er noch als Bedürfniß erscheint. Was die Methode anbelangt, so „soll man den Kindern keine religiösen

Worte oder Sätze lehren, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verbinden; erst wenn die Kinder so weit herangereift sind, daß sie das Gelehrte verstehen können, soll man allmählig mit dem Religionsunterrichte beginnen.“ Ebenso „soll man die Kinder zu keiner Handlung anhalten, die man Beten nennt, und welche darum kein Beten ist, weil sie die Formeln nicht verstehen, oder der Empfindungen unfähig sind, welche dadurch sollen ausgedrückt oder erregt werden.“

k) Die Erziehung der Töchter muß eine andere sein, als die der Söhne. „Das männliche Geschlecht ist von Natur aus geschickter, viel zu arbeiten, Erfahrungen aus der Ferne einzuziehen, Handwerke, Künste, Commerzien oder Wissenschaften zu erlernen u. s. w. Eine Person des anderen Geschlechtes dagegen ist am geschicktesten, durch ihre Annehmlichkeit dem Manne zu gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen und durch kluge Abwendung vieler kleiner Uebel dem Manne, sich selbst und der ganzen Familie sehr große Dienste zu leisten.“ Demnach muß die ganze Erziehung der Töchter ihre Absicht auf das männliche Geschlecht haben. Den Männern zu gefallen und zu nützen, sich deren Liebe und Achtung zu erwerben, sie zu trösten, ihnen das Leben angenehm und süß zu machen, das, und das allein ist die Bestimmung des Weibes, und dazu muß sie daher schon von Jugend auf angeleitet werden. Unterrichtet sollen die Mädchen werden im Lesen, Schreiben, Rechnen, im Französischen, in Musik, Gesang, Tanz und Zeichnen, sowie in den weiblichen Arbeiten.

11. Diese Grundsätze nun waren es, welche Basedow in seinem Philanthropin praktisch durchzuführen suchte. Dadurch, daß dieses geschah, sollte das Philanthropin zu einer Musteranstalt für Erziehung und Unterricht werden. Demgemäß wurde im Philanthropin

a) vor Allem die physische Erziehung gepflegt. Alles zielte hiebei darauf ab, der Verweichlichung entgegenzuarbeiten, und die Zöglinge körperlich stark und kräftig zu machen. Das Philanthropin verbannte die steife Kleidung, und führte statt derselben eine leichte, bequeme ein, ließ das Haar rund abschneiden, den Hals bloß, den Hemdkragen übergeschlagen, statt der kurzen Hosen und Strümpfe large, weite Beinlender und bequeme Jacken tragen, übte den Körper durch Gymnastik und Handwerkerarbeit, und härtete die Zöglinge durch Reisen ab. Jeder Monat hatte einen sog. Casualltag, an welchem die Pensionisten bis um zwei Uhr fasten, alsdann bis zum Abend trockene Kost und Wasser genießen, in kalten Stuben oder unter freiem Himmel sein und des Nachts auf dem Boden oder auf der Stren schlafen mußten.

b) Von den Zöglingen wurde vor ihrem zwölften Jahre blinder Gehorsam gefordert. Nur die älteren Pensionisten durften sich nach der Ursache des Befehles erkundigen, und alsdann ihre Gegenmeinung oder ihre Wünsche sagen. Vor dem zwölften Jahre gab man ferner einem Pensionisten niemals den Auftrag zu memoriren. Zum Fleiß im Studiren sollte keiner gezwungen werden. Sechs Stunden des Tages waren zum Essen, Trinken, Anzug und zu eigentlichen Vergnügungen bestimmt, eine Stunde „zur strengsten Ordnung in Wohnung,

Kleidung, Geräth, Büchern, Rechnung und Briefen;“ fünf Stunden zur Studiarbeit, drei „zum regelmäßigen Vergnügen in Bewegung, als Tanzen, Reiten, Fechten, Musik u. s. w.“ zwei Stunden endlich „zu eigentlicher, doch solcher Handarbeit, die etwas beschwerlich, aber nicht schmuzig ist.“

c) Die gewöhnlichen Belohnungen bestanden in Meritenpunkten, resp. in Vermehrung derselben. Die gewöhnlichen Strafen für Fehler und Laster dagegen waren Verminderung dieser „Meritenpunkte, Verwandlung einer Studirstunde in die Stunde einer Handarbeit, lange Weile in einem ganz leeren Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen konnte, und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden und studirenden Jugend gehört wurde u. s. w.“ „Sinnlich angenehme Belohnungen wurden niemals erteilt, ohne daß der Belohnte verbunden war, irgend einen, zwei oder drei andere gute Freunde daran Theil nehmen zu lassen. Die größte Belohnung war für die Erwachsenen auf einige Zeit die Ehre, in der Direction entweder als Musikstanten oder unter gewissen Umständen auch als Mitsprechende zu sitzen.“

d) Ein Pensionist, der zwölf Jahre alt war, mußte sich unter den anderen einen, der dazu gewählt sein wollte, mit Wissen der Direction zum besonderen Freund wählen (*Amicitiae particulares*). Kein Pensionist durfte zum Verräther oder Angeber eines älteren werden. Gewisse Gesetze wurden alle Wochen, andere alle Monate, noch andere alle Quartale, feierlich allen, oder den Classen vorgelesen, welche sie angingen. Außerdem waren ordentliche Gerichtstage der Pensionisten. Der Freund gab für seinen Freund eine Vertheidigungsschrift oder eine Abbitte ein, die so vortheilhaft für diesen sein mußte, als es der Schein der Wahrheit nur immer litt. Beim Unterricht saßen die Pensionisten nicht, außer beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, sondern standen, gingen oder bewegten sich.

e) Im Unterrichte waltete überall das Nützlichkeitsprincip vor, d. h. man legte das Hauptgewicht überall auf dasjenige, was einen unmittelbaren, handgreiflichen Nutzen zu gewähren geeignet war. Darum galten die Realien als die Hauptgegenstände des Unterrichtes; die Sprachen wurden nur behandelt als Mittel zum Zwecke. Ein Pensionist, der die Universität nicht beziehen wollte, blieb mit dem Erlernen der alten Sprachen ganz verschont. Außerdem galt als Grundsatz, allen Unterricht möglichst „in Spiel zu verwandeln,“ d. h. die Schüler so zu unterrichten, daß sie gleichsam spielend lernten.

f) Der realistischen Tendenz des Unterrichtes entsprechend, wurde dann im Philanthropin des Comenius Princip der Anschauung aller didaktischen Thätigkeit zu Grunde gelegt. Man ging überall von der Anschauung aus, und knüpfte an diese die weiteren Kenntnisse an. Das ganze „Elementarwerk“ des Basedow ist auf dieses Princip gegründet. Die Kupfertafeln in demselben, resp. die Abbildungen, die sie bieten, bilden die Grundlage; an diese reihen sich dann die entsprechenden Begriffsentwickelungen, und die Erklärung der bezüglichen Thatsachen an, und man muß gestehen, daß Basedow hier mit großer Gewandtheit operirt. Die verschiedensten Gegenstände werden im Anschluß an jene Abbildungen abgehandelt, wie z. B. Essen und Trinken, die Theile des

Körper, Nahrung und Kleidung, die fünf Sinne des Menschen, die menschliche Seele und deren Kräfte, die verschiedenen Triebe, Gewohnheiten und Neigungen, die Freiheit und Gesetzmäßigkeit der Menschen u. s. w.

g) Im Sprachunterrichte wurde die analytische Methode befolgt. Man begann mit dem Sprechen, ließ dann das Lesen folgen, und erst zuletzt folgte die Grammatik. Dabei gebrauchte man allerlei Spiele und Unterhaltungen — gemäß dem Grundsätze, daß der Unterricht ein Spiel sein solle, — indem der Lehrer in der zu erlernenden Sprache redete, worauf die Kinder mit Substantiven antworteten; oder man zeichnele oder betrachtete Bilder, um die einzelnen Theile derselben oder Handlungen beim Zeichnen in der fremden Sprache auszudrücken u. s. w.

h) Der Unterricht in der Sittenlehre kam nicht über die oben aufgeführten allgemeinen Lebensregeln hinaus. Eine tiefere Begründung der Sittlichkeit in den Principien des Christenthums war ausgeschlossen, und darum konnte auch von einer innern sittlichen Bildung im Sinne sittlicher Selbstvervollkommnung nicht die Rede sein. Der religiöse Unterricht und die religiöse Erziehung war zwar nicht gänzlich ausgeschlossen; aber es wurde von aller positiver Religion abstrahirt, der Unterricht bloß auf die oben angeführten „Grundsätze der natürlichen Religion“ beschränkt, und damit eine Art symbolischen Gottesdienstes im Sinne der gedachten „Naturreligion“ verbunden. Dabei fungirte einer der Lehrer des Philanthropins als „Liturg“ und für die Abhaltung des Gottesdienstes war eine eigene „Betkammer“ bestimmt, deren ganze Einrichtung wiederum so beschaffen war, daß sie die religiösen Ansichten und Uebungen des Philanthropins symbolisch darstellte.

i) Zum Schlusse haben wir noch zu erwähnen, daß der Unterricht der Kinder in den Vorgängen der Zeugung, der Schwangerschaft und der Geburt, wie Baselow ihn wollte, und in allen seinen Schriften mit breiter Behaglichkeit beschrieb, auch im Philanthropin ertheilt wurde.

12. Das also war die Erziehungslehre und die Erziehungspraxis Baselow's. Wir sehen, beide stehen durchgehends auf dem Boden des Naturalismus. Es ist die „confessionslose“ Schule, welche Baselow proklamirt. Die Schule hat sich auf die „natürliche Religion“ zu beschränken, gegen die positiven Religionen verhält sie sich gleichgiltig¹⁾. Auf diesem Boden und auf diesem allein soll durch Erziehung und Unterricht die reine „Humanität“, das reine „Menschthum“ als höchster Zweck erzielt werden. Ja, wenn nur das auch ginge! Aber

1) Gleichgiltig? — In Bezug auf die katholische Religion scheint dies doch nicht zu gelten. Auf einer Bildtafel des „Elementarwerkes“ ist die Verbrennung eines Ketters dargestellt, auf einer andern der Vatikan. Da segnet der Papst in einer großen Versammlung die Katholiken, und verdammt alle Ketzer mit den Worten: „So wie ich diese brennende Fackel aus dem Fenster werfe, so wird auch Gott die Ketzer verwerfen.“ Auf einer andern Tafel ist ein Beichtstuhl. Das Beichtkind drückt dem Beichtvater ein Stück Geld in die Hand u. s. w. Gegen die katholische Religion konnte und wollte daher Baselow doch nicht gleichgiltig sein; der Haß gegen diese steckt im Ungläubigen zu tief, als daß er sich verhüllen ließe.

es geht eben nicht! Wie soll denn der Bögling für einzelne hausbackene Moralvorschriften, die ihm gegeben werden, sich erwärmen können, wenn ihm jedes höhere Motiv der Sittlichkeit entzogen wird, und wenn der Erzieher ihm gar kein Mittel bieten kann, das seine Kraft im schweren sittlichen Kampfe stärkt! Moralvorschriften allein thun es nicht; kannst du dem Menschen nichts weiteres geben, als bloße Vorschriften, so unterlasse nur auch dieses; es ist doch zu Nichts nütze!

13. Namentlich ist die schönste Zierde der Jugend, die jugendliche Keinheit und Keuschheit ein für allemal nicht aufrecht zu erhalten, wenn nicht zugleich mit der äußeren Vorschrift eine innere übernatürliche Triebkraft der Jugend eingepflanzt wird, aus welcher sie Muth und Kraft schöpft zum Kampfe gegen die Versuchungen. Dies scheint Basedow selbst geahnt zu haben; deshalb will er die Kinder lieber gleich positiv in den Vorgängen der Zeugung, Schwangerschaft und Geburt unterrichtet wissen. Welch tiefe Gemeinheit der Gesinnung spricht sich in dieser unerhörten Anordnung aus, und wie wenig Sinn zeigt dieser Mann für die kindliche Unschuld und Unbefangenheit! Da dürfen wir uns nicht mehr wundern, wenn der Mädchenerziehung kein höheres Ziel mehr vorgesteckt wird, als dieses, dem Manne zu gefallen und zu nützen, — eine ganz ordinäre Auffassung der Bestimmung des Weibes und ein fruchtbarer Same für alle weibliche Gefallsucht und Coquetterie. Da dürfen wir uns nicht mehr wundern, wenn die Moralschriften Basedows sich so kalt und trocken anlassen, und wenn sie noch dazu in einer Weise den Kindern vor Augen gestellt und versinnlicht werden, die eher dazu geeignet ist, den Keim der Unsitlichkeit in den Kindern rege zu machen, als denselben auszurotten¹⁾. Auf dem Boden der Gemeinheit, die auch nicht durch einen Funken höherer sittlicher Ideen gemildert ist, läßt sich keine sittliche Erziehung bewerkstelligen.

1) Unser Urtheil ist nicht zu hart. Man sehe nur, wie Basedow die Moralvorschriften in seinem Methodenbuche bildlich an die Kinder heranzubringen sucht! Tafel 51 stellt „die Unbesonnenheiten der ersten Jugend“ in folgender Weise dar: a. Ein Saufgelage von jungen Leuten. Die Schläger und der Friedensstifter. Das unverschämte Mensch. In der Ferne ein aus der Carriole fallender Jüngling. b. Die beinahe verführte Jungfrau. Die Verführerin mit dem Schreibzeug in der Hand. Die lauschende Tante. c. Die Verführerin des eigenen Kindes, zwischen dem Häfcher, den Schließern und den trauernden Eltern. In der Ferne eine Wache. An der Gefängnißthüre ein Halsseifen. U. s. w. Und mit solchen Bildern soll eine reine und edle Sittlichkeit in den Kindern angepflanzt werden! Zeugt ein solches Verfahren nicht von einer gänzlichen Unkenntniß des kindlichen Herzens und Gemüthes? — Aber noch mehr. Im Methodenbuche wird weiter Folgendes vorgeschrieben: Ungefähr im fünfzehnten Jahre soll der Knabe mit seinen Eltern oder Aufsehern etlichemal ein Lazareth besuchen, wo die Hurer und Ehebrecher durch häßliche Krankheiten für ihre Sünden büßen (!). Beide Geschlechter sollen ferner in diesem Alter eine Sammlung solcher Geschichten von Verführungen lesen, in welchen die Aufmerksamkeit von den Sünden selbst geschwind vorübergeführt, und nur bei den entsetzlichen Folgen derselben, zuweilen auch bei den Schicksalen der abscheulichen Kindesmörderinnen aufgehalten wird (!). Sapienti sat! —

14. Aber auch der Unterricht kann, nach Basedow'scher Methode eingerichtet, keinen gediegenen und dauernden Erfolg haben. Dieses fortwährende „Spielen“ im Unterrichte ist vom Nebel. Ein fortgesetzter „spielender“ Unterricht kann nur eine geistige Verweichlichung der Schüler zur Folge haben. Mit Recht sagt ein neuerer Schriftsteller: „Auf solche (spielende) Weise lernten bei Basedow die Kinder allerdings sehr bald Vokabeln und Phrasen: aber es fehlte auch alle Gründlichkeit des Wissens; es fehlte bei der steten Spielerei der Ernst des Fleißes, die geistigstählende Kraft der Anstrengung, die Zucht des Geistes und Willens.“ Dazu kam, daß die fortwährende Hervorhebung des gemeinen Nützlichkeitsprinzips im Unterrichte alle Idealität desselben vernichten, und den Schülern jedes Bewußtsein eines höheren idealen Zieles des Unterrichtes, sowie jede Begeisterung für das Studium rauben mußte. Wir können nicht anders urtheilen: Die Signatur der Basedow'schen Erziehungslehre und Erziehungspraxis ist die Gemeinheit, der absolute Mangel an jeder höheren, idealen Auffassung der erziehlichen Aufgaben. Und auf solchem Standpunkte wollte dieser Mann die „Humanität“ fördern!

15. Man nennt das achtzehnte Jahrhundert das „pädagogische Jahrhundert“, weil so viel für Erziehung und Unterricht, wissenschaftlich sowohl, als praktisch, geleistet worden. Aber die Erziehung, wie sie in dieser Zeit gepflegt wurde, war keine christliche, und darum war sie mehr schädlich als nützlich. Sie war nicht fähig, den Volksgeist zu kräftigen; es ging vielmehr aus dieser Erziehung ein geistig verweichlichtes und sittlich entartetes Geschlecht hervor, das, als die Stürme der Revolution daher brausten, nicht im Stande war, denselben Widerstand zu leisten, vielmehr von dem reißenden Strom, den die Revolution entfesselte, willenlos mit fortgerissen wurde.

16. Sehen wir nun, wie sich die Geschichte des Basedow'schen Philanthropins weiter abwickelte. In der Zeit unmittelbar nach dessen Entstehen entfaltete Basedow eine ungemein rührige Thätigkeit. Mit fieberhafter Hast arbeitete er verschiedene Hilfsmittel für den Unterricht in der lateinischen Sprache aus, und schrieb nebenbei auch noch eine „elementarisch deutsche Grammatik.“ Ebenso gab er täglich sechs bis sieben Stunden in der Sittenlehre, im Lateinischen, in der Geschichte und Geographie. Aber er war nicht der Mann zu einer ruhigen und ausdauernden pädagogischen Thätigkeit. Er mußte sich immer in fieberhafter Aufregung erhalten, indem er Tabak rauchend jetzt ein lebhaftes Disputat über ein beliebiges Thema führte, im Augenblicke darauf seinem Sekretär eine Abhandlung dictirte, dazwischen ein wenig schlief, beim Aufwachen weiter dictirte und in dieser zerstreuten Anstrengung sich wohl fühlte. Ein Glück war es, daß er in Heinrich Wolke, den er für sein Unternehmen gewonnen hatte, einen Lehrer zur Seite hatte, der mit unermüdeten Hingabe und Ausdauer sich dem Unterrichte widmete. Dasselbe gilt von Simon und Schweighäuser, zwei jungen Lehrern, die zu Anfang des Jahres 1776 in die Anstalt eintraten.

17. Dagegen wollten die Hoffnungen Basedows auf eine fernere Unterstützung mit 22,000 Thalern von Seite des Publikums sich nicht realisiren,

obgleich er wiederholt Bettelbriefe an das Publikum richtete. Daher entschloß er sich denn zuletzt, die gesunkene Theilnahme an seinem Institut wieder zu beleben durch ein feierliches Examen, in welchem er der Welt zeigen wollte, wie viel mit den fünfzehn bisherigen Zöglingen, besonders mit den ersten Eleven, nach seiner Methode geleistet worden sei, und was man in Zukunft erwarten könne. Er erließ daher eine öffentliche Einladung hiezu an alle Schulfreunde Deutschlands und erbat sich von allen Regenten und Staaten eigene Commissionen zur Untersuchung der Einrichtung und der Leistungen des Instituts.

18. Das Examen fand vom dreizehnten bis fünfzehnten Mai 1776 statt. Der Fürst von Dessau nebst Gemahlin, sowie mehrere Männer von Ruf aus ganz Deutschland wohnten demselben bei, unter Andern Nicolai und Zeller aus Berlin, Schummel aus Magdeburg, Zollikofer, Resewitz, Campe, Kochow u. A. m. Das Examen fiel nach dem Urtheil der Theilnehmer glänzend aus, so daß der Fürst die Lehrer der Anstalt nach dem Examen, um sie für ihre Thätigkeit zu belohnen, zu Professoren ernannte¹⁾. Das nun verfehlte seine Wirkung nicht. Reisende kamen von allen Seiten, um die Anstalt kennen zu lernen, die Zahl der Pensionäre mehrte sich, und es begannen wieder Beiträge zu fließen. Selbst der Philosoph Kant in Königsberg sprach sich für die Anstalt aus. Im Laufe des Jahres trat noch der Feldprediger Joachim Heinrich Campe von Potsdam in das Institut ein, und übernahm unter dem Titel eines fürstlichen Educationsrathes die Mitdirection.

1) Schummel gab unter dem Titel: „Frixens Reise nach Dessau“ einen umständlichen und äußerst lobenden Bericht über das Examen heraus. Wir wollen zur Charakterisirung der Basedow'schen Methode nach Kellner (a. a. D. S. 96 ff.) einiges herausheben. Frix, ein zwölfjähriger Knabe, schreibt an einen Andern: Erst spielte man das Commandirspiel: Die Kleinen stellten sich in der Reihe auf wie Soldaten; Wolke commandirte, und die Kleinen mußten dann Alles thun, was er sagte. Z. B. wenn er sagte: Claudite oculos! — so machten sie alle die Augen fest zu; oder: Circumspicite! so sahen sie sich überall um; oder: Imitamini sartorem, so nähten sie alle miteinander, wie die Schneider. Dann kam das Versteckspiel. Einer von den Fremden schrieb hinten an die Tafel: „Intestina“, und sagte dann den Kleinen, es wäre ein Theil des menschlichen Körpers. Nun ging's an's Rathen; der eine rief: caput, der andere nasus, os, manus, pes, digiti, pectus u. s. w., und so noch eine ganze Weile durch, bis endlich einer rief: Es sind die Eingeweide! — Ueber die Zeichenübungen wird folgendes berichtet: Der Lehrer nahm die Kreide, und fragte die Kleinen, was sie wollten gezeichnet haben. Leonem! riefen sie alle. Nun stellte sich der Lehrer, als wollte er ihnen einen Löwen zeichnen, zeichnete aber dafür einen ganz gefährlichen Schnabel. Hu, da riefen sie: Non est leo! Warum denn nicht? Quia habet rostrum, sagten sie, leones non habent rostrum. Darauf malte der Lehrer die Ohren; aber entsetzlich lang. Da schrien sie wieder, es wäre nicht recht, das wären Eselsohren. Kurz, sie schrieben dem Lehrer Alles vor, was er malen sollte, vom Kopfe bis zum Schwanz. — Ein anderes Spiel bestand darin, daß der Lehrer commandirte, und die Kleinen die Stimmen der verschiedenen Thiere nachmachten, u. s. w. — Solche Spielereien konnten wahrhaft nicht dazu geeignet sein, den Kindern den wahren Ernst des Studiums beizubringen.

19. Dennoch aber fand sich Basedow bei der ganzen Sache nicht befriedigt. Die Beiträge flossen doch nicht so reich, wie er es wünschte, und er hatte schon Manches von seinem Vermögen zugesetzt. Zudem paßte seine ganze Persönlichkeit nicht für das Amt, das er verwaltete. „In hohem Grade von sich und seinen Verdiensten eingenommen, war er aufbrausend, und litt ungern Widerspruch, sein Charakter war unduldsam und heftig, seine Gemüthsstimmung launenhaft und hypochondrisch.“ Dazu kam, daß er im öffentlichen Leben, namentlich durch seine Trunksucht, viel Mergniß gab. So kam es denn zuletzt dahin, daß er zu Ende des Jahres 1776 die Direction des Instituts niederlegte. Statt seiner übernahm dieselbe der Lehrer Campe. Basedow hatte sich jedoch vorbehalten, die Gewissensübungen in der Anstalt anzuordnen, nach Gefallen in den Conferenzen seine Meinung zu äußern, von den wichtigeren Angelegenheiten benachrichtigt zu werden, und die Rechte eines Curators auszuüben.

20. So weit wäre Alles gut gewesen; es flossen auch wieder Beiträge; die Judenschaft in Berlin gab 518 Thlr.; vier Freimaurerlogen in Hamburg 500 Thlr.; der Fürst von Dessau bot gleichfalls wieder Unterstützungen. Aber der Wurm nagte am Innern der Anstalt. Es brachen Mißhelligkeiten unter den Lehrern aus, zumieist durch Basedow selbst veranlaßt. In Folge dessen traten schon i. J. 1777 Campe, Simon und Schweighäuser aus der Anstalt aus. Nun übernahm Basedow wiederum gemeinschaftlich mit Wolke die Leitung der Anstalt, so zwar daß ersterer die innere Leitung, letzterer die äußeren Angelegenheiten der Anstalt besorgte. Als neue Lehrer traten Trapp, Neuendorf, Busse und du Toit ein. Doch auch diese Einrichtung bewährte sich nicht. Basedow glaubte sich von Wolke verdunkelt, und trat endlich 1778 ganz von der Anstalt zurück. Kurz darauf trat dann Professor Salzman als Lehrer in das Institut ein.

21. Nach seinem Austritte aus dem Institut kam Basedow immer mehr herunter, indem die Trunksucht bei ihm immer größere Dimensionen annahm. Er warf sich wieder auf Theologie, und schriftstellerte in seiner extrem rationalistischen Richtung auf diesem Gebiete fort. Dann vom J. 1785 an wandte er sich in seiner Schriftstellerei wieder dem Erziehungsfache zu, und schrieb einige darauf bezügliche Schriften, wie z. B. eine Anweisung zum Lesenlehren, worin er gebackene Buchstaben als Veranschaulichungsmittel vorschlägt. In Magdeburg, wohin er sich i. J. 1785 begab, unterrichtete er wieder als Stundenlehrer an verschiedenen Schulen. Dort war es denn auch, wo er sein bewegtes Leben so recht als „heruntergekommenes Genie“ beschloß. Er starb im Jahre 1790. Seine letzten Worte waren: „Ich will seiert sein zum Besten meiner Mitmenschen“ — die letzte Gemeinheit seines Lebens. Bald darauf folgte auch das Philanthropin seinem Gründer nach. Es hatte sich zuerst noch in ein „Educativinstitut“ metamorphosirt, ging aber im Jahre 1793 völlig ein.

22. Es ist nicht zu wundern, daß ein Institut, auf solchen Grundlagen aufgebaut, und in solchem Geiste geleitet, keine Dauer haben konnte. Erziehungsinstitute im wahren Sinne dieses Wortes können nur auf der Grundlage des Christenthums gedeihen; denn nur der Geist des Christenthums ist der Geist der

Einheit in der Liebe. Ein Erziehungsinstitut, in welchem nicht der Geist des Christenthums, sondern der Geist des Naturalismus herrscht, ermangelt des belebenden und einigenden Princips; es trägt den Keim der Auflösung von Anfang an in sich, und sowie die äußeren Agentien, die seinen Bestand bedingten, entfernt sind, zerfällt es in sich selbst. Der Naturalismus kann überhaupt nicht schaffen, sondern nur zerstören, weil er der von Gott gewollten christlichen Ordnung widerstreitet.

d) Die Philanthropinisten.

Campe, Salzmann, Guts=Muths, Olivier, Bahrdt.

§. 72.

1. Wir müssen nun noch reflectiren auf jene Pädagogen, welche in die von Basedow angebahnte Richtung eintraten, und in der Erziehung theoretisch und praktisch den gleichen Naturalismus vertraten wie er. Der Geist Basedows war der Geist der damaligen Zeit; es konnte daher nicht fehlen, daß seine erziehlischen Grundsätze weitere Kreise schlugen und zahlreiche Adepten fanden. In der That begegnen uns im vorigen Jahrhundert eine Reihe von Pädagogen, welche in demselben Geiste wirkten, wie Basedow, theilweise im Basedow'schen Philanthropin selbst seinen Geist eingefangt hatten. Man faßt sie zusammen unter dem Namen „Philanthropinisten“. Es wird angezeigt sein, wenigstens die vornehmsten derselben hier namhaft zu machen. Außer Heinrich Wolke aus Zeber († 1814), dessen Wirksamkeit im Philanthropin wir bereits kennen gelernt haben, und der nachmals ein großes Werk über deutsche Rechtschreibung und Reinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern schrieb, sind vorzugsweise folgende Philanthropinisten zu nennen:

2. a) Joachim Heinrich Campe, aus Deensen im Braunschweigischen (1746—1818), der in Halle Theologie studirte, und, wie wir bereits wissen, eine Zeit lang das Philanthropin in Dessau leitete, dann aber zu Ledtrow bei Hamburg ein eigenes Institut nach dem Vorbilde des ersteren gründete. Er stand jedoch dem letzteren nicht lange vor, sondern überließ schon 1783 dessen Direction seinem Freunde Trapp (1745—1818) und verließ es 1787 ganz, um auf Auftrag des Herzogs Karl von Braunschweig im Verein mit mehreren anderen Schulmännern das Volksschulwesen zu reformiren. Später zog er sich vom öffentlichen Leben zurück, und beschäftigte sich ganz mit der von ihm gegründeten Waisenhaus-Schulbuchhandlung, die ihm namentlich durch den Verlag seiner eigenen Werke bedeutenden Gewinn abwarf, sowie mit fortgesetzter literarischer Thätigkeit. Er war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Seine Werke füllen in dem Cataloge seiner Buchhandlung nicht weniger als vier Blätter. Den größten Anklang unter allen seinen Schriften hat der bekannte „Robinson der Jüngere“ gefunden, eine Kinderschrift, die ganz dem rationalistischen und naturalistischen Charakter der damaligen Zeit entsprach¹⁾. Ueberhaupt war

1) Der Engländer Defoe hatte nämlich die Geschichte Alexander Selkirk's benützt, um zu zeigen, wie der Mensch durch die Noth zur Arbeit, zur Erkenntniß Gottes, zum Gebet und zur Entwicklung aller das physische wie das Seelenheil befördernden Kräfte

Campe's Standpunkt ganz der Basedow'sche. Vom positiven Christenthum weiß er Nichts; sein ganzer sittlicher und religiöser Unterricht ist naturalistisch, „confeSSIONSLOS“.

3. Wir nennen von den vielen Schriften Campe's außer dem schon erwähnten „Robinson“ noch das im Verein mit Trapp, Stuve und Heusinger herausgegebene „Braunschweiger pädagogische Journal“, und die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“, 16 Bde., die er in Verbindung mit Busch, Gedike, Bahrdt, Trapp u. s. w. verfaßte, und die nichts anderes ist, als eine Sammlung pädagogischer Abhandlungen, verfaßt auf Grundlage der von ihm vertretenen Principien. Dann: „Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“, „Väterlicher Rath an meine Tochter“, und „Sittenbüchlein für Kinder gebildeter Stände“. Dazu kommen endlich noch sprachliche Schriften. Dahin gehören Campe's „Wörterbuch der deutschen Sprache“, 5 Bde., das eine Verbesserung von Adelung's Wörterbuch sein soll, sowie sein „Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedruckten fremden Ausdrücke.“

4. b) Christian Gotthilf Salzmann aus Sömmerda bei Erfurt (1744—1811). Er hatte Theologie studirt, warf sich aber später auf das Erziehungsweſen, und schrieb „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“, Lpz. 1778—86, 8 Bde.; und: Ueber die wirksamsten Mittel, den Kindern die Religion beizubringen, Wien 1787. Seine Richtung war entschieden rationalistisch, und da er mit derselben zu Erfurt, wo er als Diakonius angestellt war, keinen rechten Anklang fand, so trat er 1781 in das Philanthropin zu Dessau, wo er als Liturg verwendet wurde. Von den religiösen Vorträgen, die er hier hielt, gab er eine Anzahl unter dem Titel „Gottesverehrungen“ heraus. Sie sind berechnet für Gläubige, beziehungsweise für Nichtgläubige eines jeden Religionsbekenntnisses. Schon i. J. 1784 aber verließ er das Philanthropin zu Dessau wieder, und errichtete zu Schnepfenthal bei Gotha eine eigene Anstalt nach dem Muster des Dessauer Philanthropins. Die Anstalt fand gute Aufnahme, um so mehr, da Salzmann nicht bloß einseitig darauf sich beschränkte, den Geist zu bilden, sondern auch den Körper zu stärken und die Kräfte des Geistes hauptsächlich am Realen zu entwickeln suchte. Es ist dieses Philanthropin das einzige, das sich bis auf unsere Zeit erhalten hat.

5. Neben seiner praktisch-pädagogischen Wirksamkeit war Salzmann auch ununterbrochen literarisch thätig. Unter seinen Schriften sind vorzugsweise zu nennen: Karl von Karlsberg oder über das menschliche Glend, Lpz. 1780—86, 6 Bde., ein pädag-

omme. Rousseau hatte das Buch gelesen und gelobt, und Campe unternahm dessen Bearbeitung. Aber unter seinen Händen wurde die Bearbeitung zu einem ganz neuen Buche, welchem er nun im Gegensatz zum „Robinson“ des Engländers den Titel: „Robinson der Jüngere“ gab. Es wird in demselben erzählt, wie „Robinson“ durch einen Schiffbruch auf eine einsame Insel verschlagen, ganz von selbst durch Beobachtung und durch Anspannung seiner natürlichen Kräfte nicht bloß dazu kam, seine physischen Bedürfnisse zu befriedigen, sondern auch zur Erkenntniß Gottes, zu einem sittlichen Leben und zu einer natürlichen Religion gelangte. Das Positiv-Religiöse wird dabei ganz indifferentistisch behandelt. — An diese „Kinderschrift“ schließen sich noch zwei andere an, nämlich die „Entdeckung von Amerika“ und die „Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen.“

gogischer Roman; dann sein „moralisches Elementarbuch“, eine Sitten- und Seelenlehre mit Verhaltensmaßregeln für das praktische Leben in Form einer Erzählung; dann seine Jugend- und Volksschriften in 12 Bänden, wovon jedoch nur „Joseph Schwarzmantel“ für die Jugend sich eignet; ferner das „Krebsbüchlein“ (90 Mittel, den Kindern Unarten abzugewöhnen, in ebenso vielen Geschichten gezeigt); das „Ameisenbüchlein“; „Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder,“ u. s. w. Alle diese Schriften, so trefflich sie auch in vieler Beziehung sind, durchzieht aber durchgehends der flache rationalistische Aufklärungston, der Herz und Gemüth kalt läßt, und alles positiv christliche Leben ertödtet.

6. c) Salzmann fand für sein Institut geschickte Lehrer, durch welche seine Anstalt bald einen ausgebreiteten Ruf gewann. Dazu gehört außer Othmar Venz, bekannt durch seine trefflichen naturgeschichtlichen Schriften, namentlich Friedrich Guts-Muths (1754—1839) aus Quedlinburg. Er war der Begründer der Gymnastik, die er zu einem Erziehungsmittel machte. Nachdem er in Halle Theologie studirt hatte, trat er 1785 in dem Schnepfenthaler Institute als Lehrer ein. Neben anderen Fächern hatte er die gymnastischen und die Schwimmübungen zu leiten. Unter seinen Händen gestalteten sich nun diese Uebungen zu einem System der leiblichen Erziehung; er studirte die Leibesübungen der Alten, und verband sie mit der neueren Gymnastik, indem er sie zugleich vervollständigte. Die Resultate seines Strebens ließ er 1793 erscheinen unter dem Titel: „Gymnastik für die Jugend,“ wozu später als Zugabe die „Schwimmkunst“ kam. Später i. J. 1817 erschien von ihm ein „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes,“ und 1818 ein kleineres Turnbuch unter dem Titel: „Katechismus der Turnkunst.“ In diesen Werken wird das Turnen als die Vorschule für die kriegerischen Uebungen aufgefaßt.

7. Außerdem erweiterte Guts-Muths auch den geographischen Unterricht, indem er ein „Lehrbuch der Geographie“, Lpz. 1810, dann mit Gaspari, Haffel u. A. ein vollständiges Handbuch der neuesten Erdbeschreibung, und mit Jakobi eine Geographie Deutschlands unter dem Titel: „Deutsches Land und deutsches Volk“ verfaßte. Dazu kommt dann noch ein „Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichtes,“ enthaltend eine kritisch geordnete Aufstellung des geographischen Materials, der bildlichen Hilfsmittel und einer Reihe von Uebungen der geistigen Kraft des Lehrlings; Weim. 1835. Der berühmte Geograph Ritter war sein Schüler. Endlich ist noch zu erwähnen seine „Bibliothek für die Pädagogik“, 1800—1820, worin er nicht bloß als gewandter Kritiker austritt, sondern die auch nebst Campe's Revisionswerk fast die einzige Fundgrube für das Schulwesen und die pädagogische Literatur seiner Zeit ist.

8. d) Ferner ist zu nennen L. H. F. Olivier. Olivier (1759—1815) war aus der französischen Schweiz, studirte in Lausanne und wirkte fünfzehn Jahre lang als Lehrer im Philanthropin zu Dessau. Nach Auflösung des letzteren errichtete er selbst mehrere Erziehungsanstalten, gab aber dieselben immer wieder auf. Am meisten Ruf hatte die Erziehungsanstalt, die er gemeinschaftlich mit Tilly in Dessau errichtete, später aber dem letzteren allein überließ. In diesem Institute fand das Philanthropin eine Art Fortsetzung. Was die pädagogisch-literarische Wirksamkeit Oliviers betrifft, so suchte er durch sein Werk: „Orthographisches Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und schreiben zu lehren,“ den

Lehrunterricht in so fern zu verbessern, als er die Natur der Laute, wie die Bewegungen der Sprachorgane näher untersuchte, und daraus eine Methode für das Aussprechen der Laute nach der Lautirmethode entwickelte. Durch Vorlesen des Lehrers sollten das Ohr des Schülers geübt, die Sprachorgane durch Silbenzerlegung biegsam gemacht, und dann die Buchstaben als Lautzeichen ausgesprochen werden.

9. e) Zu Marschlin in Graubündten hatte Muffes von Salis gleichfalls ein Philanthropin nach dem Muster des Dessau'schen begründet, an welchem außer zwölf andern Lehrern namentlich der berühmte Karl Friedrich Bahrdt (1741—1791) ein Jahr lang wirkte. Diesem Manne ist Religion gar nichts anderes, als jene gewissenhafte Menschenliebe, die eine Frucht der Lehre Jesu von dem Gotte der Liebe ist. Der Begriff „Gottesdienst“ gilt ihm als ein armseliger juristischer Begriff, da Gott keinen Dienst verlange und für einen solchen auch nicht empfänglich sei. Mit einer solchen religiösen Anschauung war Bahrdt vollkommen geeignet, als Lehrer in einem in Basedom'schem Geiste geleiteten Philanthropin zu wirken. Er hat die Einrichtung dieses Marschlin'schen Philanthropins dargelegt in dem Buche: „Der philanthropische Erziehungsplan oder die vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlin,“ Frankfurt. 1776. Er betont in diesem Buche als die Eigenheiten des Philanthropins namentlich die Vervollkommnung des Körpers durch Abhärtung und gymnastische Übungen, eine bessere Auswahl in den zu lehrenden Wissenschaften und eine bessere Lehrmethode, sowie endlich Veredlung des Herzens und dessen Ausbildung zur Tugend. Heben wir daraus Einiges hervor!

a) Ueberall ging man nach Bahrdt im Marschlin'schen Philanthropin im Unterrichte von der Anschauung aus, und zwar nach Weise des Comenius, indem man die Sachen oder die Bilder der Sachen den Kindern vor die Sinne brachte, um dadurch ihre Begriffe klarer und bleibender zu machen; überall suchte man Sach- und Sprachkenntnisse zu verbinden, d. h. „zu eben der Zeit, wo man Sachen vortrug, übte man auch die Sprache, und da, wo es Absicht war, die Kinder in einer Sprache zu üben, wählte man den Inhalt des Gespräches oder des Schriftstellers so, daß nützliche Wahrheiten dabei erlernt oder wiederholt wurden. In allen wissenschaftlichen Lectionen endlich, namentlich in der Religion, bediente man sich ausschließlich der sokratischen Methode, die überhaupt im weitesten Umfange zur Anwendung kam.“

β) In der sittlichen Erziehung galt es als Zweck, fröhliche Menschen zu bilden. Fröhlichkeit war Zweck, die Tugend Mittel dazu. Körperliche Strafen durften gar nicht zur Anwendung kommen. Geldbußen vom Taschengelde, Einsperrung, Karrenfahren¹⁾, Schildwach²⁾, Rad³⁾ u. dgl.

1) Der Knabe mußte einen Schiebkarren von einem Thore des Schlosses zum andern fahren.

2) Der Knabe mußte vor die Thüre stehen, zuweilen mit einem Zettel auf dem Rücken, worauf sein Vergehen zu lesen war.

3) Der Delinquent mußte eine Zeit lang ein schweres Rad drehen, das die Spindel einer Drechselbank bewegte.

Strafen traten an deren Stelle. Dagegen wurde das Ehrgefühl vorzugsweise in Anspruch genommen. Es gab einen Orden des Fleißes und einen Orden der Tugend. Der Name des Zöglings, der einen solchen Orden erhielt, wurde öffentlich bekannt gemacht. Um aber einen solchen Orden zu erhalten, mußte der Zögling hundert Stufen durchmachen, wovon jede wiederum in fünfzig Schritte abgetheilt war. Erstere hießen Punkte, letztere Billets. Sie waren auf einer öffentlich ausgehängten Meritentafel angezeigt. So mußte also der Schüler es zu hundert Punkten oder zu 5000 Billets gebracht haben, um einen Orden zu erhalten. Die Punkte waren von Gold; verfehlte sich der Zögling irgendwie, so erhielt er einen schwarzen Punkt, der einen goldenen vernichtete. Dazu kam eine gewisse republikanische Verfassung des Instituts, ganz nach Art der Einrichtung der Trozendorf'schen Schule. Ein Gericht als erste und ein Senat als zweite Instanz urtheilten über Verdienst oder Schuld der Schüler und bestimmten Lohn und Strafe.

7) Positive Religion war aus dem Institute ausgeschlossen; man pflegte nur die sog. Humanitätsreligion. Die Religionsübung gestaltete sich folgendermaßen: Auf den Terrassen des am Schlosse liegenden Berges sind aufsteigend vier Tempel errichtet, ein Tempel der Geschichtshelden, ein Tempel der Weisheit, ein Tempel der Tugend und ein Christustempel. Zu diesen Tempeln zieht bei gutem Wetter das ganze Philanthropin mit Musik und Gesang. Bei jedem Tempel wird eine Rede solchen Inhaltes gehalten, wie es der Bestimmung jedes einzelnen Tempels entspricht. Im Christustempel, wo der Director selbst Redner ist, geht die Absicht der Reden dahin, überall den Gedanken zu erwecken, „daß alle die Vollkommenheiten, die sich bei jenen Tempeln in einzelnen Beispielen zeigen ließen, sich in der Person unsers Jesu vereinigen, und daß wir von ihm „die beste Kraft und die herrlichsten Antriebe zur Nachahmung jener Vollkommenheiten erwarten können.“ Christus gilt also als der „größte Geschichtsheld“; weiter aber hat es mit ihm Nichts auf sich. Der fadeſte Rationalismus!

10. Damit wollen wir unsere Darstellung des pädagogischen Naturalismus dieser Zeit abschließen. Es ist zu bedauern, daß so viele tüchtige pädagogische Kräfte, die auf anderem Standpunkte für die wahren Interessen der Erziehung und des Unterrichtes Tüchtiges hätten leisten können, in diesen geistlosen Naturalismus sich hineinziehen ließen. Aber in der Atmosphäre des damaligen Protestantismus konnte ein höheres, ideales Streben auch auf dem Gebiete der Pädagogik kaum mehr gedeihen. Der starre Orthodoxismus hatte sich ausgelebt und war vom Rationalismus überholt worden; der finstere Pietismus konnte weiter strebende Geister nicht fesseln; was blieb also anders übrig, als das Christenthum in Erziehung und Unterricht ganz aufzugeben, und auf den Naturalismus zu schwören! Wo die reichen idealen Lebenskräfte, wie sie in der Kirche walten, verloren gegangen sind, da läßt sich eine tiefere Auffassung der Erziehung und des Erziehungsamtes, und eine durch höhere ideale Interessen getragene und belebte Wirksamkeit im Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes nicht mehr erzielen.

5. Die gleichzeitigen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes innerhalb der katholischen Kirche.

1. Während in solcher Weise da, wo der Geist der Kirche nicht maßgebend war, Erziehung und Unterricht in den Naturalismus sich verloren, suchte man dagegen innerhalb der katholischen Kirche mit aller Kraft und Sorgfalt Erziehung und Unterricht auf der Höhe des christlichen Geistes zu erhalten. Im Gegensatz zu dem Applomb und der Charlatanerie, womit die naturalistischen Pädagogen auftraten, setzte die Kirche ihre stille und ruhige Wirksamkeit in der Erziehung und Bildung der Kinder der Gläubigen fort; die Männer und Frauen, welche im Geiste der Kirche dem Werke der Erziehung sich widmeten, betrachteten dieses Werk als ein Opfer, das sie Gott brachten, und ein Opfer muß still und geräuschlos gebracht werden, wenn es ein wahres Opfer sein soll.

2. In dieser Weise setzten vor Allem die Jesuiten im Laufe des siebenzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ihre pädagogische Thätigkeit fort; ihre Schulen entfalteten gerade zu dieser Zeit ihre größte und umfassendste Wirksamkeit; Tausende von Jünglingen wurden durch sie von dem Verderben gerettet, das während dieser Zeit so viele edel und reich angelegte Geister verschlang, und erhielten eine solide geistige Bildung. Selbst nach der Aufhebung des Jesuitenordens i. J. 1773 blieben bis zum Ende des Jahrhunderts die Exjesuiten noch vielfach in Thätigkeit, und wirkten im Geiste ihres Ordens fort.

3. Aber auch für den Elementarunterricht war innerhalb der katholischen Kirche die Zeit, in welcher wir stehen, ungemein fruchtbar. Ja gerade in dieser Zeit geschah für denselben vielleicht das Meiste. Es entstanden neue, männliche und weibliche Orden, welche den elementaren Unterricht und die demselben entsprechende Erziehung sich zur Aufgabe machten, und mit einem Eifer und mit einem Erfolge derselben oblagen, der ihnen zu unsterblichem Ruhme gereicht. Das Zeitalter der „Aufklärung“ hat tiefe Schattenseiten, das ist wahr; aber der Geist des Christenthums war auch während dieser Zeit keineswegs erstorben, er trieb innerhalb der katholischen Kirche die schönsten Blüthen, und die Pädagogik kann sich rühmen, von diesen Blüthen eine große Zahl für sich in Anspruch nehmen zu dürfen.

4. Auch an hervorragenden Pädagogen fehlte es während dieser Zeit innerhalb der katholischen Kirche nicht. Gehören schon die Stifter der neuen Lehrorden zu den hervorragendsten und talentvollsten Pädagogen, wenigstens was das praktische Element betrifft, so treffen wir außer diesen auch noch andere hervorragende Männer, welche sich einen Namen in der Geschichte der Pädagogik gemacht haben, theils durch ihre pädagogischen Schriften, theils durch ihre pädagogische Wirksamkeit. So ist die Ausbeute, welche uns die Geschichte der Pädagogik innerhalb der katholischen Kirche zu dieser Zeit bietet, keineswegs geringer, als zu jeder andern Zeit.

5. Gehen wir nun, nachdem wir diese allgemeinen Bemerkungen vorausgeschickt haben, auf die Sache selbst über, so begegnen uns in dieser Zeit innerhalb der katholischen Kirche vor Allem

a) La Salle und die Schulbrüder.

§. 73.

1. La Salle, der Stifter der Schulbrüder, wurde i. J. 1651 zu Rheims geboren. Seine Eltern, ausgezeichnet durch vornehme Herkunft und tiefe Frömmigkeit, erzogen den Knaben in der Furcht Gottes, und der Knabe, ein Kind von ausnehmender Schönheit, zeigte schon frühzeitig religiösen Ernst und Liebe zur Zurückgezogenheit. Er machte seine theologischen Studien zu St. Sulpice in Paris, und erhielt i. J. 1678 die Priesterweihe. Schon vorher war er mit dem Abbé Roland, der „die Schwestern vom Kindlein Jesu zum Unterrichte und zur Erziehung der weiblichen Jugend“ gestiftet hatte, in Verbindung getreten, und von ihm für dieses Institut gewonnen worden. Nach dem Tode Rolands übernahm er denn auch die Leitung des Instituts. Bald aber erweiterte sich sein Wirkungskreis. Die Wittwe Maillesers, eines höhern Beamten der Rechnungskammer in Rouen, wollte daselbst eine Freischule für Knaben gründen, und trat deshalb mit einem gewissen Ziel, und durch diesen mit La Salle in Verbindung. Beide Männer, Niel und La Salle, verständigten sich über die Ausführung des Planes, und so ward durch La Salle's Bemühungen zu Rheims die erste Freischule für Knaben eröffnet. Im J. 1681 nahm La Salle die Lehrer der Schule zum gemeinsamen Leben in sein Haus auf, und das war der Anfang zur Gründung des Ordens der Schulbrüder.

2. Bald darauf that La Salle in dieser Richtung einen weitem Schritt. Er legte das Canonicat, das er inne hatte, nieder, vertheilte während der Hungernoth von 1684 sein ganzes von den Eltern ererbtes Vermögen unter die Armen, und stellte sich nun, arm, wie er war, an die Spitze seiner armen Lehrbrüder. Er hielt mit ihnen geistliche Exercitien, und nach denselben wurden von ihnen die Gelübde zunächst auf drei Jahre abgelegt. So war das Institut der Schulbrüder als klösterliche Genossenschaft begründet. Von nun an widmete sich La Salle ganz diesem Institute. Seine Wirksamkeit war mit Erfolg gesegnet. Viele junge Männer sammelten sich um ihn, um in seinem Institute dem Lehrerberufe sich zu widmen, und er selbst nahm auch mehrere junge Leute in sein Haus auf, um sie zu Lehrern, namentlich zu Landschullehrern heranzubilden. Die Lehrer nannten sich „Brüder der christlichen Freischulen“ (*frères des écoles chrétiennes et gratuites*), und widmeten sich mit dem ange strengtesten Eifer nach dem Beispiele La Salle's ihrem mühevollen Berufe.

3. Im J. 1688 ging La Salle, veranlaßt durch die Bitten des Pfarrers von St. Sulpice, mit zwei Brüdern nach Paris, um daselbst eine Niederlassung seines Instituts und eine Freischule zu gründen. Aber hier wartete seiner die Verfolgung. Die weltlichen Lehrer von Paris fürchteten von den Freischulen Gefahr für ihre eigenen Anstalten; sie erlaubten sich alle Mittel, um La Salle's Unternehmen zu hemmen, plünderten sogar die Wohnung der Brüder, und strengten einen Proceß gegen La Salle an, wurden jedoch abgewiesen. Aber diese Drängsale hatten zur Folge, daß das Institut seinem Untergange nahe

kam, indem viele Lehrer das Institut verließen, und durch ausgestreute Verleumdungen die öffentliche Meinung dahin gebracht wurde, sich gegen das Institut zu wenden. La Salle ließ sich aber nicht schrecken. Mit zwei Brüdern, Wiart und Drolin, legte er 1691 das Gelübde ab, dem Werke unter allen Umständen treu zu bleiben, auch wenn sie an den Thüren betteln und von trockenem Brode leben müßten. Er versammelte demgemäß im Flecken Baugirard bei Paris in einem ärmlichen Hause seine sämmtlichen ihm treu gebliebenen Brüder, richtete ein Noviziat ein, legte mit seinen Brüdern die Gelübde für immer ab, stellte mit denselben eine genaue Regel fest, und verpflichtete sie, nach seinem Tode nie wieder einen Priester in den Orden aufzunehmen. So war das Institut gerettet, und da die Brüder zugleich mit den gewöhnlichen Gelübden der Armuth, der Keuschheit und des Gehorsams auch das Gelübde der Beharrlichkeit im Institute ablegten, so war auch die Erhaltung des Instituts gesichert.

4. Freilich hörten die Verfolgungen noch nicht auf, namentlich von Seite der weltlichen Lehrer und eines gegen den Orden feindselig gesinnten Abbés. Es kam so weit, daß La Salle mit seinem Institute Paris verlassen und nach Rouen sich zurückziehen mußte. Doch der Segen Gottes begleitete jetzt von 1707 an sichtlich La Salle's Bemühungen; denn von allen Seiten her wurde sein Institut belobt und begehrt, und es entstanden neue Schulen der Brüder beispielsweise zu Dijon, Marseille, Mende, Mais, Valreas, Versailles, Moulins, Banz, Boulogne sur Mer u. s. w. Auch in Paris gewann das Institut bald wieder Boden. Zwar fehlte es auch jetzt nicht an mancherlei Widerwärtigkeiten; der Feind schlich sich sogar in das Institut selbst ein, um Spaltungen in demselben hervorzurufen; ein junger Abbé, Namens Clement, der zur Ausbildung von Landschullehrern eine Anstalt errichten wollte, und dafür ein Haus gekauft hatte, bei welchem Kaufe sich auf sein Andringen auch La Salle betheiligt hatte, verwickelte ihn in widrige Proceßhändel: — aber der unbefiegbaren Geduld und dem nie rastenden Eifer La Salle's gelang es, auch diese Widerwärtigkeiten zu besiegen. Endlich mahnte ihn das zunehmende Alter daran, die Last der Vorstandschaft über das Institut auf jüngere Schultern abzuladen. Im J. 1717 schritten die Brüder auf Veranlassung La Salle's zur Wahl eines neuen Vorstehers. Die Wahl fiel auf den verdienten Bruder Barthelemy. Nun zog sich La Salle zuerst nach St. Sulpice, und dann in das Haus von St. Yon in Rouen zurück, um sich auf den Tod vorzubereiten. Noch traf ihn der letzte Schlag, indem er auf eine ungegründete Beschuldigung hin vom priesterlichen Amte suspendirt wurde. Aber er ertrug mit christlicher Geduld auch diese Prüfung, und am Charfreitage 1719 gab er unter den Gebeten seiner Brüder mit voller Hingebung an Gottes Willen seinen Geist auf.

5. Das Institut der Schulbrüder wurde i. J. 1724 von Papst Benedikt XIII. approbirt, und zählte beim Tode des Stifters bereits 27 Häuser, 274 Brüder, 122 Schulclassen und 9885 Zöglinge. Im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts breitete es sich immer weiter aus. In der französischen Revolution wurde mit allen übrigen Orden auch der Orden der Schulbrüder aufgehoben, und seine Mitglieder, die sämmtlich den Eid auf die bürgerliche Constitution

des Clerus verweigerten, mußten entweder flüchten, oder sie wanderten in die Gefängnisse; manche auch starben für den Glauben. Erst nachdem Napoleons Herrschaft wieder Ordnung in die durch die Revolution furchtbar zerrütteten socialen Verhältnisse gebracht hatte, sammelten sich die Schulbrüder wieder, und setzten ihre Thätigkeit fort. Im J. 1808 wurde ihr Institut durch kaiserliches Decret wieder gesetzlich anerkannt. Alle folgenden Regierungen in Frankreich schützten die Schulbrüder, weil sie ihr erspriessliches Wirken für Erziehung und Unterricht zu schätzen wußten; erst dem „deutschen Reiche“ war es vorbehalten, sie aus den ehemals französischen „Reichsländern“ auszuweisen.

6. „Das Institut der Schulbrüder bezweckt in erster Linie die Erziehung und den Unterricht der Kinder aus den mittlern und untern Ständen, namentlich der Armen, weshalb auch aller Unterricht unentgeltlich ertheilt wird. Außer den Elementarschulen können die Brüder auch die Leitung von Schulen für Gesellen und Lehrlinge, von Waisenhäusern, Pensionaten, ja sogar den Unterricht von Gefangenen übernehmen.“ Um die Brüder bei ihrer ursprünglichen Bestimmung, nämlich beim Elementarunterrichte zu erhalten, darf keiner derselben Latein lernen, und wenn er beim Eintritt in den Orden dieser Sprache bereits mächtig war, muß er sich so benehmen, als wisse er gar nichts von ihr. Das mag wohl mit Ursache gewesen sein, daß die Brüder den Namen frères ignorantius (unwissende Brüder) erhalten haben. Ein Priester darf, wie oben schon bemerkt worden, nicht Mitglied des Ordens sein.

7. „Während früher, namentlich in Frankreich, der Lehrer seine Schüler in der Art unterrichtete, daß er jedem Einzelnen unter ihnen in jedem Gegenstande besonderen Unterricht ertheilte, also die sog. individuelle Methode anwendete, führten dagegen die Schulbrüder zuerst die gemeinschaftliche Methode ein. Sie ordneten hienach die Schüler von gleichem Alter und gleichen Fortschritten in Abtheilungen, und unterrichteten diese einzelnen Abtheilungen gemeinschaftlich, während die anderen förderlich beschäftigt wurden. Jede Schule muß wenigstens aus zwei Hauptclassen mit zwei Lehrern bestehen, theils im Interesse des Unterrichtes selbst, theils aber auch, um den Geist der Gemeinschaft im Orden und die Tradition seiner Lehren aufrecht zu erhalten. Während der Einzelne, herausgerissen aus dem gemeinschaftlichen Ordensleben, größeren Versuchungen ausgesetzt wäre, und auch der Unterricht in einer isolirten Schule nach und nach den gemeinsamen Charakter verlieren müßte, wird nach dem Geiste der Regel der ältere Bruder Beschützer und Lehrer des jüngern, den er in und außer der Schule immer überwacht und leitet. Die Schulzimmer sind deshalb zwar getrennt, aber durch eine Glasthüre verbunden, so daß der Lehrer von seinem Katheder aus die Schule des Nachbarn ganz übersehen kann.“

8. Die gesammte Erziehung ruht bei den Schulbrüdern auf christlicher Grundlage; darum führen sie die Kinder täglich zur heil. Messe, und wird kein Schüler aufgenommen oder behalten, der nicht den täglich, auch an Sonn- und Festtagen abgehaltenen Catechisationen regelmäßig beizwohnt. Den Lehrern wird empfohlen, die Kinder zärtlich zu lieben, jedoch ohne in ein vertrauliches Verhältniß mit ihnen zu treten. Strafen dürfen nur selten, stets nur mit völliger

Selbstbeherrschung, ohne Zorn, ohne Beleidigung und körperliche Züchtigung, nie während der Katechisation oder des Gebetes, und, außer der Schreibstunde, nur am Standorte des Lehrers vollzogen werden. In Bezug auf die Methode haben sich die Lehrer an die bezüglichen Vorschriften ihrer Regel zu halten, und dürfen daran auf eigene Faust Nichts ändern. „Sie versprechen sich übrigens auch weniger Erfolg von der objectiven Methode, als vielmehr von der Geduld, von dem Eifer und von der Hingabe des Lehrers, sowie von einer strengen Ordnung, die das Schulleben im guten Sinne des Wortes mechanisirt.“

9. La Salle's Institut war das erste Schulbrüderinstitut; später aber entstanden deren noch viel mehrere. Wir wollen selbe, obgleich ihre Entstehung schon in die neueste Zeit fällt, doch gleich hier zur Sprache bringen. Es gehören dazu:

a) „Die Congregation des christlichen Unterrichtes“ in der Bretagne, gestiftet von Abbé Johann de Lammenais i. J. 1820, bestätigt i. J. 1822. Nach La Salle's Anordnung sollten stets wenigstens zwei Brüder zusammen sein. Da aber solches auf dem Lande, wo nur Ein Lehrer nothwendig ist, nicht immer thunlich erscheint, so verband sich Lammenais mit dem Pfarrer Deshayes von Muray, und stiftete mit ihm ein eigenes Schulbrüderinstitut, das vorzugsweise für die Landschulen bestimmt ist, und auch Einen Bruder allein in eine Schule abordnen kann, der dann beim Pfarrer Wohnung und Kost hat. Das ist die genannte „Congregation des christlichen Unterrichtes“. Vom Volke werden die Brüder petits freres genannt, und stehen in hohem Ansehen. Ein ähnliches Institut gründete Fréhard in der Diöcese Nancy in Lothringen.

b) Die „Brüder des heil. Joseph“, gestiftet von Dujarrié, Pfarrer von Rueillé sur Voire, einem Dorfe der Diöcese Mans. Das Institut wurde 1823 durch eine kgl. Verordnung bestätigt. Die Brüder wohnen gleichfalls bei den Pfarrern und werden bei ihnen verpflegt; auch werden sie nur unter dieser Bedingung ausgesendet. Sind jedoch zwei oder mehrere in einer Pfarrei, so dürfen sie bei einander wohnen. Die Congregation besitzt bereits über fünfzig Anstalten in zehn Diöcesen Frankreichs. Auch in der Diöcese Amiens wurden „Brüder des heil. Joseph“ eingeführt, und zwar durch die Bemühungen des Bischofs de Chabras. Sie wurden gleichfalls 1823 bestätigt. Die Brüder besorgen die Schule, helfen den Pfarrern bei Spendung der heil. Sacramente und beim religiösen Unterricht, und bewahren die Ordnung in Sacristei und Kirche. Bei dem Volke stehen sie gleichfalls in großem Ansehen.

c) Die Schulbrüder der Gebrüder Baillard, gestiftet i. J. 1837, die ihren Hauptsitz in Sion Vandemont zwischen Nancy und Toul haben. Dann die Schulbrüder von Chaminade, gestiftet in der Diöcese Bordeaux; die Schulbrüder von Puy; ferner die Schulbrüder von Irland, gestiftet von G. Rice zu Watterford mit dem Hauptsitze zu Dublin. Sie sind über ganz Irland und England verbreitet, und haben Niederlassungen in Ostindien, Calcutta, Sidneyton, u. s. w. Endlich die Schulbrüder von Nordamerika, die schon im Jahre 1842 eine eigene Congregation bildeten. Alle diese Institute, mit theilweise zahlreichem Personalstande, wetteifern mit

einander im Werke der Jugenderziehung, und Tausende von Kindern erhalten unter ihrer Leitung jene Erziehung und Bildung, die sie zu guten Christen und zu guten Bürgern macht.

b) Schulschwestern.

§. 74.

1. Aber nicht bloß auf dem Gebiete der Knaben-, sondern auch auf dem der Mädchenerziehung entfaltete sich in der Zeit, in welcher wir stehen, innerhalb der katholischen Kirche eine ungemein rege Thätigkeit. Es entstanden eine Menge weiblicher Lehrorden, die die Erziehung und den Unterricht der Mädchen sich zur Aufgabe stellten. Der erste Begründer des Institutes der Schulschwestern war Peter Fournier. Im J. 1564 zu Mirecourt, einem Städtchen der Lorraine geboren, wurde Peter nach einer unschuldig verlebten und mit herrlichen Erfolgen in den Studien gekrönten Jugend zum Priester geweiht, und als Pfarrer nach Mattaincourt geschickt, einem in sittlicher Beziehung sehr heruntergekommenen und im übelsten Rufe stehenden Dorfe. Dem heiligen Eifer des gottbegeisterten Mannes gelang es, eine vollständige Aenderung in dem religiös-sittlichen Zustande der Gemeinde zu bewirken, so daß jetzt die Gemeinde durch das Beispiel des christlichen Eifers und der Sittenreinheit, das sie gab, ebenso bekannt wurde, wie sie vorher durch ihre Sittenlosigkeit berüchtigt gewesen.

2. Dem Eifer des guten Priesters genügte das aber nicht. Gott gab ihm den Gedanken ein, einen religiösen Orden für Erziehung von Mädchen zu gründen, weil er wohl einsah, daß eine gute Erziehung des weiblichen Geschlechtes von unberechenbarem Einflusse auf die sittliche Hebung des ganzen Volkes sei. Er fand in seiner Pfarrei einige junge Personen, die seine Unterweisungen von den Eitelkeiten der Welt abgezogen hatten; diese gingen bereitwillig auf seinen Plan ein, und am Weihnachtstage 1597 wurde das Institut unter dem Namen der „Congregation unserer lieben Frau“ (congregation de notre Dame) wirklich begründet. Die Regel des heil. Augustinus wurde der Congregation zu Grunde gelegt. Von Gott gesegnet, schlug diese junge Pflanze, obgleich von Stürmen getroffen, bald tiefe Wurzeln, und entwickelte schnell ihre Aeste und Zweige. Der ehrwürdige Stifter sah sich gar bald in die Unmöglichkeit versetzt, den Bitten zu entsprechen, die man von allen Seiten her an ihn stellte; so viel Eifer zeigte man, einige seiner Töchter zu besitzen. Zum Generalobern seines Ordens ernannt, unternahm der selige Stifter die Besuchung seiner Häuser, und kam 1636 nach Gray in der Franche-Comte. Nachdem er hier vier Jahre lang durch sein heiligmäßiges Leben Allen zur Erbauung gewesen, entschlief er den Schlaf der Gerechten i. J. 1640, 77 Jahre alt.

3. Die Schulschwestern von Notre Dame fügen zu den drei gewöhnlichen Gelübden noch das Gelübde der Unterweisung bei mit den Worten: „Ich gelobe, nie beizustimmen, daß der Unterricht der Mädchen, durch den heil. Stuhl ge-

stattet und in unseren Constitutionen verordnet, verlassen werde.“ In den Häusern der Congregationen werden einerseits Pensionate gehalten, in welchen die Mädchen erzogen werden, und andererseits halten die Schwestern auch Schule für externe, namentlich arme Kinder. Auch Waiseninstitute haben sie. Die Mädchen erhalten bei ihnen eine tüchtige Unterweisung in Allem, was ihnen nothwendig ist, damit sie einst ihre providentielle Mission, die ihnen als Töchtern, Schwestern, Gattinnen und Müttern obliegt, erfüllen können. Deshalb wird der Unterricht auch immer nach den Bedürfnissen und Anforderungen der Zeit eingerichtet.

4. Außer den Schulschwestern von Notre Dame entstanden aber noch mehrere religiöse Genossenschaften, welche der Erziehung und dem Unterrichte der weiblichen Jugend sich widmeten. Vor Allem ist hier einzureihen die Congregation der „englischen Fräulein“. Die Stifterin dieser Congregation war die Engländerin Maria Ward (1585 — 1645). Geboren zu Mollwith in England auf der Herrschaft ihres Vaters Marmaduk Ward, erhielt sie eine tief religiöse, aber auch eine ihrem Stande angemessene feine Erziehung, und begab sich 1606 mit Einwilligung ihres Vaters in die spanischen Niederlande nach der Stadt St. Omer, um dort eine Zufluchtsstätte für englische adelige Mädchen zu errichten, die als treue Katholikinnen vor der wilden religiösen Verfolgung in England sich zu flüchten genöthigt waren. Es gelang ihr, mit Hilfe der Infantin Eugenie, zu Gravelingen eine Niederlassung zu gründen. Bald schlossen sich mehrere englische und auch spanische Jungfrauen an sie an, die ein sehr strenges Leben führten und außer Gebet und Betrachtung namentlich den Unterricht armer Kinder pflegten. Der Bischof von St. Omer nahm sich des Institutes an, und so entstand in St. Omer unter seinen Auspicien der erste eigentliche Verein der englischen Fräulein, mit der Bestimmung der Erziehung und Unterweisung der weiblichen Jugend.

5. Die englischen Fräulein hatten anfangs keine bestimmte Regel, und waren vom heil. Stuhle auch nicht bestätigt. Dennoch aber verbreiteten sie sich bald in verschiedene Städte Deutschlands, und Papst Gregor XV. gab der Stifterin die Erlaubniß, in Rom und in anderen Städten Italiens gleichfalls Häuser ihres Institutes zu gründen. Allein mit der Anzahl der Freunde mehrte sich auch die Zahl der Gegner des Institutes. Es kam so weit, daß man Maria Ward sogar der Häresie beschuldigte. Es wurde unter Urban VIII. eine Untersuchung gegen sie eingeleitet, deren Veranlassung zunächst der Umstand war, daß die englischen Fräulein keine Clausur hatten, und von einer einzigen weiblichen Oberin geleitet wurden. M. Ward suchte sich zwar zu rechtfertigen, aber doch wurde das Institut im J. 1630 durch die Bulle „Pastoralis officii“ aufgehoben und die Institutshäuser geschlossen. Indessen nahm sich der Churfürst Maximilian von Bayern um das Institut an, und brachte es beim Papste dahin, daß den englischen Fräulein das Zusammenleben in ihrem Hause zu München wieder gestattet wurde. Zuletzt erwirkte M. Ward selbst in Rom die stillschweigende Annullirung der oben genannten Bulle. Die Jungfrauen sammelten sich wieder, und i. J. 1703 wurde endlich von Clemens XI. das Institut

und dessen Regel bestätigt, sowie den Häusern desselben die Vorrechte der „geistlichen Häuser“ verliehen.

6. Das Institut ist vorzugsweise der Erziehung und dem Unterrichte der weiblichen Jugend gewidmet, und groß sind die Verdienste, welche dasselbe bis auf den heutigen Tag um die weibliche Jugend in der gedachten Richtung sich erworben hat. Die engl. Fräulein besorgen nicht bloß Schulen, sondern halten auch Pensionate, in welchen namentlich Kinder höherer Stände eine ihrer socialen Stellung angemessene Erziehung und Ausbildung erhalten, wiewohl auch Pensionate für Kinder bürgerlicher Stellung nicht fehlen. Die Kinder erhalten Unterricht in der Religion, in der deutschen und französischen Sprache, im Rechnen, Schönschreiben, Zeichnen, in der Geographie, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte und in weiblichen Arbeiten. Zur Erlernung der englischen Sprache, der Musik, des Gesanges und Tanzes ist Gelegenheit gegeben. Zugleich ist ein Lehrcurs für diejenigen Mädchen eröffnet, welche nach zurückgelegtem vierzehnten Lebensjahre eintreten, der zwei Jahre umfaßt, während welcher Zeit die Zöglinge nebst dem wissenschaftlichen Unterrichte Anweisung im Bügeln, Kochen und anderen häuslichen Verrichtungen erhalten. Die Fräulein legen einfache Gelübde ab und sind zur Clausur nicht verpflichtet. (Vgl. M. Ward's, der Stifterin der engl. Fräulein Leben und Wirken, Augsburg 1840.)

7. Neben den englischen Fräulein haben sich in neuerer und neuester Zeit noch viele andere Schulschwestern-Congregationen gebildet, welche im Wesentlichen die gleichen Zwecke, wie jene verfolgen. Dies geschah namentlich in Frankreich, Belgien und England. Wenn wir von mehreren Schulschwestern-Congregationen, die in Frankreich nur für einzelne Diöcesen bestimmt sind, wie von den Schulschwestern von Rouen (gegründet von la Suire), von den Töchtern des heil. Herzens Mariä in der Diöcese Poitiers, u. s. w. absehen, so dürften die vornehmsten dieser Schulschwestern-Congregationen folgende sein:

a) Die Töchter von der Borsehung, deren Schulen „christliche und liebevolle Schulen des heil. Jesus-Kindes“ genannt werden. Sie wurden gestiftet i. J. 1678 zu Rouen und Paris von Nikolaus Barré aus dem Orden der Miniminen, verbreiteten sich in mehrere Provinzen, und bestehen noch jetzt. Dazu kommt die Congregation der Schulschwestern zu Nulle sur Loire in der Diöcese Mans, gestiftet von einem frommen katholischen Priester.

b) Die Schwestern vom heil. Andreas oder vom heil. Kreuze, gestiftet i. J. 1806 durch Abbé Fournet und Fräul. Béchier in der Diöcese Poitiers. Sie sind in zwanzig Diöcesen Frankreichs verbreitet und wirken besonders gut unter armen Landmädchen. An sie schließen sich an die Schwestern gleichen Titels, die ihre Stiftung dem Abbé Gop i. J. 1820 verdanken, und den Landpfarreien tüchtige Lehrerinnen liefern.

c) Die Schwestern der heil. Christina, gestiftet i. J. 1807 in Frankreich. Diese sammeln die Kinder der Armen um sich, und unterrichten sie im Lesen, Schreiben und in allen Nötharbeiten. Die meisten ihrer Häuser sind in den Diöcesen Metz und Rheims. Dazu kommen die Töchter unserer lieben Frau in Belgien, gestiftet von Franziska Blie de Bourdon; die Töchter

des guten Heilandes, gestiftet von Anna Veroy in Caen, und die Schwestern von der Heimsuchung in Irland, gestiftet von Nano Nagle in Cork¹⁾.

d) Die Schwestern vom heiligsten Herzen Jesu (Dames du sacré coeur). Es gibt zwei Congregationen dieses Namens, wovon die eine in Frankreich, die andere in Italien entstanden ist. Die erstere hat ihr Haupt- haus in Paris. Ihre Hauptaufgabe ist die Pflege des Unterrichtes und der religiösen Bildung der Mädchen in den Städten und bei den reicheren Classen. Doch halten sie auch, nach Ort und Gelegenheit, Freischulen für arme Kinder. Sie sind in Frankreich und in anderen Ländern sehr verbreitet. Dazu kommen dann die Schwestern vom heiligsten Herzen Mariä in der Diöcese Poitiers.

e) Die Josephitinnen, oder Schwestern des heil. Joseph. Es gibt auch hier mehrere Congregationen, die diesen Namen führen. Unter ihnen zeichnet sich besonders die von Clugny aus. Sie haben sich bis nach Asien und Afrika verbreitet, und besitzen Häuser im nördlichen und südlichen Amerika. Dazu kommen die Meisterinnen „von Jesus“, die besonders zu Rom und in einigen größeren Städten Italiens wirken.

f) Die Schwestern der christlichen Lehre. Ihre Entstehung fällt schon in das siebenzehnte Jahrhundert zurück. Sie wurden nämlich gestiftet i. J. 1615 von Vatel. Sie haben gegenwärtig zahlreiche Niederlassungen in verschiedenen französischen Provinzen, auch in Algier. Ihr Hauptsitz ist Nancy. Dazu kommen dann die Congregation der Lorettinerinnen, in dreifacher Verzweigung über Frankreich, Irland und Nordamerika verbreitet, die Schwestern der heil. Martha, im südlichen Frankreich, die Damen des heil. Maurus und jene vom heil. Michael, sodann die Muttergotteschwestern und die Damen von Nevers.

g) Die Schwestern der Opferung Mariä, welche nach der ersten französischen Revolution entstanden, und i. J. 1836 von Gregor XVI. öffentlich belobt wurden. Sie haben bereits in Irland, Belgien und Polen Zweigcongregationen, und stehen einer Menge von Schulen und Waisenhäusern vor, legen aber keine Gelübde ab. Besonders widmen sie sich dem Schul- und Krankendienst auf dem Lande. Dazu kommen die Damen der Vereinigung und die Weihnachtsschwestern, sowie die Töchter von der Weisheit, die im achtzehnten Jahrhundert von dem Missionär Grignon unter Beihilfe der frommen Jungfrau Trichet gestiftet wurden, und besonders segensreich wirken.

h) Die Schwestern vom Kinde Jesu. Die Congregation ist in Aachen gegründet worden, hat bereits mehrere Niederlassungen und entwickelt eine große Strebbarkeit. Ferner: die Kranken- und Schulschwestern zu Finthen bei Mainz. Ihr Beruf besteht darin, nach dem Geiste des heil. Vincenz von Paul, des heil. Hieronymus Nemilianus und des heil. Joseph von Calajanz bei der Erziehung mitzuwirken, nämlich die weibliche Landjugend in ihren Schulen zu sammeln,

1) Es sind diese Schwestern „von der Heimsuchung“ in Irland verschieden von den Salesianerinnen, gestiftet von Frau von Chantal, die gleichfalls „Schwestern von der Heimsuchung“ genannt werden. Es beschäftigen sich aber auch diese Schwestern von der Heimsuchung mit Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend, und sind daher gleichfalls zu den Schulschwestern zu rechnen.

Mädchenschulen auf dem Lande zu gründen und zu leiten, und überhaupt die weibliche Landjugend zu tüchtigen Hausfrauen und Dienftboten heranzubilden¹⁾).

i) Die Congregation der armen Schulschwestern von Notre Dame in Bayern, gegründet i. J. 1834 von Bischof Wittmann in Regensburg und dem Hofcaplan und Beichtvater der Kaiserin Caroline von Oesterreich, Seb. Franz Job. Die erste Anregung dazu gab dem sel. Wittmann der Anblick vieler verwahrloster und unwissender Kinder in den Gebirgsgegenden. Er berieth sich mit seinem Freunde Job, wie diesem Uebel abzuhelfen sei. Beide fanden die Abhilfe in der Stiftung eines Schulschwesternordens, wozu Job alle seine Ersparnisse hergab. In Neunburg v. d. Walde kam die erste Niederlassung zu Stande. Der Orden sollte auf Armuth gegründet sein. Ueber den Nothbedarf soll der Verein kein Schulgeld annehmen. Nie ist es erlaubt, letzteres durch Execution von armen Eltern eintreiben zu lassen. König Ludwig I. unterstützte das Unternehmen, und das Institut breitete sich bald so aus, daß i. J. 1841 ein zweites Mutterhaus in München hergestellt werden mußte, welches denn auch das Haupthaus geworden ist. Das Institut ist gegenwärtig über ganz Deutschland, Oesterreich und über Nordamerika verbreitet. Die Lehrgegenstände sind dieselben, wie bei den übrigen weiblichen Congregationen²⁾).

k) Außer diesen eigens für die Erziehung der weiblichen Jugend gestifteten

1) Aus den Statuten dieser Congregation möge hier Einiges angeführt sein; man kann daraus den Geist erkennen, in welchem die weiblichen religiösen Congregationen überhaupt Erziehung und Unterricht auffassen und pflegen. — Es sollen sich die Schwestern, heißt es, bestreben, wie durch Beispiel, so durch Unterricht die Kinder zur Liebe Gottes, zum freudigen Gehorsam gegen seinen Willen, überhaupt zur Ausübung aller religiösen, sittlichen, häuslichen und bürgerlichen Tugenden anzuleiten: dies ist die Seele und das Wesen ihres ganzen Unterrichtes. — Die Schwestern müssen ihren Unterricht mit der größten Gewissenhaftigkeit ertheilen; sie dürfen einen Gegenstand nie oberflächlich oder nur zum Zweck eines augenblicklichen Wissens vornehmen; sie müssen auf's strengste jede Schaustellung und Parademacherei vermeiden, und dürfen jedweden Gegenstand nie früher verlassen oder auf einen andern übergehen, bis alle Schülerinnen nach Möglichkeit in demselben begründet sind. Auf Unkosten der übrigen mit den mehr begabten Kindern voraneilen, und um der letzteren willen die ersteren vernachlässigen, darf bei den Schwestern nie vorkommen. — Alle Schwestern sollen sich genau an die im Mutterhause ihnen beigebrachte Methode halten; keine darf eigenmächtig hierin eine Veränderung vornehmen. — In der Schule sollen die Schwestern für immerwährende Beschäftigung, für Ruhe und Stillschweigen sorgen, und ihre Stimme nicht mehr anstrengen, als nöthig ist, um verstanden zu werden. — Die Schwestern sollen sich Mühe geben, es dahin zu bringen, daß sie ihre Zöglinge nicht mehr strafen müssen. Wo Strafe nothwendig geworden, da sollen sie mit Geistesgegenwart und in solcher Weise es thun, daß sich auch darin nur wahre Liebe finden läßt. Körperliche Züchtigung dürfen sie niemals selbst ertheilen. Die größten Strafen, die sie verhängen, seien Entbehrungen und Demüthigungen. U. s. w. Gewiß goldene Worte und wahrhaft pädagogische Vorschriften.

2) Vgl. Die armen Schulschwestern, von einem kath. Geistlichen, Regensburg 1854; Job, F. Seb., Geist der Verfassung des relig. Vereins der armen Schulschwestern, Stadtmhof 1836.

Congregationen haben in neuerer Zeit auch die älteren weiblichen Orden vielfach den Unterricht der Mädchen in ihre Thätigkeit mit aufgenommen, wie die Benedictinerinnen, Clarissinnen, Dominicanerinnen, Frauen vom guten Hirten, Schwestern vom kostbaren Blute, u. s. w.

8. Man sieht aus dem bisher Gesagten, wie groß der Eifer, und wie ausgebreitet die Thätigkeit war, welche in neuerer Zeit innerhalb der katholischen Kirche auf dem Gebiete der Mädchenerziehung sich entwickelte. Gerade durch die Mädchenerziehung greift die Kirche so recht in die häusliche Erziehung ein, um sie mit dem Geiste des Christenthums zu durchdringen. Denn die Mutter ist die erste Erzieherin der Kinder, und je vortrefflicher erzogen eine Mutter ist, um so vortrefflicher wird sie auch die Erziehung ihrer eigenen Kinder leiten. Es kann kein größeres Unglück für die Kinder einer Familie geben, als wenn die Mutter religionslos ist, oder auch nur gleichgiltig gegen Religion und Christenthum sich verhält. Um die christliche Erziehung der Kinder ist es dann schon vom Anfange an geschehen. Grund genug für die Kirche, der Mädchenerziehung alle Sorgfalt zu widmen, und wenn auf dem Mutterboden der Kirche in neuerer Zeit so viele weibliche Congregationen für Mädchenerziehung entstanden sind, die alle den Zweck verfolgen, gute und christliche Mütter heranzubilden, so ist dies eine Erscheinung, die nicht bloß den lebenskräftigen Geist der Kirche bekundet, sondern auch freudig begrüßt werden muß von Jedem, dem es um eine gute, christliche Familienerziehung zu thun ist. Daß dem gottentfremdeten, antichristlichen Weltgeiste auch diese harmlosen Frauencongregationen ein Stein des Anstoßes sind, und daß er die Mittel brutaler Gewalt auch gegen sie anbietet, um sie aus ihren stillen Nischen zu vertreiben, ist erklärlich; er weiß eben, daß ihr stilles Wirken für seine Propaganda gefährlich ist. Sie wirken der sittlichen Corruption des weiblichen Geschlechtes entgegen, und das ist ein Verbrechen, das ihnen nicht nachgesehen werden darf.

c) Fenelon.

§. 75.

1. Wir kommen nun auf einen Mann, welcher als Mensch, Christ, Priester und Bischof gleich ausgezeichnet, als eine der liebenswürdigsten Erscheinungen in diese Zeit, die des Traurigen und Betrüebenden so viel aufweist, hereintritt. Es ist der Erzbischof Fenelon von Cambray. Hervorragend durch tiefe Frömmigkeit, war es besonders seine aufopfernde, aus reinsten Gottesliebe hervorgehende Liebe zu den Mitmenschen, die ihn verehrungswürdig machte, eine Liebe, die sich vornehmlich dadurch äußerte, daß er unablässig bemüht war, auf den Geist Anderer belehrend, besänftigend, erweckend und stärkend einzuwirken. Er nimmt nicht nur in der Kirchengeschichte eine hervorragende Stelle ein, sondern auch in der Geschichte der Pädagogik muß er mit Ehren genannt werden, nicht bloß deshalb, weil er praktisch als Erzieher sich auszeichnete, sondern weil er auch schriftstellerisch in diesem Gebiete sich bethätigt hat.

2. Francois de Salignac de la Mothe Fenelon wurde geboren i. J. 1651, und stammte aus der edlen Familie von Salignac. Er ward mit dreiundzwanzig Jahren zum Priester geweiht und wirkte dann in der Seelsorge. Als der Herzog von Beauvilliers zum Gouverneur der königlichen Prinzen, der Enkel Ludwigs XIV., ernannt wurde, erbat er sich 1689 Fenelon als Erzieher des jungen Herzogs von Burgund, des künftigen Königs von Frankreich. Fenelon verwaltete dieses Amt mit aller Klugheit und Liebe. Die Mittel, die er neben gründlichem Unterrichte in der Religion und in den Wissenschaften zur Erziehung des Prinzen anwendete, bestanden in liebevoller Sanftmuth, gepaart mit unerschütterlichem Ernste in den nothwendigen Forderungen, sowie in steter Vorbildlichkeit des Wandels. Acht Jahre verwaltete er dieses Amt; da fiel er beim Hofe in Ungnade, und wurde deshalb vom Hofe entfernt und zum Erzbischof von Cambrai ernannt. Als solcher wirkte er mit allem Eifer und aller Hingebung für die seiner Sorge anvertrauten Gläubigen bis zu seinem Tode i. J. 1715.

3. Wie tief Fenelon von der großen Wichtigkeit des Erziehungsamtes durchdrungen war, und mit welcher Einsicht er dasselbe verwaltete, ersehen wir aus dem ganzen Verhalten, das er gegen seinen königlichen Zögling einhielt. „Hatte sich der Prinz durch seine Leidenschaftlichkeit hinreißen lassen, so bestürmte und überschüttete ihn Fenelon nicht sofort mit Vorwürfen, sondern beobachtete vorerst mit allen übrigen Umgebungen ein trauriges, tiefes Stillschweigen. Gemeinlich kam der Prinz hiedurch gar bald zum Bewußtsein seines Fehlers und zur Reue. Erst hienach traten Fenelons ernste Vorstellungen hinzu, und es war mehr als einmal der Fall, daß sich der tief erschütterte Prinz seinem Lehrer zu Füßen warf und ihn weinend um Verzeihung bat. Besonders war Fenelons Augenmerk darauf gerichtet, seinen Zögling tief in die Wahrheiten des Christenthums einzuführen, indem ihn die Ueberzeugung leitete, daß nur der Fürst zum Glücke seiner Unterthanen regieren könne, welcher seine Abhängigkeit von Gott lebhaft empfinde, und aufrichtig an eine künftige Rechenschaft glaube. Deshalb las Fenelon mit seinem Zöglinge auch die Kirchenväter, namentlich die Schriften der heil. Hieronymus, Augustinus, Cyprian und Ambrosius in entsprechender Auswahl.“ Leider starb der Prinz unerwartet schon im Jahre 1714.

4. In seiner Eigenschaft als Erzieher des Prinzen schrieb Fenelon seine berühmte pädagogische Schrift: „Die Abenteuer des Telemach.“ Es ist dieses Buch ein wahrer Prinzenspiegel, mit welchem der „Agathokrator“ des Basedow auch nicht im Entferntesten den Vergleich aushalten kann. „Fenelon sucht in diesem Buche dem Prinzen die Grundsätze christlicher Klugheit und Selbstbeherrschung in ihrem Wesen und in ihren wohlthätigen Folgen anschaulich zu machen, um dem Zögling die mannigfachen Verführungen der Welt vor Augen zu führen, und ihm in dem anmuthigen Gewande der Fabel die Lehren einzuprägen, deren Befolgung einem Fürsten zum Heile des Volkes nothwendig ist.“ „Er zeigt darin, wie die von Gott Hochgestellten das Glück genießen dürfen und das Unglück ertragen müssen, und welches die Pflichten der Könige und die Rechte der Völker sind.“ Das Buch war mit aller einem Manne und Erzieher

zustehenden Freimüthigkeit geschrieben, weshalb man, als das Manuscript durch einen Diener entwendet und ohne Vorwissen des Auctors gedruckt worden war, darin Anspielungen auf die schlechte Wirthschaft Ludwigs XIV. und seines Hofes erblickte, was nicht wenig dazu beitrug, daß Fenelon bei dem Könige in Ungnade fiel. Dies benimmt aber natürlich dem Buche nicht das Geringste von seinem Werthe.

5. Aber auch über weibliche Erziehung hat Fenelon geschrieben. Bevor nämlich Fenelon an den Hof berufen wurde, war er mehrere Jahre lang Numonier eines Vereins von Damen, die sich die Bekehrung protestantischer Mädchen zur Aufgabe gestellt hatten. Diese seine Stellung veranlaßte ihn, seine Gedanken „über die Erziehung der Töchter“ in einer kleinen Schrift niederzulegen, die er für die Herzogin von Beauvillier ausarbeitete. Das Buch, das seiner Zeit mit Recht großen und allgemeinen Beifall fand, ist kurz, in der einfachsten, schmußlosesten Sprache geschrieben, und sein Inhalt besteht in einer Reihe von Ermahnungen und Warnungen, welche aus der Erfahrung geschöpft sind, namentlich aber sich auf eine durchaus kirchliche Lebensanschauung stützen. Fenelon eifert gegen die übliche Vernachlässigung der Erziehung der Töchter; er ist der Ueberzeugung, daß eine schlechte Erziehung der Frauen noch viel mehr Unheil erzeuge, als die der Männer. Eine verständige und gottesfürchtige Frau sei ja die Seele des ganzen Hauswesens. „Er stellt den Beruf der Frauen höher, als bloß den Männern zu gefallen, er sieht die Frauen als die Trägerinnen religiös=sittlicher Ideen an und als solche, die berufen sind, vorzugsweise die höhere Richtung des Lebens festzuhalten und auf Andere fortzupflanzen. Darum stellt er die religiöse Erziehung als Grundlage überall voran; er schließt zwar die intellectuelle Bildung keineswegs aus, kämpft aber doch gegen jedes Uebermaß des Wissens, gegen jedes Vielerlei der Unterrichtsgegenstände. Aller Unterricht soll vom Geiste der Liebe getragen, und dem Kinde zu einer wichtigen, aber auch angenehmen Pflicht gemacht werden.“

6. Was die Anordnung des Buches betrifft, so zerfällt die ganze Schrift in dreizehn Abschnitte, von denen „der erste über die Wichtigkeit, der zweite über die Mängel der gewöhnlichen Erziehung der Mädchen spricht. Der dritte Abschnitt stellt die richtigen Grundlagen der Erziehung fest; der vierte spricht von der Nachahmungssucht der Kinder, und von den Gefahren, welche sie bringt; das fünfte Capitel empfiehlt den indirecten Unterricht, und warnt vor jeder Uebereilung und Uebertreibung. Die drei nächsten Capitel sind dem Religions=unterrichte und der religiösen Erziehung gewidmet; die beiden folgenden handeln von den gewöhnlichen Fehlern des weiblichen Geschlechtes, insbesondere von der Eitelkeit auf Schönheit und Putz; die beiden nächsten Abschnitte sprechen über die wichtigsten Pflichten der Frauen und Hausmütter. Das letzte Capitel endlich handelt von Gouvernanten, von deren Wahl, Leitung und Bildung.“

7. „Gewöhnt die Töchter,“ sagt Fenelon, „bei Zeiten an das häusliche Regiment, und gebet ihnen etwas zu thun, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen! Denn da sie einst die Haushaltung übernehmen sollen, so müssen sie dieselbe auch kennen und verstehen lernen. Lehret eure Töchter fertig und ohne Fehler

lesen und schreiben, sowie die vier Species der Rechenkunst! Darnach gebet ihnen Geschichtsbücher — griechische, römische, französische Geschichte, wodurch ihr Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben, zugleich aber auch ein Uel an Komödien und Liebesgedichten erzeugt wird. Man hält im Allgemeinen dafür, daß ein vornehmes Mädchen spanisch und italienisch lernen müsse; doch dienen ihr diese zwei Sprachen fast zu Nichts, als daß sie gefährliche Bücher liest: es steht daher bei der Erlernung derselben mehr zu verlieren, als zu gewinnen; die lateinische Sprache wäre ihr nützlicher, denn sie ist die Sprache der Kirche. Werke der Poesie und Redekunst würde ich ihr zu lesen gestatten, wenn ich sähe, daß ein Mädchen Lust dazu hätte, und ihr Verstand kräftig genug wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauchs der Dinge zu halten. Die Musik soll man ihr beibringen, wenn sie Talent dazu hat, aber ohne dabei aus den Schranken der Gottesfurcht zu schreiten. Die Malerei zu erlernen ist gleichfalls nützlich: durch sie können und werden die weiblichen Arbeiten, Stickwerke zc. mehr als bisher den Gesetzen der Schönheit entsprechen.“ U. s. w.

8. Das Gesagte dürfte hinreichen, „um das Interesse für einen Mann zu erwecken, dessen reine Tugend und aufopfernde Liebe für die Mitmenschen, und dessen hingebende Thätigkeit als Erzieher und Lehrer Anspruch auf bleibendes Andenken in der pädagogischen Welt erworben haben.“ Fenelon war in jeder Beziehung ein Mann nach dem Herzen Gottes, und eben weil er dieses war, hat er auch so tiefe Blicke in das heilige Geheimniß der Erziehung gethan. Welcher Contrast zwischen ihm und einem Rousseau! Wie wenig Verständniß zeigt dieser für die Bedürfnisse des kindlichen Herzens! Wie kalt und lieblos wehen uns die Vorschriften an, die er für die Erziehung gibt! Dagegen erweist sich bei Fenelon die Erziehung aus Ausfluß der Liebe, — der Liebe, welche nur das zeitliche und ewige Heil des Kindes will, und um dieses zu fördern, mit der größten Gewissenhaftigkeit in allen Functionen der Erziehung zu Werke geht. Fenelon liefert so recht den Beweis, daß nur der Geist des Christenthums eine wahre Erziehung ermöglicht, und daß in der Erziehung Alles eitel und nichtig ist, was nicht dem Geiste des Christenthums entsprecht.

d) Ignaz von Felbiger und Ferdinand Kindermann.

§. 76.

1. Wenn wir von Frankreich herüber unsern Blick nach Deutschland, zunächst nach Oesterreich wenden, so treffen wir auch hier hervorragende Pädagogen, welche sich um das Schulwesen in Oesterreich in mehr als Einer Beziehung verdient gemacht haben. Es sind zunächst die beiden Priester: Ignaz von Felbiger und Ferdinand Kindermann. Um deren Wirksamkeit für das katholische Schulwesen in Oesterreich würdigen zu können, wird es nöthig sein, etwas weiter auszuholen. Als Grundlage für die folgende Darstellung dienen uns zunächst Kellners „Skizzen“ u. s. w. Bd. 2, S. 38 ff.

2. Von dem Geiste der „Aufklärung“ blieb im vorigen Jahrhunderte

auch das katholische Deutschland, und namentlich Oesterreich, nicht unberührt. Die Grundsätze des französischen und englischen Naturalismus, die im protestantischen Deutschland, namentlich unter der Regierung Friedrichs II., das ganze geistige Leben des Volkes, namentlich der höheren Gesellschaftsschichten durchdrangen, blieben nicht ohne Rückwirkung auch auf die katholischen Theile Deutschlands, zunächst auf Oesterreich. Es ist daher sehr erklärlich, wenn auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes im katholischen Oesterreich dieser Geist der „Aufklärung“ sich festzusetzen, und Erziehung und Unterricht in seinen Dienst zu nehmen suchte. Zwar konnte hier dieser Geist nicht so große Verheerungen anrichten, wie im nördlichen Deutschland, weil man dem katholischen Volke bei seinem immer noch festen und lebendigen Glaubensbewußtsein doch nicht dasselbe bieten durfte, wie dem protestantischen; aber geschadet hat dieser Geist doch auch hier genug, und leider haben sich auch manche einflußreiche katholische Schulmänner von demselben nicht ganz frei zu erhalten gewußt.

3. Dazu kommt noch ein anderer Umstand. Die „Reformation“ hatte, wie wir wissen, die Schule verweltlicht und dem Staate überantwortet. Anfänglich trat diese Aenderung im Schulwesen erst noch als bloßes Factum auf, ohne daß gerade schon ein Princip daraus gemacht wurde. Aber je mehr die Zeit fortschritt, steigerte sich das Factum allmählig zum Princip, d. h. der Staat vindicirte sich principiell das Recht, und zwar das ausschließliche Recht auf die Schule. Im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts kam dieses Princip im protestantischen Deutschland bereits vollkommen zur Herrschaft. Von da aus drang denn nun dieses Princip auch in die katholischen Länder vor, und namentlich in Oesterreich wurde es bald vollständig adoptirt. Die „Staatschule“ begann den Lauf ihrer Entwicklung.

4. Es ist selbstverständlich, daß man unter solchen Verhältnissen mit den bestehenden Schulen nicht mehr zufrieden sein konnte. Es mochten im Laufe der Zeit sich Mißstände in den bestehenden katholischen Schulen angefest haben, — das ist nun einmal bei keiner menschlichen Einrichtung zu vermeiden — aber das war nicht der einzige Grund der Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulen; der Hauptgrund lag vielmehr darin, daß sie noch von der Kirche und im kirchlichen Geiste geleitet wurden. Es erhob sich daher in Oesterreich der Ruf nach Reform der Schulen, und zwar sollte diese Reform ein doppeltes Ziel anstreben: für's Erste sollte der Unterricht im Sinne der Aufklärung umgestaltet und erweitert, und für's Zweite sollten die Schulen der geistlichen Leitung entzogen werden und an deren Stelle die staatliche Leitung treten. Diese Gesichtspunkte sind wohl festzuhalten, um die Bewegungen, welche im achtzehnten Jahrhunderte auf dem Gebiete des Schulwesens in Oesterreich sich abwickelten, richtig verstehen und würdigen zu können.

5. So wurden denn unter Maria Theresia große Anstrengungen gemacht, um das Schulwesen in Oesterreich zu „reformiren.“ Zunächst wurde das Institut der „Normalschulen“ in's Leben gerufen. Die Idee der Normalschulen verdankt ihren Ursprung dem Joseph Meßmer, geboren 1731 oder 33 im Vorderösterreichischen, Anfangs Schulhalter bei St. Stephan in Wien, und zu-

gleich Lehrer der Kinder Maria Theresia's. Dieser Mann überreichte i. J. 1770 dem Freiherrn von Gabler einen Vorschlag zur Verbesserung der heimischen Schulzustände unter dem Titel: „Unmaßgebliche Gedanken zur Verbesserung der hiesigen deutschen Stadt- und Vorstadtschulen.“ Der Inhalt dieser Schrift ist im Wesentlichen folgender:

a) Vor Allem thue eine Verbesserung der Lehrart Noth: Beseitigung nämlich des bisherigen Schlendrians mit dem mechanischen Auswendiglernen und gedankenlosen „Aufsagen“, Einführung einer vernünftigen, auf richtige Grundsätze gestellten Unterrichtsmethode;

b) Eine Abtheilung der Schulen in Classen, in welche die Schuljugend je nach dem Maße ihrer Kräfte und Fähigkeiten eingereiht, von den ersten Anfangsgründen in fortschreitender Stufenfolge zu unterrichten wäre;

c) Eine gewisse Ordnung der äußeren Verhältnisse, vor Allem Abschaffung der so häufigen Beicht- und Betttage, der vielen Processionen und der unnützen Recreationstage;

d) Dann Einrichtung von Schuldistricten, alljährliche Beschreibung sämtlicher, dem Schulsprengel angehöriger Eltern und Kinder, Schultabellen mit Rubriken über Fähigkeiten, Sitten, Fleiß und Fortgang der Schüler, und ein Schulfond;

e) Zuvörderst aber und um einen Anfang mit sicherer Aussicht auf Erfolg zu machen, müsse eine landesfürstliche Schulcommission eingesetzt, und eine Normalschule errichtet werden.

6. Den Begriff einer Normalschule nun bestimmt Meßmer in folgender Weise: „Eine Normalschule ist diejenige, in welcher nicht allein die ersten Kenntnisse, die jedem Menschen theils nothwendig, theils nützlich sind, als: die Grundsätze der christlichen Religion, das Buchstabiren, Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch was demselben zu seinem besseren Fortkommen in der Welt zuträglich sein kann, als: Religionsgeschichte, weltliche Geschichte sammt der damit verknüpften Geographie, wenigstens in Absicht auf unser Vaterland, die deutsche Sprachlehre, die Sittenlehre, welche den Zustand der natürlichen Pflichten enthält, die wir dem Landesfürsten, der Obrigkeit, den Herren, Meistern und Mitbürgern schuldig sind, sodann die Naturlehre und Haushaltungskunst, in ihren gehörigen Klassen nach der besten und leichtesten Lehrart vorgegetragen werden.“ „Normalschule“ heißt sie deshalb, weil sie allen niederen Schulen im Lande zum Muster dienen, und weil in derselben vorzüglich geistliche und weltliche Schullehrer in den Schulwissenschaften gebildet werden sollen, damit sie von da aus in alle Schulen des Landes ausgehen, und nach der hier erlernten neuen Lehrart der Jugend einen gleichförmigen Unterricht geben können.“ — Die kaiserliche Regierung ging auf die Vorschläge Meßmers ein; i. J. 1771 wurde zu Wien eine Normalschule errichtet, und die Leitung derselben dem Meßmer als Director übertragen.

7. Zu derselben Zeit aber, als diese Normalschule ihre erste Thätigkeit entfaltete, versuchte auch ein anderer Mann mit mächtiger Hand in die Entwicklung des österreichischen Schulwesens einzugreifen, und zwar ganz im Geiste der damaligen „Aufklärung“. Es ist dieses der Staatsminister Johann Anton Graf von Bergen (geb. 1725 zu Wien). Vielfache Geschäfte und Reisen im Auslande, in Mainz, Hannover, Frankfurt, in den preußischen und sächsischen Ländern, hatten ihn mit den norddeutschen, protestantischen Verhältnissen bekannt gemacht und ihn in den Geist derselben eingeführt. Nach langjähriger Abwesenheit

nach Wien zurückgekehrt, arbeitete er einen „Plan über die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erblanden“ aus, und brachte ihn 1770 vor die Stufen des Thrones. Bergens Vorschläge in diesem neuen „Plane“ concentrirten sich in folgenden drei Cardinalpunkten:

A. „Es muß ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige, als willige Christen zu bilden.“ Demgemäß sollen die unteren und mittleren Schulen folgendermaßen organisirt werden. Es soll geben:

- a) Allgemeine Trivialschulen, und zwar:
 - α) Dorfschulen zur Bildung des Landmannes;
 - β) Kleine Leseschulen in Städten, worin für die bürgerliche Jugend der erste Unterricht zu ertheilen wäre;
 - b) Realschulen für die zu jeder andern Lebens- und Nahrungsart als zum Landleben oder zum eigentlichen Studiren und Lateinlernen bestimmte Jugend;
 - c) Gelehrte oder lateinische Schulen und Gymnasien für α) junge Edelleute,
 - β) Söhne anderer bemittelter Eltern, γ) arme aber besonders fähig befundene Köpfe.

Der gesammte Unterricht von unten bis hinauf, mit Ausnahme der medicinischen Collegien, soll in deutscher Sprache ertheilt werden. Vor allem Andern, sagt Bergen, solle man die Jugend an richtiges Denken gewöhnen, ihr Gedächtniß zwar üben, aber nicht überladen, mehr Sachen als Worte lehren, und überhaupt nicht mit trockenen Befehlen und Zwang, sondern nach Einsicht und vernünftigen Gründen verfahren. Vor Allem wünscht er gute Schulbücher. Auch für die Mädchenschulen soll nach den Bedürfnissen der verschiedenen Einwohnerklassen Sorge getragen werden; Christenthum und Sittenlehre, Lesen und Schreiben, etwas von der Naturlehre, Rechnen, Zeichnen, Wirthschaft und Haushaltung, weibliche Handarbeiten verschiedener Art nach Mustern und Modellen u. dgl., endlich Beibringung der Begriffe von ihren künftigen Pflichten wären die Gegenstände, in welchen die Mädchen unterrichtet und geschickt gemacht werden müssen.

B. „Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen. Er muß die unmittelbare Aufsicht in dem Umfange haben, daß er jederzeit bestimmen und genau wissen oder alle Augenblicke erfahren möge, was, von wem, wie, wo, und zu welchem Zwecke gelehrt werde.“ Der Staat muß daher auch Lehrerseminarien errichten, um seine Lehrer in denselben zu bilden, muß dann aber auch die wirkliche Zulassung der Candidaten zum Lehramt von einer strengen Prüfung abhängig machen, und die bereits angestellten Lehrer in ihrer Wirksamkeit durch periodische Visitationen strenge überwachen.

C. „Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher mit Ausnahme der medicinischen Wissenschaften fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden.“ Denn die Heranbildung der Jugend in den von religiösen Orden geleiteten Schulen entspreche nicht den mit Recht zu stellenden Anforderungen, und bei der Einrichtung, die diese geistlichen Körperschaften einmal haben, sei solches auch für die Zukunft nicht zu gewärtigen.

8. Bergens Vorschläge athmen, wie man sieht, ganz den Geist der damaligen „Aufklärung“ und das Princip der „Staatschule“ ist in denselben offen proclamirt. Bergen konnte jedoch mit seinen Reformvorschlägen damals noch nicht aufkommen. Zwar machten dieselben Anfangs großen Eindruck, sowohl

bei der Kaiserin Maria Theresia, als auch bei Fürst Kaunitz; aber es erhoben sich auch gewichtige Stimmen dagegen; namentlich trat der Graf Blümegeu dagegen auf. So kam es endlich dahin, daß man im Staatsrathe zu der Ansicht sich einigte, daß Pergen in seinen Angriffen auf die Erziehung durch geistliche Orden und in seinen Lobpreisungen des norddeutschen protestantischen Schulwesens zu weit gehe, und man wieß demgemäß seine Vorschläge i. J. 1772 definitiv zurück.

9. Mittlerweile ging es auch mit der Normalschule unter Meßmers Direction nicht recht vorwärts. Auch hier offenbarte sich der Zeitgeist in allerlei Mißhelligkeiten und Ueberstürzungen, denen der Director nicht mit der entsprechenden Kraft und Umsicht begegnen konnte. Meßmer war überhaupt nicht der Mann, der eine Schule zu leiten verstand. Er war ohne Festigkeit, eitel und Schmeicheleien zugänglich. Man gab ihm deshalb den Weltgeistlichen Valentin Stetter an die Seite; aber es half auch das Nichts. Man trieb ein tolles Vielerlei ohne Plan und Ineinandergreifen, die Lehrer feindeten sich gegenseitig in der brutalsten Weise an, und jeder wollte regieren. So wurde der Weltgeistliche Gruber von seinen Mitlehrern der Irrlehren und gröblicher Mißhandlung der Kinder beschuldigt, und darauf hingewiesen, daß er, wie Basedom, der Jugend sogar den Unterschied der Geschlechter begreiflich mache. Er mußte seine Entlassung nehmen.

10. Unter solchen Wirrnissen, und nachdem auch noch die Aufhebung des Jesuitenordens dazwischen getreten, sah sich die österreichische Regierung veranlaßt, ihren Blick auf einen Mann zu richten, dessen Name bereits in der Schulangelegenheit große Popularität errungen hatte. Dieser Mann war Johann Ignaz von Felbiger, Abt von Sagan. So kommen wir auf den Pädagogen, dessen Leben und Wirksamkeit uns hier zunächst und zumeist interessirt.

11. Geboren i. J. 1724 zu Breslau als der Sohn des kaiserlichen Postmeisters v. Felbiger, widmete sich Felbiger dem geistlichen Stande, und fand schon 1746 Aufnahme in dem Stifte der regulirten Chorherren nach der Regel des heil. Augustin zu Sagan. Im Jahre 1758 wurde er Abt des Stiftes. Als solcher entfaltete er nun eine umfassende gemeinnützige Wirksamkeit, und sorgte überall für das Beste sowohl seiner geistlichen Brüder, als auch der Stiftsunterthanen. Jedes dem Gemeinwohl nützliche Unternehmen fand in ihm einen Beschützer und Förderer.

12. Besonders aber wendete Felbiger seine Sorgfalt dem Schulwesen zu. Benedikt Strauch, neuernannter Stadtpfarrer und Gehilfe des frühern Abtes, machte den neuen Abt auf die Mängel der Sagan'schen gemeinen Schulen aufmerksam, und schon i. J. 1761 schrieb Felbiger für letztere neue Gesetze vor, und suchte auch anregend und bessernd auf die Schulen der Umgegend einzuwirken. Er hatte viel Empfehlendes über das damalige Schulwesen in Berlin gehört, und beschloß daher, mit einem gleichgesinnten Schulfreunde, dem nachmaligen Schulinspector Joseph Sucher, dorthin zu reisen, zu sehen und zu lernen. Er besuchte die damals unter Heckers Leitung stehende Realschule, lernte die Einrichtung des Schullehrerseminars kennen, und befreundete sich namentlich

mit der neuen Literal- oder Tabellenmethode des Lehrers Hähn, von welcher wir schon früher gesprochen haben. Er glaubte in derselben das wahre Geheimniß des Unterrichtes gefunden zu haben.

13. Diese Hähn'sche Methode nun nebst Allem, was sich ihm in Berlin Neues aufdrängte, ergriff Felbiger mit wahren Feuereifer, und nach der Rückkehr wurde in Sagan sofort der Anfang mit neuen Schulverbesserungen gemacht, die bald die Aufmerksamkeit der Regierung auf sich zogen. Felbiger reichte bei der Regierung einen allgemeinen Schulverbesserungsplan ein, welcher zur Folge hatte, daß von dieser 1764 die Gründung von Schulmeisterseminarien angeordnet wurde. Felbiger errichtete sogleich in Sagan eine Vorbereitungsanstalt für Lehrer, und sah sich in seinen Bestrebungen von den geistlichen und weltlichen Behörden unterstützt. Der Kreis seiner Wirksamkeit, sowie sein Ansehen wuchsen dadurch immer mehr. Von allen Seiten pilgerte man nach Sagan, um die neuen Einrichtungen und Methoden kennen zu lernen. Felbiger begab sich 1764 nochmal nach Berlin, und von da nach Magdeburg, um das dortige protestantische Schulwesen, und namentlich die Schule zu Kloster Berge noch näher kennen zu lernen, und darnach in seinen Schulverbesserungen sich zu richten.

14. Im J. 1765 wurde endlich das „General-Landschul-Reglement für die römisch-katholischen Schulen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz“ von der Regierung publicirt. Der Entwurf dazu stammte von Felbiger. An der Spitze stand der Grundsatz, daß fernerhin Niemand zum Schullehrer berufen werden solle, der nicht zuvor „nach der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart unterwiesen worden sei, und darin die erforderliche Geschicklichkeit erworben habe.“ Diese Lehrart bestehe hauptsächlich in der Buchstabenmethode mit dem Tabellarisiren und in dem Gebrauche der hiezu verfaßten Bücher und Tabellen. So genoß Felbiger die Genugthuung, seine Unterrichtsweise auf königlichen Befehl in allen Schulen des katholischen Schlesiens eingeführt zu sehen. Man nannte die Methode von ihm die sagan'sche, obgleich sie eigentlich von Hähn stammte. Unablässig war nun Felbiger für die Verbreitung und Durchführung seiner Methode thätig; er verfaßte viele Lehrbücher, und diese verbreiteten sich in alle deutschen Lande.

15. Im J. 1774 wurde endlich Felbiger von Maria Theresia nach Wien berufen, um die Reform des österreichischen Schulwesens in Angriff zu nehmen. Die Kaiserin ließ ihm in dieser Beziehung ganz freie Hand, und übergab insbesondere auch die Wiener Normalschule ganz seiner Leitung. Sofort beschäftigte sich Felbiger mit Abfassung tauglicher Schulbücher, übernahm zugleich die Unterweisung der Lehrer Wiens und seiner Vorstädte, sowie der Lehramtsandidaten, und wurde darin durch die aus Sagan herbeigerufenen Lehrer P. Sucher und Jos. Kautschke unterstützt. Die wichtigste und umfangreichste That Felbiger's ist aber die Ausarbeitung eines allgemeinen Schulplanes, der im December 1774 mit der bestätigenden Unterschrift der Kaiserin erschien, und zwar unter dem Titel: „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erblanden.“ Die Hauptpunkte dieser Schulordnung sind folgende:

a) In allen Städten, Flecken, Pfarrdörfern oder vom Pfarrorte weit entfernten Filialorten sind gemeine oder Trivialschulen zu errichten, worin den Kindern die Religion, deren Geschichte, die Sittenlehre, Lesen und Schreiben, die vier Species und die einfache Regeldeci gelehrt, endlich eine Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirthschaft zu geben ist. In jedem Kreise, Viertel oder Districte soll ferner wenigstens Eine Hauptschule sich befinden. In dieser sollen die Anfangsgründe der lateinischen Sprache, Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, zum Zeichnen, zur Feldmestkunst, die vornehmsten Grundsätze der Haushaltungskunst und Landwirthschaft, etwas aus der Erdbeschreibung und Geschichte, besonders der Vaterlandsgeschichte, gelehrt werden. In jeder Provinz endlich soll eine Normalchule errichtet werden, in welcher die städtische Jugend in allen nothwendigen und nützlichen Gegenständen vollständig unterrichtet, und zugleich die Lehrer für die anderen Schulen gebildet oder wenigstens genau geprüft werden sollen. Zum Religionsunterrichte in den Trivialschulen sind die Seelsorgs-Geistlichen verpflichtet; in den übrigen Schulen sollen eigene Geistliche als Religionslehrer angestellt werden; die Schulmeister auf dem Lande dürfen zugleich auch ein anderes Gewerbe treiben. Die Schulpflicht, die mit dem sechsten Jahre beginnt, dauert sechs bis sieben Jahre. Es werden für die Schulen zugleich bestimmte Lehrbücher vorgeschrieben, die in allen Schulen ohne Ausnahme gebraucht werden müssen.

b) In allen Schulen muß die neue Methode eingehalten werden. Diese neue Methode setzt Felbiger besonders in folgende fünf Stücke: 1) in den Zusammenunterricht und das Zusammenlernen; 2) in das Zusammenlesen; 3) in das Tabellarisiren; 4) in die Literal- oder Buchstabenmethode, und endlich 5) in das Katechisiren. Der Zusammenunterricht besteht darin, daß die Schüler nicht einzeln, wie es vorher gewöhnlich war, sondern alle zusammen auf einmal und zu gleicher Zeit vorgenommen werden sollen. (Wir wissen, daß bereits die Schulbrüder in ihren Schulen diese Einrichtung getroffen hatten.) Das Zusammenlesen soll in der Weise geübt werden, daß Schüler, die bereits einige Fertigkeit im Lesen erlangt haben, Sätze öfters sowohl alle zusammen, als auch bankweise und einzeln lesen, — bankweise und einzeln besonders dann, wenn die meisten Schüler gut zu lesen noch nicht vermögen. Das Tabellarisiren und die Buchstabenmethode kennen wir bereits. Und was endlich das Katechisiren betrifft, so heißt katechisiren nach Felbiger nichts anderes, als fragen, um von dem Befragten solche Antworten herauszubringen, wodurch zu erkennen ist, was der Befragte über die in Frage stehende Sache für Begriffe hat. In der Katechese, namentlich in der religiösen, muß zugleich erklärt, erläutert, zergliedert, erwiesen und der Wille bewegt werden.

c) In Bezug auf die Schulzucht wird die Humanität nachdrücklichst empfohlen. Zu verbannen seien alle Beschimpfungen, alle ehrenrührerischen und mit Fleiß ausgedachten Beschämungen, wie z. B. Gelsöhren und Strohkränze. Weiter sollen öffentliche Prüfungen abgehalten, und da, wo es die Fonds und Stiftungen gestatten, auch Prämien ausgetheilt werden. Die Abgehenden sollen schriftliche Zeugnisse über Fleiß und sittliche Führung erhalten. Den Lehrern

auf dem Lande und in den Städten wird anempfohlen, mit der bereits aus der Schule entlassenen Jugend Wiederholungsstunden unter Aufsicht des Geistlichen zu halten. Um für die entsprechenden Schulbücher zu sorgen, wurde mit der Normalschule in Wien ein privilegirter Verlag deutscher Schulschriften verbunden¹⁾.

16. Die Thätigkeit und der Eifer Felbiger's zündeten weit und breit. Auch in den höchsten Kreisen fand seine Thätigkeit immer mehr Anklang. Alle Monate mußte er der Kaiserin mündlich Bericht über den Zustand und Fortschritt der Schulen erstatten, und außerdem hatte er Erlaubniß, dies so oft zu thun, als es die Verhältnisse zu fordern schienen. Im J. 1777 trat er völlig in den österreichischen Unterthanenverband über, erhielt einen jährlichen Gehalt von 6000 Gulden, und wurde zum Propste in Presburg ernannt. Doch fehlte es ihm auch nicht an Gegnern. Felbiger selbst war eigenmächtig und ertrug keinen Widerspruch. Das machte ihn nicht liebenswürdig. Dazu kam das markt-schreierische Gebahren vieler seiner aufgeklärten Anhänger, das nicht wenig dazu beitrug, ihm Gegner zu erwecken. Namentlich an der Wiener Normalschule wurden seine Neuerungen geradezu in's Lächerliche getrieben. Die öffentlichen Prüfungen in einzelnen Schulen wurden zu förmlichen Komödien, in welchen einzelne Schüler und Schülerinnen in Wechselgesprächen auftraten, um die neue Methode zu vertheidigen und ihre Fortschritte zu preisen. Solche Extravaganzen waren nicht geeignet, seiner Sache bei ernstern Männern zur Empfehlung zu dienen.

17. Dazu kam noch ein anderer Umstand, der nicht ohne nachtheilige Folgen blieb. „Die neue Methode beanspruchte namentlich in Hinsicht auf den tabellarischen Theil unbedingte Diktatur und Alleinherrschaft, und wenn sie beim ersten Auftreten das Nachdenken angeregt hatte, so lag für spätere Zeit die Gefahr nahe, daß sich die Lehrer wieder in den Schlendrian und Mechanismus verloren, aus welchem man sie hatte herausreißen wollen. Es lag diese Gefahr

1) Von den theils für Lehrer, theils für Schulfreunde und das größere Publikum bestimmten Schriften Felbiger's, worin er seine Ansichten über Schule und Unterricht niederlegte, sind vorzugsweise zu erwähnen: „Ausführliche Nachricht von der erst zu Sagan, dann in ganz Schlesien u. s. w. unternommenen Verbesserung der katholischen Schulen“ (1768); „Kleine Schulschriften“ (1769); „Die wahre sagan'sche Lehrart in den niederen Schulen“ (1774); und: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“, um der Jugend nützlichen Unterricht zu geben (1772), — die wichtigste Schrift Felbiger's, weil in derselben seine Methode ausführlich dargestellt, entwickelt und motivirt ist. Von eigentlichen Schulschriften in der Zeit von Felbiger's Wirken in Sagan nennen wir: „Römisch-katholischer Katechismus für die erste Classe“, 1765; „Tabellen zum Gebrauche der schlesischen Trivialschulen“, 1766; „Kunst, schön, richtig und vernünftig zu schreiben, nebst einer Anweisung, Rechnungen ordentlich zu führen“, 1767; „Christliche Grundsätze und Lebensregeln zum Unterricht der Jugend“, 1768; „Die christlich-katholische Lehre in Liedern, d. i. katechetische Gefänge zum Gebrauche der sagan'schen Schulen“, 1768; „Neueingerichtetes Buchstaben- und Lesebüchlein zum Gebrauche der schlesischen Schulen“, 1769; „Kern der bibl. Geschichte des N. T., 1771; „Lesebuch für niedrige Schulen“, 1774.

um so näher, als die neue Methode mehrfach auf äußerlichen Kunstgriffen und genau vorgeschriebenen Hilfsmitteln beruhte. Der geistreiche Lehrer wußte allerdings den Zwang mit der eigenen Einsicht zu versöhnen. Er benützte die Tabellen mehr zur Wiederholung und als ordnenden Schlußstein des Ganzen, die Buchstabenmethode nur zur Einübung besonders schwieriger Sätze und Wahrheiten; aber eine große Anzahl der Lehrer verstand dies nicht, und versank in einen Mechanismus, der um so gefährlicher war, weil er durch die allgemeine Schulordnung eine gewisse Berechtigung erhalten hatte."

18. Obgleich man also Felbigern ein großes Verdienst um die Hebung des österreichischen Schulwesens nicht absprechen kann, und namentlich betonen muß, daß er den Begriff der christlichen Volksschule stets festhielt: so ist doch das maßlose Outriven der von Berlin importirten neuen Methode für die Schulen im Ganzen nicht von Vortheil gewesen. Mit dem Tode Maria Theresia's ging sein Stern unter. Joseph II. nahm ihm schon i. J. 1782 die Oberdirection der Wiener Normalschule ab, und wies ihn auf seine Pfarrei in Presburg, mit dem Auftrage, sich der Verbesserung des Schulwesens in Ungarn anzunehmen. Felbiger folgte, und blieb auch in Ungarn seinem bisherigen Streben getreu, fand jedoch nicht mehr die Unterstützung, welche ihn früher ermuntert und belohnt hatte. Joseph II. hatte für die christliche Richtung, welcher Felbiger im Ganzen immer treu blieb, keinen Sinn. Felbiger starb zu Presburg i. J. 1788, im 65. Lebensjahre.

19. Unter den Anhängern, Freunden und Gesinnungsgenossen Felbiger's ragt namentlich hervor der Pfarrer zu Kaplitz in Böhmen, Ferdinand Kindermann. Geboren im Jahre 1740 zu Königswalde bei Schluckenau, wurde Kindermann i. J. 1771 zum Pfarrer von Kaplitz ernannt. Hier wendete er dem Schulwesen die größte Sorgfalt zu. „Der erste Tag“, sagt er, „den ich der Seelsorge widmete, war auch der erste, den ich auf die Schule verwendete.“ Er reiste selbst nach Sagan, um dort die neue Methode kennen zu lernen, und führte sie dann in seiner Schule ein. Bei der Indolenz der Leute gegenüber der Schule und dem Schulunterrichte hatte er anfangs einen schweren Stand. Aber Kindermann verlor den Muth nicht. Er fing damit an, sich den Schulmeister und ein paar Kinder auf sein Zimmer zu nehmen, und jenen im Lehren, diese im Lernen zu unterrichten. Die Sache ging gut von statten. Bald hatte das Neue und Ueberraschende der Methode sowohl die Lust des Lehrers, als auch den Eifer der Kinder und die Aufmerksamkeit der Eltern gewonnen, namentlich da Kindermann auch die Musik in seinen Unterricht mit aufgenommen hatte. Treu wurde er unterstützt durch seinen Caplan Ruder, in dem er sich einen tüchtigen Gehilfen für die Schule herangebildet hatte.

20. Beide Männer wirkten nun durch Wort und Beispiel so außerordentlich, daß Kaplitz gleichfalls ein Mittelpunkt wurde, von dem aus die neuen Schuleinrichtungen sich durch ganz Böhmen verbreiteten. Kindermann's Thätigkeit fand aber auch Anerkennung. Er wurde Oberschulaußseher des deutschen Schulwesens in Böhmen; i. J. 1777 verlieh ihm Maria Theresia eine Abtri, und erhob ihn in den Ritterstand mit dem Prädikate: „von Schulstein.“ In seiner

neuen Stellung als Oberschulaufseher war er noch mehr in der Lage, seinen Eifer für das Schulwesen zu bethätigen, und dieser sein Eifer trug die besten Früchte. Namentlich wendete er auch der Prager Normalschule große Sorgfalt zu. Am kleinsiebaner Gymnasium hielt er Vorlesungen über Pädagogik, welche großen Anklang fanden.

21. Bemerkenswerth ist es, daß Kindermann es war, der die Verbindung des Industrie-Unterrichtes mit den Trivialschulen anstrebte, und dies um zehn Jahre früher in's Werk setzte, als die Angelegenheit im protestantischen Deutschland zur Sprache kam, und ehe Prof. Sertroh in Göttingen (1785) mit dem bekannten J. H. Campe in Hamburg um die Ehre der Erfindung stritt. Doch war er der Ansicht, daß die Industriearbeiten in den gedachten Schulen keine anderen sein sollten, als solche, die mit dem Stande und künftigen Berufe der Schüler und Schülerinnen in Uebereinstimmung stehen, die in das Rad ihrer künftigen Beschäftigung eingreifen; daß sie zugleich den Schulmann nicht von seinem Lehramte abhalten, und, was die Werkzeuge und Rohstoffe betrifft, keinen großen Aufwand erfordern dürfen; endlich daß nur solche Arbeiten gefertigt werden sollen, die Jedermann nützlich und leicht betreiben kann. Die Verbindung der Industrie mit den Volksschulen erfreute sich bald großen Beifalls, und fand die rascheste Verbreitung in ganz Deutschland, namentlich in den katholischen Theilen desselben.

22. Felbiger's und Kindermann's Eifer und rastlose Thätigkeit verdienen alle Achtung, und Niemand wird leugnen, daß es die edelsten Motive waren, die ihrem Streben zu Grunde lagen. Aber merkwürdigerweise war namentlich Felbiger von der Ansicht förmlich präoccupirt, daß eine Hebung des österreichischen Schulwesens nur dadurch zu ermöglichen sei, daß man das norddeutsch-protestantische, namentlich das Berliner Schulwesen, zum Muster und Vorbild nahm. Dort in Berlin glaubte er das Ideal suchen zu müssen, das ihn bei seinen Reformbestrebungen in Bezug auf das katholische Schulwesen in Schlesien und Oesterreich leiten mußte. Das gefällt uns nun durchaus nicht. Das Schulwesen stand damals in Norddeutschland keineswegs auf einer solchen Höhe, daß es als Musterbild für das Schulwesen anderer Länder hätte dienen können. Der Beweise hiefür werden uns noch genug begegnen. Und selbst wenn wir davon absehen, macht es keinen guten Eindruck, wenn ein katholischer Schulmann, gar ein katholischer Priester unbedingt auf protestantische Institutionen schwört, und dieselben auch den katholischen Schulen aufzuzwingen sucht, ohne zu fragen, ob sie dem Geiste entsprechen, der in diesen walten muß. Diese importirte Weisheit hat unsern Beifall nicht. Und was war denn der Gewinn, den die österreichische katholische Schule aus dieser Nachäffung des protestantischen Nordens zog? Die Hähn'sche Methode! Es ist kaum zu begreifen, wie ein so begabter Mann, wie Felbiger, an dieser geistlos-mechanischen Buchstaben- und Tabellen-Methode Hähn's Geschmack finden, ja wie er sogar zu der Meinung kommen konnte, durch diese Methode sei das Heil und das Aufblühen der katholischen Schulen in Oesterreich bedingt. Man müßte das für ein Armuthszeugniß betrachten, das Felbiger seiner pädagogischen Einsicht ausstellte, wüßte man nicht, welchen verhängnißvollen

Einfluß Vorurtheile auch auf sonst begabte Männer ausüben können. Feltbiger wirkte eben in seinen Schulreformbestrebungen nicht mehr als Organ der Kirche, sondern als Organ des Staates, und dieser sucht, da er keinen Beruf zur Erziehung hat, seine Schulideale nicht im Geiste der Kirche, sondern anderwärts. Das ist der große Unterschied. Kein Zweifel, daß die große Maria Theresia mit ihrer Sorge für die Schule die besten und christlichsten Absichten hatte; aber ihre Absichten waren nicht maßgebend, sondern das System, das einmal adoptirt war. Und dieses Staatsschulsystem, in dessen Dienste Feltbiger stand, hat im tiefsten Grunde mit dem Christenthum Nichts zu schaffen. Ein La Salle war Feltbiger nicht, und ebenso wenig Kindermann. An ihren Verdiensten wollen wir ihnen Nichts schmälern. Aber die tiefe Hochachtung, die uns eine Persönlichkeit wie La Salle abnöthigt, können wir gegen sie nicht hegen.

23. Wir haben bisher zunächst immer nur auf die Entwicklung der Elementarschulen und der Mittelschulen in der neueren Zeit reflectirt, und den Gang dieser Entwicklung dargelegt. Nun ist es aber an der Zeit, daß wir auch den Universitäten unsere Aufmerksamkeit zuwenden, und sehen, wie seit der Reformation das Universitätswesen sich entwickelt und gestaltet hat.

6. Das Universitätswesen seit der „Reformation“.

§. 77.

1. Wir haben, als wir die erste Epoche der Geschichte der neuern Pädagogik behandelten, von den Universitäten noch keine Erwähnung gethan; wir wollten uns letztere für die gegenwärtige Epoche aufbewahren, um ein Gesamtbild von der Entwicklung des Universitätswesens in dieser ganzen Zeit vom sechszehnten bis in's achtzehnte Jahrhundert zu gewinnen. Gehen wir daher nochmal auf die Zeit der „Reformation“ zurück!

2. Die Humanisten hatten, wie wir gesehen haben, schon frühzeitig auf den Universitäten sich eingebürgert. Eine Menge von Lehrstühlen waren theils eigens für sie errichtet worden, theils wußten sie sich derselben zu bemächtigen. Als daher Luther auftrat, und die Humanisten zum größten Theile ihm zufielen, da mußten natürlich auch die Universitäten, auf welchen die Humanisten wirkten, mit in die Sache hineingezogen werden. Die Humanisten, die sich zu Luther wendeten, benützten ihre lehramtliche Stellung, um die neue Lehre auch ihren Schülern nahe zu legen und mundgerecht zu machen, und so kam es, daß namentlich die Universitäten zu Pflanzschulen der neuen Lehre, besonders in Deutschland, wurden. Die Universitäten waren die ersten, welche von der alten Kirche abfielen, und die neue Lehre verbreiteten.

3. Wie aber das Unterrichtswesen überhaupt aus der „Reformation“ keinen Gewinn schöpfte, sondern nur der Zerrüttung und Auflösung verfiel, so daß es langer Bemühungen bedurfte, um dasselbe wieder zu reconstruiren und auf eine bessere Bahn zu leiten: so geschah es auch mit den Universitäten. Die Wissenschaft gewann durch die Revolution gegen die alte Kirche Nichts; die

Universitäten, so weit sie protestantisch wurden, verzehrten ihre Kraft fast ausschließlich in widerlichen theologischen Streitigkeiten und Spitzfindigkeiten. „Der neue („reformatorische“) Geist,“ sagt sogar Schmidt (Gesch. d. Päd. Bd. 3, S. 197 f.), „kristallisirte sich auf den protestantischen Universitäten im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert zuerst in einer fest gewordenen orthodoxen Theologie mit ihrem rohen, todten Buchstabendienst und mit ihren kleinlichen und peinlichen dogmatischen Bestimmungen, sowie in einer Philosophie, die vergleichend, sammelnd, erklärend, mit ungeheurem Fleiße in die alten Literaturschätze einzudringen suchte, aber ohne freien Ueberblick und ohne Begeisterung die Gesamtanschauung des Alterthums verlor, und im Einzelnen stecken blieb.“

4. Was die Philosophie im Besonderen betrifft, so führte die „Reformation“ in dieser Richtung unmittelbar keine Aenderung herbei. Auch auf den protestantischen Universitäten blieb die peripatetische Philosophie im Allgemeinen vorherrschend. Nur pflanzte sich der im sechszehnten Jahrhunderte in Frankreich entstandene Streit zwischen Ramismus und Antiramismus auch auf die deutschen Universitäten herüber¹⁾. Wie in der Schweiz und in England, so traten nämlich auch auf vielen deutschen Universitäten Lehrer auf, welche die Dialektik nicht mehr nach peripatetischen, sondern nach ramistischen Grundsätzen lehrten, während es dagegen auch wieder viele Widersacher des calvinistischen Ramus gab. So entstanden unter den protestantischen Universitätslehrern zwei große Parteien: die der Ramisten und die der Antiramisten, wovon die einen der ramistischen, die anderen der peripatetischen Dialektik anhängen, und sich gegenseitig mit derselben Erbitterung bekämpften, wie in der Theologie die einzelnen Sectenführer. Die sog. Semiramisten suchten dann zwischen beiden zu vermitteln, konnten es aber, wie gewöhnlich, keiner Partei recht machen.

5. Die erste und vornehmste protestantische Universität, zugleich die Repräsentantin aller übrigen war Wittenberg. Ursprünglich in ihren Statuten, in der Art ihrer Stiftung, u. s. w. nicht verschieden von anderen Universitäten, ward sie, seit Luther und Melanchthon von da aus ihr „Reformations“-Werk begonnen hatten, die eigentliche theologisch-pädagogische Pflanzschule für das protestantische Deutschland. Ueber die Bibel lasen hier vier Doctoren, und zwar über den Grundtext; an die Stelle der Sentenzen des Lombarden traten die Loci theologici des Melanchthon. In der Abtheilung für die „Artes“ wurden, mit Ausnahme der Astronomie und Geometrie, neue Lehrbücher: Melanchthon's Dialektik, Physik und Ethik, besonders auch dessen Grammatik, gebraucht. Neu traten zu Wittenberg hinzu die Vorlesungen über lateinische

1) Es hatte nämlich in Frankreich Petrus Ramus (1515—1582) es unternommen, eine „Reform“ der Dialektik zu bewerkstelligen, indem er von den Grundsätzen der aristotelischen Logik abging, und an deren Stelle neue Principien setzte. Seine „Reform“ fand bei Vielen Beifall, während dagegen Andere sich dagegen erklärten. So kam es, daß zwei Parteien sich bildeten: die Ramisten und die Antiramisten. Vgl. meine Gesch. der Phil. des Mittelalters Bd. 3, S. 296 ff. und mein Lehrbuch der Gesch. d. Phil. Aufl. 2, S. 588 ff.

und griechische Classiker, und Melanchthon's historische Vorlesungen über Carions Chronikon. Auch Hebräisch wurde gelehrt, und 1572 Wilhelm Rabottus als Lehrer der französischen Sprache angestellt. Die philosophische Facultät sah der Kurfürst Friedrich III. in der Fundationsurkunde (1502) als „Ursprung und Stamm der anderen Facultäten“ an: sie hatte auch zehn Professoren, während die theologische nur vier, die juristische nur drei zählte.

6. Der starre Geist des protestantischen Orthodoxismus hielt sich auf den protestantischen Universitäten lange. Aber mit der Zeit, namentlich seit dem Ende des siebzehnten Jahrhunderts, drang ein anderer Geist in dieselben ein, der sich zu dem erstgenannten absolut negirend verhielt. Es war der Geist des Rationalismus, der „Aufklärung“. Der Rationalismus, im Wesen des Protestantismus angelegt, setzte sich im Laufe der Zeit auf den protestantischen Universitäten immer mehr fest, durchbrach die Schranken, in welche der starre Orthodoxismus ihn einzuengen suchte, und gelangte endlich vollends zur Herrschaft. Anstoß und Nahrung erhielt er durch den Naturalismus, wie er von England ausgegangen war, und von da nach Frankreich und Deutschland sich herüberverpflanzt hatte. Wie im sechszehnten Jahrhunderte die Universitäten den „reformatorischen“ Geist sogleich, kaum er hervorgetreten, in sich aufgenommen hatten, so nahmen sie nun auch wiederum den rationalistischen und naturalistischen Geist der Zeit mit fast fanatischem Eifer in sich auf, und wurden zuletzt zu den Hauptrepräsentanten desselben.

7. Allerdings war der protestantische Orthodoxismus nicht gewillt, so leichten Kaufes das Feld zu räumen. Er setzte sich vielmehr gegen das Eindringen des rationalistischen Geistes energisch zur Wehre, und scheute zu diesem Zwecke sogar die Mittel der Gewalt nicht. Bekannt ist ja das Schicksal des Philosophen Wolff an der Universität Halle. Da er eine „natürliche Theologie“ aufstellte, die nach streng protestantischen Grundsätzen nicht möglich ist, so wußte es die streng protestantische Partei, an deren Spitze Joachim Lange stand, bei dem Könige dahin zu bringen, daß Wolff als Atheist seiner Stelle entsetzt, des Landes verwiesen und seine Bücher verboten wurden. Dies geschah noch im 18. Jahrhundert. Aber der entfesselte Strom ließ sich nicht mehr aufhalten. Der antichristlich-rationalistische Geist schlug auf den Universitäten immer weitere Kreise, und bald kam es dahin, daß sogar die protestantische Theologie sich fast gänzlich in Rationalismus und Naturalismus verlor.

8. Es ist wohl von selbst verständlich, daß die Universitäten im Laufe der Zeit von den gleichzeitigen Bewegungen des neuern Humanismus und des Realismus nicht unberührt bleiben konnten. Seit Ende des siebzehnten Jahrhunderts erwachte auf den Universitäten ein lebendiges Alterthumsstudium bei den Lehrern, wie bei den Hörern. Ebenso traten die Geschichte und die Naturwissenschaften in den Vordergrund; letztere namentlich in Folge der großen naturwissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen, welche während dieser Zeit gemacht wurden, und denen die Universitäten sich nicht verschließen konnten. In der Philosophie mußte der Peripateticismus allmählig das Feld räumen, und an dessen Stelle trat die neue philosophische Richtung, wie sie namentlich

von Descartes und Leibniz war inaugurirt worden. Im achtzehnten Jahrhundert wurde die Wolff'sche Philosophie, die auf der Grundlage der Leibniz'schen sich aufgebaut hatte, auf den deutschen protestantischen Universitäten fast allgemein herrschend. Auch in den Fachwissenschaften erweiterte sich der Unterrichtsstoff immer mehr.

9. Auf den katholischen Universitäten trat anfänglich keine Veränderung der bestehenden Verhältnisse ein. Indem dieselben die religiöse Unwälzung von sich abwießen, waren sie in der Lage, das Bestehende zu bewahren, und es den Forderungen und Bedürfnissen der Zeit entsprechend ruhig sich fortentwickeln zu lassen. Selbstverständlich mußte die Entstehung der neuen Lehre, und die Angriffe, welche von Seite der Neuerer gegen die Kirche und ihre Lehre gemacht wurden, auf den katholischen Universitäten das polemische Element in den Vordergrund drängen. Die Polemik war daher im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert auf diesen Universitäten sehr vorherrschend. Doch verschlossen sie sich deshalb den positiven Fortschritten der Wissenschaften keineswegs; der Unterrichtsstoff erweiterte sich auf den katholischen Universitäten im Laufe der Zeit in gleichem Maße, wie auf den protestantischen. Aber der Geist des Rationalismus und Naturalismus, der im achtzehnten Jahrhundert von den protestantischen Universitäten Besitz nahm, konnte auf den katholischen Hochschulen anfänglich, so lange die Jesuiten noch auf denselben wirkten, nicht festen Fuß fassen. Erst in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts, namentlich seit der Aufhebung des Jesuitenordens schlich sich das Illuminatenthum, und in ihm der rationalistisch ungläubige Geist auch in die katholischen Universitäten ein, und richtete auf denselben ähnliche Verheerungen an, wie auf den protestantischen. Zu einer principiellen Entchristlichung wenigstens der ältern Universitäten ist es jedoch damals desungeachtet noch nicht gekommen, dies war erst der neuesten Zeit vorbehalten.

10. Waren die Universitäten schon vor der „Reformation“ theilweise in Abhängigkeit von den Landesherren und so um ihre Freiheit gekommen, so verloren sie die letztere seit der „Reformation“ gänzlich. Ursprünglich selbstständige Corporationen, die in ihre eigenen Angelegenheiten Niemanden hineinregieren ließen, wurden sie seit der „Reformation“ zu Landesanstalten, die als solche unter der Herrschaft und Leitung des Landesherren standen. Sie blieben zwar Corporationen, aber vom Staate creirte, in unmittelbare Beziehung zu den Staatsinteressen tretend, „geistige Festungen und Waffenplätze für die staatlichen Interessen.“ Ihre Freiheit ging unter. Die Universitätslehrer wurden „Staatsdiener“, vom Staate besoldet. Sie mußten sich daher in Allem nach dem Willen und Wohlthun ihrer fürstlichen Besolderer richten. Es wurden ihnen die Gegenstände ihrer Vorlesungen, sowie die Zeit und Anzahl der Stunden streng vorgezeichnet. Und dabei war ihre Besoldung im Ganzen keineswegs eine glänzende. Luther und Melancthon bezogen als Professoren zu Wittenberg nur je 200 Gulden jährlich; höhere Gehalte gab es nicht: die tüchtigsten Lehrer litten oft an Brodnoth, zu der dann der kleinlichste Brodneid kam, von dem besonders die jüngeren Docenten

gegenüber dem Senate oder dem sog. Consistorium der Universität getroffen wurden.

11. Die sittliche Verwilderung, die in Folge der „Reformation“ in das Volksleben eindrang, und in demselben so traurige Verwüstungen anrichtete, pflanzte sich auch auf die Universitäten hinüber. Die „evangelische Freiheit“ trug hier dieselben Früchte, wie beim Volke. Es ist unglaublich, welche furchtbare Rohheit und Wildheit im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert auf den protestantischen Universitäten unter den Studenten herrschte. Man traut seinen Augen kaum, wenn man die Berichte der Zeitgenossen über das damalige Studentenleben liest. „Säuferei, Unzucht, Wüßtheit“ — darin faßt sich Alles zusammen, was von dem Studentenleben der damaligen Zeit berichtet wird. Dazu kam die Rauflust und das Duell. Das Duell, dieser sinnloseste und roheste Exceß wurde so allgemein, daß alle Verbote dagegen nicht das Geringste ausrichten konnten. Eine allgemeine sittliche Auflösung bildet die Signatur des Studentenlebens der damaligen Zeit. Wir werden das im Folgenden bestätigt finden.

12. Die studentischen Gebräuche waren burlesk und roh. Schon die Kleidung der Studenten im sechszehnten und namentlich im siebzehnten Jahrhundert streifte in das Phantastische. Der Student ging einher in Spitzbart und langem Haar, auf welchem ein Schlapphut mit Federbusch kühn in die Stirne gedrückt war. Ein breiter Halskragen war über das geschlitzte Wams geschlagen, über dem ein leichter Nermelmantel lag. Weite Pluderhosen, bespornte Stiefel mit weiten, die Wade zeigenden Stulpen, das Stammbuch im Gürtel, der Stoßdegen oder Hieber mit gewaltigem Stichblatt und von gewaltiger Länge, eine Tabakspfeife, und auf Wanderungen ein tüchtiger Knotenstock — das waren die Attribute, wodurch sich der Bruder Studio äußerlich von dem „Philister“ unterschied.

13. Wenn der Jüngling an die Universität übertrat, mußte er sich einer Ceremonie unterziehen, die ebenso lächerlich, als roh und gemein war. Es war dieses die sog. Deposition, — die Aufnahme der neuangekommenen Studenten, die Beani oder Fische hießen, in den Universitätsverband. Diese Deposition war ein feierlicher, amtlicher Akt, der von dem eigens dazu aufgestellten Depositor vorgenommen wurde, und dem im siebzehnten Jahrhunderte sogar der Dekan der philosophischen Fakultät als amtlicher Vertreter der letztern beiwohnte. Der Depositor ließ die jungen Leute, die unter die Studenten aufgenommen werden wollten, in bunte Kleider stecken; dann schwärzte er ihnen das Gesicht; an ihre Hüfte, deren Krempen heruntergebügelt waren, befestigte man lange Ohren und Hörner, setzte ihnen in die beiden Mundwinkel lange Schweinszähne, welche sie wie zwei kleine Tabakspfeifen, bei Strafe von Stockschlägen, mit dem Munde festhalten mußten; über die Schultern hing man ihnen einen langen schwarzen Mantel. So verkleidet ließ sie der Depositor nun aus dem Depositionszimmer heraus, und trieb sie mit einem Stocke vor sich her wie eine Heerde Ochsen in einen Saal, wo die Zuschauer sie erwarteten.

14. Hier in diesem Saale nun hieß sie der Depositor in einen Kreis sich stellen, in dessen Mitte er selbst stand, schnitt ihnen Gesichter, machte

stumme Reberenzen, verspottete sie über ihren seltsamen Aufzug, und hielt dann eine Urede an sie, indem er vom Burlesken zum Ernste überging. Er sprach von den Lastern und Fehlern der Jugend, und zeigte, wie nöthig es sei, daß sie durch Studien gebessert, gezüchtigt und geschliffen würden. Darauf legte er ihnen verschiedene Fragen vor, welche sie beantworten mußten, Fragen der lächerlichsten Art, und wenn sie selbe nicht beantworten konnten, beantwortete er sie selbst, und gab ihnen eine Ohrfeige¹⁾. Dazu kam, daß die Schweinszähne, welche die Beanen im Munde hatten, sie im deutlichen, verständlichen Reden hinderten, so daß sie mehr wie Schweine grunzten, wofür sie dann wiederum vom Depositor „Schweine“ genannt wurden, einen Verweis erhielten und geschlagen wurden.

15. Hierauf zog der Depositor aus einem Sacke eine hölzerne Zange, mit welcher er den Beanen den Hals zusammendrückte und sie so lange schüttelte, bis die Schweinszähne auf die Erde fielen. Wenn sie gelehrig und fleißig wären, sagte er dabei, so würden sie den Gang zur Unmäßigkeit und Gefräßigkeit ebenso verlieren, wie die Schweinszähne. Dann riß er ihnen die langen Ohren ab, wodurch er ihnen zu verstehen gab, sie müßten fleißig studiren, wollten sie nicht den Eseln ähnlich bleiben. Weiterhin nahm er ihnen die Hörner ab, welche brutale Rohheit bezeichnen sollten. Darauf holte er aus einem Sack einen Hobel. Jeder Bean mußte sich zuerst auf den Bauch, dann auf den Rücken, und auf beide Seiten legen; in jeder dieser Lagen behobelte ihn dann der Depositor am ganzen Leibe, und sagte: Literatur und Künste würden ebenso ihren Geist glätten. Nach einigen anderen Ceremonien füllte der Depositor ein großes Gefäß mit Wasser, goß es den Beanen über den Kopf, und trocknete sie dann mit einem groben Lumpen unsanft ab.

16. Mit der Ermahnung an die gehobelte, gestriegelte und gewaschene Gesellschaft, sie sollten nun ein neues Leben anfangen, böse Neigungen bekämpfen und böse Gewohnheiten ablegen, die ihren Geist ebenso entstellten, wie die verschiedenen Theile der Verkleidung ihren Leib entstellt hätten, schloß die Deposition. Der Depositor ersuchte dann den der Ceremonie beizuhörenden Dekan im Namen der Beanen um Ertheilung des Depositionsscheines. Der Dekan antwortete darauf lateinisch, erklärte nochmals die Depositionsgebräuche, und übergab dann die nun zu Pennälen erhobenen Bachanten den Schoristen, mit der Mahnung, diesen unweigerlichen Gehorsam zu leisten. Der Trödel endigte mit einem Depositionsschmaus. Diese lächerliche und rohe Sitte der Deposition erhielt sich bis in's achtzehnte Jahrhundert hinein.

17. Wir haben soeben von Pennälen und Schoristen gesprochen. Damit sind wir auf den größten und furchtbarsten Mißstand gekommen, der im Studentenleben während des sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderts sich festgesetzt hat. Es ist dies der sog. Pennalismus. — An die Stelle der alten

1) Z. B. Depositor: Hast du eine Mutter gehabt? Beane: Ja. Depositor: Nein, Schelm, sie hat dich gehabt. — Depositor: Wie viel Flöhe gehen in einen Scheffel? Beane: Ich weiß es nicht. Depositor: Lerne das heute von mir, daß die Flöhe nicht in den Scheffel gehen, sondern sie hüpfen hinein u. s. w.

Bursen waren nämlich in dieser Zeit freie Genossenschaften, sog. „Landsmannschaften“ oder „Nationalcollegia“ getreten. Die Gleichheit der Rechte Aller, welche die alten Nationalverbindungen ausgezeichnet hatte, verschwand hier gänzlich, und an ihre Stelle trat eine Rangordnung nach Altersklassen und eine Unterdrückung und Mißhandlung der Jüngeren durch die Älteren. Die neu ankommenden Studenten, welche nach den bestehenden Gesetzen ihre Aufseher haben sollten, wurden den älteren Commilitonen untergeordnet. So entstand der Pennalismus.

18. War nämlich der Beane durch die Deposition in den Universitätsverband aufgenommen, so mußte er in eine Landsmannschaft — Nation, Nationalcollegium — eintreten. Hier wurde er nun aber im ersten Jahre noch nicht den älteren Studenten gleichgeachtet, sondern er wurde einem dieser älteren Studenten beigegeben und mußte ihm dienen. Er hieß nun Pennal (der Name wahrscheinlich von der Federbüchse — Pennal — der Schulknaben), während sein Herr und Meister, dem er als Diener beigegeben war, Schorist (der Name wahrscheinlich von Scheeren, weil ein Geschorener und nun selbst zum Scheeren Anderer Qualificirter) genannt wurde.

19. Der Pennal mußte sich von seinem Schoristen zu Allem gebrauchen lassen, was diesen nur immer gelüsten mochte; er mußte für ihn abschreiben, er mußte ihm und seinen etwaigen Gästen aufwarten, meilenweite Botengänge für ihn machen, und ihm bei seinen Spaziergängen als Trabant nachfolgen. War er betrunken, so durfte er nicht von ihm lassen, wollte er Musik hören, so mußte ihn der Pennal damit unterhalten, und wenn es auch die ganze Nacht währte; wollte er sich balgen oder raufen, so mußte dieser ihm den Degen nachtragen und ihm im Streite helfen; gelüftete es ihn, den Pennal zu mißhandeln oder zu schlagen, so durfte dieser gegen die Mißhandlung sich nicht zur Wehre setzen; brauchte er Geld, so mußte es ihm der Pennal schaffen; wollte er eine Schmauserei, so mußte dieser selbe auf seine eigenen Kosten veranstalten; an allen seinen Rohheiten und Lächerlichkeiten mußte er Theil nehmen; kurz, der Pennal war völlig und in jeder Beziehung der Slave des Schoristen, und mußte Alles thun und Alles ertragen, was dem Schoristen nur immer in den Sinn kam.

20. Nach Ablauf des Pennaljahres wurde der Pennal von der ganzen Landsmannschaft „absolvirt“, mußte aber vorher noch bei allen Landsleuten herumgehen und sie bitten, ihn aus der Schlaberei zu entlassen. Ein „Absolutions-schmaus“ auf Kosten des Pennals machte den Schluß, und nun trieb es der neue Schorist mit den Pennalen ebenso, wie man es mit ihm getrieben hatte. Noch merkwürdiger ist es, daß selbst die Professoren an diesem Treiben Theil nahmen. Sie hatten gleichfalls ihre Burschen, die „Professorenburschen“ im Gegensatz zu den „Bürgerburschen“ hießen. Erstere hatten bei den Professoren Wohnung und Tisch, die sie theuer bezahlen mußten, und wurden dafür vielfach bevorzugt. So hatten sie in den Kirchen den Vorsitz, und durften in diese sowohl, als in die Collegien ihre Hunde mitnehmen, was den Bürgerburschen strenge untersagt war. Ein solcher Hund war noch dazu als unverleßlich erklärt.

21. In Folge dieses Pennalismus nahm nun die Sittenlosigkeit und Bewilderung unter den Studenten furchtbar überhand. Die Schoristen besuchten

keine Collegien und wälzten sich im Schlammé aller, auch der rohesten Laster. Philander von Sittenwald schildert das Studentenleben dieser Zeit also: „In dessen ersah ich ein großes Zimmer, ein Contubernium, Museum, Studiolum, Bierstube, Weinschenke, Ballenhaus, Hurenhaus, u. s. w. In Wahrheit kann ich nicht eigentlich sagen, was es gewesen; denn alle diese Dinge sah ich darinnen. Es wimmelte voller Studenten. Die vornehmsten saßen an einer Tafel und soffen einander zu, daß sie die Augen verdrehten, gleich als gestochene Kälber. Einer brachte dem andern Eins zu aus einer Schüssel, aus einem Schuh; der eine fraß Gläser, der andere Dreck, der dritte trank aus einem Geschirr, darinnen allerhand Speisen waren, daß einem davor übel wurde. Andere soffen einander zu auf Stühl und Bänken, auf Tisch und Boden, durch den Arm, durch ein Bein, auf den Knien, den Kopf unter sich, über sich, hinter sich und für sich. Andere lagen auf dem Boden und ließen sich einschütten als durch einen Trichter. Bald ging es über Thür und Ofen, Trinkgeschirr und Becher, und mit denselben zum Fenster hinaus mit solcher Unsinnigkeit, daß mir graufete; Andere lagen da, und speyeten und koteten als die Hunde.“ U. s. w.

22. Das Unwesen des Pennalismus wurde zuletzt so arg, daß i. J. 1654 sogar der Reichstag dagegen einzuschreiten sich veranlaßt sah. Die „Nationen“ oder Landsmannschaften wurden aufgelöst und die pennalistische Unsitte verboten. Doch fruchtete die Verordnung des Reichstages Anfangs wenig; erst allmählig wurde durch strenge Verbote von Seite einzelner Landesfürsten die Herrschaft des Pennalismus an den Universitäten gebrochen, obgleich derselbe im Geheimen noch lange sich erhielt. Dafür traten nun aber an die Stelle der verbotenen National- die sog. Corpsverbindungen, die es gleichfalls nicht viel besser machten, als die ersteren.

23. Die Corps nahmen zwar landsmannschaftliche Namen und Farben an; aber sie rekrutirten sich nicht mehr ausschließlich aus Landsleuten, sondern nahmen jeden Studenten auf, der sich ihnen anschließen wollte. Sie nahmen den vereinzelt Studenten gegenüber, die sich ihnen nicht anschlossen (Obscuranten, Cameele, Finken), eine exclusiv und aristokratische Stellung ein, vertraten die Studentenschaft, übten die Gerichtsbarkeit und bildeten das studentische Recht — den sog. Comment — aus: die ererbte studentische Sitte, in zum Theil sonderbare Vorschriften und kleinliche Bestimmungen gebracht. Gar manche von den früheren Pennalgebräuchen waren in diesen Comment, wenn auch in abgeschwächter Form, noch mit aufgenommen.

24. Jedes Corps zerfiel in eigentliche und uneigentliche Mitglieder, — Corpsburschen und Renoncen (Füchse). Nur die ersten waren vollberechtigte Theilnehmer der Verbindung und ihr Kern; die anderen bezeichnet schon ihr Name als solche, welche auf den vollen Antheil an den Verbindungsrechten verzichteten, und nur dem Corps sich anschlossen, um seinen Schutz und sein Ansehen mitzugenießen. Zugleich war die Renoncenschaft eine Art Novizenthum, in welchem Jeder, der in das Corps eintreten wollte, eine Weile zu bleiben hatte, bis er nach genauerer Bekanntschaft vorrücken durfte. Die Aufnahme geschah mit einer gewissen Feierlichkeit, häufig nach einer Art Catechisation über

den Comment und die Verbindungsgrundsätze, durch Umhängung des Bandes, Mittheilung der Verbindungschiffre und Bruderkuß. Von den ordentlichen Mitgliedern auf Ein Jahr gewählt, standen an der Spitze der Verbindung der Senior, der Consenior, der Secretär, und je nach der Zahl der Mitglieder einige weitere Chargirte. Diese zusammen bildeten den Rath, der über alle Corpsangelegenheiten absolut zu beschließen hatte, die Repräsentation nach Außen besorgte und den regelmäßigen Gelagen präsidirte, dem aber auch jedes Mitglied unbedingten Gehorsam schuldig war.

25. „Aus diesen Corpsverbindungen nun und in ihrer Mitte entwickelte sich Anfangs allerdings ein nach Innen gemüthliches, nach Außen flottes Studentenleben. Aber sie wurden nur zu bald bloße heitere, nach Außen patente Gesellschaften, mehr auf Lebensgenuß; und zwar oft sehr materiellen Lebensgenuß gerichtet, ohne höheres Interesse, ohne umfassende begeisternde Ideen. Der Grundsatz, der von den Corps adoptirt worden war, daß das Privatleben eines Mitgliedes die Gesamtheit so lange Nichts angehe, als diese nicht in ihrer commentmäßigen Ehre dadurch gefährdet werde, bedingte eine Toleranz in sittlicher Beziehung, die nur zu geeignet war, eines jungen Menschen sittliche Begriffe schmählich zu verkehren, und ihn auf die heillosen Abwege der Sinnlichkeit und Lüderlichkeit zu führen. Auch sind die Corpsfeste erweislich oft in wahre Orgien ausgeartet, kaum minder scheußlich, als die Orgien der „Nationen“ zur Zeit des Pannalismus, und mancher unglückliche, verführte Junge hat gemeint, erst durch die Theilnahme an der Lüderlichkeit sich das Recht der Mitgliedschaft und Geltung im Bunde zu erkaufen.“

26. „Dieselbe niedrige Sinnlichkeit bezeichnete im Laufe der Zeit auch immer mehr das Zusammensein auf der Kneipe, wo der Biereomment so leicht als Zwang zu roher Schlemmerei sich gebrauchen ließ, und die Kraft und Ehre sowohl einzelner Mitglieder desselben Corps, als auch verschiedener Corps untereinander sich nach ihrem Mächmaß, nach ihrer Trinksfähigkeit bemaß, deren höchster Grad dem Bierkönig nach standhafter Bezwingung von 80 Schoppen zugeschrieben wurde. Mit der Rohheit und Gemeinheit des Tones, der bald in den Corps herrschend wurde, stand dann auch in Verbindung die mißbräuchliche Geltendmachung des Commentes als Nöthigung zu Duellen, und die daraus erfolgende Paufsucht und Renommage. Nur der galt als ehrenhaft, welcher Satisfaction auf der Mensur gab; ein flotter, angesehener Bursche aber, der Stolz seiner Verbindung, war nur, wer der Scandalier schon viele ausgemacht hatte, und als ferscher, patenter Schläger bekannt war. Das zu werden, war Ziel des studentischen Strebens. Händelsucht, Hohn, herausforderndes Betragen, eine bis in's Lächerliche gehende Empfindlichkeit und zahllose Paufereien waren die Folge.“

27. „Gegen die Universitätsbehörde nahmen die Corps in so fern eine oppositionelle Stellung ein, als sie auch dieser gegenüber die wirklichen oder angeblichen Rechte der Studenten vertraten; dafür dehnten sie ihre Gerichtsbarkeit aber auch auf die außer der Verbindung stehenden Studenten aus, und diese hatten von ihnen gar manche Chikane und verächtliche Behandlung zu befahren.

Am schlimmsten aber benahmen sie sich gegen die „Philister“, — Nichtstudenten. Gegen „Philister“ auf eine nach gewöhnlichen Begriffen ganz ehrlose Weise sich zu betragen, that der Burschenehre keinen Eintrag, und einem solchen „Philister“ das Ehrenwort zu brechen war nur ein Scherz. Auch die Verbindungen unter einander standen beständig auf gespanntem Fuße. Freizügigkeit von einem Corps zum andern bestand nicht; wer dem einen die Schmach anthat, zum andern überzugehen, hatte sich mit den Corpsmitgliedern zuerst durchzupauken; wie auch kein neues Corps sich gültig constituiren konnte, ohne sich in die Anerkennung der andern erst einzupauken. Dabei gab die ewige Rivalität Ursache genug zu beständigen Reibungen, die in Scandalern pro patria endeten, in welchen jedes Corpsmitglied, wie das Loos oder des Seniors Machtpruch es bestimmte, für die Ehre der Verbindung die Mensur zu betreten hatte.“ — Ein ekelhaftes, unwürdiges Treiben!

28. Gegen die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts tauchten neben den genannten Corpsverbindungen die sogenannten Studentenorden auf. Von jenen unterschieden sich diese Studentenorden dadurch, daß sie auf der Anziehung gleichartiger und gleichgesinnter Persönlichkeiten, und auf dem eigentlichen Esprit de corps, den die Verbindung derselben erzeugt, basirten. Es scheinen diese Orden nur Verzweigungen des Freimaurerordens in der Studentenschaft gewesen zu sein, wie schon aus den von ihnen adoptirten Symbolen hervorgeht, die sich ganz genau an die Freimaurerische Symbolik angeschlossen. Auch umgaben sich diese Orden, wie der Freimaurerorden überhaupt, mit einer Art von Geheimniß. Zu diesen Studentenorden gehörten der Espérance-, Harmonie-, Concordien-, Kreuz-, Faßbinder-, Lilienorden, der schwarze Orden, der Orden der Constantinen, u. s. w. Es verloren sich jedoch diese Orden bald wieder, und wurden von den Corpsverbindungen aufgesaugt.

29. Man sieht, das Bild, welches die deutschen Universitäten in dieser Zeit uns darbieten, ist keineswegs ein freundliches. Weder die Lehren, die auf denselben vertreten wurden, noch die sittliche Haltung der Studirenden war von der Art, daß sie als eine nützliche und segensreiche Institution gelten konnten. Es ist vielmehr das Gegentheil wahr. Die Universitäten waren in dieser Zeit nicht so fast Pflanzstätten der Wissenschaft und gediegener geistiger und sittlicher Bildung, sondern vielmehr Herde geistiger und sittlicher Verwilderung für die Jugend. In der That haben denn auch die Universitäten in dieser Zeit für den Fortschritt der Wissenschaft wenig geleistet. Die großen Erfindungen im Gebiete der Naturwissenschaft, welche die neuere Zeit charakterisiren, sind nicht von den Universitäten ausgegangen. Auch die neuere Philosophie seit Baco und Cartesius ist nicht auf den Universitäten entstanden und groß gezogen worden. Das wäre freilich an sich kein Vorwurf für die Universitäten; aber sie haben auch für eine andere Richtung der Philosophie Nichts geleistet. Einzig die Philologie hat, aber erst im achtzehnten Jahrhundert, auf deutschen Universitäten Blüthen getrieben. August Wolf war Professor auf der Universität Halle. Während also im Mittelalter die Universitäten die Brennpunkte des wissenschaftlichen Lebens der abendländischen Völker waren, haben sie in der Zeit, in welcher

wir gegenwärtig stehen, diese ihre Bedeutung zum großen Theil verloren, und bieten in vielfacher Beziehung ein trauriges Bild der Verkommenheit. Dahin muß es aber immer kommen, wenn eine Institution ihrer ursprünglichen Bestimmung entfremdet, wenn sie von dem Mutterboden, auf welchem sie entstanden, losgerissen und auf fremden Grund verpflanzt wird. Daß ihr eigenthümliche Leben, das nur aus dem Mutterboden die ihm homogene Nahrung ziehen kann, erstirbt, und es tritt Marasmus ein, der nur durch gewaltjame, galvanische Mittel einigermaßen paralytisch werden kann. Früchte, namentlich gesunde Früchte aber kann eine solche Institution nicht mehr bringen. So war es bei den Universitäten. Sie waren auf dem Mutterboden der Kirche erwachsen; als sie daher durch die „Reformation“ davon losgerissen wurden, war es mit ihrer Lebenskraft und mit ihrer wissenschaftlichen Fruchtbarkeit zu Ende. Zudem war es in Folge jenes Abfalles von der Kirche um ihre Freiheit geschehen, und das Leben, die Wissenschaft und die Sitte gedeihen nicht in der Knechtschaft, sondern nur in der Atmosphäre der Freiheit.

30. Anders als in Deutschland entwickelte sich das Universitätswesen in England. Die englischen Universitäten waren halb geistliche und halb weltliche Corporationen, wie sie es im Mittelalter gewesen. Das wissenschaftliche Leben blieb auf die Colleges beschränkt. Der Ankömmling wurde nach vorangegangener Prüfung in den Rudimenten der lateinischen Grammatik als Zögling auf seine eigenen Kosten oder als Stipendiat in einem College aufgenommen, und der besondern pädagogischen Aufsicht eines der Fellows (Tutor) übergeben. Die nun beginnende wissenschaftliche Laufbahn hielt sich zunächst innerhalb der Mauern des College: der Zögling nahm Theil an dem durch die Lectoren zu ertheilenden Unterricht in den leichteren Disciplinen der humanistischen Studien, der Logik, Rhetorik, Moralphilosophie und Mathematik, der Dogmen und des neuen Testaments, dann an den unter Leitung des Dekans zu haltenden Disputationsübungen und Prüfungen, endlich an den Repetitionen unter Leitung des Tutor.

31. Nach Verlauf von zwei Jahren trat der Schüler in das akademische Studiensystem ein, ohne jedoch aus den collegialischen Studien auszutreten. Während der beiden nächsten Jahre hörte er noch keine öffentlichen Vorlesungen, sondern nahm nur an dem ersten Grade der akademischen Disputationen als Respondent und Opponent Theil. Dann wurde er Baccalaureus. Als solcher besuchte er weiterhin die öffentlichen Vorlesungen, nahm Theil an vermehrten und gesteigerten Disputationsübungen, hielt eigene Probevorlesungen und rhetorische Vorträge, und ward am Ende des zweiten Jahres Magister. Nun begann nach drei Richtungen die Laufbahn der höheren Facultäten, welche durch bestimmte gehörte und gehaltene Vorlesungen über die Facultätsdisciplinen und durch entsprechende Disputationen nach drei Jahren zum medicinischen und juristischen, und nach sieben Jahren zum theologischen Baccalaureat führte. Von da ab endlich betrug der Weg zum Doctorgrade noch vier Jahre.

32. Dieses Collegesystem erhielt sich in England fort bis in die neueste Zeit. Die Colleges, von denen jedes eine gewisse Anzahl Tutors hat, die theils Unterricht geben,

theils die Privatstudien der Zöglinge leiten, vermehrten sich im Laufe der Zeit an den Universitäten immer mehr. Als Repräsentant der Organisation dieser Colleges gilt das Trinity-College. Es wird regiert von dem Master als Vorsteher, und von den acht ältesten Fellows. Die Fellows werden aus den Scholars gewählt, die noch nicht Masters of Arts sind. Alle müssen innerhalb sieben Jahren, nachdem sie Masters of Arts geworden sind, sich ordiniren lassen, mit Ausnahme von zweien, die im Laienstande bleiben dürfen, und von denen der eine der Jurisprudenz, der andere der Medicin sich widmen mag. Nur die Masters dürfen heirathen. Von den jüngeren Fellows sind 4 Tutors und 9 Assistant Tutors, einer Senior Dean, einer Junior Dean, einer Head Lecturer, 4 Lecturers und 4 Sublecturers.

33. In Frankreich war die vornehmste und berühmteste Universität die Sorbonne, die Nachfolgerin der berühmten Pariser Universität des Mittelalters. Sie sank mit der Zeit vollständig zu einer königlichen Anstalt herab, und kam dadurch in eine unwürdige Abhängigkeit von den jeweiligen weltlichen Machthabern. Das entschiedene Festhalten der Engländer an dem historisch Gegebenen in Leben und Erziehung finden wir hier nicht. Die Sorbonne hat in den jansenistischen Wirren dieser Zeit gerade in Folge ihrer Abhängigkeit von der weltlichen Gewalt und der dem französischen Geiste eigenthümlichen Neuerungssucht vielfach keine glänzende und ehrenhafte Rolle gespielt. Der Ausbruch der Revolution am Ende des vorigen Jahrhunderts legte sie, sowie die übrigen französischen Universitäten weg, und erst Napoleon I. hat das Schul- und Universitätswesen in Frankreich wieder neu organisiert. Davon können wir jedoch erst später sprechen.

34. Wir schließen hiemit unsern Bericht über das Universitätswesen dieser Zeit ab. Es dürfte nun ein vollständiges Bild von den pädagogischen Bestrebungen, die in die gegenwärtige Epoche hereinfallen, gegeben sein. Es bleibt uns somit nur mehr übrig, zu untersuchen, wie der Uebergang von dieser Epoche zur neuesten Zeit, namentlich in Deutschland, sich vollzogen hat. Die Pädagogik hat in Deutschland in der gegenwärtigen Epoche mit dem Naturalismus abgeschlossen; es wird daher von Interesse sein, zu sehen, wie von der naturalistischen Pädagogik aus der Uebergang zur „modernen“ Pädagogik sich bewerkstelligt hat. Damit haben wir uns also im Folgenden zu beschäftigen.

7. Uebergang zur modernen Pädagogik.

a) Eberhard Kochow und Samuel Heinike.

§. 78.

1. Die Philanthropine waren nur eine ephemere Erscheinung. Nach einer kurzen Glanzperiode fristeten sie nur mehr ein kümmerliches Dasein und gingen bald ganz unter. Sie waren mit zu großem Applomb aufgetreten, sie hatten ihre Tendenz zu offen hervorgekehrt, als daß die öffentliche Meinung, soweit sie doch noch nicht ganz dem positiven Christenthum entfremdet war, sich nicht zuletzt gegen dieselben hätte wenden müssen. Das Forcirte, Uebertriebene, ja Lächerliche,

womit die philanthropinistische Erziehung debilitirte, trug gleichfalls dazu bei, die Philanthropine in Mißcredit zu bringen. Der naturalistische Geist mußte langsamer, vorsichtiger und bedächtiger zu Werke gehen, wollte er in das Volk eindringen und die Erziehung in seinem Sinne umgestalten. Er durfte dem positiven Christenthum nicht geradezu in's Gesicht schlagen, er mußte noch einigermaßen christliche Ideen beibehalten, um unter dem schillernden Glanze derselben seine Tendenz zu verbergen, und so um so sicherer bis zu dem Punkte zu gelangen, wo er auch diese noch ungeschont abzuwerfen in der Lage wäre.

2. So treffen wir denn auf dem Uebergange zur neuesten Zeit eine Reihe von Männern, welche die naturalistische Tendenz der Philanthropisten in der Erziehung zwar theilten; aber doch einigermaßen auch noch dem Christenthum Rechnung trugen in dem Sinne, daß sie dasselbe nicht offen bekämpften, sondern gewisse Lehren und Uebungen desselben noch beibehielten. Freilich wurden die gedachten christlichen Lehren dabei in der Weise verflacht, daß sie nichts weniger als positiv = christlich mehr waren; aber sie thaten doch den Dienst, daß sie die unchristlich = naturalistische Tendenz der Erziehung deckten und sie nicht offen hervortreten ließen. Wir wollen damit nicht sagen, daß die Männer, welche dieses Verfahren einhielten, es absichtlich auf Täuschung der öffentlichen Meinung abgesehen hätten; es war eben der Geist der Zeit, der sie zu diesem Verfahren führte, weil sie ihm dienten, und seinem dominirenden Einfluß folgten. Und dieser Geist der Zeit war dem Christenthum entschieden abgeneigt, und suchte an die Stelle desselben eine verflachte „Naturreligion“, mit einigen aus dem Christenthum erborgten Ideen verbrämt, zu setzen. In solcher Weise also leiteten diese Männer den Naturalismus in die neueste Zeit herüber, in welcher er endlich, nachdem er zuvor noch durch die Labyrinth einer vielgestaltigen Philosophie hindurchgegangen war, die Maske abwarf, und in die offene Opposition gegen das Christenthum in der Erziehung eintrat, ja die letztere am Ende sogar in den Sumpf des Materialismus herabzog.

3. Der erste Mann, dem wir als Vertreter der also charakterisirten pädagogischen Richtung im achtzehnten Jahrhundert begegnen, ist Friedrich Eberhard Kochow, ein Freund Basedows. Geboren i. J. 1734 zu Berlin, war er in frühern Jahren Soldat und lebte dann von 1760 an bis zu seinem Tode i. J. 1805 auf seinem Gute Reckan unweit der Stadt Brandenburg. Hier lag ihm das Wohl seiner Unterthanen sehr am Herzen, und als 1771 und 1772 in Folge von Unwetter und Theuerung Krankheiten unter dem Landvolke sich verbreiteten, war er eifrig bemüht, mit Rath und That den Betroffenen an die Hand zu gehen. Er fand aber für seine wohlgemeinten Rathschläge bei dem Landvolke wenig Empfänglichkeit. Die Bauern wendeten sich in ihrem Aberglauben und in ihren Vorurtheilen lieber an Quacksalber, kluge Frauen und Schäfer, bezahlten deren Mittel reichlich, und — starben dahin. Dies ging Kochow zu Herzen. Er beklagte die Unwissenheit und die daraus erfolgende Rathlosigkeit des Volkes, die an all seinem Unglück und an seiner gedrückten Lage Schuld sei, und sann auf Mittel, diesem Uebelstande abzuhelpen.

4. Das einzige Mittel nun, das sich ihm zu diesem Zwecke darzubieten

schien, war die Verbesserung der damals ungemein gesunkenen und in der traurigsten Lage sich befindenden Landschulen. Dadurch allein glaubte er auf die Verbesserung der geistigen und materiellen Lage des gemeinen Volkes mit Erfolg einwirken zu können. Es stand bei ihm fest, daß, wenn man das Volk zum Denken bringe, man es auch dazu bringe, über seine eigene Lage nachzudenken und sich selbst zu helfen. Deshalb wendete er denn seine ganze Sorgfalt den Schulen auf seinen Gütern zu, und suchte dieselben zu heben und zu reformiren. Es gelang ihm, einen tüchtigen Prediger (Rudolph), und einen tüchtigen Lehrer (Heinrich Julius Bruns) für die Schule in Neckan zu gewinnen, und nun ging er frisch an's Werk, und scheute keine Opfer, um seine Pläne durchzuführen. Heben wir das Wesentliche aus seiner Wirksamkeit hervor!

5. Nachdem Kochow einmal den Plan gefaßt hatte, die Schulen auf seinen Gütern zu reformiren, schrieb er (1772) zunächst ein Buch unter dem Titel: „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch in Dorfschulen,“ worin er in allgemeinen Zügen den Plan der Reform des Unterrichtes, den er entworfen hatte, zeichnete. Ein Jahr später veröffentlichte er den von ihm und Bruns entworfenen Lehrplan als „Instruction für die Landschulmeister“. Im J. 1775 gab er dann in Brandenburg seinen „Kinderfreund“ heraus, ein Lesebuch für Volksschulen, das in 100,000 Exemplaren verbreitet wurde, und seinen Namen durch ganz Deutschland bekannt machte. Dazu kam dann später noch sein „Katechismus der reinen Vernunft“.

6. Die Tendenz, welche nach Kochow der Unterricht verfolgen soll, ist die Anleitung der Kinder zum Denken, die Entwicklung und Bildung des Verstandes, — die Aufklärung. Daher legt er für den Unterricht den Hauptaccent auf die Denk- (und Sprech-) Uebungen, sowie auf die Katechisation, durch welche jene Denkübungen zu vermitteln seien¹⁾. Die Denkübungen und das Katechisiren waren das Schibboleth für die Kochow'schen Schulen. Bei den Denkübungen soll von der sinnlichen Anschauung ausgegangen, und von da zur Aneignung der Begriffe fortgeschritten werden. Die Kinder sollen zuerst in der Anschauung die Dinge sowohl an sich, als auch nach ihren Eigenschaften, und nach ihren Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten kennen lernen; dann sollen sie zu den Begriffen von Ursache und Wirkung, von Zweck und Mittel fortgeführt werden, um dann auf der Grundlage dieser Begriffe ein fortschreitendes Verständniß der Dinge und Erscheinungen zu gewinnen. Und das Mittel, um die Kinder auf diesen Weg zu führen, und die fortschreitenden Denkübungen zu vermitteln, soll die Katechisation sein. Diese muß also an die Stelle des bloßen Abhörens treten.

7. Demgemäß gibt Kochow für den ersten Unterricht der Kinder folgende Regeln: „Der erste Unterricht für Kinder sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterrichte

1) Kochow und Bruns übten sich selbst, da sie der Ueberzeugung waren, daß das Katechisiren die erste und wichtigste Schularbeit sein müsse, einige Monate lang täglich im Katechisiren, wobei bald dieser, bald jener die Rolle des Lehrers oder des Schulkindes übernahm. So geübt, brachten sie dann diese Methode auch in der Schule in Anwendung.

an, sondern unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne wirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, Vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mittheilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören. Und damit verbinde er dann die ersten Anleitungen zum Lesen und Rechnen.“ Nie aber soll man die Kinder etwas auswendig lernen lassen, was sie nicht verstehen können, und nie etwas, was man sie nicht zuvor verstehen gelernt hat.

8. Es ist sicher nur zu billigen, wenn die Kinder von Anfang an zum Denken angeleitet und in demselben geübt werden. Wenn daher Rochow auf die Denkübungen, verbunden mit Katechisation ein großes Gewicht legt, so ist er damit, an und für sich genommen, im Rechte. Aber es muß doch auch hier Maß gehalten werden, wenn man damit nicht mehr schaden, als nützen soll. Wird über dem übermäßigen Outiren des Denkens, der Verstandesthätigkeit, das Gemüth des Kindes vernachlässigt, wird nicht auch der Entwicklung des Gemüthes die gleiche Aufmerksamkeit zugewendet, so wird die Erziehung eine völlig einseitige; das Gemüthsleben erstirbt in den Kindern, und sie werden zu bloßen kalten Verstandesmenschen, die allerdings in allen Verhältnissen des Lebens mit raffinirter Klugheit und Schlaueit zu Werke gehen können; aber keiner warmen Liebe und keiner Begeisterung für die höheren Interessen des Lebens mehr fähig sind. Und gerade darin hat es Rochow versehen. Ueberall ist bei ihm nur vom Verstande, von der Verstandesübung die Rede; das Gemüth geht leer aus. Dem naturalistischen Erziehungsprincip mag das allerdings entsprechen; aber keineswegs steht es im Einklange mit den wahren Bedürfnissen der menschlichen Natur und mit den Erfordernissen der menschlichen Bestimmung.

9. Weiter schreibt Rochow vor, „daß die Schullehrer ihren Unterricht auf Alles ausdehnen sollen, was im gemeinen Leben vorfällt, oder in jeder Lebensart nützlich sein kann, z. B. auf die allgemeinsten Gründe der Erdbeschreibung, auf die verschiedenen Gattungen der Thiere, Bäume und Holzarten, der Getreidearten, der Handwerke, auf den Gebrauch der natürlichen Dinge zur Nahrung, Wohnung, Bekleidung, u. s. w., und daß sie das Alles am Ende darauf lenken, daß den Kindern Gott bei Allem, was sie, dereinst erwachsen, in der Natur sehen, groß und erfreulich ist.“ Für's Zweite dürfen sich die Schullehrer nie zu lange bei einer Sache verweilen, damit die Aufmerksamkeit der Kinder nicht ermüdet wird; aber dafür müssen sie dieselbe Sache um so öfter wiederholen. Was die Kinder merken sollen, muß ihnen durch öfteres Lesen und Wiederholen, nicht durch strenges Auswendiglernen eingeprägt werden.

10. Aus dem Gesagten ist ersichtlich, daß Rochow außer dem Lesen, Schreiben und Rechnen auch die Realien in den Landschulen gepflegt wissen wollte. Er faßte dieselben zusammen unter dem Titel: „gemeinnützige Kenntnisse.“ Darum enthält auch der „Kinderfreund“ Rochow's außer den moralischen

Sprüchen und Erzählungen viele solche „gemeinnützige Kenntnisse“ aus der Natur, wobei es Kochow ganz besonders auf den Bildungskreis des Landmannes abzieht. Uebrigens soll nach Kochow die Zeit des Unterrichtes in den gemeinnützigen Kenntnissen nicht nach besonderen Stunden abgemessen, sondern die Gelegenheit benutzt werden, welche die Schriftlesungen hierzu geben.

11. Die Zucht in den Kochow'schen Schulen ging von dem Grundsatz aus, daß man durch den Verstand auf den Willen einwirken müsse, jedoch mit der Belehrung des Verstandes auch eine bestimmte Übung des Willens — Gewöhnung — zu verbinden sei. Strafen und Belohnungen sollten nur selten zur Anwendung kommen; beide sollten so wenig als möglich willkürlich erscheinen; man solle sie stets nach der Gemüthsbeschaffenheit der Kinder einrichten, und die Strafe nie leidenschaftlich vollziehen. Körperliche Züchtigung soll nur angewendet werden bei Diebstahl, Widerseßlichkeit und hartnäckigem Ableugnen; die Belohnungen sollen nur in kurzen, aner kennenden Worten bestehen.

12. Der Religionsunterricht endlich soll nach Kochow's Ansicht mit den Kindern erst später begonnen werden. Erst wenn der Verstand der Kinder schon zu einem gewissen Grade des eigenen Nachdenkens sich erhoben, erst wenn sittliche Belehrungen mancher Art vorausgegangen, das sittliche Gefühl schon gebildet und das Gewissen bereits aufgeregt sei, erst dann sei es rathsam, die ersten Begriffe der Religion zu geben, weil ein allzu früher Unterricht in derselben, ehe die Kinder im Stande sind, die Lehren der Religion zu fassen, mehr schade als nütze, sie gegen die Religion gleichgiltig, wo nicht gar derselben abgeneigt mache, und diese nur dann eine wohlthätige Rathgeberin ihres Lebens werden könne, wenn sie den Verstand erleuchtet und das Herz erwärmt, nicht aber, wenn man sie zu einer bloßen Gedächtnißsache herabgewürdigt habe. Vorzüglich habe man die Kinder dabei durch die Belehrung über Ursache und Wirkung dahin zu bringen, daß sie den Gedanken von Gott selbst finden lernen, indem man sie anleitet, von Ursache zu Ursache immer höher hinaufzusteigen.

13. „Die Form des Religionsunterrichtes ist die Katechese, und die leitenden Grundsätze dabei sind, daß es nicht nothwendig auf einen streng geordneten Zusammenhang ankomme, sondern daß es rathsam sei, nach Zeit und Gelegenheit bald diese, bald jene wichtige Lehre auszuheben, und solche, zwar immer deutlich und lichtvoll, aber doch nicht zu ausführlich vorzutragen; dann, daß nur die eigentlich praktischen Religionslehren, deren Einfluß auf Besserung und Tugend unbezweifelt gewiß ist, Gegenstand des Schulunterrichtes seien, alle übrigen aber, wenn sie auch dem gemeinen Manne zu wissen nöthig sind, in den Confirmandenunterricht gehören. Die Worte Genugthuung, Erbünde, Gottmensch, ewige Zeugung, u. s. w., die den Kindern unverständlich sind, müssen vermieden werden.“

14. Man sieht daraus, daß der religiöse Standpunkt Kochow's über den Rationalismus seiner Zeit sich nicht erhebt. Zwar soll nach Kochow „der Glaube an Gott und an das Christenthum eine Grundlage des Unterrichtes und der Erziehung bilden; aber dieser Glaube soll aus der Vernunft abgeleitet werden, und die ganze Sittenlehre sich mehr auf den Verstand, als auf den Gehorsam gegen Gottes Gebot gründen. Darum vermeidet Kochow Alles, was die Religion

in der Gestalt eines confessionellen Kirchenglaubens erscheinen läßt.“ Seine Religionslehre ist nicht positiver christlicher Unterricht, sondern eine Art Humanitätsreligion. Er will eine religiöse Bildung des Geistes und Gemüthes der Kinder, aber nicht auf Grund der positiven christlichen Dogmen, sondern nur auf Grund religiöser Lehrsätze, welche die Kinder durch ihre Vernunft unter Vermittlung der unterrichtlichen Einwirkung finden sollen.

15. Uebrigens fanden die reformatorischen Bemühungen Kochow's großen Anklang. Nicht bloß der Minister von Zedlitz erging sich in Lobeserhebungen über Kochow und seine pädagogischen Leistungen, sondern auch der König von Preußen nahm davon mit Wohlgefallen Notiz. Er wies den Minister an, die sämtlichen Landschulen nach Kochow's Plan zu organisiren, und da Kochow namentlich auch auf Gründung von Schullehrerseminarien drang, so wurde von nun an auch dieser Sache größere Aufmerksamkeit geschenkt. Auch im übrigen Deutschland verbreitete sich der Ruhm Kochow's und seiner Schulen; diese galten als Musterschulen, und sein „Kinderfreund“ wurde das Vorbild für zahlreiche Nachahmungen. Von allen Seiten strömte man herbei, um Kochow's Schulen aus Autopsie kennen zu lernen. Er hatte den Geist seiner Zeit getroffen.

16. Neben Kochow begegnet uns ein anderer Schulreformer, der jedoch nicht praktisch in die Volksschule eingriff, sondern nur mit lärmender Hefigkeit gegen die bestehenden Zustände losfuhr. Es ist Samuel Heinike (1729 — 1790). Nach einem wunderlichen Lebensgange wurde Heinike Cantor und Schullehrer zu Eppendorf bei Hamburg, und beschäftigte sich hier namentlich mit Unterweisung taubstummer Kinder. In dieser seiner Eigenschaft als Taubstummenlehrer wird er uns später nochmal begegnen; hier haben wir ihn nur als Schulreformer kennen zu lernen. Er entwirft ein drastisches Bild von der Volksschule des vorigen Jahrhunderts in Norddeutschland, das, wenn es auch nur zur Hälfte wahr ist, freilich ein überaus trübes Licht auf die Schulzustände, wie sie sich in den protestantischen Ländern des Nordens herausgebildet hatten, wirft.

17. Im Hinblick auf diese traurigen Zustände erhebt er sich besonders gegen die protestantischen Prediger, denen er vorwirft, daß sie der Hebung der Volksschule und der Lehrer, sowie auch der Volksaufklärung entgegenarbeiteten. Er geht hiebei so heftig und rücksichtslos zu Werke, daß man ihn in neuester Zeit als den „Diesterweg des vorigen Jahrhunderts“ bezeichnet hat. Desgleichen „verurtheilt er den Schlendrian, die rein auf das Auswendiglernen basirte Art des Volksschulunterrichtes, verwirft das Buchstabiren und sucht dem naturgemäßen Lautiren Eingang zu verschaffen, sowie er auch im Schreibunterrichte manche Reformen einführte“. Die Religionslehre, den Katechismus will er, wie Kochow, erst später in Angriff genommen wissen, wenn die Kinder einmal zu größerer Reife gediehen sind.

18. Die Volksaufklärung, die Heinike durch die Schule angestrebt wissen will, führt ihn zu folgendem baroken Ausspruche: „Wenn zwanzig Millionen Menschen in einem Lande durch ihre Geistesfähigkeiten auch körperliche Fertigkeiten erlangt haben, und, — welches ganz nothwendig folgt — auch daher vollkommener und besser sind, so — ich will nur eine Kleinigkeit rechnen —

ist doch jeder Mensch von diesen cultivirten Menschen unter Brüdern allemal einen halben Thaler mehr werth, als ein dummer und lasterhafter Taugenichts. Und das beträgt Jahr aus, Jahr ein: zehn Millionen Thaler Conventionsmünze. Diese Rechnung ist ganz richtig und hält die Probe. Sitten und Religion aber, die eine sichere Folge der Cultur sind, können dabei als eine Zugabe betrachtet werden, und ob Glück und Segen dadurch in's Land kommen würde, das müßte man nun freilich dabei wagen, weil manche Volkstäuscher immer noch daran zweifeln.“ Ein sonderbarer Maßstab zur Abschätzung der Aufklärung.

b) Gottfried Herder und Georg Hamann.

§. 79.

1. Joh. Gottfried Herder, geb. 1744 zu Mehrunen in Ostpreußen, bezog i. J. 1762 die Universität Königsberg und studirte Theologie. Später (1767) wurde er Collaborator an der Domschule zu Riga und Prediger daselbst. Bald jedoch gab er diese Stellung auf und unternahm mit einem Freunde eine Reise durch Frankreich. Endlich wurde er Consistorialrath zu Bückeburg und dann Oberconsistorialrath zu Weimar († 1803). Anfangs war Herder in dem gleichen Grade, wie seine Zeitgenossen, für die sog. „französische Erziehung“ eingenommen, kam aber bald von der frühern Ueberschätzung Rousseau's zurück. Mit dem ganz nach Rousseau gemodelten Philanthropin Basjedow's ist er deshalb durchaus unzufrieden. Aber den Principien der „deutschen Aufklärung“ huldigte er gleichfalls; ja er ist einer der Hauptträger dieser „deutschen Aufklärung,“ wie sie sich im vorigen Jahrhunderte im Anschluß an den englischen und französischen Naturalismus herausgebildet hatte, und wendet deren Grundsätze auch auf die Pädagogik an.

2. Als Oberconsistorialrath hat Herder theoretisch und praktisch in das niedere und höhere Schulwesen Weimars eingegriffen; die Verbesserung der Schulen lag ihm sehr am Herzen. Wie aber Herder in all seinem schriftstellerischen Wirken nur von dem Gedanken der Humanität geleitet wurde, so haben nach seiner Ansicht auch Erziehung und Unterricht ihr höchstes Ziel einzig in der Humanität. „Die Schule ist eine Pflanzstätte für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch, und zwar vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Lebensberufe Menschen bleiben! Jede Gabe im Menschen soll daher zum Zweck der Menschlichkeit gebildet und unter diesen Zweck gestellt werden.“

3. Zur Humanität kann aber nur erziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt. „Der Lehrer muß also vor Allem die Größe seiner Verantwortlichkeit bedenken: die Form und Bildung der Nachkommenschaft ist ihm übergeben; die theuersten Schätze der Eltern, ja der Menschheit, sind in seinen Händen; das junge Wachsthum stellt sich nachher so dar, wie er es gedrückt und gebildet hat. In seiner Schule muß er folglich der Pyrgus und Solon zugleich werden, und an ihr in Bezug auf Gesinnungen und Sitten eine kleine tüchtige Republik bilden. Dabei soll er verständig mit den jungen Leuten

umgehen, zutrauend mit ihnen sprechen und ihnen ein väterliches, freundliches, wohlmeinendes gutes Herz zeigen. Er habe einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in Mitte seiner Classe auf Alles und über Alle. Neben dem Monolog lasse er den Dialog hergehen, und frage hie und da, natürlich da am meisten, wo am meisten zu fragen Noth thut, und zwar unvermuthet, ohne vorhergehende Einleitung.“

4. Diesen Grundsätzen gemäß wendete Herder seine vorzüglichste Sorge dem Lehrerseminar zu, welches 1787 auf seinen Betrieb errichtet worden war. „Der Zweck eines Seminars, sagt er, ist nicht, jungen Leuten, die sich zu Schulmeisterstellen vorbereiten wollen, eine unnütze Art von Aufklärung zu verschaffen, bei der sie sich etwa selbst überklug dünken und ihren künftigen Lehrlingen eher nachtheilig als nützlich werden; vielmehr ist sein einziger Zweck der, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Nothwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Uebung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Uebung erlangt.“

5. Als Ephorus widmete Herder auch dem Gymnasium in Weimar besondere Aufmerksamkeit, und sicherte daselbst den classischen Studien die eifrigste Pflege. Wohin aber auf diesem Boden der höheren Schulen sein Blick ging, das zeigt sein 1769 entworfenes „Ideal einer Schule“. In dieser Schule soll sich jeder Lehrer die Unterrichtsstunden wählen, die für ihn sind, und kein Unterschied von Classen und Ordnungen unter den Lehrern stattfinden, so daß jeder seine Lieblingsstunden und Arbeiten hat, auch aller Rangstreit wegfällt und der Einförmigkeit und dem verdrießlichen Einerlei, immer nur Einen Lehrer und Eine Methode zu haben, abgeholfen wird. „Da wird nicht Alles der lateinischen Sprache aufgeopfert und ihr gleichsam zu Liebe rangirt; da kann jeder Schüler nach jeder Fähigkeit, hoch und niedrig und gerade an seinem Orte sein; da darf Keiner, um einer Nebensache willen, in Allem versäumt werden; das Papistisch = Gothische, das die lateinische Sprache zur Herrscherin macht, wird weggenommen, und Alles wird ein regelmäßiges, natürlich eingetheiltes Ganzes.“

6. Demgemäß unterscheidet Herder in seiner Schule Realclassen und Sprachclassen.

a) Der Realclassen sind drei. Die erste Realclasse lehrt die ersten Elemente der Naturkenntniß, der Geographie, der Mathematik, der Religion und der Historie. Die zweite Realclasse ist schon ein completerer Cursus, der sich dem Wissenschaftlichen mehr nähert. In ihm werden die gedachten Elemente erweitert und vervollständigt, doch ist noch immer die Einbildungskraft vorherrschend. Erst in der dritten Realclasse beginnt das Raisonnement, der Verstand tritt in Thätigkeit, und der Unterricht, der vorher noch elementar gewesen, bekommt nun einen wissenschaftlichen Charakter.

b) Auch der Sprachclassen sind drei. Es beginnt

1) die erste Classe mit der Muttersprache. „Der Lehrer lehre denken, erzählen, bewegen; der Schüler lerne diese drei; so lernt er sprechen. Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt dann das Schreiben, und also der Stil, der dann mehr und mehr auszubilden ist.“

β) Auf die Muttersprache folgt in der zweiten Classe die französische Sprache, mit welcher sich dann weiterhin auch die italienische verbindet. „Denn die französische Sprache ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa, sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; sie ist die leichteste und einförmigste, und an ihr ein Praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements.“

γ) Endlich folgt in der dritten Classe die lateinische Sprache, die in drei Cursen zu lehren ist. „Der erste Cursus fängt mit dem Lesen an, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen; der zweite Cursus übt dann in allen Arten des Stiles, und der dritte Cursus bringt die Poeten. Damit verbindet sich dann sogleich die griechische Sprache, und zuletzt folgt erst das Hebräische.“

Für den ganzen Sprachunterricht aber muß der Grundsatz gelten, daß man die Grammatik aus der Sprache, und nicht umgekehrt die Sprache aus der Grammatik lernen müsse, ebenso wie man den Stil aus dem Sprechen, nicht das Sprechen aus dem künstlichen Stil lernen muß.

7. Außer Herder ist hier noch zu nennen Joh. Georg Hamann. Geb. 1730 zu Königsberg studirte er daselbst Theologie und Jurisprudenz, und wurde dann 1752 Hofmeister zuerst in Liesland bei einer Baronin B., und dann in Kurland bei einem General W. Er hatte aber in diesem Amte wenig Glück. Von 1759 — 1787 lebte Hamann fast beständig in Königsberg und beschäftigte sich mit der Erziehung seiner eigenen Kinder und des Sohnes eines seiner Freunde. Er hat die pädagogischen Grundsätze, die er in dieser seiner erzieherischen Wirksamkeit befolgte, in Briefen niedergelegt, die er an verschiedene Freunde und Gesinnungsgenossen schrieb.

8. Hamann will das religiöse Princip in der Erziehung beibehalten wissen, verabscheut aber allen Zwang ohne Noth in der Erziehung, und will die Kinder frei aus sich heraus sich entwickeln lassen, womit er sich an Rousseau und an die Philanthropinisten anschließt. Desungeachtet outrirte er aber in seiner praktisch-erzieherischen Wirksamkeit den Unterricht in der excessivsten Weise. So las er mit seinem erst elfjährigen Sohne Plato's Phädon; zwei Jahre später die Aeneide, die Ilias, den Pentateuch im Grundtexte, das N. T. zum sechsten Male; im vierzehnten Jahre lernte der Knabe Englisch, Französisch, Polnisch, und las den Pindar. Kein Wunder, wenn eine solche Erziehung gänzlich mißglückte. Alles Uebermaß schadet, und an meisten schadet es im Unterrichte. Durch das Uebermaß wird der Schüler verdummt, nicht gebildet.

9. Einen weitgreifendern Einfluß haben in pädagogischer Beziehung weder Herder, noch Hamann ausgeübt. Sie standen mitten in ihrer Zeit, und haben im Geiste derselben gelehrt und gewirkt; neue Bahnen haben sie in Erziehung und Unterricht nicht gebrochen. Es genüge daher, ihren Standpunkt gekennzeichnet zu haben; weiter uns über dieselben zu verbreiten, halten wir nicht für angezeigt.

c) Johann Heinrich Pestalozzi.

§. 80.

1. Nun aber kommen wir zu einem Manne, welcher zu seiner Zeit eine große und durchgreifende Rolle im Erziehungs- und Unterrichtswesen gespielt hat,

und heut zu Tage als einer der größten Reformatoren des Schulwesens gerühmt wird. Es ist Johann Heinrich Pestalozzi. Dieser Mann wird als epochemachend in der Geschichte der Pädagogik gepriesen; die ganze moderne Pädagogik wird auf ihn zurückgeführt, als auf den Mann, welcher den ersten Anstoß hiezu gegeben, und den Samen ausgestreut habe, welcher nun aufgegangen ist und seine Früchte trägt. Mit diesem Mann werden wir uns daher eingehender zu beschäftigen haben.

2. Wie Kochow, so hat auch Pestalozzi seine reformatorische Thätigkeit nur der Volksschule zugewendet. Der höhere Unterricht lag ihm ferne. Die Volksschule allein lag ihm am Herzen. Pestalozzi war Volksmann. Er vertrat die Interessen des Volkes. Das Volk war es, welches er heben, dem er eine geachteter und menschenwürdigere Stellung erringen wollte, als es bisher innegehabt; das Volk war es, welches er aus der Erniedrigung, in welcher es schmachtete, zu einem höhern Culturleben, zu einem volksthümlichen Wohlstande emporzuführen suchte. Als das Mittel hiezu betrachtete er aber eine bessere Volkserziehung und Volksbildung durch die Volksschule. Darum wendete er der Volksschule seine ganze Sorge zu, und suchte dieselbe zu reformiren und durch die Reform zu höherer Vollkommenheit zu führen.

3. So anerkennenswerth aber auch dieses Streben war, so war Pestalozzi doch durch und durch ein Kind seiner Zeit. Ueber den rationalistischen und naturalistischen Geist seiner Zeit hat er sich in seiner pädagogischen Wirksamkeit nicht erhoben. Er will das Volk erziehen; aber diese Erziehung hat bei ihm keineswegs die Grundsätze des positiven Christenthums zur Grundlage; vielmehr wickelt sich Alles auf dem Boden einer gewissen natürlichen Religion ab. Allerdings zeichnet sich Pestalozzi durch ein tieferes religiöses Gefühl aus, als die gewöhnlichen Philanthropinisten solches gezeigt hatten; aber dieses religiöse Gefühl hat bei ihm keineswegs einen positiv-christlichen Inhalt, und so konnte er auch in seiner erziehlichen Thätigkeit eine christlich-religiöse Gesinnung in seinen Zöglingen nicht anpflanzen. Immerhin aber verdient seine große Liebe zum Volke und zur Jugend des Volkes, sowie sein unbegrenzter Eifer für die Volksbildung alle Achtung, und sein lebhafter, fruchtbarer und origineller Geist läßt ihn zweifellos als einen der bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit erscheinen.

4. J. H. Pestalozzi wurde i. J. 1745 zu Zürich geboren, wo sein Vater als Arzt lebte. Da sein Vater schon frühzeitig (1751) starb, so fiel seine Erziehung der Mutter, und der ihr zur Seite stehenden treuen Magd Babeli zu. Unter dieser ausschließlich weiblichen Erziehung wuchs der Knabe in träumerischem Gemüthsleben, in gutmüthiger Weichherzigkeit und weiblicher Gemüthsinnigkeit auf; der männliche Sinn kam in ihm nicht zur Entwicklung. Liebe, Sorglichkeit, herzliche Theilnahme und erbarmungsreiche Sanftmuth waren die Atmosphäre, die ihn umgab; jene Eigenschaften sind daher auch die Charakterzüge seines Lebens geblieben. „Er war eine poetische Natur, die in tiefempfundenen Gedanken und ahnungsreichen Anschauungen das Leben und die Menschen zu beobachten und darzustellen verstand, aber wegen Unbeholfenheit in praktischen Dingen, wegen unbegreiflicher Sorglosigkeit in Betreff materieller Mittel und

wegen Mangels an Menschen- und Lebenskenntniß bei der Ausföhrung seiner Gedanken stets gänzlich verunglückte." Nie brachte er es dahin, orthographisch richtig zu schreiben, in äußeren Dingen Ordnung zu halten, eine Idee streng logisch zu entwickeln, und in den Elementarkenntnissen sich sicher zu bewegen. Dafür erging er sich in idealistischen Weltbeglückungsträumen, die durch Rousseau's „Emil“, den er schon als Schüler las, noch verstärkt wurden. Wie ihn Rousseau gegen die Cultur einnahm, so machte ihn das Leben beim Großvater, einem Landprediger, bei dem er während seiner Studienjahre manche Zeit zubrachte, das städtische Leben verhaßt, so daß er zuletzt nur mehr auf dem Lande in den Bauernfamilien Unschuld und ursprüngliche Tugend zu finden meinte. Dem Landvolke wendete sich daher zuletzt auch seine ganze Liebe zu.

5. Das Studium der Rechtswissenschaft schien Pestalozzi ein nothwendiges Hilfsmittel zu sein, um auf Verbesserung der Zustände des Volkes hinzuwirken. Er gab daher die Theologie, die er bereits begonnen hatte, wieder auf, und widmete sich der Rechtswissenschaft. Eine schwere Krankheit aber, in die er nach Vollendung seiner Studien versiel, regte schon jetzt den Gedanken in ihm an, „Schulmeister zu werden“. Vorkäufig aber wollte er es mit der Landwirthschaft versuchen. Durch Unterstützung eines reichen Handlungshauses zu Zürich, das ihm das Geld vorstreckte, kaufte er 100 Schweizermorgen Wildland für 1000 Gulden an, um es in eine Krappppflanzung umzuwandeln, und baute sofort in diese Wildniß ein Landhaus, das er Neuhof nannte. Zu dieser Zeit heirathete er auch eine reiche Kaufmannstochter, Anna Schultheß, die ihm zu seiner Unternehmung gleichfalls Geld zubrachte. Aber Pestalozzi verstand von der Sache nichts; das Unternehmen mißglückte, das Capital wurde gekündet, und so war er mittellos.

6. In dieser bedrängten Lage faßte er nun den Entschluß, seine Landwirthschaft zu einer Armenschule umzuwandeln, in welche die Kinder zu ländlicher und Handarbeit sollten herangezogen werden. Sein Plan fand Beifall; man schickte ihm Armentinder auf den Neuhof zu, so daß er 1775 gegen 50 Zöglinge hatte, die im Sommer graben, jäten, pflanzen und düngen, im Winter aber spinnen sollten, wobei sie Pestalozzi zugleich in den Elementargegenständen unterrichten wollte. Aber Pestalozzi konnte die wilden Knaben nicht in Ordnung halten; er fing Alles verkehrt an, und so gerieth er in Schulden und verlor den Rest seines Vermögens. Dazu hatte er nicht bloß mit den Ungehelichkeiten der Kinder, sondern auch mit der Rohheit der Eltern zu kämpfen, und die Regierungen von Zürich, Bern und Basel, deren Bettelkinder er aufgenommen, kümmerten sich nicht um ihn. So kam es zuletzt dahin, daß i. J. 1780 die Anstalt sich wieder auflöste.

7. Dennoch verzweifelte Pestalozzi nicht. Er warf sich nun auf die pädagogische Schriftstellerei. Er ging daran, seine Ansichten von der Erziehung des menschlichen Geschlechtes in Schriften niederzulegen. Zuerst erschien i. J. 1780 von ihm die Schrift „Abendstunden eines Einsiedlers“, die in Iselin's Ephemeriden abgedruckt wurde. Aufgemuntert durch den Buchhändler Füßli in Zürich, veröffentlichte er dann i. J. 1781 seine Bauerngeschichte „Lienhard und Gertrud“. Mit dieser Schrift war der Ruf Pestalozzi's als Schriftsteller

begründet. Er schildert in diesem Buche, und zwar in unübertrefflichem Volkstone, das sittliche Verderben, in welchem das Volk gewissermaßen ertrunken war, und das Elend, in welchem es in Folge dessen schmachtete. Er gibt aber zugleich die Mittel an, wie da noch zu helfen wäre, wobei er das Hauptgewicht auf eine bessere Erziehung, und zwar vorzugsweise auf die mütterliche Erziehung legt. „Durch das häusliche Glück, den innern Frieden und durch die Mutterliebe wollte er das Elend des armen Volkes beseitigen, das ganze Volk glücklich machen. Die Schulstube wollte er in die Wohnstube verlegen, und durch zweckmäßige Bildung vermöge der Fertigkeiten und Sachkenntnisse sollte das Volk in den Stand gesetzt werden, sich eine behagliche Existenz zu schaffen.“

8. Das Buch machte großes Aufsehen; Alles war davon begeistert; aber eine Verbesserung seiner Lage erzielte Pestalozzi dadurch nicht, da das Honorar gering war. Noch siebzehn Jahre lebte er als armer und sorgengequälter Literat auf dem Neuhohe. Es erschienen während dieser Zeit von ihm noch mehrere Schriften. 1782 erschien die Schrift: „Christoph und Elise“, eine Fortsetzung von „Rienhard und Gertrud“, welche die sittliche Versunkenheit der Dorfbeamten darstellen sollte. Aber diese Schrift sprach nicht mehr in gleichem Grade an, wie die vorausgehende. Außerdem gab Pestalozzi eine Wochenschrift heraus, betitelt: „Ein Schweizerblatt“. Im J. 1795 erschien die Schrift: „Figuren zu einem ABC-Buche“. 1798 brachte die „Nachforschungen über den Gang des Menschengeschlechtes“. Dazu kam noch das „Schweizer Volksblatt“ und: „Ueber die gegenwärtige Lage und Stimmung der Menschheit.“ Während dieser Zeit trat Pestalozzi auch in den Illuminatenorden ein, und wurde das Haupt aller Illuminaten in der Schweiz. Jedoch trat er nachmals wieder davon zurück, indem er erklärte, daß, was durch eine Gesellschaft unternommen werde, gewöhnlich in die Hände von Intriganten falle. Also bloß aus Unzufriedenheit!

9. Im J. 1798 veränderte sich endlich Pestalozzi's Lage. Im Revolutionskriege dieses Jahres war Stanz im Canton Unterwalden verbrannt und der ganze Canton verwüstet worden. In Folge dessen war Noth und Elend überall; ein Haufe von Bettelkindern zog umher, und Niemand war, der sich um sie annahm. Da erhielt denn nun Pestalozzi von der republikanischen Regierung der Schweiz den Auftrag, nach Stanz zu gehen, und diesen Kindern Vater und Lehrer zu sein. Pestalozzi gehorchte, und sammelte in dem verlassenen Kloster der Ursulinerinnen daselbst gegen achtzig Kinder von vier bis zehn Jahren, um sie zu erziehen und zu unterrichten. Da er keinen Gehilfen hatte, so verfuhr er dabei nach der Lankastermethode, indem er sich weiter fortgeschrittener Schüler als Gehilfen zum Unterrichte der jüngeren bediente. Er selbst war jedoch hierbei ununterbrochen und unverdrossen thätig; er sprang von einem Kinde zum andern; er lernte mit den Kindern und sie halfen ihm lehren. Dennoch wollte auch dieses Institut keinen rechten Fortgang nehmen. Pestalozzi hatte kein Geschick für den praktischen Unterricht, und konnte sich wegen seiner barocken Manieren nicht beliebt machen. Im J. 1799 machten die Oesterreicher das Kloster zum Militärspital, und in Folge dessen löste sich die Anstalt wieder auf.

10. Pestalozzi ging nun nach Burgdorf, und nachdem er daselbst einige Zeit an der Lehrgotte-Schule unterrichtet hatte, gründete er in Verbindung mit Krüsi aus Appenzell, Tobler aus Basel und Buß aus Tübingen, eine eigene Anstalt, welche Waisenhaus, Erziehungsanstalt und Schullehrerseminar zugleich sein sollte. Die Regierung räumte ihm dazu das Schloß in Burgdorf ein, und unterstützte ihn. So war Pestalozzi wieder in seinem Elemente. Mit Eifer, wenn auch mit wenig Geschick, nahm er den Unterricht wieder auf. Zugleich verfaßte er in Burgdorf die Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,“ worin sich Pestalozzi über sein Streben und die demselben zu Grunde liegenden Anschauungen in Form von Briefen an Gefner verbreitet. Ebenso schrieb er das „Buch der Mütter“, oder: „Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren.“ Er urgirt in demselben namentlich die mütterliche Erziehung, weil in der Kinderstube von der Mutter der Grund zu aller weitem Erziehung gelegt werden müsse. Daneben arbeitete Krüsi die „Anschauung der Zahlenverhältnisse“, Buß dagegen das „ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse“ aus. Es erschienen aber auch diese beiden Bücher unter Pestalozzi's Namen, obgleich er nicht deren Verfasser war, sondern nur die Idee dazu gegeben hatte. Nachmals erschien dann noch die Schrift: „Der natürliche Schulmeister.“

11. Im J. 1804 wurde die alte Cantonsverfassung der Schweiz wieder hergestellt, und da Burgdorf der Sitz eines Oberamtmanns wurde, so mußte Pestalozzi das Schloß räumen. Die Regierung räumte ihm dafür das Kloster Buchsee ein, wohin er mit seiner Anstalt übersiedelte. Dort kam er mit Fellenberg in Berührung, der in dem nahegelegenen Hofwohl eine Armenschule errichtet hatte. Da nun Pestalozzi nicht im Stande war, die öconomischen Verhältnisse seiner Anstalt zu ordnen, so drangen seine Lehrer in ihn, die Leitung der Anstalt an Fellenberg zu übergeben. Pestalozzi gab nach, aber ungern. Fellenberg führte nun allerdings Ordnung in der Anstalt ein; die Verhältnisse wurden geregelter, wenn auch gezwungener. Pestalozzi fühlte sich aber dadurch beengt, und als daher die Städte Yverdün (Yferten) und Peterlingen ihm den Antrag machten, sein Institut aufnehmen zu wollen und ihm sogar Geldunterstützung anboten, so löste er sein Verhältniß mit Fellenberg, und siedelte 1805 mit acht Schülern und einigen Lehrern nach Yverdün (Yferten) am Neufchâtel See über, wo ihm für seine Anstalt das Schloß eingeräumt wurde. Hier nun erlebte er von 1805—1810 die Glanzperiode seines pädagogischen Wirkens.

12. Pestalozzi's Erziehungsanstalt in Yverdün galt bald als die berühmteste in ganz Europa. Schulmänner kamen aus fernen Ländern, um die Anstalt kennen zu lernen, und die neue dort eingeführte Methode zu beobachten, junge Lehrer eilten herbei, um sich unter Pestalozzi's Leitung auszubilden, Minister und Fürsten besuchten ihn, Fichte erwartete von Pestalozzi's Methode eine Verjüngung der Menschheit, und empfahl sie in seinen „Reden an die deutsche Nation.“ Außer Krüsi, Tobler und Buß schlossen sich noch andere Lehrer an Pestalozzi an, die in sein Institut eintraten, und unter Pestalozzi's Oberleitung Unterricht erteilten. Die hauptsächlichsten derselben waren Niederer, Schmid,

Ramsauer und Blochmann. Pestalozzi wäre für sich allein nicht im Stande gewesen, das Institut zu halten und zu leiten; denn er hatte zu wenig schulgemäße Bildung, um wieder schulgemäß unterrichten zu können. Aber diese Unterlehrer verstanden es, die Ideen Pestalozzi's methodisch zu verarbeiten, und so einigermaßen Ordnung und Methode in den Unterricht zu bringen.

13. Wir müssen hier, um Pestalozzi's praktische Lehrweise zu charakterisiren, und zu zeigen, daß Pestalozzi für das praktische Schulamt keineswegs sich eignete, das Bild einschalten, welches der Lehrer Ramsauer in seinen „Skizzen meines pädagogischen Lebens“ von Pestalozzi's Unterrichtsverfahren entwirft. Ramsauer war bereits in Burgdorf Schüler des Pestalozzi gewesen, und äußert sich über den Unterricht, den er da genossen in folgender Weise:

„Schulgerecht lernte ich da Nichts, so wenig als andere Schüler; Pestalozzi's heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst vergessende Liebe machten einen tiefen Eindruck. Ein eigentlicher Schulplan war in Burgdorf nicht vorhanden, auch kein Stundenplan, sondern Pestalozzi trieb zwei bis drei Stunden dasselbe und vergaß die Zeit oft ganz darüber. Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen, und Sprechübungen. Es wurde weder gelesen noch geschrieben; daher hatten die Schüler weder Lese- noch Schreibbücher; ebenso wurde weder etwas Weltliches, noch etwas Geistliches auswendig gelernt. Zum Zeichnen bekamen die Schüler keine Vorzeichnungen, sondern nur Röhrlin und Tafeln; damit sollten sie zeichnen, was sie wollten; doch sah es Pestalozzi nie nach. Zum Rechnen erhielten je zwei Schüler eine kleine, auf Pappe gezogene Tabelle, auf der in viereckigen Feldern Punkte verzeichnet waren, an denen man die ersten arithmetischen Uebungen vornahm. Da Pestalozzi nur der Reihe nach vor- und nachsprechen ließ, und nie fragte, keine Aufgaben stellte, so blieben die Uebungen ohne großen Nutzen. Er war auch nicht geduldig genug, um wiederholen zu lassen oder Fragen zu geben; auch schien er sich in seinem ungeheuren Eifer gar nicht um die einzelnen Schüler zu kümmern. Das Beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprechübungen, wenigstens jene, die er an den Tapeten des Schulzimmers vornahm, und die wahre Anschauungsübungen waren. Von den naturgeschichtlichen Namen und Classenbezeichnungen verstanden die Kinder Nichts, weil die Anschauung fehlte; es wurde dabei kein Wort erklärt, und es wurde so singend, so schnell und so undeutlich vorgesprochen, daß man Nichts verstand. Und außerdem schrie Pestalozzi so entsetzlich laut und anhaltend, daß er die Kinder nicht nachsprechen hören konnte. Auch wartete er nicht, wenn er einen Satz vorgesprochen hatte, bis er nachgesprochen war, sondern fuhr unausgeseht fort vorzusprechen. Von Fragen und Wiederholen war keine Rede. Was er um acht Uhr anfang, trieb er oft bis um elf Uhr, wo die Kinder fortzulaufen pflegten, bevor er schloß. Zwar untersagte er den Lehrern die körperliche Züchtigung; er selbst aber theilte gar oft links und rechts Ohrfeigen aus. Die meisten Schüler machten ihm das Leben durch ihre Unarten sauer. Aus Liebhaberei sammelte er Steine, obgleich er keine kannte und schleppte sie im Schnupftuche nach Hause, so daß im Institute bald kein ganzes Schnupftuch mehr war; denn die Schüler ahmten ihn hierin nach. Manche Kinder schreckte sein häßliches Neufereß ab, und ebenso seine Manieren. Ohne Halstuch und ohne Rod erschien er in der Schule; die langen Hemdärmel hingen ihm über die nachlässig herumschwenkenden Arme und Hände, und dabei rannte er wie wild in der Schule herum.“

Da ist es freilich nicht zu wundern, wenn die Unterlehrer im Pestalozzi'schen Institute das Beste thun mußten; denn Pestalozzi selbst wäre bei solchem Gebahren nicht im Stande gewesen, auch nur einigermaßen der praktischen Aufgabe des Institutes zu genügen.

14. Nachdem wir nun die Lebensgeschichte Pestalozzi's bis zu dem Punkte verfolgt haben, wo er im Institute zu Yverdün auf dem Höhepunkte seiner pädagogischen Wirksamkeit stand, ist es an der Zeit, die pädagogischen Grundsätze, welche er als Lehrer und Erzieher in dem gedachten Institute zur Geltung brachte, kennen zu lernen. Was aber den Ruhm Pestalozzi's begründete, das waren weniger seine allgemeinen pädagogischen Grundsätze, als vielmehr die seiner Methode. Als Reformator der Unterrichtsmethode wird er zumeist gerühmt. Es wird daher hier unsere Aufgabe sein, zuerst seine allgemeinen pädagogischen Grundsätze kurz zu skizziren, und dann näher auf seine Methode, resp. auf die Principien, die derselben zu Grunde liegen, einzugehen.

15. Die allgemeinen pädagogischen Grundsätze Pestalozzi's sind im Wesentlichen keine anderen, als jene, welche die naturalistische Pädagogik jener Zeit vertrat. Pestalozzi ist über dieselben nicht bloß nicht hinausgekommen, sondern er hat nicht einmal den Versuch hiezu gemacht. Zwar hat Pestalozzi seine Erziehungsgrundsätze nicht systematisch entwickelt, sondern nur gelegentlich als Gefühlsergüsse ausgesprochen: und darnum hat es seine Schwierigkeiten, seine diesbezüglichen Ansichten auf bestimmte Principien zurückzuführen. Dennoch aber dürften sie sich in folgenden Sätzen zusammenfassen lassen:

a) Der Zweck der Erziehung ist die Humanität. „Pestalozzi will im Kinde den Menschen bilden, er will die menschliche Natur nach ihren Gesetzen sich entwickeln lassen, will nur Verirrungen und Ausartungen verhüten, sonst aber Unterricht und Erziehung ganz nach der Kindesnatur bemessen.“ „Jene allgemeine Bildung, die eben nur den Menschen bilden will, hat in Pestalozzi ihren Vertreter.“ „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zur reinen Menschenweisheit ist Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen.“

b) „Das Kind kommt voll Reinheit und Unschuld in die Welt, — in eine Welt, die für die Unschuld seines Sinnengenusses und für die Reinheit der Gefühle seiner innern Natur gleich verdorben ist.“ Es ist daher Aufgabe der Erziehung, die reine und unschuldige Kindesnatur gegen sittlich corrumpirende Einflüsse von Außen zu schützen, und sie zur naturgemäßen Entwicklung zu bringen. Dadurch wird dann von selbst das Ziel der Erziehung, — die Humanität, erreicht.

c) Damit aber die menschliche Natur im Kinde sich naturgemäß entwickle, muß das Kind zur Selbstthätigkeit angeregt werden. „Man soll nichts in das Kind hineinerziehen, soll nicht anbauen, ansetzen, und von Außen her aufhängen, sondern die Kraft von Innen heraus wirken, das Geistesleben von Innen heraus sich gestalten lassen, und nur dafür sorgen, daß diese Entwicklung eine allgemeine, d. h. alle Fähigkeiten bildende, eine harmonische und naturgemäß fortschreitende werde.“

Daß diese Grundsätze ganz dieselben sind mit den Grundsätzen des pädagogischen Naturalismus jener Zeit, sieht man auf den ersten Blick. Darüber ist wohl weiter kein Wort zu verlieren.

16. Darnach bestimmt sich denn auch die Stellung, welche Pestalozzi in

pädagogischer Beziehung dem Christenthum gegenüber einnimmt. Nach Pestalozzi bildet das positive Christenthum für die Erziehung keine Grundlage. Er verhält sich zu demselben, wenigstens nach seiner positiven Fassung, ablehnend. Er weiß Nichts von einem Sündenfalle, und daher auch Nichts von einer Erlösung des Menschengeschlechtes durch den Gottmenschen. Zwar tritt er nicht, wie Rousseau und Basedow, mit Haß und Spott gegen das Christenthum auf; aber er erblickt in Christo nur den weisen Lehrer und Menschenfreund; das Christenthum gilt ihm nur „als die reinsten und edelsten Modificationen der Lehre von der Erhebung des Geistes über das Fleisch.“

17. Pestalozzi erweist zwar in allen seinen Schriften ein reges und lebendiges religiöses Gefühl, — wohl eine Nachwirkung seiner Erziehung, — einen tiefen Glauben an Gott und an Gottes Vorsehung; manchmal sind seine Aeußerungen in dieser Richtung wahrhaft erbauend. Aber diese Herzensergüsse bewegen sich nur auf dem Boden einer „natürlichen Religion“: das positive Christliche wird allenthalben vermißt. Auch von seiner Erziehungsanstalt waren die christlich-religiösen Uebungen, wie sie das positive Christenthum mit sich bringt, ausgeschlossen. Religionsstunden, zwei bis drei wöchentlich, wurden zwar gehalten, aber man erging sich dabei in bloßem Moralisiren; positiver Religionsunterricht wurde nur den Confirmanden ertheilt, und auch da nur, wenn die Eltern es verlangten. Auch in religiöser Beziehung steht also Pestalozzi ganz auf dem Standpunkte des Naturalismus jener Zeit¹⁾.

1) Dies wird allerdings nicht allgemein zugestanden. Man hat sich Mühe gegeben, zu beweisen, daß Pestalozzi doch ein Christ im positiven Sinne dieses Wortes gewesen sei. Er habe, so sagt man, eine Erbsünde angenommen. Das erweise sich aus den Worten, die er einem Pfarrer in seiner Predigt über den Bogt Hunnuel in den Mund legt: „Fühlet es tief, wohin es den Menschen führt, wenn er, von Jugend auf nicht in der Zucht und Vermahnung des Herrn erzogen, in Umgebungen lebt, die das Gift der Sünde, das in der Menschennatur liegt, gleichsam mit jedem Athemzuge, den er einhaucht, in ihm selber beleben, und wie also der Keim der Sünde, der in seinem Fleisch und Blut steckt, täglich noch durch andere Sünden entfaltet, genährt und stark gemacht wird!“ — Aber wenn er wirklich diese Worte im Sinne der christlichen Lehre von der Erbsünde verstand, was aus denselben sich noch keineswegs mit Sicherheit erschließen läßt, so hätte ihm doch das Erlösungswerk nicht so sehr „in den Hintergrund treten“ dürfen; denn wer eine Erbsünde im christlichen Sinne annimmt, dem muß das Erlösungswerk, wie für die sittliche Entwicklung, so auch für die Erziehung des Menschen die erste Stelle einnehmen, und darf nicht „in den Hintergrund geschoben werden.“ Nun ist es aber von den Schulkrednern des Christen Pestalozzi eingestandene Thatsache, daß „in Pestalozzi's Anstalt kein specifisch-religiöser (d. h. wohl: christlicher) Geist herrschte, und daß die Verschwonnenheit, wie sie sich in den von ihm gehaltenen Morgen- und Abendandachten und bei anderen religiösen Anregungen aussprach, zu viel Aehnlichkeit hatte mit dem Geiste, der in den Philanthropinen herrschte.“ Möge man also einem Manne nicht Etwas mit Gewalt aufdrängen, wovon er selbst nichts wußte! Möge man ihn immerhin entschuldigen damit, daß er „der reformirten Kirche angehörte, in welcher gemäß der theologischen Richtung der reformirten Pastoren der Glaube keinen Trost brachte!“ Nur möge man dabei auch nicht vergessen, daß Pestalozzi Illuminat war! Die Stellung der Illuminaten zum positiven Christenthum ist ja bekannt genug.

18. Das Gesagte dürfte hinreichen, um den allgemeinen pädagogischen Standpunkt Pestalozzi's zu kennzeichnen. Gehen wir nun zu seiner Unterrichtsmethode über! Die Grundsätze dieser Methode schließen sich genau an die allgemeine Ansicht Pestalozzi's von der Aufgabe, die die Erziehung zu lösen hat, an, und resultiren nur aus der Uebertragung dieser Ansicht auf den Unterricht im Besondern. Hat nämlich die Erziehung überhaupt die Aufgabe, die Selbstthätigkeit des Kindes anzuregen, damit dasselbe zu einer nach den Gesetzen der Natur fortschreitenden Entwicklung seiner geistigen Fähigkeiten gelange, so muß auch der Unterricht diesem Gesetze sich fügen.

19. Demgemäß schwebte dem Pestalozzi eine Lehr- und Lernordnung vor, die sich streng nach den psychologischen Gesetzen richtet; er wollte die Mittel und den Gang des Unterrichtes in eine psychologisch geordnete Reihenfolge bringen. Als ihm daher der Rath Glayre eines Tages bei Gelegenheit sagte: „Vous voulez donc mécaniser l'instruction?“, erwiederte ihm Pestalozzi: „Sie haben mir das Wort aus dem Munde genommen: das ist in der That der Zweck meiner Unterrichtsweise. Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, dem Ringen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst beruht wesentlich auf der Verhältnißmäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem Grade seiner entwickelten Kräfte, und muß daher im Verhältniß hiemit Schritt für Schritt vorangehen.“

20. Das ist also das Princip, auf welches Pestalozzi seine Methode aufbaut. Damit aber dieselbe durchgeführt werden könne, muß der Unterricht anfänglich durch bestimmtes Vorsprechen ertheilt werden; die Schüler müssen tactmäßig nachsprechen, was der Lehrer oder ein schon geübter Schüler ihnen vorspricht. Und zwar müssen Worte und Sätze so lange vorgesprochen werden, bis die Kinder solche unvergeßlich eingepägt haben. Keine Bildungsstufe dürfen sie verlassen, ohne fest in ihr gegründet zu sein. Das ist aber nur durch häufige Wiederholung möglich. Bisweilen wohl können Fragen an die Lernenden gethan werden: aber sie müssen nur Wiedergabe des bisher Empfangenen beabsichtigen.

21. „Katechisiren und Socratisiren ist unzweckmäßig, weil zu weitschweifig, schwankend, unsicher und grundlos. Bei einer ungeschickten Katechese werden fremde Gedanken in die Seele des Kindes eingeschraubt, die sie sich nicht aneignen können, und die, wenn sie solche äußern, einer Frucht gleichen, die abfällt, nicht weil sie reif, sondern weil sie wurmförmig ist, und also nur reif zu sein scheint. Nicht Unverständliches darf auswendig gelernt werden; das Auswendiggelernte aber muß dem Schüler zum schlechthin unverlierbaren Eigenthum angeeignet werden.“

22. Sind dieses die Bedingungen zur Durchführung des methodischen Princips, so fragt es sich nun weiter, wie sich denn nun die Methode selbst auf der Grundlage jenes methodischen Princips zu gestalten habe. Die Beantwortung dieser Frage führt uns nun in das Innere der Pestalozzi'schen Unterrichtslehre ein, und zeigt uns, welche wesentliche Gesichtspunkte ihn in seinen reformatorischen Bestrebungen leiteten, und wie er sich die Natur und den Fortgang des Unter-

richtes dachte. Sehen wir also, welches für ihn die leitenden Grundsätze in der Durchführung seiner Methode waren!

23. In allem Unterricht, sagt Pestalozzi, muß von der Anschauung ausgegangen werden. Das ist der erste methodische Hauptsatz. Nicht Bilder von den Gegenständen, sondern wo möglich die Gegenstände selbst muß man den Sinnen des Kindes vorführen, damit es dieselben erfasse, und dann von den Vorstellungen zu klaren und richtigen Begriffen gelange. Nicht von Namen und von Buchstaben muß man ausgehen, sondern von der Beschäftigung der Sache. Die Anschauung ist die einzig richtige Grundlage des Unterrichtes, und nur wer von dieser ausgeht, kann das dem Unterrichte vorgesteckte Ziel erreichen.

24. Geht man aber in solcher Weise von der Anschauung aus, so muß sich zunächst die Frage ergeben: Was ist, wenn ein Gegenstand vor die Sinne gebracht wird, in jedem einzelnen Falle zu thun, um einen deutlichen Begriff von demselben zu erzielen? Antwort: Man wird acht geben müssen: a) wie die Gegenstände, die der Anschauung vorliegen, aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei; b) wie viele und wie vielerlei Gegenstände vor Augen schweben und c) wie sie heißen, d. h. wie man sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne. Damit man aber dieses thun könne, muß man die Kraft haben, a) ungleiche Gegenstände der Form nach in's Auge zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen; b) die Gegenstände der Zahl nach zu sondern, um sie sich als Einheit oder Vielheit vergegenwärtigen zu können; c) die Zahl und die Form eines Gegenstandes durch die Sprache zu verdoppeln, und so unvergeßlich zu machen.

25. Daraus folgt denn nun, daß Form, Zahl und Sprache die allgemeinen Elementarmittel des Unterrichtes seien, weil ja, wie gezeigt, die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses, und im Verhältniß seiner Zahl vereinigt und durch Sprache dem Bewußtsein eigen gemacht wird. Die methodische Kunst muß es also zum unwandelbaren Gesetze der Bildung machen, von diesem dreifachen Fundamente auszugehen und dahin zu wirken, 1) die Kinder die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältniß kennen zu lehren, 2) sie anzuleiten, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit welchen er verbunden erscheint, in's Auge zu fassen, und 3) endlich sie so früh als möglich mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen.

26. Sind aber Form, Zahl und Sprache als die gemeinsamen und ausschließlichen Elementarmittel des Unterrichtes anzuerkennen, so ist damit von selbst gegeben, daß der Unterricht drei wesentliche Bestandtheile umfassen müsse, nämlich die Formenlehre, die Zahlenlehre (Rechenkunst) und die Sprachlehre. Alle weiteren methodischen Lehrsätze müssen es somit darauf absehen, zu zeigen, wie in der Formenlehre, in der Zahlenlehre und in der Sprachlehre zu Werke gegangen werden müsse, um das Ziel des Unterrichtes, die vollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten des Schülers, zu erreichen. Dabei ist jedoch zu bemerken, daß in der praktischen Bethätigung des Unterrichtes die

Sprachlehre die erste Stelle einnimmt, dann die Formenlehre, und endlich die Zahlenlehre folgt. Nach dieser Ordnung müssen wir sie daher auch im Folgenden behandeln.

27. A. Handelt es sich daher zuerst um die Sprachlehre, so zerfällt diese wiederum in drei Theile, nämlich in die Lehre von den Sprachtönen, dann in die Wort- und Namenlehre, und endlich in die Sprachlehre im engeren Sinne.

a) Vor Allem muß das Kind dazu angeleitet werden, daß es die Sprachtöne nachsprechen lernt, was durch deutliches Vorsprechen erzielt werden soll. Dann erst dürfen die Buchstabenformen dem Kinde vor Augen gelegt, und die ersten Uebungen des Lesens mit demselben vorgenommen werden. Dabei geht man von den Selbstlautern aus, und bildet Silben durch Anhängen aller Mitlauter, sowie durch Vorsetzen aller Mitlauter. Dann schreitet man durch weiteres Hinzusetzen zur Bildung von schwereren Silben fort. Man bedient sich hiezu anfangs am besten solcher Buchstaben, die in großem Format auf steifes Papier geklebt sind. Erst darnach wird den Kindern das Buchstabirbuch in die Hand gegeben. Das im Tacte Sprechen der Kinder ist hiebei für den Unterricht ein wesentliches Erleichterungsmittel.

b) Die Wort- oder Namenlehre besteht aus Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Unterrichtes, der Geschichte und Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Diese Namenreihen werden dem Kinde unmittelbar nach dem Buchstabiren in die Hand gegeben, um die Kraft des Lesens in ihm zur Reife zu bringen und sind bloß als Materialien für den spätern Unterricht zu gebrauchen.

c) Die Sprachlehre im engeren Sinne endlich ist die Kunst, durch Benutzung der Sprache dahin zu gelangen, mit dem Gange der Natur in unserer Entwicklung gleichen Schritt zu halten. Durch die Sprachlehre soll daher das Kind fortschreitend von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen geführt werden. Die Sprachübungen sollen daher immer zugleich Denkübungen sein. Handelt es sich aber um den Gang dieser Sprach- und Denkübungen, so soll hiebei der Unterricht in folgenden drei Stufen vorwärts schreiten:

a) Auf erster Stufe sind Denk- und Redeübungen zu veranstalten über Gegenstände der unmittelbaren Anschauung, deren erster der Mensch selbst ist, „von welchem aus das Kind dann stufenweise zur Beachtung und zur Erkenntniß alles dessen gelangen soll, was der himmlische Vater ihm in den Erzeugnissen seiner Schöpfung vor Augen stellt.“ Dieser erste Unterricht ist der „Mutterschule“, d. i. der Mutter als erster Lehrerin des Kindes zugewiesen, für welche Pestalozzi zu diesem Zwecke das „Buch der Mütter“ schrieb.

b) Auf zweiter Stufe sollen dann Denk- und Redeübungen folgen „über das wesentliche Thun des Menschen und der ganzen Natur, in so fern es dem thätigen auf seine Umgebung einwirkenden und Einwirkung anderer Gegenstände erfahrenden Kinde zum Bewußtsein kommt.“ Dazu gehören die „Wahrnehmungen der Sinne, die menschlichen Berufsthätigkeiten, allgemeines körperliches Thun des Menschen und seiner Mitgeschöpfe, und die Thätigkeiten des menschlichen

Geistes und Gemüthes, in so fern dieselben durch Unterricht und Leben der aufblühenden Jugend zur Anschauung und Erkenntniß gelangen.“ Diese Aufgabe zu lösen fällt schon der eigentlichen Schule zu; Pestalozzi hat für diese Stufe des Unterrichtes seinen „natürlichen Schulmeister“ geschrieben.

7) Ist auf diesem Wege die Sprachkraft und mittelst derselben die Denkkraft des Kindes gehörig entwickelt und gebildet, so tritt es in die dritte Stufe ein, wo ihm auch der innere Zusammenhang der Wörter und Ausdrücke, die es in seiner Rede gebraucht, zum klaren Bewußtsein gebracht werden soll. Es muß daher hier fortgeschritten werden zur Kenntniß der Wörterfamilien, d. h. man muß den Zögling einführen in den innern Zusammenhang der Wörter nach ihren gemeinsamen Wurzeln und ihrer gemeinsamen Abstammung, und ihm so das innere Verständniß der Sprache vermitteln. So erlernt der Zögling die Sprache gründlich, und eignet sich dieselbe mit Verständniß an.

28. B. Gehen wir hienach auf die Formenlehre über, so schließt diese gleichfalls ein Dreifaches in sich: nämlich die Meßkunst, die Zeichnungskunst und die Schreibkunst.

a) Was vorerst die Meßkunst betrifft, so müssen dem Kinde, schon bevor man ihm Regeln gibt, vielfältig Gegenstände gezeigt werden, die bald viereckig, bald rund, bald oval, bald breit, bald lang, bald schmal sind. Dann folgt das ABC der Anschauung, d. h. die Kunst, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen, wobei das Viereck als Grundlage dient. Man legt die Abtheilungen dieses ABC der Anschauung in geschnittenen Karten als viertels-, halbviertels-, sechsviertel- = Viereck u. s. w. dem Kinde vor Augen, und bemüht sich, es dahin zu bringen, daß es die Verhältnisse dieser Ausmessungsformen kennen und benennen, sowie auch dieselben selbstständig anwenden und benützen lernt.

b) Auf die Meßkunst folgt dann die Zeichnungskunst. Sie erweist sich in allen ihren Theilen als eine Anwendung der Formen, die dem Kinde nicht nur zur Anschauung gebracht, sondern durch die Uebung in der Nachahmung, die gleich mit der Meßkunst verbunden werden kann, in ihm bereits zu wirklichen Ausmessungsfertigkeiten entwickelt worden sind. Man läßt zuerst Horizontallinien zeichnen, und wenn das Kind dieselben richtig und fertig zeichnet, so sucht man ihm Figuren auf, deren Umriß nichts anderes ist, als die Anwendung der Horizontallinien. Von da aus schreitet man zu den Perpendikularlinien, dann zum geradlinigen Winkel, u. s. w. fort, und sowie das Kind im leichten Anwenden dieser Formen stärker wird, weicht man allmählig in den Anwendungsfiguren derselben von ihnen ab.

c) Endlich folgt die Schreibkunst. Sie ist der Meßkunst und dem Zeichnen untergeordnet, weshalb der Schreibunterricht erst dem Meß- und Zeichnungsunterricht nachfolgen darf. Das Kind muß vorerst eine gewisse Uebung im Ausmessen erlangt haben, weil das Schreiben eine Art von Linearzeichnung ist, die keine willkürlichen Abweichungen von der bestimmten Richtung ihrer Formen duldet. Ebenso muß das Zeichnen dem Schreibenlernen voraus-

gehen; denn fibr's Erste müßte dem Kinde, wenn das Schreiben dem Zeichnen voranginge, die Hand verdorben werden, indem das Schreiben selbe in einzelnen Formen verhärten würde, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen wesentlich voraussetzt, genugsam und gesichert gebildet ist. Für's Zweite wird durch das Zeichnen dem Kinde die richtige Formirung der Buchstaben wesentlich erleichtert und ihm der große Zeitverlust erspart, sich Jahre lang angewöhnte krumme und unrichtige Formen wieder abzugewöhnen.

29. U. Es folgt endlich die Zahlenlehre oder Rechenkunst. Sie ist jenes Unterrichtsmittel, welches den Zweck des Unterrichtes, die deutlichen Begriffe, am sichersten erzielt. Für sie gelten nun folgende methodische Regeln:

a) Das Rechnen muß gleichfalls auf die Anschauung gegründet werden. Während man daher bisher mit dem Zifferrechnen angefangen, das Einmal Eins dem Gedächtnisse unauslöschlich eingepägt, die vier Species beizubringen und dann durch vielfache Uebung fertige Rechner zu bilden gesucht hatte: soll nach Pestalozzi's Methode vorerst der Begriff der Zahl aus sinnlichen, anschaubaren Gegenständen entwickelt werden. Man soll an der Hand der Anschauung die Zahl vor den Augen des Kindes entstehen lassen, und es dann, immer an die Anschauung sich haltend, stufenweise weiter führen, so daß es die Resultate als etwas ganz Natürliches erkennt. Das Zifferrechnen kann erst auf das Anschauungsrechnen folgen, als ein sich von selbst ergebendes Mittel, um das Angesehante bildlich zu fixiren und leichter festzuhalten.

b) Die Urform des Rechnens ist: Eins und Eins ist zwei, und Eins von Zwei bleibt Eins. Jede Zahl, wie sie immer lautet, ist an sich selbst nichts anderes, als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens. Man muß daher im Rechenunterrichte von der Einheit aus, und dann zum Zehnerystem fortgehen, d. h. man muß dem Kinde vor Allem den Begriff des Eins, und dann die Begriffe von Zwei, Drei, u. s. w. bis Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen, wobei man sich vorerst der Finger bedienen, oder Erbsen, Steinchen, dann aber auch künstliche Mittel gebrauchen kann. Zu diesen künstlichen Mitteln gehört die sog. Einertafel, welche Pestalozzi selbst angefertigt hat.

c) Indem man dann diese Zahlen zusammenstellt, und untersucht, wie oft die eine Zahl in der andern enthalten, oder wie viel zur Einheit hinzugethan werden muß, um eine bestimmte höhere Zahl zu erzielen u. s. w., werden die Kinder von selbst mit den einfachen Operationen des Addirens, Multiplicirens, Dividirens und Subtrahirens bekannt, und damit hat man dann die Grundlage für die weitere Verfolgung des Zahlensystems sowohl als auch der zusammengesetzten Rechnungsarten. Das Bruchrechnen ist in derselben Weise durch Anschauung den Kindern verständlich zu machen, zu welchem Zwecke die Pestalozzi'schen Bruchtabellen dienen sollen.

30. Das sind die Grundzüge der Methode Pestalozzi's. Gewiß verdient es alle Anerkennung, daß Pestalozzi die Anschauung als den Ausgangspunkt des Unterrichtes so sehr betont hat. In der That beginnt der Unterricht am natürlichsten mit dem Anschauungsunterrichte, weil auch alle natürliche Erkenntniß

des Menschen nach der Ordnung der Natur von der Erfahrung ausgeht, und von ihr erst zu den höheren Begriffen und Erkenntnissen emporsteigt. Aber in so exclusiver Weise, wie Pestalozzi es thut, sollte doch die Anschauung im Unterrichte nicht hervorgelehrt werden. Denn das Kind muß schon frühzeitig in den Hauptlehren der Religion, sowie in den seinem Alter angemessenen sittlichen Pflichten unterrichtet werden, und für diese bietet die Anschauung keinen Ausgangspunkt. Man kann und muß im ersten Unterrichte jene Lehren und Wahrheiten so viel als möglich versinnlichen, anschaulich machen; aber aus der Anschauung ableiten kann man sie nicht. Pestalozzi kann also bei seiner exclusiven Betonung der Anschauung eine frühzeitige Weckung des religiösen und sittlichen Bewußtseins nicht mehr besüßworten; er muß consequenterweise mit Rousseau die religiöse und sittliche Erkenntniß einer spätern Zeit und einer reifern Entwicklungsstufe anheimstellen. Das harmonirt allerdings mit den naturalistischen Voraussetzungen seiner Lehre, aber richtig ist es nicht. Jedes an sich wahre Princip wird unrichtig, wenn es exclusiv und einseitig urgirt wird.

31. Dazu kommt noch eine andere Einseitigkeit. Pestalozzi's Methode ist überall nur der formellen Seite des Unterrichtes auf den Leib geschnitten. Das heißt: die ganze Methode Pestalozzi's verfolgt einzig den Zweck, dem Kinde zur vollkommenen Ausbildung seiner geistigen Fähigkeiten zu verhelfen. Pestalozzi hält sich in seiner Methode immer an den Grundsatz, daß der Jugendunterricht seinem ganzen Umfange nach mehr kraftbildend, als wissensbereichernd sein müsse, weshalb nicht in das Kind hinein, sondern nur aus dem Kinde heraus unterrichtet werden dürfe. Darum verfolgt sowohl seine Sprachlehre, als auch seine Formen und Zahlenlehre immer vorwiegend den Zweck der formellen Bildung; die Aneignung von realen Kenntnissen, das Inhaltliche, die materielle Seite des Unterrichtes kommt dabei wenig in Anschlag. Das ist nun sicher wiederum ganz einseitig. So sehr die formelle Seite des Unterrichtes betont werden muß, so muß doch auch die materielle Seite desselben als gleichberechtigt mit der ersteren betrachtet und behandelt werden. Sonst muß der Unterricht zuletzt ganz inhaltslos werden. Das Kind kann unmöglich Alles aus sich heraus, es muß auch in sich hineinlernen; sonst ist der Unterricht unpsychologisch, und bleibt, was den Inhalt betrifft, resultatlos. Es nützt nichts, wenn Pestalozzi die Realien mehr, als es bisher geschehen, im Unterrichte gepflegt, wenn er Realgegenstände statt „der Worte und der Meinungen“ zum Objecte des Unterrichtes gemacht wissen will. Denn die Hauptsache ist ihm dabei doch immer die rein formelle Bildung des Geistes; dazu sollen die Realien nur als Mittel dienen; auf den Inhalt der Realkenntniß wird kein Gewicht gelegt. Auch in dieser Richtung befindet sich also Pestalozzi's Methode keineswegs auf der rechten Fährte.

32. Endlich hat Pestalozzi, wie Kellner mit Recht sagt, die Methode überschätzt. Er hat von seiner Methode, wie Felbiger von seiner Tabellenmethode, alles Heil für den Unterricht erwartet. Dadurch hat er Veranlassung gegeben zu der nachmals eintretenden und bis auf unsere Zeit fortdauernden Methodenjägerei, die ruhelos von einer Methode zur andern drängt, und dadurch nur Verwirrung und unstetes Gebahren in den Unterricht bringt. So wichtig eine

gute Methode an und für sich auch ist, so darf man doch nicht vergessen, daß sie allein für einen guten Unterricht nicht ausreicht, wenn nicht zugleich die ganze Persönlichkeit und persönliche Thätigkeit des Lehrers vom rechten Geiste erfüllt ist, der erst Leben in die todte Methode bringen kann. Und noch weniger ist mit der Methode allein schon für die Erziehung Alles gethan. Die ruhelose Methodenjägerei sieht ihr einziges Ziel in der einseitigen Verstandesbildung. Was nützt aber diese, wenn Wille und Gemüth des Kindes vernachlässigt, wenn ihm der christliche Geist, der Geist der Tugend und Selbstverläugnung nicht eingepflanzt wird! Man muß immer „das eine thun und das andere nicht unterlassen“, wenn nicht die ganze Jugendbildung eine verfehlte werden soll.

33. Erzählen wir nun noch kurz die weiteren Schicksale Pestalozzi's und seiner Erziehungsanstalt zu Yverdün! — Es gilt von der Erziehungsanstalt Pestalozzi's dasselbe, was wir früher von den Philanthropinen gesagt haben. Sie konnte keine Dauer haben, weil ihr der christliche Geist fehlte. Eine Erziehungsanstalt muß vom christlichen Geiste belebt sein; sonst ist sie auf Sand gebaut, und trägt den Keim ihrer Auflösung schon in sich. Das war aber Pestalozzi's Anstalt nicht, und darum ging sie rasch ihrem Verfall entgegen. Außerdem wirkten aber noch andere Ursachen mit, um die Auflösung des Instituts zu beschleunigen. Kellner führt deren folgende auf:

a) Zunächst war das Wachsthum der Anstalt ihr Verderben. Die Anstalt brachte es auf 160 Zöglinge und 15 Lehrer. Aber die Zöglinge waren aus verschiedenen Ländern, namentlich aus Frankreich und Deutschland. Statt nun die Zöglinge nach der Sprachverschiedenheit zu trennen, ließ man sie im Hause und in der Schule bei einander. So entstand eine Sprachmengerei, die auf den Unterricht um so verderblicher wirkte, als manche Lehrer nur einer der herrschenden Sprache, des Französischen oder Deutschen mächtig waren. Dabei war noch dazu Niemand über den Zweck des Institutes sich klar; einige wollten es als Seminar, andere als Realschule, und wieder andere als Vorbereitungsschule für die Universität betrachtet wissen. So konnte kein einheitlicher Geist und keine einheitliche Thätigkeit in der Anstalt Platz greifen.

b) Eine weitere Quelle des Unglücks für die Anstalt war deren Ruhm, um so mehr, daß Pestalozzi selbst der Eitelkeit nicht unzugänglich war. Bei Besuchen von Fremden, mitunter hohen Personen, die fast täglich eintrafen, ließ er die Zöglinge mit ihren Kenntnissen Parade machen, stellte stundenlange Prüfungen an, und vertrödelte die Zeit, die für den Unterricht hätte verwendet werden sollen. Außerdem wurde die Anstalt und die auf derselben herrschende Methode eben wegen des Lobes, das sie erntete, auch vielfach angegriffen. Statt aber durch weises Schweigen und Handeln den Angriffen ihren Stachel zu nehmen, ließ man sich in einen Federkrieg ein, der die besten Kräfte der Anstalt, namentlich Niederer und Schmid, fortwährend beschäftigte, und ihre Thätigkeit dem Unterricht entzog.

c) Dazu war die Lage der Institutslehrer keine beneidenswerthe. Von früh 3 Uhr bis tief in die Nacht hinein waren sie beschäftigt; an Fortbildung war nicht zu denken. In den Freistunden mußten sie im Garten arbeiten,

Brennholz hacken, heizen, abschreiben, u. s. w. Schulgerecht war kaum einer gebildet; Pestalozzi selbst setzte ja eine Ehre darein, seit dreißig Jahren kein Buch gelesen zu haben. Für die pädagogische Bildung seiner Lehrer that er gleichfalls Nichts, sondern verlangte, daß seine Lehrbücher mechanisch und pedantisch Seite für Seite durchgenommen würden. Vorfagen und Nachsprechen des Gesagten und Vorgezeigten diente als Anschauungsunterricht.

d) Endlich entwickelten sich schon frühzeitig tiefgehende Zerwürfnisse zwischen den Lehrern der Anstalt selbst, namentlich zwischen Niederer und Schmid, welche mit der Zeit zum förmlichen Scandal anzarteten. Pestalozzi suchte sich nicht über den Parteien zu halten, sondern nahm die Partei Schmid's gegen Niederer, und so wurde auch er in die Streitigkeiten mit hineingezogen, die in Druckschriften öffentlich geführt wurden, und eine literarische Zänkerey veranlaßten, die nothwendig den Ruin der Anstalt herbeiführen mußte.

34. Als diese Zustände des Institutes angingen, in die Oeffentlichkeit zu dringen und in der Presse besprochen wurden, wandte sich Pestalozzi an die schweizerische Tagsatzung, mit der Bitte, den Stand des Institutes zu untersuchen, um dadurch eine öffentliche Rechtfertigung sich zu verschaffen. Die Tagsatzung willfahrte dem Gesuche, und sendete (1809) eine Commission ab, welche fünf Tage lang prüfte. Die Commission erkannte das Gute an, das die Pestalozzi'sche Methode gewährte, und namentlich anerkannte sie den guten Willen Pestalozzi's, konnte aber auch den Mängeln ihr Auge nicht verschließen. Der Bericht der Commission schloß mit den Worten: „Schade, daß die Gewalt der Umstände Herrn Pestalozzi immer über die Laufbahn hinaustrieb, die ihm sein reiner Eifer und seine innige Liebe vorgezeichnet hatten. Der guten Absicht, den edlen Anstrengungen, der unerschütterlichen Beharrlichkeit soll und wird stets Gerechtigkeit widerfahren. Benützen wir die trefflichen Ideen, die der ganzen Unternehmung zu Grunde liegen, befolgen wir lehrreiche Beispiele, aber bedauern wir auch, daß ein widerwärtiges Verhängniß über einem Manne schweben muß, der durch die Gewalt der Umstände stets gehindert wird, gerade das zu thun, was er eigentlich will!“

35. Obgleich nun aber auf diesen Bericht hin die Tagsatzung dem Pestalozzi den Dank des Vaterlandes aussprach, so wurden damit die obwaltenden Mißstände doch nicht beseitigt; die Streitigkeiten zwischen den Lehrern dauerten fort. Pestalozzi wurde von Schmid vollständig beherrscht, und zog so die Abneigung, die bei den übrigen Lehrern gegen Schmid herrschte, auch auf sich hinüber. Einer der älteren Lehrer um den andern trat aus dem Institute aus, und mußte durch mindergeübte Kräfte ersetzt werden. Es kam endlich so weit, daß die größte Anzahl der Lehrer sich förmlich gegen Schmid erklärten, und als dieser dennoch Recht behielt, verließen sie 1816 sämmtlich die Anstalt. Bald folgten ihnen auch Niederer und Krüsi. Aber auch jetzt dauerte der ärgerliche Zwiespalt zwischen Niederer und Schmid fort; es erschienen Schriften und Gegenschriften von beiden, die eine heftiger und bitterer als die andere. Alle Bemühungen Pestalozzi's, eine Versöhnung herbeizuführen, scheiterten an der gegenseitigen Erbitterung.

36. Unter solchen Umständen war natürlich an ein weiteres Gedeihen der Anstalt nicht mehr zu denken. Sie verfiel immer mehr. Im J. 1818 wollte Pestalozzi mit seinem Institute noch eine Armenschule und Armererziehungsanstalt verbinden; griff aber hiebei die Sache wieder so ungeschickt an, daß er in derselben drei fremde Sprachen lehren, und nicht Handarbeiten, sondern vornehme Beschäftigungen treiben wollte. So mißglückte auch dieses Unternehmen. Zuletzt blieb dem lebensmüden Greise nichts anderes übrig, als i. J. 1825 seine Anstalt ganz aufzugeben, und auf den Neuhof zurückzukehren. Nicht Einer seiner Schüler folgte ihm dahin.

37. Auf dem Neuhof schrieb er seinen „Schwanengesang“ und seine „Lebensschicksale“. Mit aller Offenheit schildert er hier seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit“, und wies klar die Mängel nach, an denen die Anstalt in Yverdün nach seiner Ansicht zu Grunde gehen mußte. Bald nach der Auflösung seiner Anstalt starb er i. J. 1827 zu Brugg, wohin man ihn gebracht hatte, um den Arzt näher zu haben. Schullehrer der Umgegend und Dorfkinder begleiteten ihn zu Grabe und sangen ihm den Grabgesang.

38. Wir fügen diesem tragischen Ausgange einer so viel versprechenden Sache nichts mehr hinzu. Dem Eifer, der Uneigennützigkeit und der liebevollen Hingebung Pestalozzi's für den Erziehungsberuf muß man alle Gerechtigkeit widerfahren lassen. Aber es hat sich auch an Pestalozzi, wie an so vielen anderen reichbegabten Männern das Wort des Heilandes erfüllt: „Ohne mich könnt ihr Nichts thun.“ Er verließ sich auf die eigene Kraft und Einsicht; aber: „Nicht der ist Etwas, welcher säet und begießt, sondern Gott, der das Gedeihen gibt“¹⁾.

1) An Pestalozzi schließt sich eine reiche Literatur an. Die vorzüglichsten über Pestalozzi und seine Methode handelnden Schriften sind: W. von Türk, Briefe aus München = Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode, Leipzig, 1806; Herbart, Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, Göttingen, 1804; Henning, Mittheilungen über Pestalozzi's Eigenthümlichkeit, Leben und Erziehungsanstalten (im „Schulrath a. d. Oder“ von Harnisch 1814, 1. Lief.); Niederer, Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniß zur Zeitculturbur, 1812; Wönnich, Pestalozzi, nach ihm selbst und nach Anderen geschildert in den Zeitgenossen, Leipzig, 1831; Heußler, Pestalozzi's Leistungen im Erziehungsfache, Basel, 1838; Ramsauer, Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens, mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten, Oldenburg, 1838; Burthard, War Pestalozzi ein Ungläubiger? Ein Beitrag zur Würdigung des Religiösen in seinen Bestrebungen, mit besonderer Rücksicht auf die Selbstbiographie von Ramsauer, Leipzig, 1841; Krüsi, Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und bisher, Stuttgart, 1840; Bandlin, Pestalozzi, seine Zeit, seine Schicksale und sein Wirken, Schaffhausen, 1843; Christoffel, Pestalozzi's Leben und Ansichten in einem wortgetreuen Auszuge aus dessen sämtlichen Schriften, Zürich, 1846; Blochmann, Züge aus Pestalozzi's Leben und Wirken, Leipzig, 1846; u. A. m. — Bei Rolfs und Pfister, Realencyclopädie, im Artikel „Pestalozzi“.

d) Emmanuel v. Fellenberg, Wehrli und die hervorragenderen Pestalozzianer.

§. 81.

1. Wir haben schon oben von Fellenberg gehört, daß er in naher Beziehung zu Pestalozzi stand, weshalb wir an dieser Stelle seiner gedenken müssen. Geboren im Jahre 1771 zu Bern, lernte er schon in seinem dreizehnten Jahre Pestalozzi persönlich kennen, und dessen Erscheinung, wie das Lesen von „*Nienhard und Gertrud*“ machte solchen Eindruck auf ihn, daß er schon damals seiner Mutter gelobte, sich auf's Wirkfamste der Armen anzunehmen. Nach Vollendung der juristischen Studien und nachdem er mehrere Reisen gemacht, um sich Menschenkenntniß zu sammeln, kaufte er 1799 das Landgut Hofswyl bei Bern. Dort errichtete er eine landwirthschaftliche Musteranstalt, und wollte im Verein mit Pestalozzi für seine Neigung zum Erziehungswesen einen umfassenderen Spielraum erzielen. Pestalozzi verlegte deshalb, wie schon berichtet, seine Anstalt von Burgdorf nach Münchenbuchsee in die Nähe Hofswyls. Allein bei den ganz entgegengesetzten Ansichten beider in Bezug auf Oeconomie war eine Vereinigung nicht möglich. Pestalozzi trennte sich bald wieder von Fellenberg und ging nach Yverdün.

2. Fellenberg gründete nun im Jahre 1804 eine Aremenschule, und berief den verständigen und einfachen Wehrli als Lehrer an dieselbe. In dieser Schule wurden von 1808 — 1832 mehr als 375 hilfsbedürftige Kinder unentgeltlich erzogen. Zugleich gründete er zu Münchenbuchsee ein öconomisches Lehrinstitut, mit welchem 1808 ein Philanthropin für Kinder vornehmer Eltern verbunden wurde. Dazu kam noch eine weibliche Erziehungsanstalt, die von Fellenbergs Frau und Töchtern geleitet wurde, eine Realschule für die mittleren Stände (1830), eine Normalschule für Schullehrer in Buchsee, und zuletzt noch eine Kleinkinderschule. Fellenbergs Grundsätze waren praktisch. Er wollte dem Volke helfen, aber nicht durch Ueberbildung, sondern durch die nothwendigen Kenntnisse, welche ihm Lust und Befähigung zur Arbeit beibringen sollten. Der Mann des Volkes sollte es dazu bringen, seinen Acker auf die bestmögliche Weise zu benutzen. Darum sollte Fellenbergs Aremenschule zugleich Arbeitsschule sein. Fellenberg starb i. J. 1844.

3. Wir haben so eben als Gehilfen Fellenbergs den Lehrer Wehrli genannt. Wir dürfen diesen Mann hier um so weniger übergehen, als von ihm die sog. Wehrli'schulen ausgingen. Er war der Sohn eines Thurgauer Lehrers und geboren i. J. 1790. Da sein Vater ein sehr geringes Einkommen hatte, so lernte er schon frühzeitig des Lebens Noth kennen, und mußte gar bald in Haus und Feld Hand anlegen, um den Eltern beizustehen, und das liebe Brod mit verdienen zu helfen. Dennoch aber wollte er dem Berufe seines Vaters sich widmen und Schulmeister werden. Unter harten Entbehrungen, und indem er immer zugleich in Dachdecken und Schindelmachen arbeitete, um sich sein Brod zu verdienen, gelang es ihm endlich, sein Ziel zu erreichen.

4. In seinem zwanzigsten Jahre wurde er nämlich von Fellenberg nach Hofwyl gezogen, um ihm als Gehilfe in seiner Armenschule zur Seite zu stehen. Es sollte nach Fellenbergs Pläne in der Landwirthschaft das Mittel gefunden werden, um die Kosten der Armenziehung herauszuschlagen, und dazu bedurfte er eines jungen, thätigen, unverdrossenen und dabei an keine Bedürfnisse gewöhnten Gehilfen. Dazu nun war Wehrli ausersehen, und er rechtfertigte auch das in ihn gesetzte Vertrauen vollkommen. Dreiundzwanzig Jahre blieb er an der von Fellenberg gestifteten Armenanstalt, während welcher er den armen Kindern nicht bloß Lehrer, sondern auch Vater und Mutter war. Es war ein hartes Leben, welches Wehrli führte, namentlich im Anfange. Er mußte Tag und Nacht bei den ihm beigegebenen Knaben sein, sie in den Elementargegenständen und in den gewöhnlichen Tagelöhnerarbeiten unterrichten und selbst tagelöhnern. Später jedoch besserte sich seine Stellung, indem er noch einen Gehilfen erhielt und sich verheirathen konnte.

5. Nachdem Wehrli bereits zu Hofwyl Lehrerfortbildungscurse begründet und geleitet hatte, wurde er 1833 von der Thurgauer Regierung nach Kreuzlingen zur Uebernahme der Leitung des dortigen neuerrichteten Schullehrerseminars berufen. Hier nun führte er sein, resp. Fellenbergs System selbstständig durch. Das neue Seminar beruhte hauptsächlich auf der Verbindung der Arbeit mit dem Unterrichte. Den Zöglingen wurden eigene Parzellen Land angewiesen, die sie zu bebauen hatten. Sie mußten überdies Wege säubern, Wasser tragen, Holz spalten, Gemüse rüsten, und andere dergleichen höchst gewöhnliche Arbeiten verrichten. Den Unterricht gab Wehrli mehr praktisch als theoretisch, in der Art, daß er zuerst die Zöglinge die Rolle der zu unterrichtenden Kinder spielen ließ und den Unterricht selbst mit ihnen durchging, dann aber die Gründe des Lehrverfahrens entwickelte.

6. Wehrli's Wirksamkeit zu Kreuzlingen dauerte bis 1853. In den letzten Jahren seit 1849 begann aber sein Stern zu erbleichen; es machte sich ein anderer Geist geltend, der gegen die von Wehrli festgehaltene Verbindung von Arbeit und Unterricht sich wendete. Der bekannte Dr. Scherr wurde von nun an der Abgott der schweizerischen Lehrer. Wehrli trat daher von der Leitung der Anstalt zurück, errichtete aber dann auf eigene Faust eine Erziehungsanstalt zu Guggenbühl unweit Kreuzlingen. Doch seine Kraft war gebrochen; er starb i. J. 1855. Wir haben von Wehrli nur zwei Schulschriften, nämlich: „Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube“, und: „Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der ersten oder Elementarclasse¹⁾“.

7. Nach dem Muster der Hofwylers Armenschule wurden in der Schweiz viele eingerichtet; fast jeder Canton hatte die seinige, und in der Regel waren es in Hofwyl erzogene Schüler Wehrli's, die Hausväter und Vorsteher wurden. Man nannte sie einfach „Wehrlichulen“. Das Princip, das diesen Schulen dem Geiste Wehrli's entsprechend zu Grunde lag, war die organische Verbindung

1) Wehrli's Hauptbiograph ist Puppitoser, Leben und Wirken des Joh. Jak. Wehrli, Frauenfeld 1857.

von Unterricht und Arbeit. Nicht bloß während der Arbeit, sondern an der Arbeit sollte gelernt werden. Die Arbeit war zugleich das Bildungsmittel. Die Arbeit, welche gerade vorgenommen wurde, bot daher immer zugleich den Unterrichtsstoff dar, und die Arbeitsfähigkeit wurde planmäßig auf körperliche und geistige Weise erzielt. Daneben wurden die Kinder an eine höchst einfache Nahrung und an die Ertragung leiblicher Anstrengungen gewöhnt.

8. Dazu ward von Wehrli die sog. Pflegebrüderschaft eingeführt. Die jüngeren Zöglinge wurden nämlich älteren beigegeben, die nicht bloß jene unterrichten, sondern auch zum Fleiße, zur Ordnung, zur Reinlichkeit anhalten und gewissermaßen die Brüder sein mußten. Sie sollten nicht nur Monitoren des Unterrichtes, sondern auch Erzieher durch das eigene Beispiel sein. So hoffte man durch eine Reihe solcher Armenanstalten die erbliche Armuth zu beseitigen, und damit das sociale Problem zu lösen. Darin hat man sich nun freilich verrechnet; aber dem guten Willen muß man Gerechtigkeit widerfahren lassen, und viel Gutes haben die Wehrli'schulen sicher gestiftet.

9. Außer Wehrli sind an dieser Stelle noch zu erwähnen die Pestalozzianer Ernst Tillych und K. Christ. Wilhelm von Türk. Tillych, 1780 in der Lausitz geboren, ging in die Schweiz zu Pestalozzi, um dessen Methode kennen zu lernen. Er wendete dort seine Aufmerksamkeit hauptsächlich dem Rechenunterrichte zu. Von ihm rührt die sog. „Tillych'sche Rechenmaschine“ her. Aus der Schweiz zurückgekehrt leitete er zu Dessau ein Erziehungsinstitut († 1807). Außer „Beiträgen zur Erziehungskunst“ gab er heraus: „Erstes Lesebuch für Kinder,“ „Grundregeln der Schön- und Rechtschreibkunst,“ „Lehrbuch der geometrischen Verhältnisse,“ „Lehrbuch der Arithmetik.“

10. Türk dagegen ward geboren 1774 zu Meiningen, und erhielt 1794 eine Anstellung als Justizrath in Mecklenburg-Strelitz, wobei ihm die Leitung des Schulwesens im Lande übertragen wurde. Er begab sich deshalb zu Pestalozzi in die Schweiz, um sich mit dem Detailunterrichte vertraut zu machen. Nach seiner Rückkehr erhielt er eine Stelle in Oldenburg, mußte aber 1806 beim Einmarsch der Franzosen in Oldenburg flüchten, und ging wieder in die Schweiz, wo er eine Erziehungsanstalt zu Vevey gründete. Späterhin wurde er als Schulrath nach Frankfurt a. d. O., und dann nach Potsdam berufen. Als solcher nahm er sich besonders um die Bildung der Lehrer an, und suchte namentlich auf seinen Visitationen die Lehrer mit den Grundsätzen der Pestalozzi'schen Lehrweise bekannt zu machen. Sein Einkommen verwendete er meist zu Stiftungen (Friedensgesellschaft, Civil-Waisenhaus, Fond zur Unterstützung verwaister Mädchen, u. s. w.) Er starb i. J. 1864. Von seinen Schriften sind besonders zu nennen: „Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichtes im Rechnen,“ „Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht,“ „die Erscheinungen der Natur, ein Buch für Eltern, Lehrer und Erzieher, insbesondere zum Gebrauche für Volksschulen,“ „Vollständige Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung des Seidenbaues.“

11. Daran schließen sich noch andere Pestalozzianer an, wie Zeller, Schultzeiß, Sannel, Plamann und Flachmann. Weiter ist endlich noch ein Mann zu nennen, der zwar

nicht Pestalozzianer im strengen Sinne war, aber doch mit Pestalozzi in naher Berührung stand, und an dessen Ideen participirte. Es ist der Schweizerische Franziscaner Gregor Girard (1763—1850). Geb. zu Freiburg in der Schweiz, trat er in den Franziscanerorden, studirte zu Würzburg Theologie, wirkte in der Seelsorge, und wurde endlich Professor der Philosophie in seiner Vaterstadt. Als solcher widmete er seine Aufmerksamkeit auch dem Volksschulwesen, welches in dem gemischten Canton Freiburg, wo es deutsche und französische Schulen gab, tief im Argen lag. Er reichte der eidgenössischen Regierung einen Organisationsplan für die Schulen ein, konnte aber nicht viel ausrichten. Als die Tagsatzung 1797 nach Bern übersiedelte, wurde Girard als katholischer Pfarrer nach Bern berufen. Als solcher war er Mitglied einer Commission, die von der Tagsatzung abgeordnet wurde, um Pestalozzi's Anstalt zu Burgdorf zu untersuchen, und hat wohl auch den Bericht hierüber an die Tagsatzung redigirt. 1804 ging Girard nach Freiburg zurück, um das Volksschulwesen seiner Vaterstadt gänzlich zu leiten. Da es aber an gebildeten Lehrern fehlte, so besuchte Girard Pestalozzi nochmal zu Yverdün, um sein Institut in Augenschein zu nehmen, und veröffentlichte einen ausführlichen Bericht über dasselbe. Girard führte, um nicht so viele Lehrer zu brauchen, den wechselseitigen Unterricht ein. So regierte er das Schulwesen bis 1823, in welchem Jahre er wegen mannigfaltiger Conflictes mit der Kirchenbehörde seine Stelle niederlegte. Er stand, und wohl nicht mit Unrecht, im Geruche des Nationalismus.

12. Damit haben wir die Geschichte der Pädagogik bis zur neuesten Zeit hergeführt, und wir können nun die Geschichte der modernen Pädagogik zur Darstellung in Angriff nehmen.

Dritte Epoche.

Die neueste Zeit.

Vorbemerkungen.

§. 82.

1. Indem wir auf die Geschichte der Pädagogik der neuesten Zeit übergehen, müssen wir vor Allem bemerken, daß eine feste Grenzlinie zwischen der vorausgehenden und gegenwärtigen Epoche sich wohl nicht angeben läßt. Die Bewegungen, welche sich im gegenwärtigen Jahrhunderte bis heute auf dem Gebiete der Pädagogik abgewickelt, haben größtentheils ihre Wurzeln im vergangenen Jahrhundert, die hervorragendsten Pädagogen aus der ersten Hälfte unsers Jahrhunderts haben größtentheils ihre erste pädagogische Bildung noch im vorigen Jahrhundert genossen; bei manchen derselben fällt sogar ein guter Theil ihrer Wirksamkeit noch in das genannte Jahrhundert hinein. Ebenso geht die praktische Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens im gegenwärtigen Jahrhundert an dem Faden der Entwicklung fort, die dasselbe in der nächst vergangenen Zeit genommen hat.

2. Die moderne Pädagogik hat demnach die Erbschaft der vorausgegangenen Jahrhunderte der neuern Zeit übernommen, und hat mit diesem Erbe im Sinne der Erblasser fortgewirthschaftet. Dadurch haben die Elemente, die in der

gedachten Erbschaft gelegen waren, allmählig bis zum Neuesten sich fortentwickelt. Folgende Momente sind es daher vorzugsweise, welche die eigenthümliche Signatur der modernen Pädagogik bilden. Nämlich:

a) Vor Allem ist es das Staatschulmonopol in Verbindung mit dem Staatschulzwange, welches das moderne Schul- und Erziehungswesen, namentlich in Deutschland, charakterisirt. Wir haben gesehen, wie in der vorausgehenden Epoche der Staat, dem die „Reformation“ die Schule überantwortet hatte, sich immer mehr zum ausschließlichen Herrn der Schule, sogar in katholischen Ländern aufwarf, und Erziehung, Unterricht und Schule als seine ausschließliche Domäne in Anspruch nahm. So entwickelte sich das Staatschulwesen, und dieses Staatschulwesen hat im gegenwärtigen Jahrhunderte seine volle Ausbildung gefunden, indem der Staat die Schule ausdrücklich als sein Monopol betrachtet, und alle Kinder in diese seine Schule durch den Schulzwang hineinpeitscht.

b) Das ist nun offenbar nichts anderes, als der Rückgang zum antikeidnischen Standpunkte, ja man geht eigentlich hiemit über den antikeidnischen Standpunkt noch hinaus, da die Freiheit des Unterrichtes und der Erziehung im Alterthum zwar beschränkt, aber doch (Sparta ausgenommen) nirgends gänzlich aufgehoben war. So mußte auch der andere heidnische Gedanke, daß die Erziehung ihren höchsten Zweck im Staate habe, daß also bloß eine Erziehung für den Staat zulässig sei, wieder in den Vordergrund treten. Wie die Schule dem Staate gehört, so soll sie auch nur seinen Zwecken dienen. Darum bestimmt denn auch der Staat, und zwar dieser allein, was in der Schule zu lehren sei, und wie es gelehrt werden müsse.

c) In neuester Zeit hat man in dieser Richtung noch den letzten Schritt gethan, um die Erziehung wieder völlig in die Atmosphäre des heidnischen Geistes zurück zu werfen. Man hat mit der Staatserziehung zugleich auch wieder die „nationale“ Erziehung proclamirt. Die Revolution hat das Princip der Nationalität in das politische Völkerleben hineingeworfen; der „moderne“ Staat hat dasselbe aus den Händen der Revolution angenommen, und sucht nun allenthalben zum Nationalstaate sich zu metamorphosiren, und zwar auf dem Wege der Vergewaltigung anderer politischer Gemeinwesen, die der Verwirklichung des Nationalstaates im Wege stehen. Der Nationalstaat glaubt nun aber auch eine „nationale“ Erziehung fordern zu müssen. Darum proclamirt nun die „moderne“ Pädagogik, die im Dienste des Nationalstaates steht, die „nationale“ Erziehung; der beschränkte Nationalgeist, der als solcher allen übrigen Nationen feindlich sich entgegenstellt, soll in den Schulen nicht bloß genährt, sondern als das höchste Ziel der Erziehung behandelt werden, und alle anderen idealen Elemente der Erziehung erzeugen. Damit hat man sich glücklich wieder in jene Sphäre eingesponnen, in welcher die heidnische Erziehung sich abgeschlossen hatte, und deren Schranken durch das Christenthum durchbrochen worden waren.

d) Nicht bei allen Völkern der Neuzeit hat jedoch bis jetzt das Staatschulmonopol mit seinem Staatschulzwang Eingang finden können; freie Völker sträuben sich dagegen mit aller Macht, und wollen sich dieses Joch nicht aufbürden lassen. Die Freiheit des Unterrichtes gilt ihnen noch als das Palladium eines gesunden

Vollkslebens und eines kräftigen, freisinnigen Volkscharakters. Wieder andere Völker haben zwar das Staatsschulsystem adoptirt; aber dasselbe nicht zum Monopol ausgebildet, sowie auch keinen Staatsschulzwang damit verbunden. Da hat der Staat seine Schulen; aber er zwingt Niemanden, seine Kinder gerade in diese Schulen zu schicken; er läßt auch die Kirche ihre Schulen errichten, und kümmert sich nicht darum, wenn die Eltern ihre Kinder in diese, statt in seine Schulen geben. Dieses System läßt sich noch ertragen, weil es, obgleich es das Princip der Staatsschule annimmt, doch auch der Unterrichtsfreiheit noch Rechnung trägt. Aber freilich drängt der antichristliche Geist der Neuzeit immer mehr dahin, auch in denjenigen Ländern, in welchen die Unterrichtsfreiheit noch besteht, diese zu verdrängen, und allen Culturvölkern das freiheitsmörderische Joch des Staatsschulmonopols und des Staatsschulzwanges aufzuladen. Ob ihm das noch gelingen, oder ob der Freiheitsinn der Völker so stark sein wird, um dieses Ulltentat auf ihre Freiheit abzuwehren, daß muß die Zukunft lehren.

e) Ein weiteres charakteristisches Merkmal der „modernen“ Pädagogik ist die naturalistische Tendenz derselben. Sie hat den pädagogischen Naturalismus, wie er in der nächst vorausgehenden Epoche blühte, nicht bloß nicht überwunden, sondern vielmehr denselben zur vollen Entwicklung gebracht. Das gilt zunächst von der pädagogischen Theorie. Die christlichen Principien der Erziehung finden in derselben keine Anerkennung mehr. Von den Principien einer unchristlichen Philosophie ausgehend werden pädagogische Systeme construirt, in welchen man christliche — positiv-christliche Grundsätze vergebens sucht, nach welchen vielmehr die ganze Erziehung auf dem Boden der Natur sich abwickeln soll. Ja nicht bloß werden die christlichen Erziehungsprincipien nicht anerkannt, sondern sie werden geradezu bekämpft, und zwar in einer erschreckend feindseligen Gesinnung. In neuester Zeit endlich begnügt sich die moderne Pädagogik gar nicht mehr mit dem naturalistischen Standpunkte, sondern ist in die gleiche Richtung, wie der moderne Geist überhaupt eingegangen, d. h. sie ist vom Naturalismus in den Materialismus herabgesunken.

f) In der Praxis ist es nicht besser. Zwar hat der Staat in seinen Staatsschulen bis zu den letzten Decennien her die christliche Religion von den Geistlichen noch lehren lassen, ja er hat den Organen der Kirche sogar noch die unmittelbare Aufsicht wenigstens über die Elementarschulen überlassen, obgleich er sie in ihrer Eigenschaft als Schulaufsichter nicht als Organe der Kirche, sondern als seine Organe betrachtete und behandelte. Aber seit den letzten Decennien will der pädagogische Naturalismus diese Beschränkung sich nicht mehr gefallen lassen. Er will frei und ungebunden wie in der Theorie, so auch in der Praxis herrschen, und so geht seitdem die Tendenz überall dahin, die Kirche aus der Schule gänzlich zu verdrängen, und auch den christlichen Religionsunterricht zu beseitigen, oder ihn doch nur als einen außer dem Organismus des Unterrichtes stehenden, lästigen Ballast in so lange noch fortzuschleppen, als das Volksbewußtsein noch nicht gänzlich von dem Sauerteige der christlichen Lehre und des christlichen Lebens gesäubert ist. Die neuesten Schulgesetzgebungen haben dieser Tendenz schon hinreichend Ausdruck gegeben.

g) Und so ergibt sich denn als das letzte Resultat dieser naturalistischen Tendenz die *Communalschule*. Diese ist deshalb heut zu Tage das Ideal und das *Eldorado* der naturalistischen Pädagogik. In der *Communalschule* soll von einem confessionellen Religionsunterrichte gar nicht die Rede sein dürfen; dieser Unterricht möge außer der Schule von dem Geistlichen ertheilt werden: die Schule gehe derselbe Nichts an. Der Schulunterricht hat ganz und gar auf dem Boden des Naturalismus sich zu halten. Das ist nun allerdings nichts Neues, da schon im vorigen Jahrhunderte das *Basedow'sche Philanthropin* auf dem gleichen Standpunkte sich befunden hatte. Aber in diesem *Philanthropin* wurde doch wenigstens noch eine „natürliche Religion“ gepflegt; in der modernen *Communalschule* dagegen soll von Religion überhaupt gar nicht mehr die Rede sein. Die *Communalschule* steht daher nicht so fast mehr auf dem Boden des Naturalismus, sondern vielmehr auf dem Boden des Materialismus. So geht die Praxis in dieser Richtung gleichen Schritt mit der Theorie. Die materialistische moderne Erziehungstheorie findet ihren praktischen Ausdruck in der auf dem Materialismus beruhenden *Communalschule*.

3. Das sind im Großen und Ganzen die charakteristischen Eigenschaften der modernen Pädagogik. Gegen diese moderne Pädagogik hat nun die Kirche einen Kampf auf Leben und Tod zu kämpfen. Und sie hat diesen Kampf aufgenommen. Auf den Boden der Praxis hat die katholische Kirche seit Anfang dieses Jahrhunderts bis auf den heutigen Tag Alles gethan, um die christliche Erziehung aufrecht zu erhalten. In den Ländern, wo die Freiheit der Erziehung und des Unterrichtes noch nicht durch das despotische Staatschulmonopol mit seinem Staatschulzwange erdrückt worden ist, hat sie diese Freiheit dazu benützt, um allenthalben Schulen zu gründen, in denen Erziehung und Unterricht im Geiste des Christenthums geleitet werden. Und bis auf den heutigen Tag ermüdet sie hierin nicht, ja ihre Fruchtbarkeit in dieser Beziehung steigert sich immer mehr. In anderen Ländern, in welchen das Staatschulmonopol mit seinem Schulzwange herrscht, konnte und kann sie allerdings nicht in solcher Weise thätig sein, weil die rohe Gewalt ihre Schulen in dem Augenblicke schließt, wo sie dieselben eröffnet; aber sie sucht und sucht doch wenigstens mit aller Kraft ihren Einfluß auf die bestehenden Schulen aufrecht zu erhalten, und vertheidigt jeden Fuß breit Raum, der ihr noch in der Schule gelassen ist. Freilich, wenn sie einmal durch die rohe Gewalt gänzlich aus der Schule verdrängt ist, dann wird sie, indem sie die Schule einstweilen durch die anderweitige Seelsorge einigermaßen zu ersetzen sucht, zuwarten müssen, bis das rollende Rad des Verhängnisses abgelaufen ist, und das Verderben, in das die Gesellschaft mit ihren religionslosen Schulen unvermeidlich hinabstürzen wird, die Gewalthaber zwingen wird, ihre Hilfe anzurufen, um durch neue christliche Schulen jenem Verderben zu steuern und die der Gesellschaft geschlagenen Wunden zu heilen.

4. Aber auch in der pädagogischen Theorie hat man es im gegenwärtigen Jahrhunderte innerhalb der katholischen Kirche nicht fehlen lassen. Es ist bis auf den heutigen Tag eine ganze Reihe von Männern aufgetreten, welche die

Theorie der Pädagogik auf Grundlage der positiv=christlichen, der katholischen Principien bearbeitet haben, und die, was Gründlichkeit der Auffassung und praktisch=pädagogische Einsicht betrifft, den Vertretern der „modernen“ Pädagogik, die vielfach bloß mit hochtrabenden Phrasen debütiren, nicht bloß nicht nachstehen, sondern sie in mannigfacher Beziehung überragen. Ebenso weist die neueste Zeit innerhalb der katholischen Kirche hervorragende praktische Pädagogen auf, welche ihre praktisch=pädagogische Wirksamkeit zwar nicht mit der Lärmglocke bekannt machten, dafür aber um so tiefer und nachhaltiger in das Unterrichts- und Erziehungsweisen eingriffen, und dasselbe im christlichen Geiste ausbildeten.

5. Wir dürfen ferner nicht unerwähnt lassen, daß in der neuesten Zeit auch unter den protestantischen Theologen sich Männer fanden, welche die Erziehungslehre auf dem Boden der christlichen Principien zu halten suchten, und vom Standpunkte ihrer confessionellen Ansicht aus die Theorie der Erziehung und des Unterrichtes zu bearbeiten unternahmen. Freilich konnten Manche derselben doch von naturalistisch=pädagogischen Ansichten sich nicht freihalten; sie machten der Zeitströmung hin und wieder Concessionen, die mehr oder weniger verhängnißvoll waren. Und wo das nicht stattfindet, wo der confessionelle Standpunkt in voller Reinheit festgehalten wird, da macht sich auch wieder der ursprüngliche feindliche Gegensatz des protestantischen Orthodoxismus geltend, in so fern da die Polemik sich mehr gegen die Pädagogik der katholischen Kirche, als gegen den modernen pädagogischen Naturalismus richtet. Statt mit der katholischen Kirche zusammen zu wirken im Kampfe gegen die neuheidnische Erziehung, glaubt man seine Vorbeeren in der Bekämpfung der katholischen Kirche und ihrer Erziehung suchen zu müssen, ohne zu bedenken, daß man dadurch dem gemeinsamen Gegner in die Hände arbeitet. Das ist aber einmal so, der Vater kann und will seinen Sohn nicht verleugnen, auch wenn er gegen ihn rebellisch wird.

6. Nachdem wir nun im Allgemeinen das Terrain gekennzeichnet haben, auf welchem wir uns im Folgenden zu bewegen haben, bleibt uns nun noch übrig, das reiche geschichtliche Material, das uns die neueste Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik darbietet, in entsprechender Weise auszuscheiden, um einen klaren Einblick in die geschichtliche Entwicklung der modernen Pädagogik zu erzielen. Wir glauben diesen Zweck am besten zu erreichen, wenn wir folgenden Gang einschlagen:

a) Wir führen zuerst die vornehmsten und hervorragendsten Pädagogen der neuesten Zeit vor, mögen sie nun theoretisch, oder praktisch, oder theoretisch und praktisch zugleich auf dem Gebiete der Pädagogik thätig gewesen sein. Wir stellen diese hier voran, weil an ihrer Wirksamkeit und an ihren pädagogischen Theorien der wesentliche Charakter der neuesten Pädagogik, sowie die verschiedenen Richtungen, welche sie eingeschlagen, am besten erkennbar werden. Die Zahl dieser Pädagogen ist in neuester Zeit groß, und darum wird diese Abhandlung ziemlich ausgedehnt werden müssen.

b) Dann erst werden wir zur Darstellung des praktischen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens übergehen, wie es in neuester Zeit bei den verschiedenen Culturvölkern der Gegenwart thatsächlich sich entwickelt und gestaltet hat.

Und zwar werden wir dabei zuerst die allgemeinen Gesichtspunkte hervorheben, d. h. wir werden zuerst einen allgemeinen Ueberblick geben über das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Culturvölkern der Gegenwart, um zu zeigen, wie die gegenwärtigen Zustände im Erziehungs- und Unterrichtswesen überhaupt und im Allgemeinen sich geschichtlich herausgebildet haben.

c) Vom Allgemeinen werden wir dann auf das Besondere übergehen, d. h. wir werden die besonderen Momente des gegenwärtig bestehenden Erziehungs- und Unterrichtswesens ausscheiden, und jedes für sich nach seiner geschichtlichen Entwicklung in's Auge fassen. Demnach werden wir zuerst:

α) Die verschiedenen Erziehungsanstalten in's Auge fassen, wie sie gegenwärtig bestehen, und die Geschichte derselben erzählen. Dann werden wir

β) Die verschiedenen Schulanstalten, wie sie die Gegenwart uns aufweist, aufführen, und die gegenwärtige Einrichtung derselben, wie sie aus der früheren Entwicklung sich herausgebildet hat, darlegen. Hierauf werden wir auf

γ) Die einzelnen Schulfächer, wie sie gegenwärtig in den Schulen gepflegt werden, reflectiren, und zwar in so fern, als wir die Geschichte der Methoden darlegen, wie sie in diesen einzelnen Unterrichtsfächern eingehalten worden sind und gegenwärtig eingehalten werden¹⁾.

δ) Zum Schluß endlich werden wir noch einen Blick werfen auf die Geschichte der modernen Jugendschriftstellerei, auf die Geschichte der Schuldramen, wie sie jeweilig in den Schulen im Gebrauche gewesen, und theilweise noch im Gebrauche sind, sowie auf die Geschichte der zeitweiligen Schulfeste, um auch in dieser Richtung noch die Gesamtgeschichte der Pädagogik zu ergänzen.

Damit dürfte das historische Material, das in der gegenwärtigen Epoche zu behandeln ist, erschöpft sein.

1. Die hervorragendsten theoretischen und praktischen Pädagogen der Neuzeit.

Uebersicht.

§. 83.

1. Wir haben soeben bemerkt, daß die Zahl hervorragender Pädagogen in neuerer Zeit sehr groß ist, namentlich hat die theoretische Pädagogik zahlreiche Vertreter gefunden. Es wird daher angezeigt sein, auch hier wieder eine Aus-scheidung nach gewissen Kategorien zu treffen, um Ordnung und Klarheit.

1) Es sind allerdings schon im Verlaufe unserer bisherigen Darstellung einzelne Unterrichtsmethoden, wie sie in der Vergangenheit aufgetreten sind, zur Sprache gekommen; aber es muß doch dieser Gegenstand noch eigens behandelt werden, theils um das früher darüber Borgebrachte zu ergänzen und zu vervollständigen, und so eine klare Gesamtübersicht über die Bewegungen auf dem Gebiete der Methode zu vermitteln, theils um die Entstehung und Ausbildung der gegenwärtig in den Schulen eingehaltenen Unterrichtsmethoden, sowie deren Inhalt und wesentlichen Charakter nachzuweisen.

in der Darstellung zu erzielen. Es kann daher nur die Frage sein, wie und nach welchen Kategorien die gedachten Pädagogen am füglichsten ausgeschieden werden können.

2. Vor Allem müssen wir hier eine Ausscheidung treffen nach den verschiedenen Ländern, denen die gedachten Pädagogen angehören. Denn eben weil die geschichtliche Entwicklung der modernen Pädagogik noch nicht abgeschlossen ist, kann noch keine univervelle Eintheilung der Träger derselben Platz greifen, sondern wir müssen uns noch mit der Ausscheidung derselben nach den verschiedenen Völkern, denen sie angehören, begnügen. Wir werden also zunächst die hervorragendsten Pädagogen unseres Vaterlandes, Deutschlands nämlich, in's Auge zu fassen haben, und dann werden wir auf die hervorragendsten Pädagogen außerdeutscher Länder übergehen müssen. Es ist aber klar, daß, weil unser Vaterland uns zunächst liegt, und für uns das meiste Interesse hat, wir uns mit den deutschen Pädagogen verhältnißmäßig eingehender beschäftigen müssen, als mit denen anderer Länder. Wir müssen also für jene noch eine weitere Ausscheidung nach gewissen Kategorien zu gewinnen suchen. Und dies zwar um so mehr, als die moderne pädagogische Literatur in Deutschland viel reicher ist, als in anderen Ländern. Wie läßt sich nun jene Ausscheidung erzielen?

3. Es läßt sich unterscheiden zwischen allgemeiner Pädagogik, welche die höchsten und allgemeinsten Principien der Erziehung und des Unterrichtes zum Gegenstande, und daher einen mehr philosophischen Charakter hat, und zwischen specieller Pädagogik, welche die allgemeinen Principien auf die besonderen Stufen der Erziehung und des Unterrichtes anwendet, und folglich ein mehr praktisches Gepräge aufweist. Und je nachdem die besonderen Stufen der Erziehung und des Unterrichtes in der aufsteigenden Reihe der Schulinstitute — Volksschule, Mittelschule und Hochschule — ihren Ausdruck finden, läßt sich die specielle Pädagogik wieder ausscheiden in die Pädagogik der Volksschule, in die Pädagogik der Mittelschulen — Gymnasial- und Realschulpädagogik — und endlich in die Pädagogik der Hochschule — Universitätspädagogik.

4. Es gibt nun unter den hervorragenden deutschen Pädagogen der Neuzeit für's Erste solche, welche zunächst bloß die allgemeine — philosophische — Pädagogik behandelten, d. h. welche zunächst bloß die allgemeinen Principien der Pädagogik vom philosophischen Standpunkte aus zu entwickeln und darzulegen suchten, ohne selbe praktisch auf die Schulen anzuwenden und für das Detail des Schulunterrichtes und der Schulerziehung zu verwerthen. Das sind die philosophischen Pädagogen. Dann gibt es aber auch solche, welche mehr eine praktische Richtung einschlugen, d. h. die allgemeinen Principien der Pädagogik auf die Schulen anwendeten, und die Schulpraxis nach jenen Principien im Detail zu bestimmen suchten, sei es nun, daß sie hierbei bloß bei der Theorie stehen blieben, oder zugleich in die Praxis selbstthätig eingriffen. Und von diesen „Praktikern“ haben die einen wiederum zunächst die Volksschule im Auge, während andere ihr Augenmerk ausschließlich auf die Mittelschulen und wieder andere bloß auf die Hochschulen richteten.

5. Damit sind uns denn nun von selbst die Kategorien gegeben, nach welchen wir die hervorragenden deutschen Pädagogen der Neuzeit füglich ausscheiden können. Wir werden demnach im Folgenden zuerst zu behandeln haben die Vertreter der allgemeinen Pädagogik oder die philosophischen Pädagogen; dann werden wir übergehen müssen zu den Vertretern der Pädagogik der Volksschule; diesen werden folgen die Vertreter der Gymnasial- und Realschulpädagogik, und den Schluß endlich werden machen die Vertreter der Universitätspädagogik.

a) Deutsche Pädagogen.

A. Allgemeine Pädagogik.

Die Philosophen.

a) Kant, Fichte und Schopenhauer.

§. 84.

1. Der erste Deutsche, welcher in der Neuzeit die Pädagogik mit der Philosophie in Verbindung brachte, und ihr einen philosophischen Charakter gab, war Immanuel Kant (1724 — 1804). Als Professor der Philosophie in Königsberg hatte Kant die Verpflichtung, abwechselnd mit seinen Kollegen pädagogische Collegien zu lesen. Dies gab ihm Veranlassung, seine philosophischen Principien auch auf die Pädagogik anzuwenden. Doch hat er keine förmliche wissenschaftliche Pädagogik ausgearbeitet. Seine kleine Schrift „über Pädagogik“ gibt nur theoretische und praktische Lehren ohne systematischen Zusammenhang, wie sie sich ihm als Erinnerungen aus der Zeit seines eigenen Erziehungslebens darboten. Aufzeichnungen aus seinen pädagogischen Vorlesungen erschienen aber ein Jahr vor seinem Tode unter dem Titel: „Immanuel Kant über Pädagogik“ von Dr. Rink (Königsberg 1803). Aus diesen können wir Kants pädagogische Ansichten kennen lernen¹⁾. Sie lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

2. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Ein Thier ist schon Alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits Alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft; er hat keinen Instinkt und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen; weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt, so müssen es Andere für ihn thun. Die Erziehung hat demnach die Aufgabe, den Menschen auszubilden, damit er die Zwecke seines Daseins erfülle. Sie hat die Anlagen des Menschen zu wecken und zu entwickeln, damit dieselben zu einer derartigen Ausbildung gelangen, die ihn in den Stand setzt, die Zwecke seines Daseins zu erfüllen.“

1) Vgl. auch Strümpell, „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart.“

3. „Nun sind es aber vorzugsweise drei Anlagen, welche den Menschen vor allen Naturwesen auszeichnen, nämlich die technische, die pragmatische und die moralische Anlage. Demnach wird auch die Erziehung eine dreifache Richtung nehmen müssen, sie wird technische, pragmatische und moralische Erziehung sein, d. h. sie wird den Menschen zur Geschicklichkeit, zur Klugheit und zur Sittlichkeit erziehen müssen; mit anderen Worten: die Erziehung muß den Menschen cultiviren, civilisiren und moralisiren. Die höchste und unbedingte Aufgabe aber ist die Moralisirung. Der sittliche Zweck ist der höchste. Der Mensch soll durch die Erziehung tugendhaft werden, tugendhaft aus Vernunft und Ueberzeugung, — das ist das Höchste.“

4. „Demnach soll durch Grundsätze und Vorbild das Kind zur Sittlichkeit erzogen, soll in ihm der Charakter, d. i. die Fertigkeit, nach Maximen zu handeln, gebildet werden. Das Kind soll gehorchen lernen, aber nur aus Vernunft, nicht aus Furcht oder Ehrfurcht. Es beruht daher bei der Erziehung Alles darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmbar mache. Sie müssen lernen, inneren Abscheu gegen das Böse statt des äußeren vor Menschen und den göttlichen Strafen, Selbstschätzung und innere Würde statt der Meinung der Menschen, inneren Werth der Handlung und des Thuns statt der Worte und Gemüthsbewegungen, Verstand statt des Gefühls, Fröhlichkeit und Frömmigkeit bei guter Laune statt der grämischen, schüchternen und finstern Andacht eintreten zu lassen. Wahrhaft soll der Charakter des Kindes werden, die Stimmung gesellig und froh sein, weil nur das fröhliche Herz Wohlgefallen am Guten empfindet.“

5. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist Nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Deshalb sollen denn auch die Kinder nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglichst bessern Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung, angemessen erzogen werden: nur unter Anerkennung und Befolgung dieses Principis läßt sich ein zukünftiger besserer Zustand erwarten. Indem die Erziehung den Menschen in solcher Weise bildet, sorgt sie zugleich für den Fortschritt des menschlichen Geschlechtes zu dem ihr vorgestreckten Ziele moralischer Vollkommenheit.“

6. „Die Erziehung begreift in sich Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst Bildung. Für die Wartung gilt der Grundsatz: Möglichst der Natur folgen! Sie hat nur zu bezwecken, daß die Kinder keinen Schaden nehmen, und von ihren Kräften keinen nachtheiligen Gebrauch machen; sonst soll sie gewähren lassen, damit die Organe der Bewegung und der Sinne sich frühzeitig entwickeln, und das Kind Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit und Sicherheit erwirbt. Die Disciplin soll verhüten, daß der Mensch durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche; sie soll die Thierheit in die Menschheit umändern; sie muß also den Knaben dem Gesetze der Menschheit unterwerfen und ihn dessen Zwang fühlen lassen. Auf die Disciplin ist in der Erziehung ein Hauptgewicht zu legen. Verabsäumung der Disciplin wäre ein größeres Uebel, als Verabsäumung der

Cultur, und ein Versehen in derselben kann nie mehr gut gemacht werden. Die Unterweisung endlich soll dem Zögling Geschicklichkeit und Kenntnisse geben. In dieser Beziehung gilt die Regel, daß man die Vernunftkenntnisse nicht in den Schüler hineintragen, sondern sie gewissermaßen aus ihm heraus holen solle. Ein bloßes Spiel darf der Unterricht nicht sein.“

7. In Bezug auf den Religionsunterricht ist Kant der Ansicht, „daß es allerdings besser wäre, wenn man die Kinder erst auf die Zwecke und auf das, was dem Menschen ziemt, führen, ihre Beurtheilungskraft schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Natur unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntniß des Weltgebäudes hinzufügen, und dann erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers, ihnen eröffnen könnte. Allein dies könnte nur geschehen, wenn es thunlich wäre, daß Kinder keine Handlungen der Verehrung des höchsten Wesens mit ansehen müßten, ja nicht einmal den Namen Gottes hörten. Weil dies aber nach unserer jetzigen Lage nicht möglich ist, so würde, wenn man ihnen erst spät von Gott Etwas beibringen wollte, sie ihn aber doch nennen hörten und sogar Dienstleistungen gegen ihn mit ansähen, dieses entweder Gleichgiltigkeit oder verkehrte Begriffe bei den Kindern hervorbringen. Da nun zu besorgen ist, daß sich diese in der Phantasie der Kinder einmisten möchten, so muß man, um dies zu vermeiden, denselben schon frühzeitig Religionsbegriffe beizubringen suchen.“

8. Kant's Pädagogik ist ein treues Bild seiner Philosophie. Der Mensch soll nach der Kant'schen Philosophie sittlich werden aus eigener Kraft, und diese Sittlichkeit besteht wiederum nur darin, daß er dem Vernunftgesetze, das die Vernunft selbst schafft, aus reiner Achtung vor demselben gehorcht. Die Religion soll erst das Produkt der Sittlichkeit und dann wiederum keine positive, sondern nur Vernunftreligion sein. Diesen wesentlich rationalistischen und naturalistischen Standpunkt nun nimmt, wie wir sehen, auch seine Pädagogik ein. Kant will das Kind erzogen wissen zu einer natürlichen Sittlichkeit, losgelöst von Gott und von den göttlichen Geboten. Das Kind soll dazu gebracht werden, daß es dem Gesetze, das ihm seine eigene Vernunft gibt, gehorche, aus reiner Achtung vor diesem Gesetze. Das ist Alles. Das religiöse Element sollte eigentlich gar nicht in die Erziehung hineinspielen; Kant wäre mit Rousseau dafür, daß man den Zögling im Laufe seiner Entwicklung seine Religion sich selber machen ließe; nur weil er meint, es könnten in dem Kinde dadurch, daß es die Religion außer sich in der Wirklichkeit sieht, falsche Religionsbegriffe entstehen, deren es später nicht mehr los werden könnte, will er das mindere Uebel, nämlich den Religionsunterricht, gegenüber diesem größern Uebel noch zulassen. Wie daher Kant in seine Philosophie den ganzen Naturalismus seiner Zeit aufgenommen hat, so sind auch seine pädagogischen Ansichten von den naturalistischen Principien getragen und durchdrungen.

9. Die Kant'schen Principien haben in der modernen Pädagogik, wie wir sehen werden, vielfach Aufnahme gefunden. Unter den unmittelbaren Anhängern der Kant'schen Philosophie aber haben namentlich Greiling und Weiser mit Pädagogik sich beschäftigt, und Kant's Principien in derselben zur Geltung gebracht.

a) Joh. Christoph Greiling (geb. 1765) spricht sich in seinen Schriften: „Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben,“ und: „Philosophische Briefe über das Princip und die ersten Grundsätze der religiös-sittlichen Erziehung,“ in Bezug auf den obersten Erziehungszweck folgendermaßen aus: „Die moralische Gefinnung ist der Endzweck des menschlichen Lebens; sittliche Güte, Vernunftmäßigkeit des Willens oder größtmögliche Wirksamkeit der moralisch-praktischen Vernunft hat also der Erzieher zu erzielen.“ Daher lautet der erste Grundsatz der Pädagogik also: „Bilde deinen Zögling so, daß er nach Maximen handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passen!“ Und der zweite: „Entwickle, übe, veredle alle Kräfte des Zöglings in natürlicher Unterordnung und harmonisch zum Endzweck der moralischen Vernunftwirksamkeit!“ — Also dieselbe weltbürgerliche Erziehung, derselbe kühle und verständige Tugendcultus, wie bei Kant!

b) Cajetan Weiller (1762—1826), Priester und Professor der Philosophie am Lyceum in München, verlangt in seinen Schriften: „Ueber den Zweck der Erziehung nach Kant'schen Grundsätzen“ 1794, „Grundlinien eines Schulplanes“ (1799), „Jugendkunde“ (1800), „Lehrgebäude der Erziehungskunde“ (1802—1805), „Ueber die Hauptgebrechen unserer Erziehung“ (1817), und: „Ueber die eigentliche Aufgabe der Erziehung in unseren Tagen“ (1818), — „Entwicklung des Zöglings von innen und aus der eigenen Natur heraus, individuelle Erziehung zur freien Persönlichkeit, das Zustichselbstkommen und aus ureigenem Leben heraus Handeln. Er fordert, „daß die noch unbrauchbaren bloßen Anlagen des jungen Menschen brauchbar werden, d. h. in den Stand kommen, das zu leisten, was ihre Begriffe aussagen. Alles Einwirken auf Anlagen aber zur Beförderung ihres Ueberganges in Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben, ein Veranlassen des Selbsterziehens. Denn die Anlagen können durch sehr viele und sehr kleine Reize thätig zu sein veranlaßt werden, weshalb der Erzieher nur das Selbsterziehen zu veranlassen hat 1).

10. Es folgt J. Gottlieb Fichte (1762—1814), Professor der Philosophie, zuerst in Jena, dann in Berlin, ein begeisteter Lobredner Pestalozzi's. Er hat seine Erziehungsideen namentlich in seinen „Reden an die deutsche Nation,“ die er 1808 zu Berlin hielt, dargelegt. Sein Ideal ist eine Nationalerziehung im antiken, im spartanischen Sinne. Für diese Nationalerziehung verlangt er große, öffentliche Erziehungsinstitute, in welchen die Zöglinge gemeinsam im und zum nationalen Geiste erzogen werden sollen. Diese Institute und die in denselben zu gewährende Erziehung sollen ganz ausschließlich Sache des Staates sein; der Staat soll als der öffentliche Erzieher auftreten, die Erziehungsinstitute sollen ganz nach dessen Vorschriften verwaltet werden und unter dessen beständiger Aufsicht stehen. Eine Privaterziehung soll gar nicht geduldet werden.

1) Zu nennen ist hier auch noch der bairische Schul- und Studienrath Immanuel Niethammer, der in seiner Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichtes unserer Zeit“ von allen philosophischen Idealen absieht, und die formale Bildung als Aufgabe des Unterrichtes hinstellt. Der Geist soll nach seiner Ansicht durch wenige geeignete Lehrstoffe überhaupt gebildet werden, wobei es nicht so fast auf Aneignung eines für das praktische Leben nützlichen Lehrstoffes ankommt, als vielmehr auf die allgemeine Ausbildung der geistigen Fähigkeiten, wodurch der Einzelne in den Stand gesetzt werde, dereinst mit Leichtigkeit das Wissensmaterial sich anzueignen, dessen er zu seinem Berufe bedarf.

11. Frägt man aber, wie denn diese Nationalerziehung nach Fichte beschaffen sein solle, so hören wir hierüber Folgendes: „Die alte Erziehung theilte Kenntnisse mit und ging von der Voraussetzung aus, daß der Mensch als Sünder geboren sei; die neue Erziehung soll erkennen, daß es vor Allem darauf ankommt, einen sicheren und festen Willen im Dienste des Guten zu schaffen, da im Wohlgefallen am Guten die Wurzel des menschlichen Lebens liegt. Die alte Erziehung gab eine Religion, die mit ihrer Zerreißung von Gott und Welt, mit ihrem Hinblick auf das Jenseits eine Dienerin der Selbstsucht (!) war; die Religion der neuen Erziehung soll die Religion des Einwohnens unseres Lebens in Gott sein. Die alte Erziehung wandte ihre eigentliche Kraft nur an die Minderzahl der sogenannten gebildeten Stände; die neue Erziehung soll sich an alle Stände in gleicher Weise wenden. Die neue Erziehung soll alle Bestandtheile des menschlichen Wesens entwickeln, den Verstand zur Klarheit und den Willen zur Reinheit bringen. Die sittliche Bildung des Willens ist aber das Höchste; denn von ihr hängt die geistige Entwicklung ab.“

12. Im Unterrichte ist vorzugsweise die eigene Thätigkeit des Zöglings anzuregen. „Der Schüler verschafft sich alle Kenntnisse selbst durch die freie Thätigkeit seines Geistes, durch das Vermögen, Bilder hervorzubringen, Bilder, die keineswegs Nachbilder der Wirklichkeit, sondern Vorbilder derselben sind. Diese unmittelbare Selbstthätigkeit soll die Grundlage aller Erkenntniß werden; in diesem freien Bilden und durch dasselbe soll der Zögling Alles lernen, was er lernt. Der Unterricht hat ihn daher dazu anzuregen. Lesen und Schreiben kann, so lange die Erziehung währt, zu Nichts nützen, wohl aber kann es sehr schädlich werden, indem es von der unmittelbaren Anschauung zum bloßen Zeichen und von der Aufmerksamkeit zur Zerstretheit, die sich des Niederschreibens tröstet, leicht abführen kann. Erst am völligen Schluß der Erziehung und als das letzte Geschenk derselben mit auf den Weg können diese Künste den Zöglingen mitgetheilt werden.“

13. Von Fichte's Pädagogik gilt das Gleiche, wie von der Kant'schen. Sie ist ein treues Spiegelbild der Fichte'schen Philosophie. Nach Fichte ist es die Aufgabe der Menschheit, die moralische Ordnung zu realisiren, und dieß kann nur im Staate und durch den Staat geschehen. Darum ist auch die Erziehung des einzelnen Menschen zur Bestimmung der Menschheit nur in dem Staate und durch den Staat ermöglicht. Es ist folglich nur die Staatserziehung, und zwar in dem engen Rahmen der Nationalität berechtigt. Sie muß, wenn nöthig, mit Zwang durchgeführt werden. Die moralische Ordnung aber, welche die Menschheit zu realisiren hat, ist Gott selbst: — einen persönlichen, überweltlichen Gott kennt die Fichte'sche Philosophie nicht. Darum kann bei Fichte auch von einer religiösen Erziehung nicht die Rede sein; die sittliche Erziehung kann nur den Zweck haben, einen festen Willen des Guten im Zögling zu schaffen, damit er seinerseits zur Realisirung der moralischen Weltordnung — Gottes — beitrage. Wie aber ein solcher fester Wille des Guten ohne alles und jedes religiöse Motiv hervorgebracht, — geschaffen werden könne, das ist freilich ein Räthsel, das auch die Fichte'sche Philosophie nicht gelöst hat.

14. Von den Anhängern der Fichte'schen Pädagogik können genannt werden: Ritter, Sauer, Harl (über Unterricht und Erziehung nach den Principien der Wissenschaftslehre, als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, 1800), Johannsen (über Bedürfniß und Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, 1803); und Gottfr. Fähe (Grundriß der technisch-praktischen Erziehung).

15. Arthur Schopenhauer (1788—1860) führt bekanntlich in seiner Philosophie alles Dasein auf den Willen zurück, in so fern die Welt nichts weiter sein soll, als die Objectivation des Urwillens. Demgemäß erscheint ihm der Wille auch als Kern des menschlichen Lebens. Die Erziehung muß also in letzter Instanz auf den Willen gehen. Aber dem Willen ist wiederum nur beizukommen durch den Intellect; darum erscheint eine umfassende Bildung des Intellectes durch selbstthätige Erringung ungetrübter Wahrheit als die einzig mögliche pädagogische Gewalt. Der Verstand muß zu richtigen Begriffen gelangen, dadurch allein wird der Mensch in den Stand gesetzt, die Welt als das zu erkennen, was sie ist, und demgemäß seinen Willen zu bestimmen.

16. Damit aber der Zögling richtige Begriffe gewinne, ist nothwendig, daß man ihm überhaupt die Begriffe nicht von Außen beibringe, sondern daß er sie aus der Anschauung gewinne. Demgemäß urgirt Schopenhauer die Pestalozzi'sche Lehre von der Anschauung als der Basis und Voraussetzung aller geistigen Entwicklung und Bildung in jeglicher Weise. „Bei der künstlichen Erziehung,“ sagt er, „wird durch Vorlesen, Lehren und Lesen der Kopf voll Begriffe gepfropft, bevor noch eine irgend ausgebreitete Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. Die Anschauungen zu allen jenen Begriffen soll dann die Erfahrung nachbringen; bis dahin aber werden dieselben falsch angewendet, und demnach die Dinge und Menschen falsch beurtheilt, falsch gesehen, falsch behandelt. So geschieht es, daß die Erziehung schiefe Köpfe macht, daß wir in der Jugend, nach langem Lernen und Lesen oft theils einfältig, theils verschroben in die Welt treten, und nun bald ängstlich, bald vermessen uns darin benehmen.“

17) Man muß daher in der Erziehung und im Unterricht den naturgemäßen Gang der Erkenntnißbildung einhalten. Kein Begriff darf anders, als mittelst der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne sie beglaubigt werden. Das Kind erhält dann zwar wenige, aber gründliche und richtige Begriffe. Es lernt, die Dinge mit seinem eigenen Maßstabe zu messen, statt mit einem fremden. Es faßt dann tausend Grillen und Vorurtheile nie, auf deren Aus-treibung sonst der beste Theil der nachfolgenden Erfahrung und Lebensschule verwendet werden muß, und sein Geist wird auf immer an Gründlichkeit, Deutlichkeit, eigenes Urtheil und Unbefangenheit gewöhnt sein.“

18. Die Pestalozzi'sche Anschauungslehre bildet das Schibboleth für die gesammte „moderne“ Pädagogik. Von ihr soll alles Heil des Unterrichtes abhängen. Auch Schopenhauer erwartet von derselben Alles. Kein Begriff, der nicht aus der Anschauung gewonnen werden kann, soll dem Kinde beigebracht werden. So große Verechtigung und so großen Werth aber auch der Anschauungsunterricht hat, so muß doch jede Methode, wenn sie bis zum Aeußersten

urgirt, bis zum Extrem fortgetrieben wird, falsch und einseitig werden. Es ist gar nicht möglich, das Kind einzig und allein bei der Anschauung festzuhalten. Es regt sich in ihm schon frühzeitig der Trieb, über diese engen Schranken der Anschauung hinauszudringen, und das Ideale zu suchen. Wird dieser Trieb nicht befriedigt, so kann die Folge davon nur diese sein, daß das Kind zuletzt den Geschmack an dem Idealen verliert, und mit dem ewigen Anschauungsunterrichte in ein nüchternes, hausbackenes Denken, in eine bloß dem Sinnlichen, Materiellen und handgreiflich Nützlichen zugewendete Gesinnung hineingeräth, und für sein ganzes Leben höheren, idealen Bestrebungen abhold bleibt.

b) Schelling, Hegel und Schleiermacher.

§. 85.

1. Schelling hat seine Philosophie nicht auf die Pädagogik angewendet. Wir könnten ihn daher hier ganz übergehen. Nur in so fern muß er erwähnt werden, als er 1803 eine Schrift unter dem Titel: „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ geschrieben hat, die einigermaßen in die Pädagogik einschlägt. Von dieser kann jedoch erst später die Rede sein. Außerdem haben einige seiner Schüler die Schelling'schen philosophischen Principien für die Pädagogik verwerthet, und in so fern gehört Schelling wenigstens in diesen seinen Schülern in die Geschichte der Pädagogik.

2. Von diesen seinen Schülern nun, welche auf Grundlage seiner Philosophie eine pädagogische Theorie aufgestellt haben, ist vor Allem zu nennen J. J. Wagner (geboren 1775). Dieser bestimmt in seiner „Philosophie der Erziehungskunst“ (1803) im Schelling'schen Geiste die Entwicklungsstufen der Menschheit und gibt eine Kritik der Erziehungsmittel und Methoden. Die Erziehungskunst ist ihm nichts anderes, als Erregungskunst. In einer weiteren Schrift: „System des Unterrichtes“ (1821) wird die Totalität der Erziehung in die Beherrschung aller Einflüsse auf den Zögling gesetzt, weil das Kind nur durch die Einflüsse von Außen zu der Selbstständigkeit eines erwachsenen Menschen gelangen könne, wornach die wissenschaftlich besonnene Anwendung und Zulassung dieser Einflüsse die Erziehung selbst ist.“

3. Auch B. H. Blasche († 1832) hat in seinem „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ die Erziehungsverhältnisse mit Schelling'scher Philosophie zu durchdringen gesucht. „Ihm ist die Welt Gottes nothwendige Erscheinung, sowie Selbstoffenbarung, sein Universalbild, und daher auch der Mensch nichts anderes, als ein Special- und Individualbild Gottes. Als solcher hat der Mensch alle Ideen, das ganze Ideenreich als Involution in sich. Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtes ist es daher, diese im Innern des Menschen schlummernden Ideen ihm zum Bewußtsein zu bringen durch Entwicklung seiner geistigen Kräfte. Dieses Bewußtwerden der Ideen macht dann die Seligkeit des Lebens des Menschen, seinen Himmel aus.“

4. Es folgt G. F. W. Hegel (1770—1831). Hegel hat gleichfalls keine eigene Schrift über Pädagogik geschrieben; es finden sich dagegen pädago-

gische Ausführungen zerstreut in seinen philosophischen Werken ¹⁾. Er faßt die Pädagogik auf als angewandte Psychologie und Ethik. Sie ist ihm die Kunst, den Menschen sittlich zu machen. „Die Pädagogik betrachtet den Menschen natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird. Das Positive und das Wesen ist, daß der heranwachsende Mensch, der an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränkt, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als ein fremdes Wesen lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht. Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeit, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden, er muß vom Individualgeist in den allgemeinen Geist übergehen. Dieses Umgestalten der Seele heißt Erziehen.“

5. „Die Erziehung ist also wesentlich Bildung. Die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung und die Arbeit der höhern Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen, unendlich subjectiven Substantialität der Sittlichkeit. Sie ist sowohl theoretisch, als praktisch. Zur theoretischen Bildung gehört außer der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurtheilen sind, der Sinn für die Objecte in ihrer freien Selbstständigkeit, ohne ein subjectives Interesse. Zur praktischen Bildung dagegen gehört, daß der Mensch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe diejenige Besonnenheit und Mäßigung beweise, welche in den Grenzen der Nothwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung liegt. Diese Bildung ist für den Menschen unbedingt nothwendig; denn er ist das, was er sein soll, erst durch die Bildung.“

6. Die Entwicklungsperiode des Menschen durchläuft drei Stadien. Der Mensch ist zuerst Kind, dann wird er Knabe (Mädchen), und endlich reift er zum Jüngling (Jungfrau) heran. Das Kind lebt noch vorwiegend ein animalisches Leben, obgleich sich auch schon seine höhere Natur offenbart. Der Uebergang vom Kindes- zum Knabenalter ist darein zu setzen, daß sich die Thätigkeit des Kindes gegen die Außenwelt wendet. Indem das Kind vom Spielen zum Ernst des Lebens übergeht, wird es zum Knaben. Zum Jüngling endlich reift der Knabe, indem beim Eintritt der Pubertät das Leben der Gattung in ihm sich zu regen und Befriedigung zu suchen beginnt.

7. „Die Erziehung des Kindes nun ist Sache der Familie; und der Einfluß, welchen die Mutter auf das Kind ausübt, ist der folgenschwerste Moment in dieser Familienerziehung. Wächst aber das Kind zum Knaben heran, so tritt die Schule ein. In der Familie gilt das Kind in seiner unmittelbaren Einzelheit, wird geliebt, sein Betragen mag gut oder schlecht sein.

1) Ueber Hegel's Philosophie vergl. mein Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Aufl. 2. S. 811 ff.

In der Schule dagegen verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung; hier wird dasselbe nur in sofern geachtet, als es Werth hat, als es etwas leistet; hier wird es nicht mehr bloß geliebt, sondern nach allgemeinen Bestimmungen kritisiert und gerichtet, nach festen Regeln gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen, welche vieles an sich Unschuldige verbietet, weil nicht gestattet werden kann, daß Alle dies thun. So bildet die Schule den Uebergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft.“

8. „Tritt ferner das Kind in das Knabenalter über, so erwacht in dem Knaben das Gefühl, daß er noch nicht ist, was er sein soll, und der lebendige Wunsch zu werden, wie die Erwachsenen sind, in deren Umgebung er lebt. Dieses Streben des Knaben nach Erziehung ist der immanente Moment aller Erziehung. Da aber der Knabe noch auf dem Standpunkte der Unmittelbarkeit steht, so erscheint ihm das Höhere, zu dem er sich erheben soll, noch nicht in der Form der Allgemeinheit oder der Sache, sondern in der Gestalt eines Gegebenen, eines Einzelnen, einer Auctorität. Es ist dieser oder jener Mann, welcher das Ideal bildet, das der Knabe zu erkennen und nachzuahmen strebt. Was der Knabe lernen soll, muß ihm daher auf und mit Auctorität gegeben werden; er hat das Gefühl, daß dies Gegebene gegen ihn ein Höheres ist. Dies Gefühl ist bei der Erziehung sorgfältig festzuhalten.“

9. „Dagegen wendet sich der Jüngling dem substantiellen Allgemeinen zu; sein Ideal erscheint ihm nicht mehr, wie dem Knaben, in der Person eines Mannes, sondern wird von ihm als ein von solcher Einzelheit unabhängiges Allgemeines aufgefaßt. Dieses Ideal hat aber doch im Jüngling noch eine mehr oder weniger subjective Gestalt, und in dieser Subjectivität des substantiellen Inhaltes solches Ideals liegt nicht nur dessen Gegensatz gegen die vorhandene Welt, sondern auch der Trieb, durch Verwirklichung des Ideals diesen Gegensatz aufzuheben. So flößt der Inhalt dieses Ideals dem Jüngling das Gefühl der Thatkraft ein, und er wähnt sich berufen und befähigt, die Welt umzugestalten.“

10. „Wenn nun die Erziehung den Menschen durch die drei Stufen seiner Entwicklung zu begleiten hat, so muß sie, um ihr Ziel zu erreichen, wesentlich zwei Momente in sich schließen, nämlich die Zucht und den Unterricht. Erstere vermittelt die praktische, letzterer die theoretische Bildung des Zöglings. Was nun vorerst die Zucht betrifft, so ist dem Knaben nicht zu gestatten, daß er sich seinem eigenen Belieben hingeebe; er muß gehorchen, um gebieten zu lernen. Der Gehorsam ist der „Anfang der Weisheit“; denn durch denselben läßt der das Wahre, das Objective noch nicht erkennende und zu seinem Zwecke machende, deshalb noch nicht wahrhaft selbstständige und freie, vielmehr unfertige Wille den von Außen an ihn kommenden vernünftigen Willen in sich gelten, und macht diesen nach und nach zu seinem eigenen.“

11. „Erlaubt man dagegen den Kindern zu thun, was ihnen beliebt, begehrt man noch obendrein die Thorheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben: so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, so entsteht in den Kindern ein beklagenswerthes Sichinhäufen in besonderes

Belieben, in absonderliche Geſcheidtheit, ein ſelbſtſüchtiges Intereſſe, — die Wurzel alles Böſen. Von Natur iſt das Kind weder gut noch böſ, da es anfänglich weder vom Guten, noch vom Böſen eine Erkenntniß hat. Bald aber thut ſich im Kinde der Eigenwille und das Böſe hervor. Dieſer Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen, — dieſer Keim des Böſen muß durch dieſelbe vernichtet werden. Die Erziehung muß daher als eine ernſte Sache dem Kinde gegenüber-treten; eine ſog. „ſpielende“ Erziehung, die das Ernſte als Spiel an die Kinder gebracht wiſſen will, iſt entſchieden zu mißbilligen, weil ſie für das ganze Leben des Knaben die Folge haben kann, daß dieſer Alles mit verächtlichem Sinne betrachtet.“

12. „Das zweite Moment der Erziehung iſt der Unterricht, der die theoretische Bildung vermittelt. Dieſer beginnt vernünftiger Weiſe mit dem Abſtrakteſten, das vom kindlichen Geiſte gefaßt werden kann. Dies ſind die Buchſtaben; denn dieſe ſetzen eine Abſtraktion voraus, zu welcher ganze Völker, z. B. ſogar die Chineſen nicht gekommen ſind. Die Sprache überhaupt iſt dieſes luſtige Element, dieſes Sinnlich-Unſinnliche, durch deſſen ſich erweiternde Kenntniß der Geiſt des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne, zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird. Dieſes Befähigtwerden zum Denken iſt der größte Nutzen des erſten Unterrichtes. Freilich kommt der Knabe zunächſt erſt zum vorſtellenden Denken; er erkennt die Welt noch nicht in ihrem inneren Zuſammenhange. Aber ein unvollkommenes Verſtändniß des Natürlichen und Geiſtigen kann auch dem Knaben nicht abgeſprochen werden.“

13. „Man muß daher als einen Irrthum die Behauptung bezeichnen: der Knabe verſtehe noch gar Nichts von der Religion und vom Recht; man habe ihn deſhalb mit dieſen Gegenſtänden nicht zu behelligen, müſſe ihm überhaupt nicht Vorſtellungen aufdrängen, ſondern ihm eigene Erfahrungen verſchaffen, und ſich damit begnügen, ihn von dem ſinnlich Gegenwärtigen erregt werden zu laſſen. Vielmehr muß die überſinnliche Welt ſchon frühzeitig der Vorſtellung des Knaben nahe gebracht werden, namentlich in der Schule. Schon das Alterthum hat den Kindern ja nicht lange beim Sinnlichen zu verweilen geſtattet. Dadurch wird ſchon bei den Knaben die höhere Bildung angebahnt; verwirklicht jedoch wird letztere erſt im Jünglingsalter, und zwar durch das Studium der Griechen und Römer, durch welche die Ideale des Jünglings mehr und mehr verklärt werden.“

14. Die Hegel'sche Pädagogik enthält manche ſehr treffende Gedanken; aber im Ganzen iſt ſie nichts anderes, als die Anwendung des pantheiſtiſchen Princips auf die Erziehung. Im menſchlichen Geiſte ſoll die logiſche Idee — dieſer abſtrakte Gott — aus der Veräußerung, in welche ſie in der Natur gerathen iſt, in ſich zurückkehren und ſich ihrer bewußt werden. Darum iſt der menſchliche Geiſt zuerſt Individualgeiſt, dann erweitert er ſich zum allgemeinen Geiſte, in ſo fern er im Recht, in der Moralität und in der Sittlichkeit eine neue Welt der Freiheit auf dem Boden der natürlichen Welt gründet, und endlich erhebt er ſich zum abſoluten Geiſte, indem er zum Gottesbewußtſein gelangt, welches Gottesbewußtſein nichts anderes iſt, als das Bewußtſein Gottes

von sich im Menschen. Diesen Entwicklungsgang soll die Erziehung für den einzelnen Menschen vermitteln, — das ist ihre Bestimmung. Sie muß daher vor Allem dahin wirken, daß die Schranken des Individualgeistes für den Einzelnen durchbrochen werden, daß also der Individualgeist des Zöglings zur Allgemeinheit des sittlichen Geistes sich erweitert. Hat sie diese Aufgabe gelöst, dann hat sie ihn auf jene Bahn geführt, auf welcher fortschreitend er dann, wiederum an der Hand der Erziehung, zum Höchsten gelangt, nämlich zur Religion, als dem Bewußtsein von Gott, welches zusammenfällt mit dem Bewußtsein Gottes von sich im Menschen. Nun liegt aber auf der Durchgangslinie der Entwicklung der logischen Idee zum absoluten Selbstbewußtsein im menschlichen Geiste der Staat; denn der Staat ist „die Wirklichkeit der sittlichen Idee, die selbstbewußte sittliche Substanz, der sittliche Geist als der offenbare, sich selbst deutliche, substantielle Wille“. Der Mensch kann daher nur im Staat, welcher der substantielle sittliche Geist ist, sowie durch den Staat das höchste Ziel seines Lebens erreichen. Und wenn dieses, dann sieht man leicht, daß es auch im Hegel'schen Systeme nur eine Erziehung für den Staat und durch den Staat geben könne. Pantheismus und Staatsabsolutismus absorbiren somit hier die ganze Erziehung. Auf der einen Seite soll die Erziehung den Menschen bis zur Stufe der Selbstvergötterung emporführen; auf der andern Seite macht sie ihn dagegen wieder zum Sklaven des absoluten Staates, indem sie ihn nur für den Staat und dessen Zwecke erziehen darf, da sie selbst im Dienste des Staates steht. Die unverträglichsten Gegensätze sollen hier vereinigt werden.

15. Die Grundgedanken der Hegel'schen Pädagogik, wie wir sie bisher auseinandergesetzt haben, hat Rosenkranz in ein „System“ gebracht, („die Pädagogik als System“), worin ihm die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geiste nothwendigen Freiheit das Wesen der Erziehung überhaupt, und ihre Aufgabe die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft ist.“ Emil Anhalt dagegen wendete in seiner Schrift: „Die Volksschule und ihre Nebenanstalten“ die Hegel'schen Principien auf die Volksschule an, die ihm keine Ständeschule ist, weil die Elementarbildung eine allen Ständen gemeinsame und zwar eine der Erweiterung fähige, aber dennoch abgeschlossene und allseitige, und damit relativ vollendete sein soll. Deinhardt, Rapp und Thaulow endlich wendeten die Hegel'schen Principien speciell auf die Gymnasialpädagogik an. Von ihnen werden wir später eigens sprechen müssen.

16. Wir kommen nun zu F. G. Daniel Schleiermacher (1768—1834), Professor der Theologie zu Halle, und dann zu Berlin. Er hielt außer theologischen auch pädagogische Vorlesungen, und diese wurden nach seinem Tode herausgegeben von Plag unter dem Titel: „Schleiermacher's Erziehungslehre“. Auch Eisenlohr hat Schleiermacher's pädagogische Lehmeinungen dargelegt in seinem Buche: „Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermacher's“, 1852. Aus diesen Schriften haben wir die Grundsätze der Schleiermacher'schen Pädagogik zu schöpfen.

17. Nach Schleiermacher „soll die Erziehung den Menschen bilden für die eigenthümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten derselben entgegenzuarbeiten. Er will eine auf den Humanismus

gegründete sittliche Erziehung, wogegen der Unterricht auf die Bedürfnisse des Lebens gewissenhafte Rücksicht nehmen soll. Die Erziehung tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein, als die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprocesses des Einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat, vermittelt Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbstständigkeit ausgeübt wird.“

18. „Die Erziehungsthätigkeit hat das in den verschiedenen sittlichen Gemeinschaften zu Grunde liegende Lebensprincip im Einzelnen zu entwickeln, den Menschen zum Bewußtsein der entsprechenden Pflichten zu führen und die diesen entsprechenden Fertigkeiten zu bilden, weshalb sie überall die Individualität achten muß. Sie soll aber auch den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien, geselligen Verkehr und im Erkennen und Wissen. Sie hat in so fern sowohl dem Staate, als auch der Kirche zu dienen; sie ist an die in diesen gegebenen Zustände gebunden, und eine allgemein giltige Pädagogik gibt es eben so wenig, als es eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte gibt.“

19. „Um nun aber den Zögling in die Lebenskreise, die ihm angeboren sind, einzuleben, und doch über die Unvollkommenheiten derselben zu erheben, muß es in der erziehenden Generation eine Anzahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Denn Diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über die Unvollkommenheiten der Zeit erhoben haben. Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht.“

20. „Die Volksschule hat ihre Thätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens zu richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbeleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. Strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung, ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gemüthung haben muß. Es muß hier als Kanon aufgestellt werden, daß alle rectificirende Thätigkeit (Strafe) vermieden werden kann, wenn die unterstützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt wird. Als Erziehungsmittel darf daher die Strafe nicht gebraucht, sondern sie kann nur entschuldigt werden. Jede Strafe beweist, daß früher schon hätte auf die Gemüthung gewirkt werden sollen; jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen von der andern Seite. Vollends aber muß die körperliche Strafe aus der Volksschule verschwinden; man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, in wie weit sie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne daß darunter die Ordnung leidet.“

21. „Der Religionsunterricht gehört nicht in die Schule; er ist nur ein Rest aus einer früheren Zeit, in der die Schulen, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Das sind sie aber jetzt nicht mehr. Die Aufnahme

des Religionsunterrichtes in die Schule hat den Nachtheil, daß in diesem Falle eine besondere Auffassung des Christenthums in der Schule Eingang findet, und bevorzugt wird, die nicht von allen der Kirche angehörigen Gliedern anerkannt wird, und daß die Schule dadurch mit dem religiösen Typus der Familie oft in Widerspruch geräth. Auch die Bibel soll in der Schule nicht gelesen werden, theils weil dieselbe vielfach den Kindern nicht verständlich ist, und darum zum Lesebuche nicht taugt, theils weil die Achtung, die wir diesem Buche schulden, darunter leidet, wenn man dasselbe gebraucht, um sich im Lesen zu üben.“

22. So viel möge hinreichen, um ein allgemeines Bild von der Schleiermacher'schen Pädagogik zu geben. Sie ist nicht besser und nicht schlechter, als die der übrigen deutschen Philosophen. Sie sucht zwar eine mehr concrete Gestalt zu gewinnen, indem sie von dem Satze ausgeht, daß der Zögling für die großen Lebensgemeinschaften, Kirche, Staat, u. s. w., erzogen werden müsse; aber es ist doch andererseits wieder der leere, abstrakte Humanismus, welcher als Erziehungsideal betrachtet wird. Daher das Schwächliche, Kraftlose dieser Erziehungslehre, die mit dem Begriff ernster Strafe sich gar nicht vertragen kann, und vor lauter humanistischer Sentimentalität die Strafe aus der Erziehung ganz ausgeschlossen wissen will. Daher auch die Abneigung gegen den Religionsunterricht. Allerdings, wir begreifen es wohl, wenn Schleiermacher die Ausschließung des Religionsunterrichtes aus der Schule damit motivirt, daß ja damit eine besondere Auffassung des Christenthums bevorzugt werde, die nicht von allen der Kirche angehörigen Gliedern getheilt wird. Auf protestantischem Standpunkte kann letzteres allerdings nicht als zulässig erachtet werden, da es für die Protestanten keine allgemeine Glaubensregel gibt, und die heil. Schrift, die als solche gelten könnte, von Jedem nach seinem Sinne interpretirt werden kann. Daher befindet sich Schleiermacher sicher in seinem Rechte, wenn er als consequenter Protestant auf den gedachten Grund hin den Religionsunterricht aus der Schule ganz ausgeschlossen wissen will. Aber gerade das muß ja als eine vernichtende Instanz gegen einen religiösen Standpunkt betrachtet werden, wenn derselbe mit nothwendiger Consequenz dahin führen muß, daß ein so wichtiges und einflußreiches Erziehungsmittel, wie die Religion es ist, aus der Schule ausgeschlossen werden muß, wenn man nicht mit dem gedachten religiösen Standpunkte in Widerspruch gerathen soll.

c) Friedrich Herbart und F. E. Beneke.

§. 86.

1. Wenn die bisher aufgeführten philosophischen Pädagogen die Pädagogik auf Grund allgemein philosophischer Principien construirten, so kommen wir jetzt auf zwei andere philosophische Pädagogen, welche speciell die Psychologie zur Grundlage ihrer pädagogischen Lehre machten. Im Gegensatz zu den idealistisch-panttheistischen Extravaganzen der neueren deutschen Philosophie warfen sie sich auf die Psychologie, und indem sie für diese ganz neue Principien zu gewinnen und

sie gänzlich umzugestalten suchten, wollten sie dann auf Grundlage dieser psychologischen Reform wie eine neue mehr realistische Philosophie, so auch eine neue mehr realistische Pädagogik erzielen. Diese beiden Philosophen sind Herbart und Beneke.

2. J. Friedrich Herbart (1776—1841) war Professor der Philosophie und Pädagogik zuerst in Königsberg, und dann in Göttingen. Vor seiner Anstellung als Professor hatte er sich als Hauslehrer eine Zeit lang in der Schweiz aufgehalten, und war dort mit Pestalozzi in Verührung gekommen, hatte auch dessen Methode studirt, was auf seine künftige pädagogische Richtung nicht ohne Einfluß blieb. Sein pädagogisches Hauptwerk ist die „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“, 1806. Dazu kommen dann noch: „Pestalozzi's Idee eines NBG der Anschauung“, 1802; „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ (1810); „Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik“ (1831); „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (1835); „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (unvollendet), und einige kleinere Aufsätze.

3. Herbart entsagt in seiner Pädagogik allen abstrakten Idealen und philosophischen Forderungen, untersucht dagegen die Natur des Geistes, die Arten seiner Thätigkeit, die Gesetze seiner Entwicklung, und bemißt darnach die pädagogischen Unterrichts- und Erziehungsmittel. „Erst durch wahres psychologisches Wissen“, jagt er, „kann die Pädagogik als Lehre zu einer gewissen Vollkommenheit und Brauchbarkeit gelangen; denn nur durch die Psychologie empfängt die Handhabung der pädagogischen Mittel Sicherheit und Zusammenhang, und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit.“ Es kommt also vor Allem darauf an zu sehen, welches die psychologische Grundanschauung Herbart's sei.

4. Es ist bekannt, daß Herbart in seiner Psychologie die bisherige Unterscheidung zwischen verschiedenen Seelenvermögen verwirft. Die Ansicht, nach welcher der Seele eine Anzahl niederer und höherer Vermögen zugeschrieben wird, gilt ihm als eine psychische Mythe. Denken, Fühlen und Wollen sind ihm nur spezifische Verschiedenheiten in der Selbsterhaltung der Seele. „Was man in der gewöhnlichen Sprache Phantasie, Gedächtniß, Verstand, Begierde, Vernunft, Wille u. s. w. nennt, oder noch als andere vermeintliche Vermögen der Seele anführt, ist nichts anderes, als eine gewisse, in einer besondern Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zu einander¹⁾.“

5. Daraus nun ergibt sich das Bedürfniß der Erziehung. „Die Seele gleicht einer Maschine, welche von Vorstellungen erbaut ist. Die menschliche Kraft arbeitet bloß aus, was sie empfängt. Es kommt also darauf an, was man ihr gibt. Darauf nun, daß die Seele erst noch zu empfangen hat, und die Lebensthätigkeit der Elementarkräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne

1) Die nähere Ausführung dieser psychol. Grundansicht habe ich dargelegt in meinem „Lehrbuch der Geschichte der Philosophie“. Auflage 2, S. 853 ff., worauf ich hier verweise.

Mitwirkung eines entsprechenden Innern nur durch äußere Einflüsse empfängt, beruht die Nothwendigkeit einer äußern Einwirkung auf den unentwickelten Menschen, und auf der Bildungsamkeit der Seele die Möglichkeit der Erziehung. Der Mensch wird unaufhörlich geformt von den Umständen, und bedarf der Kunst, die ihm die rechte Form gibt.“

6. „Der Zweck der Erziehung ist Moralität und Tugend, concentrirt und concret die Charakterstärke der Sittlichkeit. Es ist falsch, wenn man der Erziehung ihren höchsten Zweck außerhalb des Individuums anweist, so daß man das Kind für gewisse ideale Zwecke, z. B. für Gott, Menschheit, Staat oder Familie erzieht; denn Nichts außerhalb des Individuums hat für dasselbe Bedeutung und Werth, sondern das Individuum selbst gibt erst allen Objecten Werth und Bedeutung, oder es kann wenigstens das Object, wenn es dergleichen schon hat, auf Anerkennung und Aneignung von Seite des Individuums erst dann rechnen, wenn es dem höchsten Maßstab des individuellen Wollens und Handelns angemessen ist. Die Erziehung hat also das Individuum nicht für ein Anderes, sondern für sich selbst zu erziehen: das Individuum ist in der Erziehung Selbstzweck. Die individuelle Sittlichkeit als solche, ohne weitere, höhere Zweckbeziehung ist letztes Ziel der Erziehung.“

7. Die erziehliche Thätigkeit zerfällt in drei besondere Thätigkeiten, nämlich in Regierung, Zucht und Unterricht.

a) „Die Regierung soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung geschieht durch eine Gewalt, die stark genug sein und oft genug sich äußern muß, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen, sind: Beschäftigung des Zöglings, damit zum Unfug kein Raum bleibt; Aufsicht; Gebieten und Verbieten, wobei alle Umsicht nöthig ist, damit die Regierung dadurch nicht geschwächt werde; Drohung und Strafe, die jedoch womöglich durch Auctorität und Liebe zu ersetzen sind.“

b) Zu der Zucht gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen. Sie hat es mit der Bildung des Charakters zu thun, der seinen Sitz im Willen hat und durch den Willen bestimmt wird. Durch die Zucht soll in dem Kinde „aus der sittlich = ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht eine reine und begierdenfreie, mit Muth und Klugheit vereinbare Wärme für's Gute hervorgehen, wodurch ächte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.“

c) „Durch den Unterricht endlich soll der wichtigste Theil der Erziehung, die Vervollkommnung des Subjectes, erreicht werden. Aller Unterricht muß zugleich erziehend sein; das Ziel desselben soll also nicht allein oder vorzugsweise im Wissen, auch nicht im Erwerbe eines äußern technischen Könnens bestehen, sondern es soll vielmehr durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjectes ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden. Näher bestimmt, ist der Unterricht die planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen. Die Stufen desselben sind die der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Die Unterrichtsstufe der Klarheit ist die des einfachen Lebens und

Empfangens, des Vorsagens und Nachsprechens; die der Association ist das Gespräch, die des Systems der zusammenhängende Vortrag, und die der Methode das selbstständige Arbeiten des Schülers und die Verbesserung der Arbeit durch den Lehrer."

8. Herbart's Pädagogik charakterisirt sich, abgesehen von der eigenthümlichen psychologischen Grundlage, die derselben untergebreitet ist, namentlich dadurch, daß sie die Erziehung als Selbstzweck setzt in dem Sinne, daß das Individuum nicht für einen außer ihm liegenden Zweck, nicht für Gott, Staat, Familie, u. dgl., sondern nur für sich selbst erzogen werden soll, da Staat, Familie und Gesellschaft selbst erst durch das Individuum ihren Werth und ihre Bedeutung fänden. Darin liegt nun allerdings in so fern ein Körnchen Wahrheit, als in der That Staat, Familie, Gesellschaft nicht als der höchste Zweck der Erziehung betrachtet werden dürfen, vielmehr das Individuum in erster Linie für sich, d. i. für seine ewige Bestimmung erzogen werden muß. Aber Herbart will, wenn er das Individuum in der Erziehung als Selbstzweck setzt, dieses so verstanden wissen, daß man es in der Erziehung des Individuums auf gar keinen höhern, auch nicht auf einen transcendenten Zweck absehen dürfe, sondern daß das Individuum als absoluter Selbstzweck zu betrachten sei. Damit kehrt Herbart wieder zum antiken Stoicismus zurück, indem er das Individuum einzig auf sich allein stellt, es so zu sagen verabsolutirt. Eine solche Fassung des Erziehungszweckes ist grundfalsch, und kann nur zur Folge haben, daß das Individuum, das eine solche Erziehung genossen hat, sich zuletzt von aller göttlichen und menschlichen Ordnung emancipirt, und in weiterer Folge negirend gegen die erstere, und revolutionär gegen die letztere auftritt. Es ist doch in der That nirgends ein Heil für die Erziehung, als im Christenthum!

9. Im Sinne Herbart's hat Th. Waiz der Erziehung die Aufgabe gestellt, den werdenden Menschen zu innerer Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an die intellectuellen, ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interessen heranzubilden. In seinem „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ entwickelt er die Gesetze des Geisteswachsthums, und in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ wendet er diese Gesetze auf Unterricht und Erziehung an. Waiz bringt vorzugsweise auf Ausbildung, Übung und Schärfung der Sinne, weil aus deren Anschauungen das ganze Vorstellungs- und Begriffsleben als Ergebnis herauswächst. Ebenso führt er Erziehung, Erziehungsmittel, Gemüths- und Willensbildung auf die Elementargesetze zurück, welche Maß, Ziel und Richtung für die Einwirkung des Lehrers vorschreiben.

10. Besonders aber haben R. B. Stoy und Th. Ziller die Ausbildung der Herbart'schen Pädagogik übernommen. Letzterer lieferte nicht allein einen theoretisch-praktischen Ausbau derselben in seiner „Grundlegung der Lehre von dem erziehenden Unterrichte“, sondern stiftete auch die von F. Barth geleitete „Erziehungsschule“ zu Leipzig, in welcher die von ihm aufgestellte Theorie nach möglichst vollkommener praktischer Verwirklichung ringt. Stoy dagegen hat sich um Ausbildung der Herbart'schen Pädagogik durch seine „pädagogischen Bekenntnisse“ (1844—1858), durch seine „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen“ (1855), namentlich aber durch seine „Encyclopädie der Pädagogik“ (1861) verdient gemacht. Ihm ist die Pädagogik eine selbstständige Wissenschaft, die aber von allen zünftigen Wissenschaften Beiträge empfängt, wie sie wiederum solche an jene abgibt. — Ferner schließen sich an die Herbart'schen Gedanken noch an Mager (+ 1858) in der „pädagogischen Revue“ (1840—1849), Miquel in den

„Beiträgen zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß“ (1850), Kern in den „pädagogischen Blättern“ (von 1853 an) und Rothert in seinen Schriften: „Zur Schulreform“ (1848) und: „Das Latein in deutschen Gymnasien“ (1850).

11. Es folgt F. E. Beneke (1798—1854), Privatdocent der Philosophie zu Berlin, dann zu Göttingen, und endlich wieder in Berlin. Er gründete in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1833) die Pädagogik ebenso wie Herbart auf die Psychologie; aber diese nimmt bei ihm einen verschiedenen Charakter an. Er geht von dem Grundgedanken aus, daß die Seele nicht einfach sei, sondern aus einer Vielheit von Einzelkräften bestehe, deren Gesamtheit eben die Seele ausmache. Man habe aber zu unterscheiden zwischen den Grundkräften der Seele und zwischen den Vermögen der ausgebildeten Seele. „Die Grundvermögen (Sinnenkräfte, Vitalkräfte, Muskelkräfte) sind gewisser Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Von jedem Acte aber, wo der Reiz das Vermögen erregt, erhält sich etwas von der Wahrnehmung in der Seele — eine Spur.“ Die Kräfte und Vermögen der ausgebildeten Seele bestehen demnach aus Spuren der früher erregten Entwicklung.

12. „Vereinigen sich mehrere von Wahrnehmungen hinterlassene Spuren nach ihrer Gleichart, und fließen sie zusammen, so werden sie Vorstellungen genannt, und wiederholt sich die sinnliche Wahrnehmung an verschiedenen Dingen, so wird sie als den Dingen gemeinschaftlich aufgefaßt, und die Seele bildet einen Begriff; alle Begriffe zusammen machen einen Verstand aus; kommt zu einem Begriff eine neue Wahrnehmung, so fließt das Gleichartige von beiden zusammen, und die Seele bildet einen Schluß; die Summe der Schlüsse ist das Schlußvermögen. Genügende Reize gewähren deutliche Vorstellungen, Befriedigung und Lust; ungenügende oder zu starke erzeugen Unlust und Schmerz. Je nach den Reizen und ihren Erregungen entsteht also in der Seele Neigung, Hang und Leidenschaft. Die einzelnen Strebungen fließen dann nach dem Gesetze der Aehnlichkeit zusammen, reihen sich in Reihen und Gruppen, und erwecken sich nach Reihen- und Gruppenbildern. Die Reihen und Gruppen sind die Wünsche, und die Summe von alledem, was die Seele gewollt hat, ist der Wille.“

13. Dieser sonderbaren Psychologie gemäß hat denn nun der Erzieher die Aufgabe, das Werden der Seele, resp. die Entwicklung der Grundvermögen zur ausgebildeten Seele zu vermitteln, den Verstand, den Willen u. s. w. im Menschen entstehen zu machen. „Zu diesem Zwecke hat der Erzieher unmittelbar und zunächst kein anderes Mittel, auf den Zögling einzuwirken, als sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen, die er in demselben entweder von ihm selbst, oder von andern Dingen erregt, und zwar erstlich um ihrer selbst willen, dann um der Spuren willen, die sie in der Seele zurücklassen, und endlich um dessen willen, was durch sie von inneren Anlagen erregt und geweckt wird. Denn nur durch solche Erregung sinnlicher Empfindungen in der gedachten Absicht kann ja nach den vorausgesetzten psychologischen Prämissen die ausgebildete Seele aus den Grundvermögen sich entwickeln und werden. Der Erzieher muß daher überall von der Anschauung und Erfahrung ausgehen.“

14. „Es ist in der Heranbildung der Seele zu ihrer vollen Wirklichkeit ein Zweifaches zu unterscheiden: der Unterricht und die Erziehung. Der Unterricht geht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten, während die Erziehung vorzugsweise die Gemüths- und Charakterbildung im Auge hat. Beide müssen jedoch beständig in einander greifen: die Erziehung muß für den Unterricht arbeiten, wenn er wahrer Unterricht sein soll. Die Unterscheidung von formeller und materieller Bildung ist nichtig; es gibt keine rein formelle und keine rein materielle Bildung; jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft. Ebenso ist die Unterscheidung von realen und idealen Unterrichtsgegenständen nichtig: das Ideale ist eben so wohl ein Reales, nur in einem andern Gebiete, und die Unterrichtsgegenstände, welche Ideale entwickeln, bilden eben so wohl Anschauungen von einem Theile der Wirklichkeit, und befähigen für die auf dieses Wirkliche gerichtete Praxis.“

15. Weiter wollen wir das pädagogische System Beneke's nicht verfolgen. Was in demselben wahr ist, ist nicht neu, und was neu ist, das ist auf die barocke Psychologie gegründet, die dem gesunden Menschenverstande kaum verständlich ist. Daß die Seele aus vorhandenen Grundvermögen erst werden solle, das ist ein Satz, der nur in einer materialistischen Auffassung des menschlichen Wesens einen Sinn haben kann, um so mehr, da diese Grundvermögen in der Beneke'schen Hypothese kein eigenes Subject haben, sondern dem körperlichen Organismus als solchem inhärenten. Da kann denn natürlich auch in der Erziehung keine höhere Idee, kein idealer Erziehungszweck Platz greifen; die ganze Erziehung kann es nur auf die Ausübung der entsprechenden Reize auf die Grundvermögen absehen, um dadurch diese zur Thätigkeit, und damit die Seele zum Werden zu sollicitiren. Aber auch davon abgesehen, ist es doch mehr als sonderbar, der Erziehung die Vermittlung des Werdens der Seele als Aufgabe zuzuthellen, und so die Erziehung in gewissem Sinne zur Schöpferin der Seele zu machen! Mit solchen Einfällen kann man doch wahrhaftig die Erziehung auf keinen grünen Zweig bringen¹⁾.

d) Jean Paul Friedrich Richter.

§. 87.

1. Zu den philosophischen Pädagogen zählen wir auch den Dichter Jean Paul Friedrich Richter. Geb. i. J. 1763 zu Wunsiedel als der Sohn eines Lehrers und Organisten, erhielt Jean Paul seine erste Bildung theils vom Vater selbst, theils in der Schule zu Joditz, wohin sein Vater versetzt worden war, kam dann an das Gymnasium zu Hof, und bezog endlich die Universität Leipzig. Dort fielen ihm die Schriften Rousseau's in die Hände, die auf seine

1) Zu den Schülern und Anhängern Beneke's gehören unter Anderen: Dreßler, F. Ueberweg („die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher“), Otto Börner („die Lehre vom Bewußtsein in ihren pädagogischen und didaktischen Anwendungen“) und Fr. Dittes, von dem später die Rede sein wird.

nachmalige pädagogische Richtung einen großen Einfluß ausübten. Dann gründete er 1790 eine Privatschule zu Schwarzenbach, die von zehn Kindern besucht wurde. Sein Streben ging in dieser Schule besonders dahin, die Kinder zum Selbstdenken und Selbsterfinden anzuleiten, und namentlich den jugendlichen Witz hervorzulocken, wobei er so wenig ängstlich war, daß er den Kindern sogar sich selbst preisgab, und ihnen während der Unterrichtszeit gestattete, ihre Einfälle auf seine eigene Person und auf sein Verhältniß zu ihnen frei herauszusagen. Ebenso legte er ein Hauptgewicht auf Schreibübungen. Er leitete seine Schüler dazu an, recht viel zu schreiben, so zwar, daß das Uebermaß zuletzt in's Lächerliche umschlug ¹⁾.

2. Bei einer solchen Methode konnte Jean Paul in seiner praktischen Unterrichtsthätigkeit natürlich kein Glück und keinen Erfolg haben. Als daher 1794 die ältesten seiner Zöglinge an das Gymnasium übertraten, gab er seine Privatschule wieder auf, und ging nach Weimar, wo er, weil er als Dichter bereits bekannt geworden war, hoch gefeiert wurde. Von da übersiedelte er für einige Zeit nach Leipzig und Berlin, an welcher letzterem Orte die höhere Gesellschaft sich mit beispielloser Verzücktheit um ihn drängte. Später ließ er sich als Legationsrath in Baireuth nieder, wo er die noch übrige Zeit seines Lebens zubrachte. Er starb im Jahre 1825.

3. Als praktischer Pädagoge würde, wie aus dem Bisherigen erhellt, Jean Paul keinen Platz in der Geschichte der Pädagogik beanspruchen können. Er ist aber auch pädagogischer Schriftsteller. Schon 1791 vollendete er sein Idyll „Schulmeister Maria Wuz,“ in welchem er das Stillleben eines Landschullehrers schildert, dann folgte die „unsichtbare Loge“, ein pädagogischer Roman, worin er sein Erziehungssystem niederlegen wollte, der aber unvollendet blieb. Sein pädagogisches Hauptwerk aber ist die „Levana oder Erziehungslehre“, erschienen 1806, in welcher er sich ausführlich und in sehr anregender Weise über die Grundsätze der Erziehung verbreitet. In drei Theilen spricht er über Erziehung im Allgemeinen, über die Kindheit, über die Erziehung des Weibes, die Prinzenerziehung, die sittliche Bildung des Knaben, die Entwicklung des geistigen Bildungstriebes und des Schönheitsfinnes.

4. „Das Werk ist reich an tiefen psychologischen Bemerkungen und lehrreichen Fingerzeigen, aber es fehlt ihm systematische Ordnung und Entwicklung, und der Stil ist so überladen mit geistreichen Pointen und figurlichen Ausdrücken, daß man oft in Verlegenheit kommt über das, was der Verfasser denn eigentlich sagen will. Das Ganze ist eine Reihe zusammenhangsloser Bemerkungen und geistreicher Gedanken, deren Wichtigkeit man zuvor stets prüfen muß, damit man durch den glänzenden, überraschend pointirten Stil nicht zu Mißverständnissen verleitet wird.“ (Kellner).

1) So brachte beispielsweise ein Knabe seiner Schule an Einem Tage als Proben seines Privatfleißes folgende Elaborate: Vier Bogen Aufsätze, drei Bogen Uebersetzungen aus dem Französischen, anderthalb Bogen Uebersetzungen in's Französische. Ein Anderer brachte zwölf Bogen Aufsätze, wieder ein Anderer in acht Tagen dreißig Bogen, ein anderes Mal in einem Monat fünfundneunzig Bogen, u. s. w.

5. Der Grundgedanke des Buches läßt sich dahin zusammenfassen, daß Jean Paul freithätige Entwicklung des wahren oder Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, als Ziel der Erziehung betrachtet. „In einem gleichsam versteinerten Menschen (Anthropolithen) kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selbst befreien können, das ist oder sei Erziehung.“ Darum gehört zum Ziel der Erziehung auch die Erhebung über den Zeitgeist. „Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen, sondern für die Zukunft, ja oft wider die nächste.“

6. „Die körperliche Erziehung muß mit der Geburt beginnen. Sie hat ihr Lebenselement in der Heiterkeit und Freudigkeit. Heiterkeit und Freudigkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht, Gift ausgenommen. Heiterkeit ist zugleich Boden und Blume der Tugend und ihr König. Was die Wärme für den Körper des Menschenknechtens ist, das ist die Heiterkeit und Freudigkeit für die Seele desselben. Diese Freudigkeit wird am schönsten durch die dem Kinde natürliche Thätigkeit, durch das Spiel gewährt, darum lasse man die Kinder spielen. Keine Genüsse, sondern Spiele! So wird im Kinde eine Freudenfülle angezündet, die kein späteres Thränenmeer auslöschen kann.“

7. Und diese Freude soll auch durch die Zucht nicht geknickt werden. „Habt keine Freude am Gebieten und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln! An euer Wort sei zwar das Kind unzerreißlich gebunden, aber nicht ihr selber! Verbietet seltener durch That, als durch Worte: reiße dem Kind das Messer nicht weg, sondern lasset es selber auf Worte dasselbe weglegen! Und Strafen! Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, — und Kinder haben anfangs nur ein unschuldiges. Sie sollten gleich Firsterne auf den Gebirgen nie zittern, und die Erde müßte, wie auf einem Stern, ihnen nur leuchtend erscheinen, nicht erdsfarbig schwarz. Die Ruthe wenden wir schlecht an, wenn wir sie hernach zum Stock sich verdichten lassen. Sogar die Ruthe sollte nur einigemal als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wornach die bloße Drohung predigt und zurechtweist. Und nach der Strafe ist der Uebergang in's Vergeben das Wichtigste. Giftig ist jeder Nachwinter des Nachzürnens.“

8. Zum Zwecke der sittlichen Bildung fordert Jean Paul besonders das Beispiel. „Leben, sagt er, zündet sich nur am Leben an, mithin das Höchste im Kinde nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges oder geschichtliches. Erfüllt den Knaben mit der verklärten Heldenwelt, mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art: so wird sein angebornes nie erst zu erwerbendes Ideal rege und munter werden.“ Namentlich ist den Kindern im Interesse der sittlichen Erziehung Wahrhaftigkeit und Liebe einzupflanzen. „Zeigt den Kindern den Thron fremder Wahrheit neben dem Abgrunde fremden Truges; seid, was ihr ihnen befehlt, und wiederholet oft, daß ihr auch das Gleichgiltigste bloß thut, weil ihr es voraus gesagt! Und pflanzet daneben die Liebe ein! Nur nicht durch Nührungen, diese Hungerquellen der Liebe, wollet in Kindern diese gründen! Jene erkälten und erkalten leicht. Auch entdeckt ihr

den Kindern die Gestalt der Liebe weniger durch Thatenopfer, als durch die Muttersprache der Liebe, durch lieblosende Worte und Mienen! Liebe werde, damit sie ungetrübt erscheine, in nichts verkörpert, als in die zarte, von der Natur selbst mitgegebene Mimik; ein Blick, ein Ton, spricht sie unmittelbar aus, eine Gabe nur mittelbar durch Uebersetzung. „Nestern, lehrt lieben, so braucht ihr keine zehn Gebote!“ Neben der sittlichen Bildung soll dann auch die ästhetische, namentlich durch Dichtkunst gepflegt werden.

9. Die weibliche Erziehung ist besonders wichtig; denn in weiblicher, in Mutterhand ruht die Erziehung der ersten Hälfte des ersten Lebensjahrzehnts. Die Natur hat das Weib unmittelbar zur Mutter bestimmt. Zur Mutter muß daher das Mädchen erzogen werden, vorher aber zum Menschen. „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Sie sind zarte weiße Paris-Nepfelflüthchen, Stubenblumen, von welchen man den Schimmel nicht mit der Hand, sondern mit feinen Pinseln lehren muß. Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur in heiligen Orten erzogen werden, und nicht einmal das Rohe, Unfittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen.“

10. Der religiöse Sinn soll nach Jean Paul allerdings nicht unentwickelt bleiben; im Gegentheil, er verlangt eine schon frühzeitige Erregung desselben im Kinde; aber er erhebt sich dabei nicht über das Niveau einer natürlich-religiösen Bildung. Von Christus und der Welterlösung spricht er nicht, oder höchstens symbolisch. Das Kind erscheint ihm, wie dem Rousseau, von Natur aus als ganz unschuldig und gut. Religiöse Uebungen will er, wie dieser, gleichfalls nicht; selbst die Gebetsübung erscheint ihm als unkindlich. Gegen die einzelnen Confessionen polemisirt er nicht; er ist vollständig indifferent, und nimmt sich aus jeder das nach seiner Meinung Göttliche und Ewige heraus. „Dem Kinde, sagt er, sei jede fremde Religionsübung so heilig, wie die eigene und jedes äußere Gerüste hiezu. Das protestantische Kind halte das katholische Heiligenbild am Wege für so ehrwürdig, wie einen alten Eichenhain seiner Voreltern; das Kind nehme die verschiedenen Religionen so liebend wie verschiedene Sprachen auf, worin doch nur Ein Menschengemüth sich ausdrückt.“ —

11. Das möge genügen, um Jean Paul's pädagogischen Standpunkt zu kennzeichnen. Jean Paul's Levana ist mehr Dichtung, als eine auf dem Boden der Wirklichkeit sich bewegende Lehre. Als Dichter versteht es Jean Paul, seine pädagogischen Grundsätze in glänzender Diction und in farbenreichen Bildern an den Mann zu bringen. Wenn man aber das poetische Gewand von dem Inhalte wegzieht, so findet man als Kern des Ganzen gar nichts anderes, als die Grundsätze des pädagogischen Naturalismus in der Form eines sentimentalischen Humanismus. Das positiv Christliche fehlt gänzlich. Daher werden auch von den natürlichen Erziehungsmitteln nur diejenigen vorzugsweise betont, welche den Ernst der Erziehung weniger hervortreten lassen, und diese dann noch dazu dem Erzieher nur in Form weichlicher und verzuckerter Sentimentalität anzuwenden gestattet. Das spiegelt so recht den kraft- und saftlosen naturalistischen Geist jener Zeit ab, der den Ernst des Lebens nicht mehr verstand, und von dem schweren sittlichen Kampfe, der den Menschen im Fortgange seines Lebens

erwartet, keinen Begriff mehr hatte, folglich auch in der Erziehung nur mehr mit Glacehandschuhen operiren wollte, während doch die Erziehung ebenso gut Strenge, wie Milde und Liebe erfordert, wenn der zu Erziehende nicht später kraftlos und matt seinen Leidenschaften gegenüberstehen und zum Spielball derselben werden soll.

12. Schließen wir hier ab, und gehen wir nun auf die zweite pädagogische Kategorie über, die wir oben als die Pädagogik der Volksschule bezeichnet haben!

B. Pädagogik der Volksschule.

1. Wenn wir von Pädagogen der Volksschule reden, so fassen wir unter dieser Kategorie alle jene Männer zusammen, welche zwar gleichfalls mit den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik sich beschäftigt, aber diese zunächst auf die Volksschule angewendet, und daher namentlich diese letztere im Auge gehabt haben. Sie waren keine Philosophen von Fach, sondern meist praktische Schulmänner, die unmittelbar in der Schule wirkten oder unmittelbar für die Schule schrieben.

2. Ueberblicken wir nun aber die Pädagogen, die unter diese Kategorie fallen, so können wir sie wiederum in drei Classen auseinander scheiden. Wir können nämlich unterscheiden: a) solche Pädagogen, welche der rationalistischen und naturalistischen Richtung zugethan waren, dann b) protestantisch-theologische Pädagogen, und c) katholische Pädagogen.

3) Nach dieser Ausscheidung wollen wir sie denn auch im Folgenden vorführen.

1. Rationalisten und Naturalisten.

a) Johann Baptist Grafer.

§. 88.

1. Wir beginnen mit J. B. Grafer, weil dieser den philosophischen Pädagogen noch am nächsten steht. Er war ein Anhänger der Schelling'schen Philosophie, und die Grundsätze derselben schlugen in seiner Pädagogik, so weit sie theoretischer Natur ist, überall durch. Unter die philosophischen Pädagogen können wir ihn aber deßhalb doch nicht einreihen; denn er war praktischer Schulmann, und hatte in seiner pädagogischen Lehre und Praxis zunächst immer bloß die Volksschulerziehung im Auge. Auch zu den katholischen Pädagogen können wir ihn, obgleich er Katholik, und sogar Priester war, nicht rechnen, theils weil er von seinem priesterlichen Stande abfiel und ihn in seinem Leben verleugnete, theils weil seine pädagogischen Grundsätze, wie sich zeigen wird, keineswegs katholisch waren, sondern die rationalistisch-naturalistische Richtung seiner Zeit einhielten.

2. Geboren im Jahre 1766 zu Eltmann, im jetzigen bayerischen Unter-

franken, studirte Graser zu Bamberg und Würzburg, wurde dann in letzterer Stadt in das Clerikalseminar aufgenommen und zum Priester geweiht. Im Jahre 1804 kam er als Professor der Theologie nach Landshut, dann als Studien- und Schulrath zuerst nach Bamberg, und dann 1810 nach Baireuth. Während dieser Zeit verließ er den geistlichen Stand und verheirathete sich. Seine Bemühungen um den Unterricht und die Schule erregten die Aufmerksamkeit der bayerischen Regierung, die damals unter dem Einflusse der Freimaurer stand, in solchem Grade, daß er 1812 nach München berufen wurde, um dort praktische Versuche mit seiner Methode zu machen. In Baireuth errichtete Graser 1816 einen Course zur Ausbildung von Lehrern, in welchem er selbst Unterricht gab, der aber keine lange Lebensdauer hatte. Im Jahre 1825 wurde er quiescirt und widmete sich von da an bis zu seinem Tode im Jahre 1841 ganz dem pädagogischen Studium und der pädagogischen Schriftstellerei.

3. Grasers Hauptwerke sind:

a) Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung, Baireuth, 1811, u. s. w.; b) Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage, ebd., 1817, u. s. w.; c) Die Elementarschule für's Leben in ihrer Steigerung, ebd., 1828; d) Die Elementarschule für's Leben in ihrer Vollendung, 1841 nach des Verfassers Tode von seinem Schüler Ludwig, Lehrer zu Blindlach herausgegeben. Dazu kommen noch: e) Prüfung des katholisch praktischen Religionsunterrichtes, Leipzig 1800, und: f) der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, Baireuth, 1829.

4. Graser nennt sein pädagogisches System „Divinität“, weil er als Bestimmung des Menschen das divine Leben bezeichnet, und der Mensch zu diesem durch die Erziehung geführt werden soll. Des Menschen Bestimmung ist nämlich: „Er soll durch sich selbst, durch freie Gesinnung und That, das Ebenbild Gottes in sich darstellen, oder das Divine, das ihm, entgegen dem Animalischen, eingeboren ist, im Leben zur Entwicklung und Verwirklichung bringen. Aber hiezu muß eine Unterstützung der Unreifen durch die Reifen stattfinden. Der werdende Mensch muß von dem Reifen dahin unterstützt werden, daß er gleichfalls zur Reife gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich allein zu führen, oder sein Dasein durch sich selbst zu begründen. Und das geschieht durch Unterricht und Erziehung.“

5. Im Unterrichte ist ein Doppeltes zu unterscheiden: der Unterrichtsstoff und die Unterrichtsweise.

a) Was zuerst den Unterrichtsstoff betrifft, so kommt es dabei nach Graser darauf an, daß der Zögling all dasjenige kennen lerne, was nothwendig ist, damit er selbstständig leben und seine Bestimmung erreichen könne. Da nun jeder Mensch die gleiche Bestimmung hienieden hat, in so fern jeder in dem Lebensberufe, dem er sich widmet, das Divine in sich zur Offenbarung und Verwirklichung bringen soll, so muß auch der Unterrichtsstoff, so weit es sich um den allgemeinen Unterricht handelt, bei allen der gleiche sein, weil sie alle im Interesse der Erreichung ihrer Bestimmung die gleichen Kenntnisse nothwendig haben. Es wäre somit eine Veräußerung an der Menschheit, wenn man den Kindern irgend einen Lehrgegenstand vorenthalten wollte. Die Haupt-

gegenstände aber, die ein Jeder im Interesse seiner Bestimmung kennen muß, sind Natur, Gott und Mensch. Diese sind daher auch die Objecte des allgemeinen Menschenunterrichtes. Jeder derselben muß vollständig dargelegt werden.

b) Handelt es sich dagegen um die Unterrichtsweise, so ist der Mensch fähig, was er zu seiner Bestimmung nothwendig hat, aus sich selbst zu erkennen, und zudem treibt der im Menschen unaufhörlich rege Lebenstrieb denselben unablässig an, sich die Lebenskenntnisse zu verschaffen. Aber angeregt und unterstützt muß er werden durch den Unterricht. Deshalb muß der Unterricht in seinem ganzen Fortgange darauf ausgehen, die Kinder aus dem Leben heraus für das Leben zu bilden. Das Leben muß im Unterrichte als Princip und Quelle aller Kenntnisse behandelt, und die Kenntniß gleich zunächst mit dem Leben innigst verbunden werden, um unmittelbar als Produkt und Forderung des Lebens zu erscheinen. Demgemäß muß in allen Unterrichtsgegenständen zunächst von dem ausgegangen werden, was dem Kinde am nächsten steht, was seiner Anschauung unmittelbar vorliegt, um von da aus seinen geistigen Blick immer mehr zu erweitern, und seine Erkenntniß auf die verschiedensten Gegenstände zu lenken. Und hier muß durch alle Unterrichtscurse hindurch stufenweise und methodisch fortgeschritten werden, damit die Lebenskenntnisse des Schülers sich stufenmäßig immer mehr vervollständigen und zuletzt zur Vollendung gelangen.

c) Nach diesem Princip bestimmt nun Grafer den Unterrichtsgang sowohl im Allgemeinen, als auch nach den einzelnen Fächern. So soll z. B. der Elementarunterricht in den vier Curfen, die ihm gewidmet sind, derart vorgehen, daß im ersten das Haus nach seiner Außenseite beschaut, im zweiten die Bewohner des Hauses gemustert, im dritten die Bedürfnisse dieser untersucht, im vierten das höchste Bedürfniß des menschlichen Zusammenlebens und Umgangs, die Sprache, kennen gelernt, und an all diese Stufen die entsprechenden Belehrungen angeknüpft werden. Im Unterrichte über die gesellschaftliche Ordnung soll ausgegangen werden von dem Familienleben, das dem Kinde am nächsten liegt, dann soll das (rechtliche und sittliche) Gemeindeleben folgen, und endlich soll zum Staate und zur staatlichen Obrigkeit fortgeschritten werden. Ebenso soll die Geographie vom Hause zum Dorfe, zur Feldflur, zum Kreise und endlich zum Lande, die Geschichte von den Ereignissen in der Familie zur Ortschronik, dann zu den Ereignissen in Provinz und Vaterland übergehen. U. s. w.

d) Sogar auf den Religionsunterricht dehnt Grafer das gedachte Princip aus, kommt aber dadurch zu einer höchst eigenthümlichen Ansicht von dem Fortgange der religiösen Unterweisung. Der Religionsunterricht soll sich nämlich nach seiner Ansicht an die Lehre von der gesellschaftlichen Ordnung anschließen. Weil nun hier auf erster Stufe das geordnete Leben einer Familie angeschaut wird, so soll auch der Religionsunterricht auf dieser Stufe nur in kurzen Denk- und Sittensprüchen bestehen, welche die Pflichten gegen Eltern, Geschwister und Hausgenossen enthalten. Auf der zweiten Stufe dann, auf welcher das rechtliche und sittliche Gemeindeleben behandelt wird, soll sich im Religionsunterrichte die Unterweisung über das Leben in der kirchlichen Gemeinschaft

anschließen, und das Kind einen elementarischen Unterricht über Gott, Jesus und das Gebet erhalten. An die weitere, die Obrigkeit und das obrigkeitliche Personal betreffende Stufe endlich soll sich im Religionsunterrichte die Unterweisung über die geistlichen Vorstände, die Lehre und die Sacramente anfügen.

6. Es hat diese Unterrichtsmethode Grafers seiner Zeit großes Aufsehen gemacht. Daß sie aber nur eine weitere Ausführung der Pestalozzi'schen Anschauungsmethode sei, sieht man auf den ersten Blick. Unstreitig muß der erziehlche Unterricht, namentlich auf seinen unteren Stufen, im Allgemeinen vom Näheren zum Entfernteren fortgehen, weil damit ganz naturgemäß der Blick des Kindes sich immer mehr erweitert. Aber dieses Gesetz soll doch immer nur als eine Regel für den Lehrer gelten, deren Anwendung im Detail seiner eigenen Einsicht überlassen bleibt; denn nicht überall und in jedem einzelnen Falle läßt es sich zur Anwendung bringen. Man soll aber das gedachte Gesetz nicht zu einem förmlichen System ausbreiten, so daß es für den Gang des Unterrichtes in seiner ganzen Ausdehnung ganz allein als maßgebend hingestellt wird; denn sonst läuft man Gefahr, den Unterricht in manchen seiner Theile förmlich auf das Prokrustesbett einer für ihn nicht geeigneten Methode zu spannen, und ihn dadurch zum Zerrbilde zu machen, wie solches Graferu z. B. mit dem Religionsunterricht begegnet. Jeder an sich wahre pädagogische Grundsatz wird falsch, wenn er einseitig und ausschließlich urgirt wird, und alle andern eben so wahren und berechtigten pädagogischen Grundsätze ihm zu Liebe geopfert und unberücksichtigt gelassen werden. Es ist eben nicht wahr, daß das Kind auf dem von Grafer ausschließlich betonten heuristischen Wege Alles selbst finden kann, und nur der Anregung des Unterrichtes bedarf; der Unterricht muß auch positiv mittheilend sein, und wo dieses stattfindet, da kann die heuristische Lehrmethode wohl zur Erklärung nützlich sein, nicht aber kann sie die positiv mittheilende Lehrmethode ersetzen.

7. So viel über die Grafer'sche Unterrichtsmethode 1). Was nun die Gesamterziehung betrifft, so hat die erzieherische Thätigkeit nach Grafer die einzelnen Anlagen des Kindes nicht bloß in harmonischer wechselseitiger Verbindung, sondern in wahrhaft ununterscheidbarer Einheit auszubilden, damit ein menschliches Wesen herangebildet werde. Die Auszubildung hat den ganzen Menschen zu umfassen, die physischen, intellectuellen, moralischen und ästhetischen Kräfte; Erziehung und Unterricht müssen in jedem Momente total bildend sein. Die Aufgabe der Erziehung ist es, für's Erste den dem Menschen angeborenen Trieb zur Thätigkeit anzuregen, zu üben, und zur Lust zu steigern, und dann für's Zweite den Bögling zur Selbstständigkeit zu führen, seinen Geist zu bilden und ihm Gerechtigkeit und Menschenliebe einzuslößen. Hat die Erziehung diese

1) Zu bemerken ist noch, daß Grafer sich auch mit Taubstummenunterricht beschäftigte, und namentlich, daß er dem Schreibleseunterricht in Deutschland Bahn gebrochen und eine bestimmte Methode darüber aufgestellt hat. Davon werden wir jedoch später eigens zu sprechen haben.

Aufgabe gelöst, dann ist der Zögling zugleich auch zum Christen erzogen; denn Divinität, Religion, Christenthum sind eins und dasselbe.

8. Darans ist schon ersichtlich, daß Graser von einer positiv-christlichen Erziehung Nichts weiß. Ueberhaupt vermessen wir dieses positiv Christliche in seiner ganzen Erziehungslehre. Er spricht zwar sehr viel von Christenthum; aber dieses Christenthum ist nicht das von der katholischen Kirche vertretene; es ist nur ein allgemeines, verschwommenes, humanitäres Christenthum, das keinen übernatürlichen Inhalt hat. Das Ebenbild Gottes, das durch die Erziehung im Kinde zur Entwicklung gebracht werden soll, ist kein übernatürliches im Sinne des positiven Christenthums, sondern besteht einzig in der Entwicklung und Vervollkommnung der natürlichen Geisteskräfte. Darum weiß Graser auch nichts von den übernatürlichen Erziehungsmitteln, wie sie die Kirche bietet. Graser steht mitten in dem humanitären Naturalismus seiner Zeit, und lehrt und spricht aus diesem Geiste. Seine Erziehungslehre hat daher auch vorwiegend die Richtung auf das irdische Leben; das Leben in der Gemeinde, im Kreisverbande und im Staate, die rechtliche und bürgerliche Erziehung treten überall auf das Entschiedenste in den Vordergrund; das religiöse Element, obgleich es nur naturalistisch gefaßt wird, ist viel weniger betont.

9. Darum lauten denn auch Grasers Aeußerungen über Religion und Confession überall ganz rationalistisch. „Ein stetes Schauen des Göttlichen in der Welt und in der Menschheit,“ sagt er, „ein Auffassen des göttlichen Wirkens in dem Gange der Natur und Geschichte, ein lebendiger Umherblick in der Geschichte der Menschenerziehung zur Erregung des wirksamsten Glaubens an Gott, und der liebevollsten Hingebung an ihn, ein Erkennen seiner eigenen Individualität in diesem mannigfaltigen Weltall, das Gefühl seiner Pflicht, mit dieser Individualität sich in das Ganze zu fügen, ein Erwägen des Verhältnisses seiner Kräfte zur Uebernahme seiner Wirkungssphäre, eine stete Selbstermunterung zur Thätigkeit und Hingebung und darum ein Vorhalten des schönen Bildes der göttlichen Menschheit zur Erregung des hohen Gefühls seiner Würde einerseits und der Liebe zum Geschlechte andererseits, eine vollkommene Vereinigung seiner mit der Menschheit und Gottheit als ihrer Urquelle, darum ein Sehnen nach der gemeinschaftlichen Aeußerung seiner Gefühle und Gesinnungen in der Andacht, um sie stets neu zu beleben — das ist die Religion, die die Erziehung und den Unterricht insbesondere begründen muß.“ „Eine Religionslehre, die nur den Begriff eines bestimmten Wesens außer uns erzeugt, und unser Verhältniß gegen dasselbe in gewissen Leistungen constituirt, welche die Analyse jenes Begriffes oder der göttlichen Aussprüche selbst bestimmt, legt den Grund zu den großen Unheilen, welche die Erde noch drücken.“ Darum „kann der Pädagog nicht für Confessionen schreiben; denn diese erscheinen ihm nur als Mütter der Zwietracht; aber auch nicht für Kirchen; denn diese bilden in ihrem Gegensatze nur die verderblichsten Hemmnisse des wahren Menschenlebens, sondern nur für eine gottgeweihte, allgemeine christliche Kirche.“ Dies möge hinreichen, um unser Urtheil über Graser zu rechtfertigen.

10. Einer der vornehmsten Anhänger Grasers war Raimund Jakob Wurst. Geb. 1800 zu Bühlertann bei Ellwangen als der Sohn eines katholischen Schullehrers, widmete er sich dem gleichen Berufe. Schon im Jahre 1819 wurde er als Schulprovisor angestellt, und als solcher kam er 1821 nach Ellwangen. Er strebte aber hauptsächlich darnach, sich weiter fortzubilden, und machte sich zu diesem Zwecke mit den hauptsächlichsten Schriften über Unterricht und Erziehung vertraut; namentlich studirte er gründlich die Elementarunterrichtsmethode von Graser. Um den Mann, dessen Werke ihn so sehr ansprachen, selbst kennen zu lernen, reiste er 1824 nach Baireuth, und blieb mehrere Tage daselbst. Später wiederholte er diesen Besuch. Nach seiner Rückkehr noch mehr von Graser eingenommen, versuchte er es, den Schreibleseunterricht bei seinen Schülern einzuführen, was auch befriedigende Resultate zur Folge hatte. 1826 reiste er nach Zürich, um die Armenschule und die Lankaster-Methode kennen zu lernen. Nachdem er noch einige andere Schulstellen versehen, erhielt er 1835 einen Ruf als Seminar-director nach St. Gallen, welche Stelle er jedoch schon 1838 niederlegte. Nach Ellwangen zurückgekehrt, errichtete er daselbst ein Privatschullehrerseminar, starb aber schon im Jahre 1845.

11. Wurst war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Namentlich hat er auf den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule sein Augenmerk gerichtet. Er folgte dabei den Ideen Beckers, von dem wir später noch werden zu sprechen haben. Seine Schriften, die ungeheure Verbreitung gefunden haben, sind folgende: „Die zwei ersten Schuljahre, eine theoretisch-praktische, auf das neue psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementar-classe,“ u. s. w. 4. Aufl. 1849; „Das erste Schulbuch für die untersten Classen der Elementarschulen.“ Es hat zwei Abtheilungen. Die erste (Elementarbüchlein) enthält die ersten Schreib- und Leseübungen; die zweite (Lehr-, Lese- und Aufgabebuch) enthält Stoff zum Anschauungsunterricht und zu Schreib-, Lese-, Sprech- und Denkübungen. Ferner: „Ausführliche Anleitung zum Schreibleseunterricht“; „Praktische Sprachdenklehre“; „Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre“ (Erster Theil: Elementarische Satzlehre; zweiter Theil: Wortbildung und Rechtschreiblehre); „Kleine praktische Sprachdenklehre für Elementarschulen“; „Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stilübungen“, und: „Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stilübungen“; „Übungsbuch zum Kopf- und Zifferrechnen für die Mittelclassen der Elementarschulen“; „Fünzig zweistimmige Lieder für die Mittelclassen der Elementarschulen“; „Sechzehn Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht in den Elementarschulen“; „Zweiundsiebenzig Vorlegeblätter zum Schönschreiben als Grundlage der Rechtschreibung und Wortbildung“. Vgl. (Kofkus zc., Realencyclop. Art. Wurst).

12. Ebenso schlossen sich an die Graser'schen Grundsätze an: Dreher, Reß, Ludwig und Heunisch, die Elementarbücher im Graser'schen Geiste schrieben. Von Ludwig ist insbesondere zu erwähnen seine „Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande“.

b) Heinrich Stephani.

§. 89.

1. In der allerentschiedensten Weise hat die rationalistisch-naturalistische Richtung in der Pädagogik vertreten Heinrich Stephani. Geb. i. J. 1761 zu Gmünd an der Oreck im Fürstbisthum Würzburg, wo sein Vater Prediger war, erhielt Stephani seine erste Bildung im väterlichen Hause; im siebenzehnten Lebensjahre bezog er die Universität Erlangen und studirte Theologie. Nach Vollendung seiner Studien, die ihn bereits auf die rationalistische Bahn geleitet

hatten, wurde er Hofmeister der Söhne der Reichsgräfin Hedwig v. Castell, und leitete deren Erziehung nach dem Tode der Mutter im Hause des Geh. Rathes von Zwanziger zu Nürnberg. Nach vierjähriger Thätigkeit in Nürnberg führte er seine Zöglinge auf die Schule von Kloster Bergen, deren Vorsteher damals Resewitz war. Hier begann er das „Archiv der Erziehungskunde für Deutschland“ herauszugeben, das jedoch nur bis zum vierten Bändchen gedieh, und von Gutzmuths durch seine „Bibliothek für Pädagogik“ ersetzt wurde. Im J. 1791 ging er mit einem seiner Zöglinge auf die Universität Jena, wo er völlig in die antichristlich-rationalistische Richtung eintrat, die ihm von nun an in allen seinen pädagogischen Bestrebungen maßgebend blieb.

2. Nachdem er späterhin noch eine Reise in die Schweiz gemacht hatte, lebte er 1½ Jahre theils zu Erlangen, theils auf dem gräflichen Schlosse Castell, und wurde zum Consistorialrath ernannt. Während dieser Zeit arbeitete er bereits einen Plan zur Verbesserung des Unterrichtes und der Erziehung in der Grafschaft aus, welcher großen Beifall fand, so daß dessen Ausführung beschlossen wurde. Zuerst erschien jener Plan unter dem Titel: „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft“, und in weiterer Ausführung unter dem Titel: „System der öffentlichen Erziehung,“ Berlin, 1805. Stephani legte denn auch sogleich zur Ausführung des Planes Hand an's Werk. Zuerst errichtete er, von seinem Gönner Herrn von Zwanziger unterstützt, in Castell eine höhere Studienanstalt, verband damit ein Schullehrerseminar und sorgte mit Eifer für die Aufbesserung der gering dotirten Schulstellen. Dann bearbeitete er die einzelnen Unterrichtsgegenstände, namentlich den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht in elementarer Stufenfolge, und machte die angeblich von ihm erfundene Lautirmethode bekannt. Um die Durchführung dieser letztern zu erleichtern, schrieb er eine Hand- und Wandtafel, welche bald in vielen Tausenden von Exemplaren verbreitet wurde.

3. Mittlerweile kam die Grafschaft Castell unter bayerische Herrschaft. In Folge dessen kam Stephani 1808 als Kreisrath nach Augsburg, von da nach Eichstätt, und endlich nach Ansbach. Hier entfaltete er für die Hebung des Schulwesens in seinem Sinne eine ungemein rege Thätigkeit. Seine Bemühungen wurden von der Regierung anerkannt und belobt. Dadurch wurde er aber in Verfolgung seiner rationalistischen und unchristlichen Bestrebungen immer dreister und rücksichtsloser. Schon i. J. 1802 hatte er eine Schrift herausgegeben unter dem Titel: „Ueber die absolute Einheit der Kirche und des Staates“, in welcher er der Kirche das Recht auf selbstständige Existenz absprach, und sie gänzlich mit dem Staate identificirte. In demselben Geiste schrieb er nun gleich im Anfange seiner Wirksamkeit als Schulrath einen „Leitfaden zum Religionsunterrichte der Confirmanden“, welcher, wie er selbst sagt, die Lehre Jesu enthalten, dagegen den Glauben an Jesum unnöthig machen sollte. Dazu begann er vom Jahre 1811 an die Herausgabe einer Zeitschrift für das Volksschulwesen, welche erst unter dem Titel: „Der bayerische Schulfreund“, dann von 1818 an unter dem Titel: „Der Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten“, von 1833 ab aber als „neuer Schulfreund“ erschien, dazu bestimmt, „die

Bildung des deutschen Volkes vollenden zu helfen". Auch diese Zeitschrift war entschieden rationalistisch gehalten, und dem positiven Christenthum feindlich entgegengesetzt.

4. Obgleich aber, wie schon gesagt, seine Bemühungen um das Schulwesen längere Zeit von der bayerischen Regierung gebilligt und unterstützt, ja sogar mit dem Ritterkreuz des heil. Michael belohnt wurden: so wurde doch zuletzt die Sache zu arg; seine antichristlichen, destructiven Bestrebungen brachten ihn endlich doch in Conflict mit den höheren Schulbehörden, und so hielt es Stephani zuletzt für gerathen, um das eben erledigte Decanat Gunzenhausen sich zu bewerben, welches er denn auch 1818 erhielt. Hier nun widmete er sich fast nur der Schriftstellerei. Er setzte seinen „Schulfreund“ fort, schrieb außer einigen theologischen Schriften eine „säbliche Sprachlehre“, eine „bayerische Geschichte für Schule und Haus“, ein „Rechenbuch“, und endlich die berühmt gewordene „Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse“ (1827).

5. Aber seine bis zum Fanatismus gehende Abneigung gegen das positive Christenthum begleitete ihn in all seiner Thätigkeit bis in sein hohes Alter. Noch in seinem dreiundsiebzigsten Lebensjahre veröffentlichte er eine Schrift, in welcher er das heil. Abendmahl als bloßes Bundesmahl hinstellte, welches Jesus für die Verbündeten seines Reiches nach alter Völkersitte angeordnet habe, und ein Erläuterungskupfer, das Blut- und Bundesmahl des Catilina und seiner Mitverschworenen darstellend, beifügte, wobei er noch dazu so weit ging, das Libell dem katholischen Clerus zu dediciren. Das war denn doch zu viel. Die Regierung konnte der empörten Volksstimme nicht mehr widerstehen. Das Libell wurde confiscirt, und bald darauf (1834) der Verfasser von seinem Amte entfernt und pensionirt. Er zog sich hierauf nach Gorkau in Schlesien zu seinem Schwiegersohne, Baron v. Lüttwitz zurück, und starb dort i. J. 1850.

6. Stephani's Charakter gleicht in vieler Beziehung dem Charakter Basedow's. Wie dieser, so wird auch er nicht müde, sich selbst zu loben und seine Verdienste anzupreisen. Er leistet das Menschenmögliche in der Eitelkeit. Ueberall gebärdet er sich so, als wenn vor ihm Alles Nacht und Finsterniß gewesen, und er allein erst alles Licht gebracht hätte. Die Volksschullehrer wußte er durch das gleiche Mittel der Ambition für sich zu gewinnen, indem er sie überall als die eigentlichen Volksbildner und Menschenberedler, als die Apostel der Humanität und Aufklärung feierte. Solchen Schmeicheleien konnten Viele nicht widerstehen, wenn sie auch sonst mit seinen Grundsätzen nicht durchweg einverstanden sein mochten.

7. „Das Princip der Erziehungskunst heißt nach Stephani: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Denn den Menschen erziehen heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nöthigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Die Erziehung hat daher ihre Aufgabe

gelöst, wenn sie dem Zögling eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommen kann, daß er

a) in Ansehung seines Körpers zur gehörigen Ausbildung seines Organismus gelangt, sich an ein durchaus diätetisches Betragen gewöhnt, und seinem Körper die natürliche Gewandtheit und Schönheit verschafft;

b) in Ansehung seines Herzens sich von dem thierischen Lebensgenusse losreißt, und zu dem höhern, geistigen, durch Bekung und Stärkung seines Sinnes für das Reich der Wahrheit, Schönheit und Sittlichkeit sich erhebt;

c) in Ansehung seines Verstandes dahin gelangt, sich eine große Fertigkeit im Denken und die nöthige Kenntniß von seiner eigenen Natur und der ihn umgebenden Welt zu erwerben;

d) in Ansehung seines Willens sich dahin bildet, daß er solchen nach dem Sittengesetze und den Regeln der Klugheit zu leiten im Stande ist."

8. „Um nun dieses zu erreichen, muß vor Allem die Schulzucht reformirt werden, und zwar nach folgenden Grundsätzen:

a) Man halte auch das Kind für einen ganzen, und nicht für einen $\frac{3}{4}$ oder $\frac{7}{8}$ Menschen, und behandle es nur als freies Wesen;

b) Die Sittlichkeit soll dem Menschen weder eingepreßelt, noch durch Aufregung der Ehrliche in ihm erzeugt werden, sondern sie soll Frucht der Freiheit und innern Anerkenntniß ihres eigenen Werthes sein;

c) Ein sittlicher Charakter kann der Jugend nicht sowohl gelehrt, muß vielmehr eingeübt werden;

d) Die Schule werde nicht nur für eine bloße Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinne dieses Wortes, oder als eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt angesehen."

9. Weiterhin müssen, um die gedachte Erziehung zu ermöglichen, Schule und Erziehung eine öffentliche Angelegenheit des Staates werden. „Die Hauptbedingung, unter welcher eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein sich denken läßt, ist, daß das gesammte öffentliche Erziehungswesen zu einem selbstständigen Zweig des Staatshaushaltes erhoben werde, und solches, wie die übrigen Zweige des Staatshaushaltes, eine zweckmäßige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte.“ Man muß daher aufhören, die öffentliche Erziehung einem andern Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache anzuhängen, wie den Justiz-, Kammer- oder Kirchencollegien. Es muß vielmehr für dieses Staatsfach eine eigene Classe von Staatsdienern angestellt, und ihnen zur Pflicht gemacht werden, einzig diesem großen Geschäfte vorzustehen, und zwar eine Classe von solchen Staatsdienern, welche gerade die Staatspädagogik zu ihrem Hauptstudium gemacht, und daher ein gründliches Verständniß derselben erworben haben. Denn solche Männer allein sind im Stande, nuzreich für Erziehung und Schule zu wirken.

10. Christenthum und Kirche sind für Stephani, ähnlich wie für Kant nur eine Art Moralinstitut, das „in Christo bloß den Weisen aus Nazareth verehrt und in seinen luftigen Hallen Alle aufnehmen soll, die etwa noch einen Gott und eine Unsterblichkeit annehmen“. Demnach will Stephani allen

positiven, confessionellen Religionsunterricht aus der Schule verbannt wissen. „Der Religionsunterricht“, sagt er, „so weit er der Elementarschule angehört, kann nur elementarisch sein, muß sich mithin auf die Grundlehren beschränken und darf sich nicht in weitläufige Aufstellung eines Glaubenssystems verlieren. Was die Schule von Religion zu lehren hat, beschränkt sich auf Folgendes: a) Erkenntniß Gottes nach seinem Dasein und Wesen, b) die von ihm erhaltene Bestimmung des Menschen in dieser und in der künftigen Welt, und endlich c) die von ihm geoffenbarte Gesetzgebung über Recht und Pflicht, um hienach unsere Handlungsweise dem göttlichen Willen gemäß einzurichten. Alles was darüber ist, gehört nicht in die Schule, sondern möge der Kirche überlassen bleiben.“

11. Ein Punkt ist es, der mit dem Namen Stephani's eng verknüpft erscheint, nämlich die sog. Lautirmethode. In seiner gewohnheitsmäßigen Ruhmredigkeit stellt er sich als den Erfinder dieser Methode hin, und vindicirt sich das ganze Verdienst derselben. Wir werden aber später bei Behandlung der Geschichte der Methode sehen, daß die Lautirmethode aus einer weit früheren Zeit her stammt, und daß Stephani nur das Verdienst in Anspruch nehmen kann, sie im Ganzen verbessert und ihr eine ausgebreitetere Aufnahme in den Schulen verschafft zu haben. Wir wollen hier noch nicht näher auf diese seine Lautirmethode eingehen, weil wir später, wie gesagt, bei der Darstellung der Geschichte der Lautirmethode ohnedies darauf werden zu sprechen kommen.

12. Ein Curiosum müssen wir noch erwähnen. Stephani unterscheidet für die Schule zwischen sittlicher Zucht und zwischen rechtlicher Disciplin. Wie die sittliche Zucht geübt, und wie dabei aller Zwang und alle Strafe beseitigt bleiben müsse, haben wir bereits gehört. Was dagegen die rechtliche Disciplin betrifft, so will Stephani die Schule zu einem constitutionellen Staate im Kleinen gemacht wissen. Die Kinder sollen sich durch Abstimmung die Schulgesetze selbst geben, und dann aus ihrer Mitte Friedensrichter erwählen, die bei vorkommenden Klagen über Schuld oder Unschuld, sowie eventuell über die zu verhängende Strafe zu entscheiden haben. Diese Curiosität hat Stephani aus dem Philanthropinismus herüber genommen.

c) Gustav Friedrich Dinter.

§. 90.

1. Ein weiteres Glied in der Reihe der rationalistisch-naturalistischen Pädagogen der neuesten Zeit bildet Gustav Fr. Dinter. Dinter wurde geboren 1760 zu Borna in Sachsen als der Sohn eines Advocaten, eines heitern und jovialen Mannes, von welchem Dinter das gleiche humoristische Naturell erbt. Aus der Selbstbiographie, die er schrieb, erfahren wir, daß er eine sehr freisinnige Erziehung genoß, und daß er seine Bildung am Gymnasium zu Grimma erhielt, wo er manche tolle Streiche verübte. Sein Vater wollte, daß er Jura studire; er entschied sich aber für die Theologie.

2. Nach Vollendung seiner Studien an der Universität Leipzig wurde er

Hauslehrer und dann Pfarrer zu Ritscher. Schon hier beschäftigte er sich mit der Ausbildung junger Leute zu Schullehrern, und seine Bemühungen waren mit einem Erfolge gekrönt, der auch in weiteren Kreisen Aufsehen erregte. Die Folge davon war, daß er als Director des Schullehrerseminars nach Dresden berufen wurde. Er verwaltete jedoch dieses Amt nur zehn Jahr. Eine schwere Krankheit, in die er fiel, bestimmte ihn, 1807 wieder eine Pfarrstelle, und zwar dieses Mal in Görnitz bei Borna zu übernehmen. In Görnitz errichtete er eine höhere Bürgerschule und ein Gymnasium, verweilte aber daselbst nur bis 1816, wo er als Professor und als Schul- und Consistorialrath nach Königsberg berufen wurde. Als solcher wirkte er dort fort bis zu seinem Tode im Jahre 1831 ¹⁾.

3. Dinter spricht allerdings oft von seiner Rechtgläubigkeit; er beansprucht dieselbe wiederholt für sich, und freut sich sogar darüber, daß Zeloten der Aufklärung ihn bisweilen für all zu orthodox erklärten. Aber blickt man tiefer, so findet man doch, daß er über die rationalistische Strömung seiner Zeit sich nicht erhob. In Religionsfachen, meint er, könne die Bibel allerdings nicht irren, weil ein höherer Geist die Männer, die sie schrieben, leitete; aber das was sie von gewissen Wundern erzählt, gehöre eben nicht zur Religion. Zudem müsse die Bibel auch vernünftig und richtig ausgelegt werden. Eine Erbsünde nimmt er nicht an ²⁾, und damit fällt auch die richtige Auffassung des Erlösungswerkes.

4. Aber Dinter vermied es, direct gegen das positive Christenthum in den Kampf zu treten. Er wollte keinen offenen Conflict mit der bestehenden Religion und ihren officiellen Vertretern. Er war überhaupt nicht der Mann, um einen entschiedenen Kampf durchzukämpfen; „er war ein heiterer Lebemann, und als solcher scheute er jeden Zank und Kampf und alle literarischen Streitigkeiten als Störer seiner Ruhe; darum trat er leise auf, und wollte gern noch für einen Rechtgläubigen gelten ³⁾. Er war kein Fanatiker der Aufklärung,

1) Seine vorzüglichsten Schriften sind: „Die Schulconferenzen zu Ulmenhain“; „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus“, (13 Theile); „die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit“ (7. Aufl. 1836); „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik“ (Ausfl. 7, 1829), und die „Schullehrerbibel“.

2) Einem hochstehenden protestantischen Geistlichen, der bei Gelegenheit die preussischen Schulen sehr herausstrich, erwiederte er, daß im Gegentheil ihn das preussische Volksschulwesen vom Nichtvorhandensein der Erbsünde überzeugt habe; denn wenn es eine solche gäbe, so müßte das preussische Volk aus lauter Dieben, Brandstiftern, Räubern und Mördern bestehen, weil die bisherigen Schulen es nicht abgehalten hätten, das Alles zu werden.

3) „In verfänglichen Punkten“, sagt er in seiner Selbstbiographie, „stellte ich immer beide Meinungen neben einander, jede mit ihren Gründen, ohne gerade für die eine oder für die andere zu entscheiden. So konnte ein etwaiger Spion alles von meinen Schülern Nachgeschriebene seinen Sendern vorlegen; man mußte es untadelhaft finden.“ Aber der Ton, womit er sprach, und die Miene, womit er die eine oder die andere Ansicht vortrug, ließ seine Schüler wohl erkennen, was er dachte.

sondern nur ein kluger, vorsichtiger Freund derselben; darum schonte er sogar den Irrthum oder Aberglauben, und rieth auch seinen Schülern Vorsicht und Milde. Lehrt euer Volk denken, sagte er mit bedeutungsvoller Miene seinen Lehrern, und das veraltete Gebäude wird doch sinken, ohne daß ihr eine Hand anlegt!“

5. Von diesem Gesichtspunkte aus war Dinter auch nicht für die Trennung der Schule von der Kirche. „Wenn ich einen großen Obstgarten und in demselben zwei Gärtner hätte“, sagt er in seinen Reden an Schullehrer, „für die Baumschule den einen, für die fruchttragenden Bäume den andern, so würde ich den ersten unter den zweiten stellen. Wenn jener die zu verpflanzenden abgeliefert hat, was kümmerts ihn, wie sie behandelt werden? Aber diesem muß Alles daran liegen, daß er in seinem Garten nicht dornige Wildlinge bekomme. Er wird ein wachsames Auge auf's Pfropfen und Inoculiren haben, eben weil er fühlt, daß er keine geraden, veredelten Stämme darstellen kann, wenn dort ihm nicht vorgearbeitet wird.“

6. Im Uebrigen war Dinter vorzugsweise praktischer Schulmeister. „Als Schulrath revidirte er fleißig und unermüdet, und bald fürchteten die trägen und gewissenlosen Schulmeister den neuen Schulrath gründlich. Ehe ein zweiter Schulrath angestellt wurde, brachte er gewöhnlich den vierten Theil des Jahres auf Reisen zu. Kam er in eine Schule, so trat der Professor und Consistorialrath ganz zurück, und Dinter war nur Schulmeister. Als solcher hantirte er dann mit einer Munterkeit und Frische, die Jeden fortriß.“ Den Schullehrerseminarien zu Königsberg, Mühlhausen, Döben und Braunsberg widmete er besondere Aufmerksamkeit.

7. Das Hauptgewicht hat Dinter im Unterrichte auf das Katechisiren gelegt. Im Gegensatz zur Pestalozzi'schen Anschauungsmethode dringt er, wie vor ihm Kochow, namentlich auf das Denken, auf die Denkübungen, und als das Hauptmittel zu diesem Zwecke gilt ihm die Katechisation. Demgemäß hat er die „Katechetik“ als die vorzüglichste Unterrichtsform erklärt, und dieselbe mit allen möglichen Mitteln in den Schulen zu einer so ausschließlichen Herrschaft erhoben, daß man lange Zeit glaubte, es sei ein anderer, als der katechetische Unterricht weder zweckmäßig, noch auch nur für die Schule geeignet.

8. Katechisiren heißt nach Dinter, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Soll eine Katechisation ihren Zweck erreichen, so muß der Katechet die Kunst verstehen, Fragen zu bilden, gegebene Antworten zu benützen, die Aufmerksamkeit zu fesseln, die Materie zweckmäßig zu wählen, zu ordnen, zu erklären, zu beweisen, anzuwenden und vorzutragen. „Hast du dir einen Gegenstand gewählt, über den du katechisiren willst, so denke dir zuvörderst einen bestimmten Zweck, den du durch deinen Vortrag bei den Kindern erreichen willst. Sodann sammle die Wahrheiten, Beweise, Erläuterungen, u. s. w., und ordne sie nachher in Haupt- und Nebengedanken! Verbinde und ordne die einzelnen Sätze so, wie du glaubst, daß einer den andern am besten begründet, vorbereitet, gleichsam von selbst herbeiführt. Nimm den leichtesten zuerst, wenn

durch ihn das Verstehen der schwereren erleichtert wird; den schwersten zuerst, wenn sich die übrigen gleichsam von selbst aus ihm ergeben.“

9. „Die Fragen müssen kurz sein, frei von entbehrlichen Zwischenfäßen, einfach, — alle Doppelfragen sind fehlerhaft, — bestimmt, daß sich dem Sinne nach nur Eine richtige Antwort darauf denken läßt, deutlich, in Worten und Sachen der Fassungskraft der Zöglinge angemessen. Die Fragen, auf welche bloß Ja und Nein zu antworten ist, strengen das Nachdenken des Schülers wenig an, und dürfen daher nicht oft vorkommen. Remotivfragen, durch die man mögliche falsche Vorstellungen wegräumt, ehe man die richtigen aufbaut, sind zweckmäßig; sie reizen das Nachdenken und verhüten oft Mißverständnis. Objectionsfragen, die einen scheinbaren Einwurf gegen das bisher Gesagte machen, üben das Nachdenken, indem sie eine Sache von mehreren Seiten betrachten lassen.“

10. „Nach der Reihe fragen, ist nicht so gut, als die Kinder außer der Reihe fragen; letzteres zwingt die Aufmerksamkeit mehr und erleichtert die Erhaltung des richtigen Verständnisses in den einzelnen Theilen der Katechisation. In jeder Stunde muß jedes Kind mehrmals gefragt werden und keines darf eine Minute sicher sein. Das Zusammenantworten mehrerer, wohl gar aller Kinder, hebt bloß die schneller denkenden, drückt die oft fein aber langsam sich entwickelnden, macht die schwachen zu hirnlosen Nachsprechern, veranlaßt unnöthiges Geräusch, und gibt den Zerstreuten Gelegenheit, unbemerkt zu plaudern. Doch ist nicht zu leugnen, daß das Zusammenantworten den Gang der Unterredung beschleunigt und eine größere Anzahl Kinder zugleich beschäftigt.“

11. „Wenn man keine Antwort erhält, so kann der Grund in der Unachtsamkeit des Kindes liegen: dann wiederhole man die Frage, oder frage zur Beschämung des Erstern ein kleineres Kind; — oder in der Dunkelheit der Frage: dann ändere man dieselbe schnell ab; — oder in der Ungewißheit, in welcher das Kind wegen der Sache schwebt: dann hat man die Entscheidungsgründe katechetisch zu entwickeln, oder durch Alleingespräch anzuzeigen und hierauf die Frage zu wiederholen; — oder endlich in der Unfähigkeit des Kindes, sich auszudrücken: dann muß man statt des vollständigen Satzes nur einen einzelnen Theil desselben fordern.“

12. Gilt das bisher Gesagte von der Katechisation im Allgemeinen, so unterscheidet Dinter wiederum zwischen examinirender, zergliedernder und sokratischer Katechisation.

a) „Die examinirende Katechisation hat den Zweck, entweder die Geisteskräfte oder die Kenntnisse des Schülers zu erforschen. Im ersten Falle will der Katechisirende bloß sehen, bis zu welchem Grade die Denkkraft des zu Prüfenden gebildet sei; im zweiten Falle dagegen will er sehen, ob der zu Prüfende das Vorgetragene gehörig begriffen hat.“

b) „Die zergliedernde Katechisation dagegen besteht darin, daß man einen gegebenen Satz in seine Bestandtheile zerlegt und dann die Frage so stellt, daß das Kind diese Bestandtheile einzeln angeben muß. Dabei darf man aber

nicht vergessen, die einzeln abgefragten Theile auch wieder in ein Ganzes verbinden zu lassen. An Beweisen und Anwendungen, an Exempeln und Gleichnissen darf es dieser Art Katechisation nicht fehlen!).“

c) „Die sokratische Katechisation endlich geht dahin, durch zweckmäßige Fragen den Zögling so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, selbst finde. Dabei sind die Bestandtheile der Materie so zu ordnen, wie man glaubt, daß einer den anderen am besten vorbereitet; dann muß man jeden besonders dem Schüler ablocken, ihn hierauf mit dem schon vorher gefundenen verbinden, und so fortfahren, bis aus allen das Ganze zusammengesetzt, und ihm sein Name gegeben ist. Die Hauptgeschicklichkeit des Sokraters aber ist das Ablocken, weil es sich ja eben um das Selbstfinden auf Seite des Zöglings handelt.“

13. „Will der Katechet seinen Zweck vollständig erreichen, so muß er den besprochenen Gegenstand aber auch auf seine Zöglinge anwenden, indem er a) zeigt: auch du bist der Allgemeinheit des Satzes untergeordnet! — b) Fälle angibt, bei denen der Zögling vom vorgetragenen Satze Gebrauch machen, Nutzen ziehen kann, — und c) die Gesinnungen und Handlungen bestimmt anzeigt, welche durch den vorgetragenen Satz bewirkt werden können und sollen. Alle Anwendung ist Resultat aus vorherbestimmten Begriffen. Jene ohne diese gibt Wärme ohne Licht, Gebäude ohne Grund.“ (Schmidt.)

14. So richtig diese Grundsätze im Allgemeinen sind, so ist doch die Katechisation im Dinter'schen Geiste keineswegs zu empfehlen. „Seine katechetischen Unterredungen sind und bleiben reine Verstandesexerziten, ohne Einwirkung auf das Gemüth. Was so hoch liegt, daß die entwickelnde Frageweise nicht hinanreicht, das wird von ihm oft mittelst trivialer Gleichnisse und Beispiele herniedergezogen und in einer Weise erklärt oder zergliedert, daß jeder belebende Zusammenhang aufhört. Dinter scheut sich oft nicht, bei den wichtigsten und heiligsten Wahrheiten die versinnlichenden Beispiele von der Gasse zu holen; er will und muß überhaupt Alles versinnlichen, und was sich platterdings diesem Proceß entzieht, das möchte er am liebsten ganz beseitigt wissen“.

15. Dinters Beispiel schuf eine reiche katechetische Literatur, aus welcher wir nur Thierbachs Katechetik (5 Bde.) und Fischers und Bauriegls Katechesen anführen wollen. „In den Seminarien nahm nunmehr die Katechetik als besonderer Unterrichtsgegenstand einen großen Theil der Zeit in Anspruch, und die angehenden Theologen und Volksschullehrer mußten schriftlich und mündlich in Dinter'schem Geiste zergliedern, disponiren, sokratisiren, so daß man hätte glauben sollen, nur diese Kunst mache den tüchtigen Lehrer. Die einfachsten Wahrheiten, die in ihrer Einfachheit des Eindruckes gewiß sind, wurden so aus

1) In der zergliedernden Katechisation, sagt Dinter, muß der Katechet seine Materie behandeln wie einen Pferdeschwanz. Aus diesem müsse er nur Ein Härchen auf einmal ausraufen, dies den Kindern zur Betrachtung vorhalten, es dann beiseite legen, ein anderes ausziehen, betrachten, zum erstern legen, und wenn dies mit dem letzten geschehen, einen Knoten um alle knüpfen und sagen: Seht Kinder, das ist der Pferdeschwanz (!).

einander gezerzt und verwässert, daß sie endlich ganz im Bewußtsein der Kinder sich verflüchtigen und in einen Wald von Fragen sich verlieren mußten.“

16. „Namentlich waren es die Moralsätze, die in solcher Weise catechetisch behandelt wurden, weil sie ihrer Natur nach diesem Streckbette sich fügten. Dagegen trat das Dogma als etwas Festes und Gegebenes mehr und mehr in den Hintergrund. Der gesammte Religionsunterricht wurde so nach und nach zu einer bloßen Sittenlehre, die noch dazu durch geistlose Catechisirerei vollends verwässert wurde, so daß sie allen und jeden Eindruck auf das Gemüth verlor. Durch Dinter und dessen Nachtreter wurde mehr noch, als durch Kochow und Stephani das Gemüthsleben, namentlich das religiöse Gemüthsleben aus der Schule verdrängt, und dadurch jenem materiellen Sinne vorgearbeitet, der jetzt an der Tagesordnung ist. Empfiehlt ja Dinter ausdrücklich, die Einbildungskraft in den Kindern niederzuhaltten, und findet hiezu das Mittel in der sorgfältigen Auflösung und Zergliederung der Begriffe, in Bedung der Aufmerksamkeit auf Gründe und deren Gewicht.“ (Kellner.)

17. In Hinsicht auf die Disciplin steht Dinter vorwiegend auf Seite der Philanthropinisten. Liebe soll bei ihm, wie bei Pestalozzi, die Seele der ganzen Erziehung sein. Aber freilich war bei ihm die Liebe nicht vom christlichen Geiste getragen, und darum artete sie bei ihm gar oft in unziemliche Socialität und Vertraulichkeit aus. Die Scherze und Anekdoten, oft sehr trivialer Natur, an welchen Dinter so reich ist, sind doch wahrhaftig nicht dazu geeignet, den Kindern den Ernst des Unterrichtes und der Erziehung zum Bewußtsein zu bringen. In Betreff der Strafen sagt er: Der vernünftige Lehrer betrachtet körperliche Züchtigung als etwas, das ihn und die Kinder entehrt. Nur so fern der Lehrer zugleich Obrigkeit ist, in welcher Eigenschaft er allen Mitgliedern seines Staates Schutz und Sicherheit zu gewähren hat, muß die gemißbrauchte Freiheit durch Zwang und Gewalt eingeschränkt werden.

18. „Dinter hat durch Wort und Schrift dem positiven Christenthume im Bereiche seiner Wirksamkeit den entschiedensten Abbruch gethan und in seinen verschiedenen Stellungen als Pfarrer, Seminardirector, Schulrath und Professor reichliche Gelegenheit gehabt, den Samen flacher Aufklärung weit hin und auf fruchtbares Erdreich zu verstreuen. Die Kinder wurden unter seinen Händen trockene, altkluge Verstandesmenschen ohne Gemüth und Glaube. Namentlich aber hat er in rationalistischem Geiste auf die Volksschullehrer eingewirkt, und man darf es ungeschweht aussprechen, daß ein großer Theil des vorzugsweise unter den protestantischen Lehrern herrschenden Rationalismus in Dinter seinen ersten Begründer findet.“

d) Fr. Adolph Wilhelm Diesterweg.

§. 91.

1. Die rationalistisch-naturalistische Richtung in der Pädagogik erreicht endlich ihren Höhepunkt in Adolph W. Diesterweg. Geboren 1790 zu Siegen, studirte er zu Herborn und Tübingen Theologie, wurde 1812 Hauslehrer in

Mannheim, dann zweiter Lehrer an der école secondaire zu Worms, 1813 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., 1818 zweiter Rector der lateinischen Schule zu Elberfeld, und endlich 1820 Director des Seminars in Mörs. Von dieser Zeit an widmete er sich ausschließlich dem Volksschulwesen. Er begründete daselbst 1827 seine vielgelesenen „rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“, in welchen er Jahrzehnte hindurch für Hebung des Lehrerstandes in wissenschaftlicher, sittlicher und materieller Beziehung, natürlich in seinem Sinne, unermüdet gekämpft hat.

2. Im J. 1833 übernahm er die Direction des Schullehrerseminars in Berlin, wo er mit gleichem Eifer und nach den gleichen Principien, wie in Mörs, für Bildung der Lehrer arbeitete. 1836 wurde er von der preussischen Regierung nach Dänemark geschickt, um das dortige Schulwesen zu studiren, kehrte aber unbefriedigt von dort zurück. In Berlin stiftete er die „pädagogische Gesellschaft“, später den „jüngeren Berliner Lehrerverein“. Unter Mitwirkung jener „pädagogischen Gesellschaft“ eröffnete er dann sein „Pädagogisches Deutschland der Gegenwart, oder Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender deutscher Erzieher und Lehrer“, wovon jedoch nur zwei Bände erschienen sind. Daneben hatte er manche literarische Kämpfe zu bestehen, insbesondere wegen seiner „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation“ (Essen, 1836), worin er sich auch „über das Verderben auf den deutschen Universitäten“ verbreitete, und dadurch Gegenschriften, namentlich von Prof. Heinrich Leo hervorrief.

3. Im Anfange seines Aufenthaltes zu Berlin besuchte Diesterweg auch noch die Lehrsäle der Universität, und da war es namentlich Schleiermacher, dessen Vorträge ihn ansprachen. Späterhin jedoch brachten ihn seine religiösen und pädagogischen Grundsätze in Conflict mit seiner vorgesetzten Behörde, namentlich mit D. Schulz, und die Folge davon war, daß er i. J. 1847 als Director von seinem Amte suspendirt und zur Disposition gestellt wurde. Seitdem verwendete Diesterweg seine unfreiwillige Muße auf Förderung der von ihm begründeten „Pestalozzistiftungen“, und gab seit 1851 neben den „rheinischen Blättern“ ein „Pädagogisches Jahrbuch“ heraus, in welchem er die von ihm eingeschlagene Richtung auf das schärfste und bitterste vertrat und vertheidigte. Die drei preussischen Regulative für das Schulwesen, die unter dem Ministerium Kaumer erlossen, bekämpfte er auf das hartnäckigste, und brachte die Sache sogar im preussischen Landtage zur Verhandlung. Besondere Mühe hat er auf Abfassung brauchbarer Schulbücher verwendet¹⁾. Er starb i. J. 1866.

1) Diese Schulschriften sind: a) „Schullesebuch“, 2 Theile, in mehreren Auflagen erschienen, nebst einer „Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches“; b) „Geometrische Combinationslehre“, Elberfeld, 1839; c) „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde“, Berlin, 1840; d) „Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache“, Crefeld, 1838; e) „Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache“, ebd.; f) „Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre“, nebst einer „Anweisung zum Gebrauche dieses Leitfadens“; g) „Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der

4. Das Hauptwerk Diesterwegs aber, in welchem er die von ihm vertretene Theorie der Erziehung und des Unterrichtes niedergelegt hat, ist der „*Begleiter zur Bildung für deutsche Lehrer*“, herausgegeben in Verbindung mit Vormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler und Prange, Essen 1844. In diesem „*Begleiter*“ werden die Grundsätze, nach denen das Kind erzogen und gebildet werden soll, sowie die didaktischen Regeln, wie jeder Gegenstand zu behandeln sei, angegeben, und wird der Umfang des Unterrichtes festgestellt. Zugleich wird die Literatur mit kritischen Bemerkungen gegeben.

5. Die Bestimmung des Menschen ist nach dem „*Begleiter*“ die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Darin besteht seine höchste Vollkommenheit. Dazu ist aber eine harmonische Entwicklung aller Anlagen des Menschen von Jugend auf erforderlich, und diese Entwicklung zu vermitteln und zu fördern, ist Sache der Erziehung. Der Zweck der Erziehung besteht somit darin, alle Anlagen des Kindes harmonisch zu entwickeln, um dasselbe dadurch zur Selbstständigkeit und zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen heranzubilden, es zum vollkommenen Menschen zu machen. Die Harmonie der Ausbildung muß jedoch nach dem Maße und dem Grundverhältniß der Anlagen des einzelnen Menschen, d. i. individuell bestimmt werden. Zugleich muß die Entwicklung in stetiger Reihenfolge vor sich gehen. Die unterste Stufe der Entwicklung ist die der Sinnlichkeit, die zweite Stufe ist die der Gewohnheit und Phantasie, und die höchste Stufe endlich die der freien Selbstbestimmung.

6. Demgemäß muß denn auch der Unterricht diesen Gang einhalten. Diesterweg ist in dieser Richtung entschiedener Pestalozzianer. Die Anschauung gilt ihm als die Grundlage und als der Ausgangspunkt aller Erkenntniß, und daher auch alles Unterrichtes. Der Unterricht muß nach seiner Ueberzeugung zuerst und vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtniß in Anspruch nehmen, dann erst das Vermögen des Verstehens und Begreifens, und zuletzt endlich die Vernunft. Diesen Stufengang muß der Unterricht nicht bloß im Allgemeinen einhalten, sondern es muß auch der Stoff eines jeden Lehrgegenstandes nach diesem Stufengange geordnet und vertheilt werden. Nur so läßt sich eine befriedigende Frucht des Unterrichtes erhoffen.

7. „*Alle Unterricht ist Erregen; die Unterrichtstheorie ist Erregungstheorie.* Ueberall muß der Lehrer das Lernen an die bereits von dem Kinde erfahrungs-

Unterweisung und Bildung in der Volksschule“ (1845); h) „*Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen*“, 2 Abthlgn., die zweite bearbeitet von P. Heuser, (1845); i) „*Praktisches Rechenbuch für die unteren und mittleren Classen der Elementarschulen, sowie auch der Mädchenschulen*“, 1842; k) „*Praktisches Rechenbuch für Elementarschulen und höhere Bürger Schulen*“, 1846; l) „*Lehr- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen und gehobene Elementarschulen*“, 1837; m) „*Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik*“, 1843; n) „*Elementare Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt*“, Frankfurt, 1860. (Vgl. Kofus und Pfister, *Realencyclopädie*, Aufl. 2, Art. Diesterweg.)

gemäß und anschaulich gewonnene Erkenntniß anknüpfen, und dahin streben, sie ihm zu verdeutlichen, zum klaren Bewußtsein zu bringen, und die Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung derselben ihm anzueignen. Er muß vom Bekannten ausgehen und daran das Unbekannte anknüpfen. Er muß mit der Sache beginnen, und an sie das Wort anschließen, er muß das Einzelne vorführen, und daraus dann stufenweise die Begriffe abstrahiren. Dies ist der Weg, auf welchem anfänglich Kenntniße und Einsichten den Kindern vermittelt werden können. Nachher allerdings wird der Gang umgekehrt, vom Allgemeinen ausgegangen, und zur Regel das Beispiel gesucht.“

8. „Was behalten werden soll“, fährt Diesterweg im Berichte über seine Seminarschule fort, „bringen wir vorher zum Verständniß; denn nur das Verstandene wird leicht und gern behalten. Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den sinnlichen Elementen aus; wir lassen finden, was zu finden ist: die Methode ist die heuristische. Das nicht zu Findende, das Positive, Gegebene sind wir nicht so thöricht entwickeln zu wollen. Da es ein Gegebenes ist, so muß es aufgenommen werden. Alles ohne Ausnahme suchen wir dem Schüler mundgerecht zu machen. Er muß Alles, was er weiß, jeden Augenblick mit Fertigkeit und Raschheit darstellen können. Der Lehrer spricht nur so viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer. Je weniger dieser spricht und thut, je mehr jener, desto besser.“

9. „Der Haupt Gesichtspunkt, der beim Unterrichte festzuhalten ist, ist der formelle, wenn auch in steter Verbindung mit dem materiellen. Darum ist die Anregung des Schülers zur Selbstthätigkeit in der Aneignung der Unterrichtsgegenstände die Hauptsache. Diese Selbstthätigkeit ist anfänglich eine bloß äußerliche, und besteht somit beim Anfänger im Lernen, in der Aneignung des Vorzeigten in Vorstellungen, im Festhalten der erregten Empfindungen, in dem Behalten und Ueben der vorgesprochenen Wörter und Sätze, u. s. w., und geht dann, unter Voraussetzung stetiger Erregung, allmählig und der langsam sich entwickelnden Menschenatur gemäß in innere Selbstthätigkeit über, in welcher der aufgenommene Unterrichtsstoff vom Geiste selbstständig verarbeitet wird. Das ist das Ziel, zu welchem der Lehrer den Schüler zu führen hat.“

10. „Eine Knabenschule, welche sich die freie Ausbildung des jugendlichen Geistes zur Aufgabe gestellt hat, muß sich vor zwei Verirrungen hüten: Für's Erste vor der Belastung, Ueberschüttung und Erdrückung der schwachen Kraft mit Kenntnißmassen. Die Kenntniße dürfen den Geist des Kindes nicht ganz erfüllen; es muß ein Ueberschuß von freier Kraft bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlassen und nur zu beobachten ist. Für's Zweite vor dem systematischen Gängel und Hänfeln, welches Alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, Alles ängstlich bewachen und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. Der Knabe verliert dadurch das Vertrauen auf die Menschen, die ihn leiten, und damit verdirbt der Charakter des Kindes.“

11. „Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, zur Selbstthätigkeit bestimmen könne, ist von seiner Seite erforderlich heiterer Sinn, Stärke in der Doctrin, disciplinäre Kraft, vollkommene Beherrschung des Stoffes, darum

freies Lehren ohne Buch, und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in die dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit, des Interesses und stachelnde Kraft zu verleihen, damit jedes Schülers Aufmerksamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geist zum Aufstreben bestimmt, der Lehrstoff mit Selbstthätigkeit ergriffen und verarbeitet, die zu entwickelnde Wahrheit gefunden und in freies Eigenthum verwandelt werde."

12. Diesterweg ist der vornehmste und entschiedenste Vertreter des Pestalozzianismus in der neuesten Zeit gewesen, und hat diesen mit allen seinen Consequenzen zur allseitigen Verwirklichung und Anerkennung gebracht. Das ist seine Bedeutung auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik. Dem entsprechend drang er auch auf endliche völlige Trennung der Real- und Bürgerschulen von den humanistischen Gymnasien, und forderte er zugleich Fortbildungsschulen für jene Kinder, welche die Elementarschule verlassen. „Mit dem vollendeten vierzehnten Jahre, sagt er, darf der Schulunterricht, die öffentliche Erziehung nicht aufhören, sondern muß, wenn auch in vermindelter Stundenzahl, ihren Fortgang nehmen. Denn gerade da kommen für die Kinder die einflußreichsten, gefährlichsten Zeiten. Es wäre thöricht, die jungen Menschen gerade in dieser Periode ihres Lebens sich selbst, oder dem Zufalle, der Gemeinheit des Lebens und der Verführung zu überlassen.“ Die Fortbildungsschule muß Unterricht und Erziehung fortsetzen, bis diese Periode vorüber ist. — Ebenso fordert Diesterweg eine Kleinkinderschule als Vorschule für die Elementarschule.

13. Was endlich den religiösen Standpunkt Diesterwegs betrifft, so war derselbe von Anfang an der rationalistische. Das Christenthum galt dem Diesterweg von Anfang an allerdings als das in sich ewig Vollendete, das aber Jeder nach dem Standpunkte seiner Bildung erfassen könne, und wirklich erfaßt habe, woher die verschiedenen confessionellen Formen kämen. Dies ist bekanntermaßen die immer wiederkehrende Lehre des landläufigen Rationalismus. Jedoch trat Diesterweg in den früheren Jahren seines Lebens dem positiven Christenthum wenigstens nicht in ausgesprochener Abneigung und Feindschaft gegenüber. Im „Begleiter zur Bildung deutscher Lehrer“ räumt er dem Religionsunterrichte, sowohl nach seinem biblischen, als auch nach seinem ethischen und dogmatischen Inhalte noch die ihm gebührende Stelle im Schulunterrichte ein, und gibt sogar den Gang an, der in diesem Religionsunterrichte befolgt werden solle.

14. Später aber, namentlich seitdem er wegen seiner Grundsätze mit der Regierung in Conflict gekommen war, wurde er zum erbitterten Gegner des Christenthums und trat zu seiner religiösen (preussisch=protestantischen) Gemeinschaft in den schroffsten Gegensatz. Die Pädagogik, lehrt er nun, muß von der Theologie gänzlich losgetrennt, und als eigene, selbstständige Wissenschaft betrachtet und behandelt werden. Die Theologie eignet sich nicht bloß in keiner Weise für die Pädagogik, sondern sie ist vielmehr das conträre Gegentheil der letztern; sie schließt in sich nicht bloß kein pädagogisches Princip ein, sondern sie ist geradezu als die Wissenschaft der Verziehung und Verbildung, der förmlichen Deformation und Deterioration des Menschengeschlechtes zu bezeichnen. Im

„pädagogischen Jahrbuche“ von 1852 hat Diesterweg nicht weniger als 182 Thesen niedergelegt, welche entschieden antichristlich, naturalistisch sind.

15. „Die Kirchenlehre“, sagt hier Diesterweg, „lehrt eine ursprünglich (sittlich) gute Beschaffenheit der menschlichen Natur, welche aber durch den Ungehorsam des ersten Menschenpaares gegen ein göttliches Gebot verloren gegangen sei, seit welcher Zeit sich ein überwiegender Hang zum Bösen durch Erbschaft im Menschengeschlechte fortpflanze — die Erbsünde, — von der nur die Erlösung in Christo, und die Aneignung derselben im Glauben befreien könne. Die Pädagogik dagegen weiß von einer solchen Erbsünde Nichts; für einen in Allen vorherrschenden Hang zum Bösen gibt weder Erfahrung noch Wissenschaft einen Beleg. Darum verwirft die Pädagogik auch jede reale Erlösung von Nutzen; factisch kann den Menschen nicht ein Anderer, sondern nur er selbst kann sich von seinen bösen Neigungen und Gewohnheiten befreien oder erlösen; die Veredlung des Menschen ist nicht die Frucht der Annahme dieses oder jenes Factums und seiner Folgen, auch nicht das Werk eines Augenblickes, sondern Frucht und Werk einer beständigen Arbeit an sich selbst.“

16. Damit ist, wie man sieht, das Christenthum in seiner tiefsten Wurzel negirt, und die Pädagogik vollständig entchristlicht. Der Naturalismus ist an die Stelle des Offenbarungsglaubens in der Pädagogik getreten. Aber Diesterweg bleibt nicht einmal beim Naturalismus stehen, er sinkt vielmehr bis zur Stufe des Materialismus herab. Ihm gilt das Uebernatürliche (Uebersinnliche) zugleich als das Unnatürliche und Widernatürliche, als das Erträumte und Unwahre, und dem Sage: „Nüßer der Kirche kein Heil!“ setzt er den anderen Satz entgegen: „Kein Heil außer der Natur!“ Die Religion besteht für Diesterweg nur mehr „in der Verwirklichung des tiefsten Innern in der Seele des Menschen“, — eine Definition, die, wenn sie überhaupt einen Sinn haben soll, nur das besagen kann, daß es überhaupt keinen Gott außer und über dem Menschen gebe, zu welchem dieser in ein religiöses Verhältniß treten könnte, daß vielmehr der Mensch sich selbst sein Gott sei, und daß daher, wenn überhaupt noch von Religion die Rede sein soll, diese nur in der Entwicklung des eigenen „göttlichen“ Wesens von Seite des Menschen bestehen könne.

17. Demgemäß ist Diesterweg ein abgezagter Feind der Confessionsschulen; er will völlige Trennung der Kirche von der Schule: er will die Communal-Schule. Und diese Communalschule soll ausschließlich unter der Herrschaft und Leitung des Staates stehen. In seiner Schrift: „Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen Volksschule“ (Essen, 1846) verlangt er sogar eine vollkommen centralisirte Staatsvolksschule. In dieser Staatscommunalschule soll nur ein allgemeiner Religionsunterricht vom Lehrer gegeben werden; jede anderweitige Pflege des religiösen Lebens soll ausgeschlossen sein. Ein sog. Kindergottesdienst ist schon gar nicht zulässig; denn dieser schwächt die Achtung des Kindes vor der Schule und vor dem Lehrer, und ist ein unerträglicher moralischer Zwang. Die Kinder gehören der Schule an, und zwar ganz; nur der Lehrer ist der geeignete Mann für einen Religionsunterricht, der den Kindern zusagt; der Geistliche versteht selten das Herz der Kinder; er steht diesen zu fern; sie kennen ihn nicht und er kennt sie nicht.

18. In seinem Schriftchen „über Lehrerbildung“ (Essen 1849) stellt Diesterweg folgende Grundsätze auf: Zweck der Erziehung ist die allgemeine Menschen- und die nationale Volksbildung. Der oberste Gesichtspunkt zur Beurtheilung dessen, was zur Erziehung gehört, ist demnach der pädagogische, nicht der christliche oder theologische, und der zweite Gesichtspunkt ist der nationale. Der confessionelle Unterricht ist Parteunterricht, und gehört daher weder zur allgemein menschlichen, noch zur nationalen Bildung. Die Erziehung oder Bildung zum Christenthum ist nur in so weit zulässig, als das Christliche mit dem allgemein Menschlichen Eins ist. Den Grund aller Nationalbildung bildet die Einheit aller Glieder der Nation im Wesen deutscher Bildung, Gesinnung, Gewohnheit, Erkenntniß und Sitte. Die Volksjugendbildung besteht daher in der Vereinigung und Durchdringung der allgemein menschlichen und nationalen Bildung, und ist als solche die eine und gleiche für die gesammte Jugend der Nation.

19. Nach denselben Grundsätzen müssen die Volksschullehrer gebildet werden. Der oberste Gesichtspunkt bleibt auch in Betreff der Lehrerbildung die Befähigung zur allgemein menschlichen und nationalen Bildung. Die künftigen Volksschullehrer dürfen daher nicht nach der Verschiedenheit der Confession von einander getrennt werden. Die Auswahl der Vorsteher und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten hat sich nach ihrer Befähigung zur allgemeinen und nationalen Bildung, nicht nach ihrem religiösen Bekenntniß zu richten. Die Lehrerbildungsanstalten sind Eigenthum der Nation, nicht der Confession. Der Lehr- und Erziehungsplan wird von den Vertretern der Nation, nicht von den verschiedenen Confessionen oder deren Vertretern festgestellt und überwacht.

20. Diesterweg ist der Hauptrepräsentant und in gewissem Sinne der Schöpfer der „modernen“ Pädagogik. Er hat den atheistischen Naturalismus in der Erziehungslehre offen und rückhaltslos proclamirt. Diesterweg kennt nur eine Erziehung und Bildung der Jugend für das gegenwärtige Leben. Wenn er noch einen „allgemeinen Religionsunterricht“ in der Schule zuläßt, so ist, wie wir gesehen haben, der von ihm aufgestellte Religionsbegriff von der Art, daß nur der Name „Religion“ bleibt, während die Sache selbst verloren ist. Jeder Mensch, meint Diesterweg, trägt seine Aufgabe in sich, und diese Aufgabe muß sowohl er, als der Erzieher zu finden suchen, damit dann der Zögling durch die Erziehung befähigt werde, diese Aufgabe zu lösen. Also nicht zu einer höhern überzeitlichen Bestimmung soll der Zögling erzogen werden; das Ideal und das Gesetz seiner Erziehung steht nicht über ihm; es liegt in ihm selbst, und soll nur gefunden und entwickelt werden. So wird der Mensch von aller höhern, transcendenten Ordnung losgelöst und auf sich allein gestellt. Das Ewige verschwindet; das Zeitliche allein wird herrschend.

21. Dieses Zeitliche erscheint aber dann selbst wiederum als nichts anderes, denn als das Leben und Wirken in und für die Nation, resp. in und für den Nationalstaat. Dafür, und dafür allein soll der Mensch erzogen werden; die sog. allgemein menschliche Bildung soll nur die Folie bilden, auf welche sich die nationale Bildung aufträgt. Die antike „nationale“ Erziehung, — Erziehung

für den Nationalstaat — lehrt in ihrer vollen Gestalt wieder. Da müssen freilich Confectionschulen als ein Greuel erscheinen; nur die Communal- oder „National-Schule“ kann das leisten, was diese Pädagogik verlangt. Alles also, was die „moderne“ Pädagogik als ihr Ziel anstrebt, ist von Diesterweg vorgezeichnet; nur ist diese „moderne“ Pädagogik auf der schiefen Ebene, auf welche sie Diesterweg gestellt, schon um ein Erkleckliches vorgerückt, indem sie den feinen Naturalismus Diesterwegs bereits zum rohen, platten Materialismus fortgetrieben hat und diesen offen hervorkehrt.

e) Zerrenner, Gräfe, Scholz, Lüben, Scherr u. A.

§. 92.

1. Wir haben nun noch einige andere Pädagogen nachzutragen, welche mehr oder weniger der gleichen Richtung, wie die bisher aufgeführten, angehören, aber jenen großen Einfluß nicht ausgeübt haben, wie diese, weshalb wir uns über sie kürzer fassen können. Dazu gehören:

a) Chr. Gottlob Zerrenner (1780—1852). Zu Behendorf im Magdeburgischen geboren wurde er 1802 Lehrer an der Klosterschule zu Magdeburg, 1813 Director des Seminars, und später Consistorialrath und Propst des Pädagogiums. Seine Hauptschriften sind die „Pädagogik“, das „Methodenbuch für Volksschullehrer“, die „Denkübungen“, und das „Hülfsbuch für Lehrer bei den Denkübungen“. Die „Denkübungen“ sind ganz im Rochow'schen Geiste abgefaßt, oberflächlich, einseitig und nur auf mechanisches Abrechnen berechnet. In seiner Vorliebe für's Katechisiren erinnert er an Dinter.

b) Weiter ist zu nennen G. Gräfe (1802—1868), früher Director in Cassel, später in Bremen. Er war einer der eifrigsten Förderer des Volksschulwesens. Er hat sich nicht bloß als praktischer Lehrer und Schuldirigent, sondern auch als pädagogischer Schriftsteller hervorgethan. Er schrieb eine „allgemeine Pädagogik“, in welcher er namentlich auch über die Literatur des Schulwesens orientirt, wiewohl es der Darstellung an übersichtlicher Klarheit und präciser Fassung gebricht. Sein Hauptwerk aber ist die „deutsche Volksschule“. Gräfe entwickelt in diesem Buche die innere und äußere Organisation der Schule, ihre Geschichte und Verfassung, die Beschaffenheit der Classenräume, die Lehrmethoden, u. s. w., und berührt überhaupt alle Fragen, welche die Gegenwart in Bezug auf die Schule beschäftigen. Er ist vorwiegend Praktiker, und läßt sich als solcher durch die vorausgeschickte Theorie nicht hindern, in das Detail der Praxis einzugehen.

c) Es folgt Chr. Gottl. Scholz (1791—1864). Im Seminar zu Breslau gebildet, war er zuerst einfacher Elementarlehrer, zeichnete sich aber derart aus, daß er später Rector zu Meiße und dann Seminarlehrer zu Breslau wurde. Im Jahre 1846 wurde er von seinem Amte entfernt, und stiftete dann eine Unterrichtsanstalt für Lehrerinnen, in welcher er bis zu seinem Tode wirkte. Er war einer der fruchtbarsten pädagogischen Schriftsteller. Im Geiste Pestalozzi's hat er eine „faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen“, einen „praktischen deutschen Sprachlehrer“, „Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen“, deutsche „Lesebücher“, eine „Anleitung zur Fragebildung“ u. s. w., geschrieben, und zugleich eine „Denkschrift über die Wünsche und Anträge der Volksschullehrer Schlesiens, betreffend die Reorganisation des Volksschulwesens“ abgefaßt. Er verfolgte eine entschieden rationalistische Richtung, und hat durch

seinen „Schulboten“ unter den Lehrern Schlesiens diesen Rationalismus mit Erfolg zu verbreiten gewußt.

d) Die Principien der Pestalozzi-Diesterweg'schen Schule vertritt ferner A. G. Philipp Lüben. Geboren i. J. 1804 wurde er nachmals Hilfslehrer am Seminar zu Weisensefeld und wirkte hier unter Harnisch. 1829 ging er nach Mäherleben und übernahm später die Leitung der dortigen Bürgerschule. Hier verfaßte er mehrere naturwissenschaftliche Schulbücher, mit welchen er für den naturkundlichen Unterricht neue Bahnen brach. 1850 wurde er Rector der Stadtschulen zu Merseburg, die durch ihn vollständig nach modernen Principien neu organisirt wurden. Er schrieb hier ein stufenmäßig fortschreitendes Lesebuch in 6 Theilen, und eine „Einführung in die deutsche Literatur“. Beide Bücher gewannen große Verbreitung. 1858 übernahm er die Einrichtung und Leitung des neuerrichteten Seminars in Bremen. Großen Einfluß übte Lüben aus durch seine „pädagogischen Jahresberichte für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz“ (fortgesetzt von Naeke), sowie durch seinen „praktischen Schulmann“, welche Schrift Materialien für den Unterricht und methodische Beispiele zur Anregung und Nachahmung bietet. Unter den von ihm veröffentlichten pädagogischen Lehrplänen ragen hervor die Pläne für die Landschulen des Bremischen Gebietes und für das von ihm geleitete Seminar.

e) Ein weiterer Vertreter der rationalistisch-modernen Pädagogik ist Thomas Ignaz Scherr, geb. 1801 zu Hohenrechberg in Württemberg. Er war anfangs Dorfschullehrer, und wurde dann 1825 Lehrer am Blindeninstitut zu Zürich. In Folge seines reformirenden Einflusses auf das Züricher Volksschulwesen wählte man ihn 1831 in den Erziehungs-rath und 1832 zum Director des Seminars in Rüschnacht. Von 1835 an redigirte er den „pädagogischen Beobachter“. 1840 verließ er Zürich und ging nach Winterthur, wo er eine Erziehungsanstalt eröffnete und Seminar-director und Erziehungs-rath wurde. Die Trennung der Schule von der Kirche war immer das Hauptziel seines Strebens. Unter seinen Schriften sind hervorzuheben: „Die Elementarsprachbildungslehre,“ die „Schulgrammatik“, das „Handbuch der Pädagogik“, „meine Erlebnisse, Bestrebungen und Schicksale im Canton Zürich“, „freundlicher Wegweiser durch den deutschen Dichterswald“, „pädagogisches Bilderbuch“, „schweizerische Lehrerzeitung“, u. s. w.

f) Endlich nennen wir noch C. Kehr (geb. 1830), Seminarinspector und Director der Seminar-schule in Gotha („Praxis der Volksschule“; „der christliche Religionsunterricht in der Volksschule“ u. s. w.); Fr. Dittes, gegenwärtig Vorstand des Pädagogiums zu Wien, den wir bereits früher als Schüler Beneke's kennen gelernt haben, und der gegenwärtig an der Entchristlichung der österreichischen Schule arbeitet, („Das menschliche Bewußtsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei“; „das Aesthetische nach seinem eigentlichen Grundwesen und nach seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt“; „über Religion und religiöse Menschenbildung“; „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung“; „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre“, 1868; „Schule der Pädagogik“, 1876); ferner Braubach (Fundamentallehre der Pädagogik, 1841); Hergang („pädagogische Realencyclopädie“) und endlich R. Schmidt („Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichts-wesens“, Gotha, 1863; und „Buch der Erziehung“). Schmidt nimmt sich zur Grundlage seiner Erziehungstheorie die Gall'sche Schädellehre 1). Auf Grundlage der Gall'schen Ansicht von den Vermögen der Seele und ihrem Verhältniß zum leiblichen Organismus, zunächst zum Gehirn, entwickelt er seine Ansichten über Wesen und Aufgabe der Erziehung. Die Erziehung muß hienach die verschiedenen Geistesvermögen des Zöglings entwickeln, und da das Leben des Geistes ein durch Reize veranlaßtes Entfalten des im Reime Enthaltene ist, so

1) Ueber die Gall'sche Schädellehre vgl. mein Lehrbuch der Philof. Aufl. 4, Abth. 1, S. 189 ff.

besteht jenes „Entwickeln“ darin, daß man so viel Reiz an ein Geistesorgan bringt, als dieses jedesmal Kraft hat, um die Einwirkung zu verarbeiten. Und da nur das Verwandte geistig und leiblich reizt und nährt, so muß der Erzieher zu dem gedachten Zwecke stets das Verwandte aus der Natur an Leib und Geist des Kindes als Reiz und Nahrung heranbringen.

2. Die vornehmsten Pädagogen der naturalistischen Richtung dürften nun genannt sein. Wir sehen, wie diese Richtung im Verlaufe ihrer Entwicklung immer mehr zum Neüßersten fortgeht und bereits an dem Punkte angelangt ist, wo sie ganz in den Materialismus umschlägt. Dieser Umschlag hat sich denn in der Gegenwart bereits vollzogen; denn wohin wir gegenwärtig immer hinblicken mögen; überall tritt uns auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes ein rein materialistisches Gebahren gegenüber, das einzig und allein darauf sein Augenmerk richtet, die Jugend für das gegenwärtige Leben zu erziehen, für die Verfolgung der materiellen Interessen unseres irdischen Daseins geschickt zu machen, alles Ideale und Uebernatürliche aber aus Erziehung, Unterricht und Schule zu verbannen sucht. Der Materialismus, der auf den Hochschulen gelehrt wird, ist bereits auch in die niederen Schulen herabgesiebert, und sucht in den Volksschulen ebenso ungenirt seine Orgien zu feiern, wie auf den Hochschulen. Wer das jetzt noch nicht sieht, wer sich jetzt noch nicht klar ist über die Tendenzen der „modernen“ Pädagogik, dessen Optimismus ist freilich unverwundlich. Es konnte auch gar nicht anders kommen, als es gekommen ist. Denn der bloße Naturalismus ist eine Halbheit, er drängt von selbst dahin, seine vollendete Wirklichkeit zu gewinnen, und diese gewinnt er eben nur im Materialismus. Dieser mag hie und da noch mit einigen vom Naturalismus erborgten Lappen seine Blöße zu decken suchen; aber es nützt ihm nichts, wer tiefer zu schauen fähig ist, dem kann die Schlange, die unter den naturalistischen Zierblumen sich verbirgt, nicht entgehen. Wir stehen, wie in der Wissenschaft, so auch in der Pädagogik gegenwärtig auf der Stufe des Materialismus; das ist eine zwar traurige Thatsache, aber immerhin eine Thatsache, mit welcher man rechnen muß, die man aber nicht ignoriren darf¹⁾.

2. Protestantisch-theologische Pädagogen.

Schwarz, Niemeyer, Harnisch, Denzel, Palmer u. A.

§. 93.

1. Neben der rationalistisch-naturalistischen läuft aber in der neuesten Zeit auf protestantischem Gebiete noch eine andere Richtung her, welche sich mehr dem

1) „Andacht soll und muß natürlich in der Schule herrschen“, sagt die „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen in Deutschland“. Die ganze Schule muß eine Andacht sein, aber nur keine religiöse. Denn von der Religion ist und bleibt ohne Ausnahme wahr, was schon vor grauen Zeiten Vater Lufrez und nach ihm noch viele besonnene Leute gesagt haben.“ Entsetzliche Worte in einer pädagogischen Zeitung!

positiven Christenthume, natürlich in protestantisch = orthodoxer Fassung, zuneigt. Wir wollen nicht sagen, daß dieser Richtung alle rationalistischen Elemente fern liegen; auf der Grundlage des Princips der „freien Forschung“ und des durch die „Reformation“ sanctionirten Subjectivismus und Individualismus ist es eben nicht möglich, den rationalistischen Geist völlig zu bannen. Denn es hängt zuletzt doch immer von dem Ermessen des Einzelnen ab, welche Elemente des positiven Christenthums er beibehalten wolle und welche nicht, oder wie er diese positiven Elemente in seinem Sinne zu erklären für gut findet. Nichts desto weniger hat es aber doch auch unter den Protestanten in neuester Zeit christlich gesinnte Pädagogen gegeben, welche eine völlige Verflüchtigung des Christenthums im Rationalismus und Naturalismus, wie sie von der „modernen“ pädagogischen Schule intendirt wurde, perhorrescirten und gewisse positive Elemente des Christenthums als unantastbare Grundlagen der Erziehung festhielten und festgehalten wissen wollten. Und diese sind es, welche wir hier behandeln wollen.

2. Dazu kann für's Erste gerechnet werden Fr. H. Christian Schwarz (1766—1837). Geboren zu Gießen, wo sein streng gläubiger Vater Professor war, studirte er Theologie, ward dann Pfarrer, und endlich 1804 Professor der Theologie und Vorstand des pädagogischen Seminars in Heidelberg. Später wurde er badischer Kirchenrath. Schon 1792 veröffentlichte er einen „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung“, und 1793 eine „Katechetik“. Dann folgten: „Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen“, 1802; und: „Gebrauch der Pestalozzi'schen Lehrbücher beim häuslichen Unterrichte.“ Seine Hauptwerke aber sind: das „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes“ (3 Theile.) und die „Erziehungslehre“ 5 Theile. (1802—1813). Wie man schon aus den Titeln seiner Schriften ersieht, stimmt Schwarz in der Methode vielfach mit Pestalozzi überein; in religiöser Hinsicht dagegen steht er, im Wesentlichen wenigstens, auf positiv = gläubigem Boden. Durch seine gemüthvolle Darstellung erwärmt und fesselt er den Leser.

3. Schwarz betrachtet als Ziel der Erziehung die Heranbildung des Menschen zur Gottähnlichkeit. Und zu dieser soll das Kind herangezogen werden nach den Vorschriften der heil. Schrift. — Handelt es sich aber um den Gang und um die Gesetze der Erziehung, so gründet Schwarz die Erziehungslehre auf die Anthropologie. Gleich Pestalozzi sucht er die Gesetze und den Maßstab für den Gang der Erziehung in der menschlichen Natur. Das ist für ihn die wahre Erziehung, die von der Natur des Menschen ausgeht, sich genau an ihren Gang anschließt, eine höhere veredelte Natur in ihm herausbildet, und, da jeder Mensch mit einer eigenen, von der jedes andern verschieden charakterisirten Anlage auf die Welt kommt, dahin strebt, daß das Allgemeine der Menschheit sich in dem einzelnen Menschen auf's Vollkommenste individualisire. Die Erziehung muß daher, indem sie sich genau an den Gang der Natur anschließt, die Entwicklung des Menschen leiten, bis er sein Urbild, die Gottähnlichkeit, erreicht hat.

4. Diese Entwicklung muß aber zugleich eine harmonische sein, d. h. es

müssen alle Kräfte des Zöglings zur Entwicklung kommen, und zwar so, daß sie im Gange dieser Entwicklung in jenem Verhältnisse zu einander bleiben, in welchem sie von Natur aus zu einander stehen. Und da das sittlich-religiöse Leben den innersten Mittelpunkt aller menschlichen Thätigkeit bildet, ist jene Entwicklung nur unter der Bedingung eine harmonische, daß sie aus jenem Mittelpunkte des religiös-sittlichen Lebens heraus in's Werk gesetzt und fortgeleitet wird. — Erziehung und Unterricht unterscheiden sich in der gedachten Richtung dadurch von einander, daß die Erziehung die Entwicklung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt veranlaßt, während dagegen der Unterricht einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwicklung und zur Aneignung eines gegebenen Stoffes bringt.

5. Später wurde Schwarz's „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes“ von Curtmann, Seminarlehrer in Friedberg, wiederholt umgearbeitet, so zwar, daß dasselbe in den späteren Auflagen ein selbstständiges Werk geworden ist, das jedenfalls zu den hervorragendsten und bekanntesten Lehrbüchern der Pädagogik gehört, da es Erziehung und Unterricht umfaßt, die hauptsächlichsten literarischen Nachweisungen bringt, und im Ganzen von einem religiösen Geiste durchweht wird, der ermunternd und belebend wirkt. Curtmann gibt über leibliches und geistiges Leben Aufschluß und Anweisung, und entwickelt die Unterschiede der Erziehungsmittel und die Lehrmethoden klar und eindringlich. Jede gegenwärtige Entwicklung des Kindes soll nach ihm Grund einer nächst höhern werden, und so der Zögling successiv zur vollkommenen Entwicklung gelangen.

6. Ferner rechnen wir hieher Aug. Hermann Niemeyer (1754—1828), Professor der Theologie und Inspector des k. Pädagogiums zu Halle, obgleich derselbe der rationalistischen Richtung seiner Zeit weit größere Concessionen machte, als Schwarz. Das Hauptwerk dieses Gelehrten sind die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes,“ die 1796 erschienen und mehrere Auflagen erlebten. „Mit umfassender Gründlichkeit und Klarheit behandelt Niemeyer seinen Stoff, und während Rousseau, Basjedow und deren Anhänger alles Alte schmähten, überhaupt ohne historischen Sinn waren, ging Niemeyer auch auf die geschichtliche Entwicklung seines Gegenstandes ein. Zu sehr wissenschaftlich gebildet, als daß er an leichter Charlatanerie hätte Geschmack finden können, theilte er die Uebertreibungen und Spielereien der philanthropinistischen Schule nicht, und blieb der sittlich-ernsten Richtung treu.“

7. Der Zweck einer vernünftigen Erziehung ist nach Niemeyer die Aus- bildung des Menschlichen im Menschen, welches in der Vernunftthätigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen, in Sittlichkeit und Tugend gegeben ist. Die höchsten Grundsätze der Erziehung sind also: „a) Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit; b) bringe Einheit und Harmonie in deren Aus- bildung; c) richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, die erweckte Kraft auf Alles, was der Ver-

nunft als des Menschen würdig erscheint, und lasse endlich d) die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Werth des Menschen beruht!“

8. Wir sehen in diesen Sätzen den Kantianismus hindurchschillern. Gerade dieser Anschluß an den Kantianismus ist denn auch der Grund, warum Niemeyer den Rationalismus seiner Zeit nicht völlig zu bewältigen vermochte. Er will beim Religionsunterrichte aus der Religion vorzugsweise nur jene Sätze hervorgehoben wissen, „welche eine praktische Bedeutung haben, anwendbar auf's Leben, wichtig für Tugend und Gemüthsruhe sind.“ Daher sollen nur die „Grundwahrheiten“, in welchen alle christlichen Parteien übereinstimmen, in der Schule gelehrt werden; die besonderen Lehrsysteme einzelner Kirchen, in so fern sie bloß speculativ sind, liegen nach seiner Ansicht außer den Grenzen des Jugendunterrichtes.

9. Weiter muß hier genannt werden Bernhard Gottlieb Denzel (1773—1838). Geboren zu Stuttgart wurde er 1811 Director des „evangelischen Schullehrerseminars“ in Eßlingen, später Oberschulrath und Prälat. „Gemüthlich im Umgange, und milde im Urtheile wußte er seine Schüler, so wie Jeden, der ihm näher trat, zu fesseln. Wenn er auch der rationalistischen Richtung seiner Zeit nicht fremd war, so spricht sich doch in seinen sämmtlichen Schriften ein positiverer Zusammenhang mit dem Christenthum aus, als wir ihn bei seinen Zeitgenossen treffen.“ Seine Hauptschriften sind: Die „Volkschule“, und die „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer,“ (3 Thle.). In beiden Schriften, in welchen er, wie schon ihr Titel sagt, lediglich die Volksschule im Auge hat, ist er durchgehends praktisch, und weiß das Gute und Brauchbare der Pestalozzi'schen und Kochow'schen Schule wohl zu verwerthen.

10. „Denzel war der erste, der alle Lehrfächer der Volksschule in bestimmten Abtheilungen und Curfen nebeneinander bearbeitete, und specielle Lehrgänge für dieselben entwarf. Insbesondere ordnete er den Gang des Anschauungsunterrichtes nach Objecten, und legte ihm einen religiösen Zweck unter. Allerdings scheidet die neue Schule Vieles aus dem Denzel'schen Anschauungsunterrichte aus, und verweist es zu den Sinnübungen und in die Sprachlehre; aber das Verdienst gebührt ihm, den Anschauungs- als den Stammunterricht alles Anderen aufgefaßt zu haben, so daß der Mechanismus aus demselben verdrängt wurde. Als Versinnlichungselemente für die Elemente der Zahl gebrauchte er zuerst das Bild einer Leiter mit ihren Sprossen, nach ihm die „Denzel'sche Leiter“ genannt.“

11. Es folgt Wilhelm Harnisch (1787—1866). Geboren zu Wilsnack in der Priegnitz studirte er Theologie und Pädagogik, machte sich an der Plamann'schen Erziehungsanstalt mit der Methode Pestalozzi's bekannt, wurde 1812 an dem neuen Schullehrerseminar zu Breslau als Lehrer angestellt, 1822 zum Director des Schullehrerseminars zu Weisensefels ernannt, und trat nach zwanzigjähriger Wirksamkeit hievon zurück, „um in einem stillen Kirchlein neben dem Altar sitzen und den Frieden verkündigen zu können.“ Er war ein gläu-

biger lutherischer Christ, und hat sich um die Lehrerbildung viele Verdienste erworben. Seine Hauptwerke führen wir unten auf 1).

12. Nach Harnisch ist der Mensch ein Ebenbild Gottes; er soll sich zum Tempel Gottes ausbilden, worin der Geist Gottes wohnt. Bilden heißt: dem Gestaltlosen Gestalt, dem Unbestimmten Bestimmung, den Fähigkeiten äußeres Gepräge, der ganzen Sache die Vollkommenheit geben, wozu sie Anlagen hat. Der Mensch soll sein eigener, freier Bildner sein; aber der Sündentrieb unterdrückt in ihm den freien Bildungstrieb oft; er bedarf also der besonderen göttlichen Hilfe, eines Erlösers und Heiligers. Erziehen heißt: absichtliche Gelegenheit zur Bildung geben; also eine Veranlassung werden, daß das Gestaltlose eine Gestalt gewinnt, die Fähigkeiten in Handlungen sich ausprägen, das Unbrauchbare und Schlechte sich absondert. Im vollen Sinne gibt es keine andere Erziehung, als eine christliche, eine Erziehung zur Ehre Gottes, im Namen seines Sohnes. Dem Zöglinge zur Gottseligkeit helfen, heißt erziehen.“ U. s. w.

13. Es schließt sich ferner an Christian Palmer, geb. 1811 zu Winnenden, seit 1852 Professor der Theologie in Tübingen. Seine hauptsächlichsten pädagogischen Schriften sind: Die „evangelische Katechetik,“ und die „evangelische Pädagogik.“ In letzterer stellt er als obersten Grundsatz der Pädagogik Folgendes hin: Das Höchste, wornach der Erzieher zu streben hat, ist, „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt.“ Als Endziel seiner Thätigkeit hat also der Erzieher anzusehen, daß aus dem Zögling ein durch's Christenthum vollkommener Mensch werde, d. i. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber Alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen, heiligt und verklärt.

14. Die christliche, d. i. erlösende Erziehung hat sich auf die Lehre von der Erbünde zu stützen. „Je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt wird, desto weniger wird an der Befreiung von demselben gearbeitet; je mehr in allen kindlichen Verirrungen nur unschuldige Schwächen gesehen werden wollen, desto mehr wird man sie übersehen; je früher man schon in den Schulen die Sätze von der Menschenwürde und den Menschenrechten ausposaunt, desto baldere werden sich die jungen Weltbürger den sie demüthigenden Pflichten und den ihnen lästig fallenden Opfern entziehen.“ Der erste Act der Erziehung fängt daher mit der Taufe an, indem dadurch das Kind das Recht, und der Erzieher die Pflicht bekommt, das von Gott Geschenkte christlich zu erziehen.

1) „Die deutschen Volksschulen“, 1812; später umgearbeitet unter dem Titel: „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“, 1818, vier Bände; „Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankaster'schen Schulwesens“, 1819; „das Turnen“, 1819; „die Raumlehre“, 1822; „die deutsche Bürgerschule“, 1830; „der jetzige Standpunkt des gesammten deutschen Volksschulwesens“, 1844; „die künftige Stellung der Schule zu Kirche, Staat und Haus“, 1848. Dazu kommen Jugendschriften: „Die wichtigsten neueren Land- und Seereisen für die Jugend“, eine Sammlung von sechzehn Bänden. Ferner: „Lese- und Sprachbuch“, oder „Übungen im Lesen und Reden, Schreiben und Aufschreiben, Begreifen und Urtheilen.“ Endlich redigirte Harnisch auch zwei Schulzeitungen: „Der Schulrath an der Oder“ (1815—20, 24 Hefte), und: „der Volksschullehrer“ (1824—28).

15. Wie ferner die „evangelische Pädagogik“ auf dem sittlichen Gebiete von der Erbsünde auszugehen hat, so kennt sie auch in Hinsicht auf die Intelligenz nur Einen, der da sagen konnte: „Ich bin die Wahrheit;“ — und sie weiß darum, daß der Mensch die Wahrheit nicht aus sich selbst erzeugt, sondern von jenem Einen empfangen hat. „Sie fordert statt Dinter'scher Sokratik und Pestalozzi'scher Geistesgymnastik in allen Dingen, in religiösen und profanen, daß man etwas Tüchtiges lerne; aber sie will zugleich die Stoffe des Lernens als Mittel der Geisteserweckung, der formalen Kraftbildung behandeln wissen. Sie bekämpft die Annahme, daß dem Menschen Alles und Jedes von Außen gegeben werden müsse, ebenso gut, wie den Subjectivismus, nach welchem im Subject Alles liegen, Alles vorhanden sein soll.“

16. „Der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre ist der Begriff der Zucht. Die Zucht begreift Alles in sich, was den noch vom Fleische beherrschten Willen nöthigt, sich einem höheren Willen, einem Gesetze zu unterwerfen. Sie theilt sich in die Zucht der Liebe, und in die Zucht der Wahrheit.

a) Die Zucht der Liebe muß dahin streben, jenes Handeln hervorzu- bringen, worin das christliche Leben sich verwirklicht. Demnach hat die Zucht der Liebe das Kind vor Allem zu leiten zur Andacht und Gottesfurcht, weil darin sein lebendiges Verhältniß zu Gott sich bethätigt, dann aber auch zum Gehorsam und zur Wahrhaftigkeit im Familienleben sowohl, als auch im Um- gange mit Anderen. Es muß überhaupt das Gewissen in Zucht genommen werden; denn das Kind hat wohl eine Empfänglichkeit für den Gegensatz von Gut und Böse; aber was gut, und was böse ist, das sagt ihm das Gewissen allein nicht; da muß die Zucht eintreten, durch welche dem Zögling einfach geheißen wird: „Dies thue und Jenes lasse!“

b) „Die Zucht der Wahrheit ist der Unterricht; denn durch diesen wird eben der Verstand in Zucht genommen und zur Erkenntniß der Wahrheit hingeleitet. In der Volksschule muß sich der Unterricht erstrecken auf die Reli- gion, die in einem für das künftige Leben hinreichenden Umfange den Kindern beigebracht werden soll, und dann auf jene anderen Erkenntnisse, durch welche die vorerst noch rein sinnliche Weltanschauung des Zöglings durchbrochen, sein Horizont erweitert, und die Möglichkeit gegeben wird, daß der Zögling nachher in seinem Berufsleben durch eigene Thätigkeit in irgend einem speciellen Zweige zu vollständigerer Kenntniß gelange¹⁾.“

17. Es folgen die beiden Zeller — Chr. Heinrich, und dessen Bruder Karl August Zeller.

a) Heinrich Zeller (1777—1860) betrat, nachdem er in Tübingen die Rechte studirt, die pädagogische Laufbahn. Nachdem er längere Zeit an verschiedenen Orten als

1) Daß die katholische Kirche und die katholische Pädagogik von Palmer auf seinem orthodox lutherischen Standpunkte keine Gerechtigkeit erwarten dürfen, ist wohl von selbst klar. Die abgedroschenen Vorwürfe, welche er der katholischen Kirche, resp. dem katho- lischen pädagogischen Princip macht, sind zusammengestellt bei Kolfus und Pfister, Realencyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens, Art. „Pädagogik der Kirche“, worauf wir hier verweisen.

Lehrer gewirkt, übernahm er 1820 die Leitung einer Rettungsanstalt zu Beuggen. Diese Anstalt hatte zugleich die Bestimmung, im Geiste France's und in der Weise Wehrli's Armenlehrer zu bilden. Die Hauptschrift Chr. Zellers ist betitelt: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer in Beuggen, 1827, ein schätzbarer Beitrag zur Armenschullehrerziehung im Allgemeinen.

b) K. August Zeller (1774—1846) studirte Theologie, und ging dann 1803 nach Burgdorf zu Pestalozzi, um dessen Methode kennen zu lernen. 1809 kam er nach Heilbronn, und sollte dort Fortbildungscurse für Lehrer halten. Bald aber erhielt er einen Ruf von der preussischen Regierung nach Königsberg. Er sollte dort pädagogische Vorlesungen halten, Lehrbücher schreiben und Anstalten einrichten. Er that dieses mit vielem Eifer, mußte aber wegen seines nicht sehr bescheidenen Benehmens und seiner barocken Ideen wieder entlassen werden. Darauf kehrte er nach Württemberg zurück, wo die Waisenanstalt Lichtenstern ihm ihr Entstehen und namhafte Unterstützung verdankte. Seine wichtigsten Schriften sind: „Die Schulmeisterschule, oder Anleitung zur Schulerziehung nach dem Muster der Rettungsanstalt,“ (1839, vierte Aufl.); und: „Elementarschule, ihr Personal, ihr Local und ihre Verfassung,“ 1815.

18. Zu den edelsten Dilettanten in der Erziehungslehre gehört ferner der praktische Arzt und Universitätsprofessor Chr. August Heinroth (1773—1843). Seine Schrift: „Von den Grundfehlern der Erziehung und deren Folgen“ ist eine sehr beachtenswerthe Erscheinung. Ueber den Geist, worin sie geschrieben, belehrt folgende Stelle aus der Vorrede des Buches: „Die Seele der Erziehung ist die Religion, und die Religion ist das Christenthum. Was ist aber ein Christenthum ohne Christus? Ein solches Christenthum ohne Christus ist jetzt allerdings bei sehr Vielen an der Tagesordnung; es hat sich allmählig aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts heraus und herausgebildet. Aber ein solches Christenthum kann keine Grundlage der Erziehung bilden; es gibt nur Ein Princip der letztern, und das ist der Glaube im Sinne der Apostel. Alle Bildung bezieht sich auf die Welt und ist höchst mannigfaltig; die Erziehung aber ist einfach, ist nur Eine: denn der Mensch soll nur zu Gott erzogen werden.“

19. Weiter sind zu nennen: J. Aug. Nabe, geb. 1775 zu Halle, Schullehrerseminardirector und Vicepräsident des Conistoriums zu Eisenach, bekannt durch sein Buch: „Der Schullehrerberuf nach seinem gesammten Umfang in der Schule und in der Kirche“, ein Buch, das, von allen Ueberschwenglichkeiten frei, praktischen Sinn zu erwecken, und dem Lehrer für alle seine Amtsgeschäfte eine sichere Grundlage zu geben sucht; — dann Otto Friedrich Heinsius, der namentlich auf dem Gebiete der deutschen Sprachlehre arbeitete 1), aber auch pädagogische Schriften schrieb, namentlich: „Die Bürgerschule,“ die „Pädagogik des Hauses“ (1838) und die „Pädagogik der Schule“ (1844), u. s. w.; — ferner: Fr. Philipp Wilmsen (1770—1831), besonders bekannt durch seinen „deutschen Kinderfreund“, der außer den gewöhnlichen Erzählungs- und Belehrungsstoffen auch die ersten Grundlinien der Psychologie und Anthropologie und eine Anzahl Kirchenlieder enthält. Auch seine Schrift: „Die Unterrichtskunst, ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen“ (1815), ist bemerkenswerth. Endlich sind noch zu verzeichnen Bormann, der in Berlin für praktische Erziehung auf dem Boden christlicher Gesinnung kämpfte, Thilo in Erfurt, der die Katechese und den Religionsunterricht pflegte; Schulz und Körner, letzterer namentlich bekannt durch seinen „Volkschullehrer“ Leipzig 1863, u. A. m.

20. Gerne lassen wir den Bestrebungen dieser Männer Gerechtigkeit

1) Seine hieher einschlägigen Schriften sind folgende: „Deutsche Sprachlehre,“ „neue deutsche Sprachlehre,“ „kleine deutsche Sprachlehre,“ und „Teut, theoretisch-praktisches Lehrbuch der deutschen Sprachwissenschaft.“

widerfahren. Sie verschmähten es, mit dem breiten Strom des pädagogischen Naturalismus zu schwimmen; sie wollten der Erziehung ihren christlichen Charakter wahren. Freilich ist es immerhin eine schwierige Sache, sich auf einem Fundamente aufrecht zu erhalten, das selbst nicht fest ist. Der protestantische Subjectivismus hat nicht bloß diesen Männern selbst manchen Streich gespielt, sondern sie konnten, wenn sie die positiv christlichen Grundsätze festhielten, den Angriffen der Gegner nur ein „Sic volo“ entgegenhalten. Ist einmal in Sachen des christlichen Glaubens das Princip der „freien Forschung“ adoptirt, dann leugnet der Eine mit dem gleichen subjectiven Rechte die Göttlichkeit des Christenthums, wie sie der andere festhält; der eine erzielt eben aus dem Studium der heiligen Schrift dieses, der andere jenes Resultat. Es ist daher sehr erklärlich, wenn diese Männer mit ihrem Festhalten an einem positiv christlichen Erziehungsprincip von Seite der Gegner in ihrem eigenen Lager mehr oder weniger unbeachtet blieben. In engeren Kreisen haben sie erhaltend und erbauend gewirkt; aber zu so großem und weitgreifendem Einflusse, wie die naturalistischen Pädagogen der Neuzeit, ist wohl keiner derselben gelangt. Sie wollten dem Geiste der Zeit, der im eigenen Lager seine Geburtsstätte hatte, in seinem verheerenden Hinschreiten über die moderne Welt sich in den Weg werfen, ihm Halt gebieten; aber dazu waren die Stützpunkte, in welchen sie Grund fassen wollten, nicht stark genug, und so konnten sie im Kampfe den Sieg nicht erringen.

21. Bevor wir weiter gehen, müssen wir hier noch das Nothwendige aus der modernen Literatur über Mädchenerziehung und Mädchenunterricht, soweit diese Literatur außer der katholischen Kirche steht, einschalten. Vor Allem ist hier zu nennen Karoline Rudolphi († 1811), welche in ihrer 1807 erschienenen Schrift: „Gemälde weiblicher Erziehung“ eine pädagogische Theorie der Mädchenerziehung aufzustellen suchte. Sie geht dabei von dem Grundsatz freier Entwicklung von Innen aus. Man soll die eigene Entwicklung der Mädchen vermitteln, fördern, und ihnen nicht eine bloße äußere Bildung aufdresiren. Die Erzieherin muß in jeder Beziehung ein Muster für die Zöglinge sein, die durch Güte und Liebe das Herz der letzteren zu gewinnen weiß, so daß diese ihre geheimsten Gedanken und Empfindungen ihr mittheilen. In der weiblichen Bildung muß vor Allem das Herz getroffen werden.

22. Außer Rudolphi schrieb noch Betty Gleim 1810 „über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes.“ Das Mädchen soll vor Allem intellectuell, ästhetisch, moralisch und religiös gebildet werden, zugleich aber auch für den möglichen Wirkungskreis einer Gattin, Mutter und Hausfrau. Und da nicht alle Frauenzimmer in die Ehe treten können, so soll endlich das Mädchen auch für einen ihrem Geschlechte angemessenen Erwerb gebildet werden. Dabei ist noch zu bemerken, daß das Mädchen ebenso gut, wie der Knabe zu gymnastischen Uebungen anzuhalten sei. „Erziehet“, sagt Betty Gleim, „die Weiber ernster, würdiger, edler, und errichtet Seminarien für Frauenzimmer, damit wir Lehrerinnen bekommen; denn die Weiber werden am besten durch Weiber unterrichtet und gebildet 1).“

23. Außerdem schrieben über Mädchenerziehung Niederer, Rosette; Blicke in das Wesen weiblicher Erziehung, 1828; Schubert, Fr., Beiträge zur weiblichen Erziehungs-

1) Diesen Mahnruf wollte Karl Fröbel in seiner zu Hamburg gegründeten „Hochschule für Mädchen und Kindergärten“ realisiren, die aber 1851 schon wieder einging.

lehre, 1832; Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung, 1836; Ramsauer, Buch der Mütter, 1846; Fischer, Gedanken über weibliche Erziehung; Zeheder Josefine, pädagogische Briefe, 1863; L. Wiese, über weibliche Erziehung und Bildung, 1865; Pinoff Mina, Reform der weiblichen Erziehung, 1867, im Sinne des Emancipationsprincips geschrieben, u. s. w.

3. Katholische Pädagogen.

Innerhalb der katholischen Kirche ist man, wie die ganze bisherige Geschichte der Pädagogik gezeigt hat, zu keiner Zeit müßig gewesen, wenn es sich um die Förderung des Erziehungs- und Unterrichtswesens, sei es nun auf dem Gebiete der Theorie, oder auf dem der Praxis handelte. Katholische Männer sind vielmehr in dieser beiderseitigen Richtung stets in erster Linie gestanden, wenn sie auch in ihrer wissenschaftlich-pädagogischen, oder in ihrer praktischen Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit nicht mit jenem Applomb auftraten, den der Geist, der nicht aus Gott ist, wie überall, so auch auf dem Felde der Pädagogik zu entwickeln beliebte. Die gleiche Erscheinung begegnet uns denn auch in neuester Zeit. Eine Reihe der hervorragendsten Männer tritt uns hier entgegen, die im Geiste des Christenthums, im Geiste der Kirche, das Feld der Pädagogik bebaut haben, und deren Werke wie in jeder anderen, so auch in wissenschaftlicher Beziehung in keiner Weise hinter denen der protestantischen Pädagogen zurückstehen. Es wird unsere Aufgabe sein, diese katholischen Pädagogen der neuesten Zeit im Folgenden aufzuführen, und ihre wissenschaftliche und praktische Thätigkeit zu kennzeichnen. Wir beginnen mit

a) Johann Michael Sailer.

§ 94.

1. Johann Michael Sailer (1751—1852) wurde geboren zu Aresing bei Schrobenhausen in Bayern, und trat, nachdem er seine Gymnasialbildung in München erhalten hatte, 1770 zu Landsberg als Novize in die Gesellschaft Jesu ein. Nach Aufhebung des Ordens i. J. 1773 bezog er die Universität Ingolstadt, und setzte auch, nachdem er 1775 zum Priester geweiht worden war, seine Studien daselbst fort. Bald wurde er Repetitor publicus in der Philosophie und Theologie zu Ingolstadt, und dann zweiter Professor der dogmatischen Theologie. Später erhielt er eine Lehrstelle an der bischöflichen Universität Dillingen, wo er in der Ethik und Pastoraltheologie Vorlesungen zu halten hatte.

2. Während seiner Lehrthätigkeit daselbst erhob sich aber gegen ihn eine Opposition. Man beschuldigte ihn, daß er die Studirenden von anderen Lehrfächern abziehe, daß er protestantische Religionschriften zur Lectüre empfehle, und mit den Illuminaten, die gegen die positive Religion arbeiteten, in Verbindung stehe. Was an diesen Beschuldigungen Wahres, was Uebertriebenes und Falsches gewesen sein mochte, läßt sich bis heute noch nicht mit Sicherheit feststellen. Von den extremen Verehrern Sailer's werden die gedachten Beschul-

digungen gewöhnlich als gänzlich aus der Luft gegriffen, bloß aus Neid, Feindseligkeit und Dummheit hervorgegangen bezeichnet. Das ist uns zu stark, da die Gegner Sailer's gleichfalls ehrenwerthe Männer gewesen sind. Ist es ja doch allgemein anerkannt, daß Sailer sich damals zu weit mit Männern einließ, die dem kirchlichen Christenthume ferne standen, und einem gewissen Mysticismus huldigte, den nicht Jeder billigen konnte. Wir gehen auf diese Controverse nicht weiter ein, da dieselbe für den Zweck, den wir hier verfolgen, irrelevant ist 1). Wie es daher mit den Anklagen seiner Gegner immer sich verhalten möge: Thatsache ist es, daß Sailer in Folge der Untersuchung, die gegen ihn eingeleitet worden, vom Churfürsten Clemens Wenzeslaus von Augsburg i. J. 1794 seines Amtes entsetzt wurde, und von da an fünf Jahre ohne Amt blieb.

3. Als aber i. J. 1799 der Churfürst und nachherige König Max Joseph von Bayern die Regierung antrat, wurde Sailer noch in demselben Jahre wieder an die Universität Ingolstadt berufen, und als diese im folgenden Jahre nach Landshut verlegt wurde, ging er ebenfalls dahin. Hier widmete er sich mit allem Eifer der Wissenschaft und dem Lehramte, und sein Ruf stieg immer höher. Seine Schriften waren überall verbreitet, und Gelehrte und Ungelehrte, Fromme und Religionsverächter knüpften Verbindungen mit ihm an, und suchten bei ihm Trost, Rath und Belehrung. Doch fehlte es auch hier nicht an Opposition gegen seine ganze geistige und wissenschaftliche Richtung. Im J. 1821 kam Sailer als Domcapitular nach Regensburg, und im folgenden Jahre wurde er zum Coadjutor des Bischofs von Regensburg ernannt, dem er 1829 auf dem bischöflichen Stuhle nachfolgte. Er starb aber schon i. J. 1832.

1) Kellner (Skizzen 2c. Auflage 1, Band 2, Seite 191) spricht sich über diese Controverse folgendermaßen aus: „Sailer's vermittelnde Natur suchte Verirrte mit Liebe und Umsicht auf den rechten Weg zurückzuführen, und daß bei solchem Streben manche seiner Briefe und Aeußerungen der Mißdeutung unterliegen konnten, darf um so weniger befremden, als die Zeit seines Wirkens eine Zeit mannigfacher Geistesregungen war, welche neue Formen erstrebten, ohne die vorhandenen recht gewürdigt zu haben. Insbesondere machte sich damals eine mystische Auffassung des Christenthums geltend, welche tiefere Innerlichkeit des Verkehrs mit Christo und eine unmittelbare Erleuchtung durch ihn erstrebte, andererseits aber auch leicht geneigt war, die Form und Leiblichkeit der Kirche zu unterschätzen, während sie anderntheils vielfach zur Heuchelei und zum Separatismus führte. Es ist nicht zu leugnen, daß Sailer mit manchen begabteren Vertretern dieser Richtung im Verkehr stand; nie aber hat er deren Irrthümer getheilt oder gutgeheißen, u. s. w.“ — In der Realencyklopädie von Kolsus, Art. Sailer, heißt es: „Es war damals eine Zeit, in der unter dem Vorwande der Aufklärung einerseits, und einer falschen Mystik andererseits eine höchst gefährliche Richtung in die theologische Wissenschaft sich einschlich. Die Katholiken, welche ihrer Kirche treu waren, hatten alle Ursache, auf der Wache zu sein. In solchen aufgeregten Zeiten gilt Paulus mehr, als Johannes, und geht man im Eifer oft zu weit (?). Dieser Erregtheit allein (?) ist es zuzuschreiben, wenn Sailer als weniger streng gläubig verdächtigt (!) und entlassen wurde.“ — Diese Urtheile schieben im Grunde doch alle Schuld auf Sailer's Gegner, nur in einer feineren und verblümteren Weise. Das geht uns wider den Mann. War denn Sailer gar keiner, wenn auch vorübergehender irriger Ansicht fähig? —

4. Um die Pädagogik, von welcher allein hier zu sprechen ist, hat sich Sailer große Verdienste erworben. Für Schule und Erziehung war er begeistert. Als Professor hielt er Vorlesungen über Pädagogik, die großen Anklang fanden, und das Gefühl der Begeisterung für Schule und Erziehung auch in die Herzen der jungen Männer, die zu den Füßen des Lehrers saßen, einpflanzten. Vorzüglich aber ist es sein Werk „über Erziehung für Erzieher“, das ihm einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik sichert. Nicht wie Stephani, schmeichelte Sailer den Lehrern. „Nicht nährte er ihre Eitelkeit, indem er sie vor der Welt „Menschenveredler“ nannte und die Glorie ihres Berufes in hochtrabenden Worten pries; dafür aber zeigte er ihnen, wie sie wirklich zum zeitlichen Wohle und zum ewigen Heile der Menschen wirken könnten, und wies nachdrücklich darauf hin, daß nicht die Hoffart des Lebens, sondern allein die christliche Demuth, welche zur Vollkommenheit führt, zum Erzieher geschickt mache.“

5. Sein Werk „über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik“ zerfällt in vier Theile (2 Bde.) Der erste Theil stellt die Principien jeder vernünftigen und christlichen Erziehung auf; der zweite Theil bezieht die im ersten aufgestellten allgemeinen und unveränderlichen Grundsätze auf die physische, intellectuelle, moralische und religiöse Entwicklung und Bildung des Menschen. Der dritte Theil handelt von den Hauptorganen der Verwirklichung der ewigen Idee menschheitlicher Entwicklung und Erziehung im Leben der Menschheit, und es wird darin auf die Erziehung in den Familien, in Privatinstituten, in öffentlichen Schulen und in der Schule des Lebens Rücksicht genommen. Der vierte Theil endlich redet von der Verwirklichung der ewigen Ideen der Menschenerziehung in Bezug auf die Geschlechts-, Standes- und Berufsunterschiede, auch von der Bildung der Regenten. Das Ganze schließt mit einem Hinblick auf die Nationalbildung und den herrschenden Zeitgeist.

6. Sailer sucht die Wirksamkeit der Schule namentlich in der Erziehung. „Der Unterricht stand dem selbst so vielseitig gebildeten Manne hoch; ungleich höher aber schätzte er die Erziehung. Gerade zu seiner Zeit begann die Herrschaft der Theorien und des Methodengeschwäkes, worüber man so häufig die Erziehung hintansetzte, und so über Nebensachen das Eine Nothwendige vergaß. Dagegen erhebt sich Sailer. Wir finden daher in seiner „Pädagogik“ keine specielle Unterrichtslehre, keine Anweisung zum Lesenlernen oder für den Rechenunterricht, wohl aber schildert er den Geist, der den Unterricht durchdringen muß, wenn derselbe erziehend wirken soll. Deshalb treffen wir in seinem Buche auf jeder Seite warme, tiefe Gedanken, welche die Lehrer anleiten, an der Auferbauung des innern Menschen zu arbeiten, und ihnen zugleich zurnfen: „Werdet selbst besser, und die Jugend wird auch besser werden!“ Und namentlich ist es die religiöse Erziehung, auf welche Sailer das Hauptgewicht legt; denn er war tief durchdrungen von der Wahrheit, daß eine allseitig gute Erziehung nur auf dem Boden der Religion erwachsen könne. Ebenso hat Niemand, als er, nachdrücklicher darauf hingewiesen, daß das eigene Beispiel des Erziehers in jeder Richtung die Grundbedingung eines guten Erfolges der Erziehung sei.“

7. Erziehung ist nach Sailer jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen, als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, und die c) das Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch's Leben zu werden, und so lange anhält, bis der Mensch sein Selbstführer werden kann. „Es lassen sich aber mancherlei Erziehungsformen denken; wenige gedeihen. Die erste bildet nur den äußern Menschen: aus dieser Schule gehen schöne Stellungen, feine Wendungen, reine Aussprache, gelenkige Tanzfüße hervor. Die zweite bildet vorzüglich den innern Menschen des Willens: aus dieser Schule gehen gute, fromme Menschen hervor mit beschränkten Kenntnissen. Die dritte bildet vorzüglich den innern Menschen des Kopfes: aus dieser Schule gehen buntschwägige Räsonneurs und unruhige Allwissler hervor, die selber nicht zur Ruhe kommen, und Andere beunruhigen. Die vierte bildet den ganzen innern Menschen und den äußern mit: aus dieser Schule gehen gute Herzen, helle Köpfe und nothdürftig gewandte Körper hervor. Die fünfte endlich bildet den ganzen innern Menschen nach dem Geiste des Christenthums, und aus dem innern den äußern: aus dieser Schule gehen die besten, weisesten und brauchbarsten Menschen hervor.“ Diese Erziehung ist allein die wahre, der Idee entsprechende Erziehung.

8. Demgemäß muß denn auch der ganze Mensch von der Erziehung in Zucht genommen werden. „Wird das Animalische im Menschenkinde nicht in Zucht genommen, so wird es ein wildes Thier, ein Wildling, ein Wilder. Wird das Erkenntnißfähige im Menschenkinde nicht angebaut, so erhebt sich der heranwachsende Mensch nie über den Stand der Rohheit. Wird das Animalische und Geistige im Menschenkinde nicht zum geselligen, bürgerlichen Verkehr mit Menschen gebildet: so tritt der Mensch nie aus dem Stande der Barbarei. Wird die Potenz des Freithätigen im Menschen nicht entwickelt nach dem Gesetz des Gewissens, so treten in ihm nothwendig die Laster der Cultur, oder die der Rohheit hervor. Es ist aber nicht genug, den Menschen zu discipliniren, zu cultiviren, zu civilisiren, zu moralisiren; er muß auch divinifirt, d. h. zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben, das eigentliche Leben im Menschenleben, nicht fehlen soll.“ Gerade in dieser Nachbildung des Göttlichen im Menschen zum Zwecke der Verherrlichung des Urbildes, besteht das höchste Endziel der Erziehung.

9. Für die verschiedenen Verzweigungen der Erziehung stellt Sailer folgende Gesetze auf: „Die sinnliche Potenz muß zuerst entwickelt werden. In der Entwicklung der intellectuellen Potenz soll die anschauende Erkenntniß von der symbolischen nicht getrennt werden. Der Pestalozzi'sche Gang von der Anschauung zum Begriff ist einzuhalten. Die Ueberbürdung des Gedächtnisses bringt ebenso großen Schaden, wie die Nichtübung desselben. Für die Entwicklung der moralischen Potenz ferner gilt das Gesetz: Man soll dem Unsittlichen vorbauen, ehe es sich als unsittlich offenbaren kann, und zu diesem Zwecke ganz früh die nöthige Aufmerksamkeit auf die moralische Entwicklung richten. Der Mangel dieser Aufmerksamkeit ist die „Erbünde aller Erziehung“. Für die Entwicklung

der religiösen Potenz endlich ist an folgender Vorschrift festzuhalten: Dem Kinde soll Religion als Gefühl durch Ausdruck und Eindruck religiöser Gesinnungen beigebracht werden, so bald es einen Anfang des erwachenden „Vernunftgefühls“ verrathen hat. Dem Knaben soll Religion als Lehrbegriff beigebracht, und das Gefühl der Religion dabei mit höchster Treue gehütet, erweitert und gestärkt werden. In den reiferen Jahren endlich soll Religion als ein Wissen, als Idee in die Seele des Zöglings gelegt und das Gefühl mit derselben gestärkt werden. Also erst Religion als Gefühl, dann Religion als Gefühl und Begriff, und endlich Religion als Gefühl, Begriff und Idee.

10. „Sailer's Verdienst besteht vorzugsweise darin, daß er in Wort und Schrift den rationalistischen Geist der Zeit entschieden bekämpfte, und insbesondere dessen Verbreitung unter dem Clerus und in den Schulen einen mächtigen Damm entgegensetzte. Während manche seiner Zeitgenossen, wie z. B. Stephani ihr Augenmerk auf die Schulen richteten, um durch diese ihre versüßerischen Aufklärungstheorien in's Volk zu treiben, war es Sailer gerade, der durch das gleiche Mittel einen edleren Zweck zu erreichen suchte. Er wußte die jungen Priester, und durch diese die Lehrer in ebenso überzeugender wie begeisternder Weise für ihren Beruf zu entflammen und ihnen die Gefahren und Abgründe zu zeigen, in welche jene schmeichlerischen Lehren führen müssen. Und was sein Streben in dieser Richtung so erfolgreich machte, das war die Liebe und Sanftmuth, womit er den Kampf gegen den frivolen Zeitgeist führte. Ueberall fühlte man es alsbald heraus, daß er nur den Irrthum, nicht aber den Irrenden verfolgte, und daß es ihm nur um die heilige Sache, nicht um die Personen zu thun war. Darin lag der Schwerpunkt seiner ganzen Wirksamkeit.“ (Kellner.)

11. Neben Sailer treffen wir noch einen Mann, welcher zwar nicht wissenschaftlich und schriftstellerisch, aber doch praktisch mit ungemeinem Eifer und mit gänzlicher Hingabe all seiner Kraft für Erziehung und Schule thätig war. Es ist Michael Wittmann (1760 — 1833), Regens des Priesterseminars und Canonicus, dann seit 1829 Weihbischof und nach Sailer's Tode Bischof von Regensburg. Wittmann ist ein erhabenes, man kann sagen unübertreffliches und unübertroffenes Muster eines Religionslehrers. 37 Stunden in der Woche ertheilte er, ungeachtet seine Geschäfte als Regens ihn ganz in Anspruch nahmen, in den Schulen Religionsunterricht, und über 70,000 Kinder waren es, welche während der Zeit seiner Wirksamkeit in Regensburg von ihm Unterricht genossen. Nirgends fühlte er sich glücklicher, als unter den Kindern. Die Treue und Gewissenhaftigkeit, womit er dem Unterrichte und der Erziehung der Kinder, oblag, ist wahrhaft rührend. Er kannte alle seine fünf bis sechshundert Kinder beim Taufnamen und kümmerte sich um die kleinsten Einzelheiten. Er war ein wahrer Kinderseelsorger. Und eben so groß, wie sein Eifer um das Seelenheil der Schulkinder, war seine Mildthätigkeit, da er Alles, was er hatte, an die Kinder verschenkte. Wittmann ist eine der liebenswürdigsten, freundlichsten und nachahmungswürdigsten Erscheinungen, die je in der Geschichte der Erziehung aufgetreten sind.

b) Bernhard Overberg.

§. 95.

1. Nicht minder segensreich, wie Sailer und Wittmann in Süddeutschland, wirkte in Norddeutschland, in dem katholischen Münsterlande ein anderer Mann, der gleichfalls den Geist Sailer's und Wittmann's besaß. Es ist Bernhard Overberg (1754 — 1826). Nicht bloß durch allgemeine Gesichtspunkte und begeisterte Liebe auf theoretischem Boden, wie Sailer, sondern zugleich speciell in die Praxis eingehend und hier den Lehrern die Wege zeichnend, auf denen es von der idealen Berufsauffassung zur That geht, war Overberg wirksam, und diese seine Wirksamkeit war segensreich und anregend weit über die Grenzen seiner engeren Heimath hinaus.

2. Geboren zu Votlage, einem zum ehemaligen Fürstbisthum Osnabrück gehörigen Dörfchen, von armen aber frommen Eltern, machte er seine Studien zuerst zu Rheine, dann zu Münster, und wurde 1779 zum Priester geweiht. Dann kam er als Caplan nach Everswinkel im Münsterlande. Schon während seiner Studienzeit hatte er sich in den Ferien gern mit dem Unterrichte der Kinder beschäftigt; als Caplan widmete er sich dem Religionsunterrichte in der Schule mit unermüdlichem Eifer, und wurde darin um so mehr bestärkt, als sein alter, kränklicher Pfarrer ihm die Schule gänzlich überlassen hatte. Die Folge dieses seines eifrigen Wirkens in der Schule war, daß er durch stete Uebung in der Katechese eine seltene Gewandtheit sich aneignete, und durch diese, sowie durch seine gesammten Leistungen in der Schule bald in weiteren Kreisen bekannt und berühmt wurde.

3. Als daher der Minister Freiherr von Fürstenberg mit dem Plane umging, in Münster eine Normalschule zu gründen, richtete er sein Augenmerk auf den bescheidenen Caplan von Everswinkel, und berief ihn im Jahre 1783 als Normallehrer nach Münster¹⁾. Als solcher hatte er nicht bloß selbst Schule zu halten, sondern auch den Schullehrern, welche während der Ferienmonate zum

1) Fr. W. Franz Freiherr von Fürstenberg (1729 — 1810) hat sich im Münsterlande um das Schulwesen große Verdienste erworben. Er war Minister des Churfürsten Max Friedrich von Münster, und von 1780 an unter dem Churfürsten Erzherzog Maximilian Franz von Oesterreich Generalvicar. Als solcher leitete er das Schulwesen in den Münster'schen Landen. Unter ihm wurde eine Centralverwaltungsbehörde für das gesammte Unterrichtsweisen des Landes, und, wie oben schon gesagt, eine Normalschule zu Münster gegründet. Es wurden Schulhäuser gebaut, und für die Ausbildung der Lehrer gesorgt. Im J. 1801 wurde eine Schulordnung für die Volksschulen veröffentlicht. Darnach mußten die Kinder vom sechsten bis zum vierzehnten Lebensjahre die Schule besuchen. Unter die Lehrgegenstände wurde auch der landwirthschaftliche Unterricht nebst Uebungen in Industrie- und Handarbeiten aufgenommen. Wo es möglich war, wurden besondere Mädchenschulen errichtet. Es wurde ferner eine Schulsteuer eingeführt, und aus dem Ertrage derselben wurden verdienstvollen Lehrern und Lehrerinnen Zulagen bewilligt. Leider fiel Münster schon 1802 an Preußen, und die Verhältnisse, wie sie sich unter der neuen Herrschaft gestalteten, waren nicht dazu geeignet, viel Aufmerksamkeit auf das Volksschulwesen zu wenden.

Zwecke weiterer pädagogischer Ausbildung nach Münster berufen wurden, theoretisch und praktisch den für ihren Beruf erforderlichen Unterricht zu ertheilen, namentlich in der Methode des Schulhaltens, in der Religion und biblischen Geschichte, im Lesen, Schreiben und Rechnen. So war er in einen weitem und einflußreicheren Wirkungskreis versetzt, und konnte seinen Eifer für die Schule in ausgedehnterem Maße bethätigen und verwerthen.

4. Als Normallehrer suchte sich Overberg zunächst gründlich über die Aufgabe der Volksschule und über die in derselben anwendbaren Methoden zu unterrichten. Er studirte unablässig die damals erscheinenden und Aufsehen erregenden Schriften über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, und prüfte deren Grundsätze und Vorschläge. Namentlich waren es Rochow's Schriften, mit denen er sich eingehend beschäftigte, und deren Gutes er freudig anerkannte und benützte. Besondere Aufmerksamkeit schenkte er dem Religionsunterrichte und der Methode desselben. Vor Allem suchte er das Interesse der Kinder an diesem Unterrichte zu erwecken. Er bewirkte dieses, indem er möglichst anschaulich verfuhr, und die Kinder stets in reger Thätigkeit erhielt. Als Mittel diente ihm die Frage oder auch die entwickelnde Lehrweise; das Katechisiren hielt er sehr hoch und faßte es auf als eine Frageweise, wodurch die Jugend angeleitet werde, das selbst zu finden, was man sie lehren will. Daher fragte er fleißig bald dieses, bald jenes Kind, und sagte Nichts selbst vor, was der Schüler nach seiner Ueberzeugung wissen oder durch kurzes Nachdenken selbst finden konnte. Zur anschaulichen Grundlage dienten ihm vor Allem die biblischen Geschichten; aber er benützte auch Beispiele aus dem bürgerlichen Leben und aus den Legenden der Heiligen.

5. Dabei war Overberg ein abgesetzter Feind des gedankenlosen Auswendiglernens. „Das Auswendiglernen des nicht verstandenen Katechismus“, sagt er, „ist für die Kinder eine große Plagerei; denn bei einem noch ungeübten Gedächtnisse ist jedes Auswendiglernen schwer, um so schwerer, wenn man das auswendig zu Lernende gar nicht versteht. Es ist ferner eine unnütze Plagerei; denn wenn die Kinder auch den Katechismus bis auf den kleinsten Buchstaben fertig auf die gewöhnliche Art auswendig gelernt haben, so kleben doch nur Worte im Gedächtniß, die sie nicht verstehen; sie denken sich Nichts dabei, können sich auch nichts dabei denken und haben also auch nicht den geringsten Nutzen davon. Es ist endlich eine schädliche Plagerei; denn die saure Mühe, welche die Kinder bei diesem Auswendiglernen, und die Angst, welche sie beim Hersagen des so auswendig Gelernten haben, macht ihnen nicht nur das Auswendiglernen, sondern auch die christliche Lehre selbst verhaßt, macht ferner die Kinder einbilderisch, weil sie glauben, sie wüßten Vieles, wenn sie Vieles auswendig herplappern können, erstickt endlich die Begierde, etwas gründlich zu erlernen und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken.“

6. „Aber wenn auch Overberg mit Rochow und Anderen die Verstandesbildung der Kinder gefördert wissen wollte, und daher auch im Religionsunterrichte auf deutliche Begriffe drang, so war er doch weit davon entfernt, jene extreme Kultur des Verstandes zu fördern, welche das Jahrhundert charakterisirte.

Er strebte vielmehr, alle Seelenkräfte des Kindes harmonisch zu bilden, und vor verderblicher Einseitigkeit bewahrte ihn nicht bloß sein eigenes religiöses Gemüth, sondern auch die reine, uneigennützigte Liebe, die sein Herz erfüllte, und die dem zeitlichen und ewigen Wohle der Jugend galt. Overberg ist daher eine Persönlichkeit, die dem Lehrerstande ewig theuer bleiben muß. Er war ein Mann des Glaubens und des Gebetes, des rastlosen Wirkens im Frieden Gottes, ein sprechender Beweis dafür, daß ein kindlich frommes Gemüth das edelste Kleinod des Lehrers ist und bleibt.“

7. Im Unterrichte war Overberg Meister. „Mit der herzlichsten Freundlichkeit,“ erzählt Krabbe in seiner Lebensgeschichte Overbergs, „trat er in die Mitte der Kinder, die in einem Halbkreise um ihn standen, grüßte sie mit heiterer, wahrhaft kindlicher Zutraulichkeit, zog einige der kleineren hinter den größeren hervor, stellte sie in die vordere Reihe, jing eine Unterredung über einen ihnen ganz bekannten Gegenstand, der mit dem Unterrichte, welchen er halten sollte, in gar keiner Verbindung zu stehen schien, mit ihnen an, erweckte sie dadurch zum Nachdenken und Antworten; bald hatte er an den anscheinend gleichgiltigen Gegenstand auf überraschende Art eine Lehre angeknüpft, die dadurch von einer neuen, bisher nicht so beachteten Seite in ein helles Licht gestellt, die Aufmerksamkeit selbst anregte. Der Unterricht bewegte sich fort im Tone der leichtesten und angenehmsten Unterredung; die eine Lehre floß aus der anderen, alle wurden durch den Zusammenhang und die Ordnung, in welcher sie dargestellt wurden, lichtvoll, eindringlich und behaltlich. Passende Beispiele und Gleichnisse boten sich wie von selbst dar: Aufmerksamkeit und Nachdenken wurden immer unterhalten; nichts aber war anziehender, als die Gemüthlichkeit, die in dem Ganzen herrschte.“

8. „Overbergs Seele war von Liebe durchdrungen, und diese theilte sich sichtlich den Kindern und Erwachsenen mit. Leute aus allen Ständen und von jedem Alter drängten sich zu seinem Unterrichte; sie glaubten, wenn sie Overberg in der Mitte der Kinder sahen, sich den Heiland vorstellen zu können, als er sprach: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ Die Studiosen der Theologie suchten von ihm die Methode des Unterrichtes zu erlernen, Gelehrte bewunderten die Klarheit, die kindliche Einfalt der Darstellung, den wie von selbst sich darbietenden Reichthum von Bildern und Beziehungen auf das tägliche Leben, und Alle, die ihn hörten, wurden von der hohen, himmlischen Salbung ergriffen.“ (Kellner.)

9. Auch schriftstellerisch war Overberg thätig. Er begann diese seine schriftstellerische Thätigkeit i. J. 1788 mit der Herausgabe eines neuen ABC-buches, welches einer bessern Methode des Lesenlernens den Weg bahnen sollte. Im J. 1793 erschien dann Overbergs Hauptschrift, nämlich die „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte für die Schullehrer im Fürstenthum Münster.“ Der Inhalt dieser Anweisung läßt sich auf folgende Hauptmomente zurückführen: a) Nothwendigkeit und Wichtigkeit des Lehramtes; b) welche Forderungen das Lehramt in leiblicher, moralischer und intellectueller Beziehung stelle; c) auf welche zweckmäßige Weise der Lehrer Kenntnisse und Fertigkeiten den Kindern

beibringen und aus ihnen Begriffe entwickeln könne; d) was der Lehrer zu thun habe, um die Sitten und den Willen der Kinder zu bilden; e) Pflichten des Lehrers nach der Schule; f) Abhandlung über Belohnung und Strafe. Zu diesen Schriften kamen dann 1799 Overbergs „biblische Geschichten des N. und A. Testamentes“; ferner 1804 der „größere“, und der „kleinere Katechismus“, sowie das „Religionshaudbuch“ und der „kleine Haussegen oder gemeinschaftliche Hausandacht“.

10. „Bei aller Entschiedenheit im Dogma und in der kirchlichen Auffassung athmen doch alle diese Schriften Overbergs einen Geist der Mäßigung und christlichen Duldung, der sie allenthalben beliebt machte. Und was insbesondere seine Hauptschrift, die „Anweisung zum Schulunterrichte“ betrifft, so zieht sich durch das ganze Buch der Grundgedanke hindurch, daß die Denk- und Handlungsweise des Lehrers, daß sein vorbildliches Leben und seine aufrichtig religiöse Gesinnung die Hauptbedingung all seiner Wirksamkeit seien, und daß die Erziehung über dem Unterrichte nicht vergessen werden dürfe. In methodischer Hinsicht steht zwar das Buch hinter den jetzigen Anforderungen noch zurück; aber doch finden sich in demselben treffliche Winke in verschiedenfacher Richtung, namentlich wo es sich darum handelt, den Kindern richtige Begriffe beizubringen, sowie über die Methode des Katechisirens.“

11. Ein besonderes Verdienst erwarb sich Overberg auch um die Auszubildung von Lehrerinnen. Er richtete nämlich seinen Normalunterricht auch für Jungfrauen ein, die sich dem Lehrerberufe widmen wollten. Er ging dabei von der Ueberzeugung aus, daß die Erziehung und der Unterricht der Mädchen am besten durch weibliche Lehrerinnen geleitet werden könne. Bald meldete sich denn auch eine nicht geringe Anzahl junger Mädchen zum Normalunterrichte und zum Eintritt in den Lehrstand, und so konnten die bereits vorhandenen Stellen allmählig wieder mit guten Lehrerinnen besetzt werden, und noch manche der vorgebildeten Jungfrauen vorerst als Hauslehrerinnen in adeligen Familien oder auf einzeln liegenden Bauernhöfen eintreten. Die Behörden waren im Allgemeinen mit den Leistungen der Lehrerinnen sehr zufrieden. Die von Overberg begründete Anstalt zur Heranbildung von Lehrerinnen besteht in Münster noch, während an die Stelle der Normalschule noch zu Lebzeiten Overbergs das Schullehrerseminar in Biren trat.

12. Reflectiren wir nun noch auf die weiteren Lebensschicksale Overbergs, so wurde derselbe i. J. 1809 zum Regens des bischöflichen Seminars in Münster berufen. Obgleich er aber hiemit eine neue, große Arbeitslast auf sich nahm, so blieb er doch zugleich seinem Berufe als Normalschullehrer treu; er hielt die Normalschule mit demselben Fleiß und Eifer, wie die Vorlesungen für die jungen Priesterzöglinge. Nach Errichtung des k. preussischen Consistoriums in Münster i. J. 1816 wurde Overberg von der Regierung zugleich zum Consistorialrathe ernannt, in welcher Stellung er wiederum seine reichen Erfahrungen zum Gedeihen des Schulwesens in der Provinz verwerthen konnte. So wirkte er unermüdet fort in dem ihm zugewiesenen Berufe, bis ihn Gott im Jahre 1826 in die Ewigkeit abrief.

13. Oberberg ist in mancher Beziehung als eine Ergänzung Sailer's anzusehen. „Während nämlich Sailer allgemeine, erwärmende und befruchtende Gedanken und Leitsterne bietet, ist Oberberg derjenige, welcher diese Ideen praktisch auch dem minder Gebildeten anwendbar macht. Wenn Sailer überall die richtigen Grundsätze aufstellte, und für diese durch warme Darstellung und Ermunterung zu begeistern suchte, so blieb es Oberberg vorbehalten, die Wege bestimmt vorzuzeichnen, auf denen der Lehrer nach diesen Grundsätzen gehen mußte. Sailer's pädagogisches Streben ging vorzugsweise dahin, den Clerus, namentlich den jüngern, für die Erziehung und den Unterricht zu erwärmen; Oberberg dagegen faßte hauptsächlich die praktische Bildung des Volksschullehrers in's Auge, ohne jedoch die Ermunterung des Clerus zu vergessen.“ So haben die beiden verdienstvollen Männer, jeder in seiner Weise, das ihrige beigetragen zur Hebung der Erziehung und des Unterrichtes in den deutschen katholischen Landen.

c) Bierthaler, Dewora, Jais, Galura, Gruber, Milde, Demeter, Staps, Jaksch.

§. 96.

1. Außer Sailer und Oberberg wirkten noch viele andere katholische Männer auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes, und ihre Verdienste um Schule und Erziehung sind im Allgemeinen kaum minder groß, als die der beiden erstgenannten Männer. Das katholische Deutschland kann sich rühmen, daß es in der Zeit, wo Rationalismus und Naturalismus in alle Schulen einzudringen und dieselben zu verwüsten drohten, die Hände nicht müßig in den Schoß gelegt, sondern daß seine Söhne mit aller Kraft und Mühseligkeit gearbeitet haben, um den Feind von den katholischen Schulen fern zu halten, und die Grundsätze der christlichen Pädagogik in denselben in Kraft zu erhalten. Die Geschichte übt nur einen Act der Gerechtigkeit, wenn sie diese Männer als ruhmwürdige Vertreter der christlichen Erziehung in ihren Annalen verzeichnet.

2. Zu gleicher Zeit mit Oberberg und im gleichen Geiste, wie dieser, wirkte im Salzburgischen Franz Michael Bierthaler (1758 — 1827). Als nämlich i. J. 1789 der Fürstbischof Colloredo daselbst mit Eifer und Erfolg die Volksschulen verbesserte, und zu diesem Zwecke in Salzburg ein Schullehrerseminar errichtete, gab er dieser Anstalt in Bierthaler einen äußerst tüchtigen Director, dessen praktisches Wirken ebenso bedeutend war, wie seine schriftstellerische Thätigkeit. Lebendig von der Nothwendigkeit einer umfassenderen pädagogischen Ausbildung des Clerus überzeugt und durchdrungen, hielt er für die Mumen des Priesterseminars unablässig pädagogische und katechetische Vorlesungen, und suchte sie für Erziehung und Unterricht zu begeistern. So wirkte er in jeder Richtung für das Schulwesen ungemein anregend. Im Jahre 1806 erhielt er einen Ruf als Director des Waisenhauses in Wien, welche Stellung er bis zu seinem Tode einnahm.

3. Bierthaler veröffentlichte 1790 seine erste pädagogische Schrift unter dem Titel: „Elemente der Pädagogik und Methodik, ein praktisches Handbuch für Lehrer, und wie der Verfasser selbst es bezeichnet, ein Aggregat von Grundsätzen und Materialien, ausgehoben aus den besten damals bekannten pädagogischen Schriftstellern, mit beständiger Rücksicht auf das tägliche Bedürfnis eines praktischen Schulmannes. Dann folgten ein „Entwurf der Erziehungskunde zum Gebrauche bei Vorlesungen,“ und eine „Geschichte des Schulwesens und der Cultur zu Salzburg“. Sein Hauptwerk aber war die späterhin von Katholiken und Protestanten vielfach ausgebeutete Schrift: „Geist der Sokratik,“ 1793, — eine im Geiste der Kirche verfaßte treffliche Anweisung zum Katechisiren.

4. Im Trier'schen wirkte Victor Joseph Dewora, (1774—1837). Zu Hadamar in Nassau geboren studirte und erhielt er die Priesterweihe zu Fulda, und ward 1809 Pfarrer bei St. Mathias in Trier. In Folge der Vereinigung des Kurfürstenthums Trier mit Frankreich und der beständigen Kriege lag das Schulwesen daselbst sehr darnieder; an geschulte Lehrer war gar nicht zu denken. Da sammelte Dewora (1810) in seiner Pfarrwohnung eine Anzahl Jünglinge und bereits im Amte stehende Lehrer um sich, um sie durch theoretischen und praktischen Unterricht für ihren Beruf auszubilden. Seine edlen Bestrebungen fanden Beifall, und wurden sowohl vom französischen Gouvernement, als auch später, als Trier (1814) preussisch wurde, von der preussischen Regierung unterstützt. 1816 wurde seine Anstalt zum k. Schullehrerseminar erhoben, und Dewora selbst Seminardirector. 1819 erhielt er an Professor Muhl einen tüchtigen Gehilfen. Bis zum Jahre 1824, wo er Canonicus und Domprediger wurde, hat er an seiner Anstalt mehr als 700 Lehrer ausgebildet.

5. Dewora war ein kindlich liebevoller Mann und frommer Priester, ein patriotischer, unermüdlicher Schulmann, und ein fruchtbarer Schriftsteller auf dem ganzen Gebiete der Pastoral und Didaktik. Er hat mehr als fünfzig kleinere und größere Schulschriften geschrieben, und dadurch auf die Thätigkeit der Lehrer ungemein segensreich eingewirkt. Er stellte zehn Tafeln zum Lesenlernen zusammen und eine Sammlung der meisten ähnlich lautenden Wörter zum Behufe der Rechtschreibung. Sein „Evangelienbuch“, sein „Gebetbuch“, seine Predigten, seine Lebensbeschreibungen sprachen das Herz des Volkes an und haben viel Gutes gewirkt.

6. Um auch dem Volke Interesse für die Kindererziehung und den Schulunterricht einzusflößen, war ein anderer Mann unablässig thätig. Es ist der Pater Aegidius Jais (1750—1822). Geboren zu Mittenwalde in Oberbayern trat Jais in den Orden der Benedictiner, und bekleidete nach Beendigung seiner Studien in Regensburg und Benedictbeuern von 1778—1786 ein Lehramt in Salzburg. Schon damals zeichnete er sich als denkender Schulmann und Jugenderzieher aus. Aus dieser Zeit stammt sein „Lehrbuch für Schüler“, eine Zusammenstellung des Schönsten und Besten aus den deutschen Classikern zum Gebrauche für studirende Jünglinge, sowie: „Das Wichtigste für Eltern, Lehrer und Erzieher,“ worin er besonders gegen die heimliche Jugendsünde

arbeitete; Als Rector des Gymnasiums zu Salzburg lehrte er Rhetorik, und war zugleich Präfect der deutschen Congregation, in welcher Eigenschaft er jeden Sonntag mit den ihm anvertrauten Jünglingen Erbauungsstunden hielt.

Später trat Jais in die Seelsorge, und wurde Cooperator auf der Klosterpfarre Wallersee. Hier nun war er seinem Herzenswunsche gemäß unter dem Volke, mit dem er seine Mühsale und Beschwerden theilte; hier warf er aber auch jene tiefen Blicke in das Volksleben und in das Gemüth des Volkes, die ihn zum unübertroffenen Volkschriftsteller machten. Zuerst schrieb er sein „Lehr- und Betbüchlein für Kinder, das auch Erwachsene brauchen können,“ das dreizehn Originalausgaben erlebte, und unzähligemal nachgedruckt wurde. Entgegen dem damals in den Schulen eingeführten, „für katholische Schulen bearbeiteten Kinderfreund“ Kochows schrieb er ferner seine „schönen Geschichten und lehrreichen Erzählungen zur Sittenlehre für Kinder,“ ein Büchlein von so feiner und aus dem Leben herausgegriffener Anschauung, so einfach und so wahr, daß es bis jetzt nicht erreicht wurde, auch schwerlich erreicht werden wird. Im J. 1790 mußte Jais die Stelle eines Director fratrum, d. i. eines Directors des Seminars für die Zöglinge des gesammten Benedictinerordens, übernehmen. Als solcher schrieb er das beliebte Volks- und Erbauungsbuch „Der gute Same auf gutes Erdreich,“ sowie: „Vertraute Worte eines Vaters an seinen Sohn, der zum Soldatenstande berufen ist.“

8. Nach Aufhebung des Benedictinerordens i. J. 1803 wurde Jais Professor der Moral und Pastoral zu Salzburg. Hier bearbeitete er außer seinen „Pastoralvorlesungen“ den „Unterricht in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre.“ Während seines Aufenthaltes in Salzburg ertheilte er auch den Kindern des Erzherzogs Ferdinand, damals Kurfürsten von Salzburg, Religionsunterricht, und als Ferdinand 1806 nach Würzburg als Großherzog übersiedelte, begleitete er die großherzogliche Familie nach Würzburg. Hier schrieb er seinen „Katechismus“, und das Buch: „Walter und Gertrud,“ worin er dem Landvolke einen Spiegel geben wollte, um daraus zu ersehen, was sein und nicht sein soll. Die Grundsätze christlicher Erziehung werden hier in lehrreichen und anziehenden Beispielen dargestellt. Kurze Zeit ging Jais auch mit dem Erzherzog Ferdinand, als er Großherzog von Toskana wurde, nach Florenz, kehrte jedoch bald zurück, und starb 1822 zu Benedictbeuern.

9. Weiter ist in der Reihe hervorragender Pädagogen dieser Zeit zu nennen: Bernard Galura. Geboren i. J. 1764 zu Herboltsheim im Badischen machte er seine theologischen Studien zu Freiburg im damaligen Generalseminar, und wurde, nachdem er 1805 zu Wien zum Priester geweiht worden war, Studienpräfect in dem genannten Seminar. Er bekleidete dann nach einander mehrere geistliche Aemter, und wurde endlich i. J. 1829 Fürstbischof von Brixen, als welcher er 1856 starb. „Galura beschäftigte sich, in allen Verhältnissen seines Lebens, von der Uebernahme der Studienpraefectur im Generalseminar zu Freiburg an, bis zu seiner Erhebung zur fürstbischöflichen Würde, also volle vierzig Jahre hindurch mit dem praktischen Unterrichte der Jugend und der Kinder. Von 1788 an aber bis zu seinem Tode, also während

einer Reihe von achtundsechzig Jahren verfaßte er nach seinem eigenhändig verfertigten Kataloge vierundachtzig größere und kleinere Werke, von welchen der dritte Theil katechetischen Inhaltes ist, darunter das erste: „Grundsätze der wahren (sokratischen) Katechismethode,“ Freiburg, 1793. In seinem höchsten Alter noch zeichnete er seine „Gallerie der biblischen Bilder,“ um dadurch den Kindern die christlichen Wahrheiten des Katechismus durch die Anschauung einzuprägen. Diese Bilder fanden großen Beifall, und verbreiteten sich weithin.“ Galura war von innigster Liebe für die Kinderwelt erfüllt, und bewahrte dieselbe bis in sein Greisenalter. Er war ein Kinderfreund im vollsten Sinne dieses Wortes.

10. Nicht minder segensreich wirkte Augustin Joh. Jos. Gruber. Geboren i. J. 1763 zu Wien wurde er 1788 Priester, wirkte dann in der Seelsorge, und wurde 1796 Katechet an der Normal-Hauptschule in Wien. 1802 wurde er Regierungsrath und geistlicher Referent bei der Landesregierung, dann 1815 Bischof von Laibach, und endlich 1823 Erzbischof von Salzburg, als welcher er 1835 starb. Schon während seiner Anstellung in der praktischen Seelsorge hatte sich Gruber die allgemeine Anerkennung als tüchtiger Katechet und großer Schulfreund erworben, und so blieb auch in der Folgezeit die Schule für ihn stets eine Herzensangelegenheit. Als Erzbischof von Salzburg gab er seinen Mnumen in eigener Person Vorlesungen über Katechetik. Er legte dabei die Schrift: des heil. Augustin: De catechizandis rudibus zu Grunde, und fügte Erläuterungen bei, in welchen die Richtigkeit der Augustinischen Grundsätze nachgewiesen, und Anwendungen und Regeln für die Jetztzeit hinzugefügt waren. Diese Vorlesungen erschienen 1830 im Drucke. Ihnen folgte (1832), — auch eine Frucht der Mumnatsvorträge — ein „praktisches Handbuch der Katechetik“ in zwei Theilen, dessen erster ausgearbeitete Katechesen für die Anfänger, und dessen zweiter ebensolche für die Schüler der ersten Classe enthält. Beide Werke fanden großen Beifall, und erlebten mehrere Auflagen. Auch jetzt noch ist der Werth derselben anerkannt.

11. Es folgt Vincenz Eduard Milde, geboren 1777 zu Brünn. Er studirte Theologie, bekleidete, nachdem er 1800 zum Priester geweiht worden, schnell nach einander mehrere Stellen als Religionslehrer, und wurde 1805 zum Professor der Erziehungskunde an der Universität Wien ernannt. Später wurde er Pfarrer, und endlich ward er 1823 zum Bischof von Leitmeritz, und 1831 zum Fürsterzbischof von Wien erhoben, als welcher er i. J. 1853 starb. Die Muse, die ihm als Pfarrer von Krems von seelsorgerlichen Geschäften übrig blieb, benützte er, um seine pädagogischen Studien fortzusetzen. Die Frucht derselben war sein bekanntes „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde, zum Gebrauche bei öffentlichen Vorlesungen,“ Wien, 1811—13. zwei Theile. „Das Buch zog bei seinem Erscheinen die Aufmerksamkeit in solchem Grade auf sich, daß es in Oesterreich als Lehrbuch für alle Vorlesungen über Pädagogik vorgeschrieben wurde. Milde wurde, wie er selbst sagt, bei der Abfassung seines Buches namentlich von der Absicht geleitet, der oberflächlichen Räsonnir- und Reformirsucht, womit zu seiner Zeit sogar niedere Stände sich für berechtigt

und befähigt hielten, die Weise und Gesetze der Erziehung zu regeln, mit Entschiedenheit entgegenzutreten. Er glaubte am gründlichsten zu verfahren, wenn er seine Erziehungskunde auf die Psychologie gründete. Im ersten Theile behandelt er die Cultur der physischen und intellectuellen Anlagen, im zweiten die Cultur des Gefühls- und Begehrungsvermögens." Zu bedauern ist, daß Milde in seiner Erziehungslehre das positiv christliche Element zu wenig betont. Die übernatürlichen Erziehungsmittel, wie sie die katholische Kirche bietet, werden wenig berücksichtigt, und auch in der Gesamtanschauung, welche Milde von der Erziehung hat, tritt das übernatürliche Moment sehr zurück. Er hat es nicht dazu bringen können, von dem rationalistisch-naturalistischen Geiste seiner Zeit sich völlig zu emancipiren; er erscheint in seiner Erziehungslehre von diesem Geiste überall mehr oder weniger angeweht. Dagegen ist er sorgfältig bemüht, die einschlägige Literatur zu verzeichnen, und dringt überall auf Liebe zur Religion, zum Vaterland und zur Familie.

12. Im Württembergischen und Badischen war namentlich Anton Ignaz Demeter für die Verbesserung des Volksschulwesens thätig. Geboren 1773 zu Augsburg, vollendete er seine Studien in Dillingen, wo er den nachmaligen Bischof Sailer kennen lernte, wirkte dann eine Zeit lang als Kaplan in der Seelsorge zu Ried, wo er den bekannten Christoph Schmid zum Nachbar hatte, und übernahm endlich 1802 die Pfarrei Lautlingen in Württemberg, wo er eine Privatbildungsanstalt für Lehrer errichtete. Später wurde er Director des badischen Schullehrerseminars zu Raftatt, 1818 Pfarrer zu Sasbach bei Alchern, 1833 Domcapitular, und endlich 1836 Erzbischof von Freiburg, als welcher er 1842 starb. „Demeter war Pädagog mit Leib und Seele; seine Seelenfreude setzte er darein, den Wünschen des Schulstandes genügen zu können. Es war rührend zu sehen, welche Liebe und Anhänglichkeit alle von ihm gebildeten und erzogenen Lehrer gegen ihn bewahrten. Sie wußten, daß sie an ihm einen Vater besaßen, der half, so lange sich helfen ließ." Auch als pädagogischer Schriftsteller war er thätig. Er schrieb: „Schreiblehre mit Wand- und Handvorschriften;" „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes," Mainz, fünf Auflagen; „Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer," drei Bände; „Zeitschrift zur Bildung katholischer Schullehrer" vier Hefte, 1809.

13. In Tyrol war es besonders Ambrosius Stapf der durch Wort und Schrift für die pädagogischen Interessen wirkte. Geboren 1785 zu Fließ im Oberinthal wurde er 1809 Priester, verweilte in der Seelsorge bis 1821, und wurde dann Professor der Moral und Pädagogik zu Innsbruck, von wo er zwei Jahre später mit der theologischen Facultät nach Brixen versetzt wurde. Später wurde er Regens des bischöflichen Seminars in Brixen, und 1840 Domcapitular. Er starb i. J. 1844. Er schrieb eine „Erziehungslehre im Geiste der katholischen Kirche," Innsbruck 1832, welche sich an Sailer, Milde und Galura anlehnt. Sie erlebte mehrere Auflagen, und hat unstreitig einen bleibenden Werth. Außerdem verfaßte er noch eine „Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments zum Gebrauch in den Hauptschulen der k. k. österr. Staaten."

14. Für das böhmische Schulwesen hat namentlich Ignaz Jaksch eine lange Reihe von Jahren segensreich gewirkt. Geboren 1792 zu Wartenberg in Böhmen studirte er Theologie, wirkte zuerst in der Seelsorge, dann als Domprediger und Archivar in Leitmeritz, ward 1841 Domcapitular daselbst und wurde endlich als Referent der geistlichen Angelegenheiten in die oberste Landesbehörde berufen, wo er mit großem Segen wirkte. Er starb i. J. 1857. Während seiner Wirksamkeit als Archivar in Leitmeritz leistete er gern in der Seelsorge Aushilfe, namentlich zu Kreschütz bei seinem Freunde, dem Pfarrer Zahradnik. Hier nun reifte in ihm der Entschluß, eine pädagogische Zeitschrift unter dem Titel: „Leitmeritzer Schullehrerkalender“ zu gründen. Sein Freund unterstützte ihn hierin. 1833 wurde dieselbe begonnen. Der „Schullehrer-Kalender“ hatte nach dem Plane des Begründers die Bestimmung, durch Aufsätze über Erziehung und Unterricht die Bildung der Landschullehrer zu vervollkommen, die Schulthätigkeit des Clerus zu fördern, das Interesse für die Schule im Publicum zu erhöhen, und nebst dem auch Mittel herbeizuschaffen, durch welche alte, dürftige Volksschullehrer und der Lehrer=Wittwen= und Waisen=Pensionsfond der Leitmeritzer Diocese unterstützt werden könnten. Beide Absichten wurden erreicht.

15. Schon nach zwei Jahren trennte der Herausgeber den Tageskalender von dem pädagogischen Theile, und die Zeitschrift erschien nun unter dem Titel: „Jahrbuch für Lehrer, Hausväter und Erzieher.“ Während der Kalender bald ganz aufgegeben wurde, nahm die Zeitschrift an Umfang, an innerm Werthe und an Verbreitung immer mehr zu, und zählte i. J. 1863 4000 Abonnenten. Die Ueberschüsse der Einnahme wurden nun zu Stiftungen verwendet, und es entstanden die „Stiftung zur Unterstützung bedürftiger, im Lehramte ergrauter Volksschullehrer der Leitmeritzer Diocese,“ zwei „Prämienstiftungen“ für arme, brave Lehramtszöglinge, die „Schulstein'sche Studentenstiftung“ für zwei studirende Knaben der Leitmeritzer Diocese, u. s. w. Zu erwähnen ist noch, daß Jaksch auch noch ein weiteres Bildungsmittel in religiöser und ästhetischer Beziehung schuf, nämlich die „Leitmeritzer Diocesanbilder“, eine Sammlung von Heiligenbildern für das Volk.

16. Nicht unerwähnt darf endlich, ungeachtet seiner unkirchlichen Gesinnung, in der Geschichte der Pädagogik bleiben der bekannte Karl Freiherr von Wessenberg (1774—1860), weil er für die Hebung des Schulwesens in seiner Stellung sehr thätig war. Er drang auf fleißigen Schulbesuch von Seite der Geistlichen und auf gründlichen Religionsunterricht, sprach sich auch überall, wo er Gelegenheit hatte, namentlich als Mitglied der ersten Kammer der badischen Ständeversammlung, für Verbesserung des Volksschulwesens aus, und namentlich war er es, der die Nothwendigkeit eigener Bildungsanstalten für den Gewerbe- und Handelsstand anregte, und durch seine Bemühungen zur Errichtung von Gewerbeschulen beitrug. Auf seinen Antrag hin wurde ferner eine Anstalt für den Unterricht von Blinden und eine solche für Taubstumme in's Leben gerufen. Ebenso verdankte die erste Rettungsanstalt in Baden, die in Maria Hof bei Neudingen ihm ihre Entstehung.

17. Unter seinen mannigfachen Schriften handelt über das Volksschulwesen: „Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung.“ 1814. In dieser Schrift urgirt er entschieden die Hebung der Volksschule und Volks-

bildung; aber er will, daß diese Hebung auf dem Grunde der Religion, und daher namentlich durch die Geistlichen bewirkt werde. „Jede Volksschule,“ sagt er, „soll eine religiöse Anstalt sein, und soll den Charakter einer Pflanzschule des Christenthums und des kirchlichen Lebens haben. Die stärksten Stützen der Volksschule sind Religiosität und Arbeitsfleiß, sie sind die beiden besten Förderungsmittel ächter Volkscultur, und Schulen, die nicht diese beiden Triebfedern zum Guten zu beleben wissen, verfehlen ihren Zweck. Die besten Schulaufseher sind die Geistlichen, und soll daher auch in jeder Gemeinde der Pfarrer der erste Vorstand und Leiter der Schule sein. Ebendeshalb sollen aber auch die Geistlichen zu tüchtigen Schulmännern ausgebildet werden.“

d) Hergenröther, Zeheter, Durst, Kottels, Barthel, Kellner, u. A.

§. 97.

1. Wir fahren in der Registrirung der vornehmsten katholischen Pädagogen der Neuzeit fort. Wir nennen zunächst den verdienstvollen Joh. Baptist Hergenröther. Geboren i. J. 1780 zu Bischofsheim vor der Rhön machte er seine Studien zu Würzburg, wurde Priester, und wirkte bis 1816 in der Seelsorge, in welchem Jahre er als Director des Schullehrerseminars nach Würzburg berufen wurde. Im J. 1832 wurde er quiescirt, dann aber zum Pfarrer in Bamberg ernannt, wo er jedoch bald starb. Er schrieb eine „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums“, Auflage 2, 1830, ein Buch, das von tiefem Verständniß der Jugenderziehung und Jugendbildung zeugt, und deshalb auch weite Verbreitung gefunden hat. Es zerfällt in drei Theile. Der erste enthält die „allgemeine Erziehungslehre, und behandelt demnach das Wesen und die Mittel der Erziehung, sowie die allgemeinen Eigenschaften des Erziehers“, der zweite erörtert „das Besondere der Zucht“, und behandelt demgemäß „die körperliche Zucht, oder die Bildung des Körpers“, dann „die geistige Zucht, oder die Bildung des Kopfes“, und zuletzt die „sittlich religiöse Zucht, oder die Bildung des Herzens.“ Der dritte Theil endlich hat zum Gegenstande „das Besondere des Unterrichtes“, und handelt demnach in drei Abschnitten von dem Stoff und der Form des Volksunterrichtes, von „der Schule und dem Schüler“, und endlich von „dem Schullehrer und seinen Verhältnissen“. Ein reicher Schatz praktischer Erziehungsgrundsätze und Erziehungsregeln ist in diesem Buche angehäuft. Auch über Obstbaumzucht schrieb Hergenröther, wie er denn überhaupt ein großer Freund der Landwirthschaft war.

2. Ferner ist rühmlich zu nennen Matthäus Zeheter. Geboren 1787 zu Breitenfeld in Unterösterreich, widmete er sich an der Piaristenschule zu Horn dem Schulfache, trat später in bayrische Dienste über, wurde Lehrer zu Wasserburg, und dann 1836 an das neuerrichtete Schullehrerseminar in Eichstätt berufen, wo er nachmals zum ersten Lehrer und Praefecten des Institutes ernannt wurde. Er starb im Jahre 1849. Außer mehreren Schulschriften gab er eine „Erziehungs- und Unterrichtslehre nach katholischen Grundsätzen“ (Eichstätt, 1849 zweite Auflage) heraus. Nach Vorausschickung der erforderlichen

psychologischen Grundlagen, so wie der Bestimmungen über Wesen, Zweck, Charakter u. s. w. der Erziehung und des Unterrichtes, handelt das Buch zuerst von der „formellen Bildungslehre“ (Grundsätze und Mittel der allgemeinen Bildung, Bildung des Körpers, der intellectuellen Anlagen, des Gefühlsvermögens, des Willens, Disciplin), und dann von der materiellen Bildungslehre (Grundsätze und Mittel des Unterrichtes, Knaben- und Mädchenschule, Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen und Besonderen, Methode). Das sehr reichhaltige Material ist in übersichtlich klarer und faßlicher Weise dargestellt und empfiehlt sich das Buch besonders für Volksschullehrer.

3. Eine treffliche Erziehungsschrift besitzen wir ferner von Dr. G. M. Dursch, Pfarrer zu Kottweil. Sie führt den Titel: „Pädagogik, oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens.“ Tübingen, 1851. Der Verfasser möchte, wie er in der Vorrede sagt, mit diesem Werke eine Erziehungslehre geben, welche von dem Geiste des katholischen Christenthums ausgeht und in diesem sich abschließt, und welche nur diejenige Erziehung eine wahre und fruchtbare sei, welche im christlichen Geiste beginnt und endet.“ Diesen Plan hat Dursch in ausgezeichnete Weise durchgeführt. Sein Buch zerfällt in drei Theile. Der erste behandelt „das Object der Erziehung, den Menschen,“ und zwar zuerst den Menschen in seinem ursprünglichen Zustande, — in seiner Idee; dann den Menschen in seinem Abfall von der göttlichen Idee, und endlich den Menschen in seiner Rückkehr zu Gott, — zu seiner Idee. Im zweiten Theile folgen dann die „Mittel der christlichen Erziehung“ — die priesterliche, die prophetische, die kö nigliche Wirksamkeit der Kirche, und der dritte Theil endlich handelt von der Anwendung der gegebenen Mittel zur Erziehung des Menschen, wobei zuerst die häusliche Erziehung, dann die Schulerziehung zur Sprache kommt und endlich auch noch von den Erziehungsmitteln bei abnormer, krankhafter und unnatürlicher Entwicklung der Kinder gesprochen wird. Die ganze Fassung und Anordnung des Buches ist originell, und empfiehlt sich in jeder Beziehung zum eingehenden Studium.

4. Wie außer der katholischen Kirche kein Heil, so ist auch ohne dieselbe keine Erziehung möglich, — das ist der Grundgedanke, der sich durch die ganze Pädagogik Dursch's hindurchzieht. Nur in der Offenbarungslehre finden wir eine sichere und vollständige Erkenntniß des menschlichen Wesens und der menschlichen Bestimmung, woraus allein die Aufgabe der Erziehung abgeleitet werden kann. Demnach definiert Dursch die christliche Pädagogik in folgender Weise: „Sie ist die Wissenschaft einerseits von dem Wesen, von dem sittlichen Zustande der Menschheit nach dem Abfalle von Gott, von der Entwicklungsbedürftigkeit und Fähigkeit, und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung, andererseits von den durch Christus gegebenen Mitteln zu dieser Zurückführung und von der Art und Weise, wie diese bei den Unmündigen angewendet werden sollen, damit sie wirklich Christus ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden.“

5. „Nacht sich demnach die moderne Pädagogik zur Aufgabe, den Menschen

mündigen zur Humanität zu erziehen, oder setzt sie den Zweck der Erziehung in die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten (Diesterweg), oder geht sie noch weiter und höher, und beabsichtigt durch die Erziehung Gottähnlichkeit (Grafer): so sind diese Grundsätze doch nur wahr und gut, wenn sie einen christlichen Sinn haben. Denn die reale Idee der Humanität finden wir nur in Christus, und nur auf dem Standpunkte des Christenthums kann man ohne subjective Beirung sagen, was wahr und gut ist. Die auf die That Jesu gegründete und von dem heil. Geiste belebte Kirche ist die große, einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit. Die wahre Bildung wird erreicht, wenn das Gemüth des Menschen vom Geiste des Christenthums lebendig durchdrungen ist. Und diesen Geist kann dem Menschen bloß die Kirche vermitteln. Sie ist also die alleinige Bildnerin des Menschen.“

6. „Die Erziehung soll nicht nur die Wiedergeburt des getauften Menschen, bewahren, sondern dieselbe auch zur freien That des Menschen machen. Sie hat deshalb eine negative und eine positive Aufgabe. Eine negative, — d. h. sie soll von dem Kinde alles das abhalten, was es seiner Taufgnade berauben, die ihm zugewendete Erlösung unwirksam machen und von Gott ewig trennen könnte; eine positive: — d. h. sie muß alle Mittel anwenden, daß das Samenkorn eines heiligen und gerechten Lebens, die Taufgnade, durch freie Thätigkeit sich entwickele, das Keimen desselben alle Kräfte des Geistes durchdringe, und so das Leibliche durch das Geistige beherrscht und verklärt werde. Um aber diese Aufgabe lösen zu können, müssen auch die Erzieher — Eltern, Lehrer und Geistliche — vom Geiste des Christenthums erfüllt sein.“

7. „An der öffentlichen Schule sind Kirche und Staat beteiligt; denn beide haben ein Interesse bei der Erziehung der Kinder. Erkennt der Staat sein wahres Interesse, so wird er dem Einfluß der Kirche auf die Schule nicht entgegenwirken, sondern deren Wirksamkeit unterstützen. Und weil die Kirche die Mutter der Schule ist, und es so ganz in ihrer Mission liegt, die Menschen zu wahren Menschen, die aus freier Selbstbestimmung ihre ewige und zeitliche Bestimmung erfüllen, zu erziehen, die Schule aber durch Entziehung ihrer Leitung der Gefahr ausgesetzt wird, des christlichen Geistes ganz baar zu werden, so muß sie die Trennung der Schule von der Kirche für unnatur erklären. „Die Geistlichen vertreten das Interesse der Kirche und die Lehrer die des Staates (?); wenn Geistliche und Lehrer nicht zusammenstimmen, wird der Zweck der Schule nimmer erreicht.“

8. Weiter ist zu nennen: J. Th. Kottels, der eine „Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkt christlicher Philosophie“ (Regensburg, 1852) schrieb. Dieses Buch zerfällt in einen allgemeinen und in einen „mehr besonderen“ Theil. Der erste Theil handelt vorerst „von dem Herzen und Geiste der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit unserer Zeit,“ dann „von dem wahren Herzen und dem wahren Geiste, der aller Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit zu Grunde liegen und sie befeelen soll,“ und geht dann auf die leitenden Grundsätze für Erziehung und Unterricht im Allgemeinen über. Der zweite Theil bespricht dann die Erziehung zu den verschiedenen Ständen, zum Bürger-

stande und zu den höheren Ständen; ferner die verschiedenartige Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechtes, und wendet sich endlich zu den Schulen, so zwar, daß zuerst die Elementarschule, dann die höheren Bürgerschulen, und endlich die Gymnasien besprochen werden. Angehängt ist noch eine „Beurtheilung pädagogischer Männer und Schriften der Neuzeit“, wobei besonders die Diesterweg'schen Ansichten critisirt werden. Das Buch ist im Ganzen recht brauchbar und sind in ihm viele sehr ansprechende und fruchtbare Ideen niedergelegt, die praktisch sehr gut verwerthet werden können.

9. Große Verbreitung und vielfache Verwendung hat ferner gefunden die „Schulpädagogik“ von C. Barthel, später neu bearbeitet von Wanjura. Sie ist für „angehende Schullehrer und Schulrevisoren“ bestimmt, und cursirt gegenwärtig in fünfter (von Wanjura umgearbeiteter) Auflage. Das Buch zerfällt in drei Theile: in die Erziehungs-, in die Unterrichts- und in die Schulkunde. Im ersten Theile werden die leitenden Grundsätze für die physische, intellectuelle und moralische Erziehung entwickelt; der zweite Theil behandelt zuerst die allgemeinen didaktischen Principien, und wendet dann dieselben auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule an. Der dritte Theil endlich gibt zuerst eine Geschichte des Schul- und Erziehungswesens, und legt dann die gegenwärtige Verfassung des Schulwesens dar. Der Geist, der in dem Buche herrscht, ergibt sich schon aus der an der Spitze desselben stehenden Definition der „Schulpädagogik“. „Sie ist,“ heißt es dort, „diejenige Wissenschaft, welche uns auf die Unmündigen im schulpflichtigen Alter absichtlich und gemäß der vom heil. Geiste erleuchteten Vernunft also einwirken lehrt, daß sie nach dem Evangelium und im Sinne und Geiste Jesu Christi leben, dem Heilande allezeit getreu nachfolgen, ihm immer ähnlicher werden. Die Christusähnlichkeit ist das hohe Ziel der christlichen Erziehung.“ Das Buch ist in jeder Weise zu empfehlen.

10. Zu den neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der katholischen Pädagogik gehören endlich L. Kellners „Volksschulkunde“, seine „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen“, seine „Pädagogischen Mittheilungen aus den Gebieten der Schule und des Lebens“, seine „Skizzen aus der Erziehungsgeschichte“, u. s. w. Wir glauben, uns einer näheren Charakterisirung dieser Schriften überheben zu dürfen, da sie allbekannt sind, und ihr hoher Werth allseits anerkannt und gewürdigt wird. Kellner versteht es so recht, den Erziehungs- und Lehrberuf von seiner idealsten und zugleich gemüthlichsten Seite aufzufassen, und das tief Christliche, das überall in seinen Schriften hervortritt, spricht derart zu Geist und Herz, daß die Lectüre seiner Schriften eine wahre Erquickung ist. Ebenso muß rühmlichst hervorgehoben werden das „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes“ von R. Ohler, das gegenwärtig in siebenter Auflage cursirt. Es ist dasselbe so angelegt, daß es zum Studium der Pädagogik in Schullehrerseminarien brauchbar ist, und erreicht auch diesen Zweck vollständig. Die Menge von praktischen Beispielen, die in demselben angehäuft sind, erhöht seine Brauchbarkeit für den Unterricht im hohem Grade. Das Buch ist gleichfalls allbekannt.

11. Dazu kommt J. Meier, Seminardirector in Brühl, der außer der von ihm geleiteten „Zeitschrift für Erziehung und Unterricht“ neuestens ein be-

deutendes Schulwerk unter dem Titel: „Die Volksschule“ (Freiburg, 1874) herausgegeben hat, worin er die gesammte Erziehungs- und Unterrichtslehre in ausführlicher Darstellung ganz im Geiste der katholischen Kirche, aber auch mit Benützung aller neueren Resultate der pädagogischen Wissenschaft darlegt. Auch hier glauben wir nicht weiter auf den Inhalt dieses Werkes eingehen zu müssen, da dasselbe ebenso bekannt und verbreitet ist, wie Kellners Schriften. Alleker handelt zuerst von der Volksschule in ihren äußeren Verhältnissen und socialen Beziehungen, wobei namentlich die Factoren der Erziehung: Eltern, Kirche, Gemeinde, Staat, Schule zur Sprache kommen; dann verbreitet er sich im zweiten Theile über „den Schüler und die Ausbildung desselben in der Volksschule“, wobei der Unterricht in den verschiedenen Fächern der Elementarschule besprochen wird; und im dritten Theile endlich wird gehandelt von „dem christlichen Lehrer“, wobei die Pflichten des Lehrers und die Anforderungen, die an denselben zu machen sind, erörtert werden. Als Anhang sind noch pädagogische Zeit- und Lebensbilder aus der Geschichte des deutschen Schul- und Erziehungswesens beigegeben. Das Buch ist eine in jeder Beziehung dankenswerthe Leistung. Gegenwärtig cursirt es in zweiter Auflage.

12. Großes Verdienst um die katholische Pädagogik haben sich auch erworben Hermann Kolfus, Pfarrer in Neuthe und Adolf Pfister, Pfarrer in Ehingen, namentlich durch die Herausgabe einer „Realencyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien“, die gegenwärtig in zweiter Auflage ausgegeben ist. Es werden in derselben alle pädagogischen Fragen in gesonderten Artikeln vom katholischen Standpunkte aus besprochen, und namentlich auch das historische Moment überall gebührend betont und hervorgehoben¹⁾.

13. Wir haben bisher nur die hervorragendsten katholischen Pädagogen neuester Zeit, sowie die hauptsächlichsten und vornehmsten pädagogischen Werke aufgeführt. Die Zahl der auf dem pädagogischen Gebiete in dieser Zeit wirkenden katholischen Männer ist aber noch viel größer. Namen, wie Sattler, Franz von Kohlenbrenner, Kraus, Baz, Stelzner, Steiglehner, Parizet, Wiggermann, Marešch, Rehrein, Kampz, Schellhorn (Handbuch der Pädagogik und Methodik, 1802), Stolz (Kunst christlicher Kinderzucht, 1873), Kerschbaummer (Erziehungslehre, 1869), Pfarrer Kösterus von Niederroden („Zehn Gebote der Kinderzucht“, „das letzte Jahr, u. s. w.“), S. Verique, Gall Morell (vgl. darüber Kühne, „ein Mönchsleben aus dem neunzehnten Jahrhundert“, Einsiedeln 1875) u. s. w., müssen von jedem Pädagogen mit hoher Achtung genannt werden. Wir können aber auf die Wirksamkeit dieser Männer, ohne zu weitläufig zu werden, im Einzelnen nicht mehr weiter eingehen, und können davon um so mehr absehen, als deren Wirksamkeit größtentheils in die unmittelbare Gegenwart hereinfällt, und daher noch nicht der Geschichte angehört²⁾.

1) Bei dieser Gelegenheit erwähnen wir auch das „Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ von Münch, Augsburg, 1862.

2) Von neueren katholisch-pädagogischen Zeitschriften, die jedoch theilweise wieder

14. Das aber ist aus der bisherigen Darstellung ersichtlich, daß der Eifer für Erziehung und Unterricht innerhalb der katholischen Kirche auch in neuester Zeit nicht erkaltet ist, sondern stets neue Blüthen treibt. Und was die Hauptsache ist: die katholischen Pädagogen stehen heute, wie ehemals, auf dem festen Grunde der göttlichen Offenbarung und des christlichen Geistes, und werden daher auch nicht von jedem Winde veränderlicher Tagesmeinungen herumgetrieben. „Was die katholische Pädagogik,“ sagt Kellner (Skizzen, Bd. 3, S. 156, Aufl. 1), überall kennzeichnet, „ist die richtige Auffassung der Natur und Bestimmung des Menschen, ist das in Gott erblickte Ziel der Erziehung und das richtige Verhältniß, in welches sie Erziehung und Unterricht stellt, so daß erstere immer als das Nothwendigste und Wichtigste den letztern beleben und heben soll. Charakteristisch ist ferner die Thatsache, daß die katholische Pädagogik sich stets der Niederen, der Armen im Volke mit einer unerschöpflichen Liebe angenommen hat und von dieser selbstentäußernden Liebe, die aus dem Glauben emporflammte, sowie vom lebendigen Beispiele des Erziehers ihre größten Erfolge erwartete. Sie hat daneben niemals Lehrer und Lernende auf sich selbst gestellt, sondern mit dem Glauben und der frohen Hoffnung die Demuth zu vereinigen gestrebt, jene Demuth, welche des Beistandes der göttlichen Gnade bedarf, und sich in selbstverleugnendem Gehorsam freudig und freiwillig einer höhern Auctorität unterwirft.“

15. Freilich ist es tief zu beklagen, daß die katholisch-pädagogischen Schriftsteller in Deutschland vielfach bei ihren eigenen Glaubensgenossen nicht die gebührende Anerkennung und Berücksichtigung finden. Daß sie von den Vertretern der „modernen“ Pädagogik, von den Protestanten und Ungläubigen einfach ignorirt werden, ist am Ende begreiflich: es ist das so die Art unserer Gegner; sie wollen die Wahrheit nicht kennen lernen, um ihre Vorurtheile und vorgefaßten Meinungen nicht aufgeben zu müssen. Aber auch auf katholischer Seite greift man vielfach zehnmal lieber nach einer von einem Protestanten oder Ungläubigen geschriebenen pädagogischen Schrift, als nach der eines Katholiken. Wir haben so eben eine Reihe der vortrefflichsten katholisch-pädagogischen Werke aufgeführt; aber man findet sie selten anderswo, als in den Büchersammlungen katholischer Geistlicher. In unseren großen Bibliotheken kann man alle akatholischen Bücher, wenn sie auch an und für sich noch so werthlos sind, finden; fragt

zu erscheinen aufgehört haben, sind uns bekannt: Haug, Magazin für Pädagogik, gegenwärtig redigirt von Knecht; Süddeutsches katholisches Schulwochenblatt; Monatsblatt für kath. Unterrichts- und Erziehungswesen; Zeitschrift für Erziehung und Bildung, von Kottels; Der Schulfreund von Schmitz und Kellner; Bayerischer Schulfreund, gegenwärtig redigirt von Lehrer Degner; Zeitschrift für Erziehung und Unterricht von Meßer (schon oben genannt); Katholische Schulzeitung von Lehrer Muer in Bayern, u. A. Es haben alle diese Zeitschriften sich großes Verdienst um die katholische Pädagogik erworben, und, so weit sie noch bestehen, können sie nur auf's Wärmste empfohlen werden. Meßers und Muers Schulzeitung haben sich in kurzer Zeit einen großen Lehrkreis zu verschaffen gewußt, sowohl durch den Geist, der in denselben herrscht, als auch durch die Gebiegenheit der von denselben gebrachten Aufsätze.

man aber nach einem katholischen Werke, so erhält man sehr häufig die Antwort: das Werk sei nicht vorhanden. Das gilt namentlich auch von pädagogischen Schriften. Dazu kommt, daß die Critik gegen katholisch = wissenschaftlichen Werke weit schärfer und rücksichtsloser geübt wird, als gegen Schriften akatholischer Gelehrten. Während man letztere nur mit Glacéhandschuhen anzufassen wagt, schlägt man gegen erstere gern mit Prügeln darein. Das sind sehr traurige Zustände, und es ist nicht zu wundern, wenn bei solcher Sachlage die Principien der modernen atheïstischen Pädagogik immer weiter um sich greifen, und auch in die katholischen pädagogischen Kreise eindringen. Wir stecken eben noch zu tief in dem ganz unberechtigten Vorurtheil, daß das, was von protestantischer, akatholischer Seite kommt, schon eben deshalb gediegener sei, als was von einem Katholiken zu Tage gefördert wird. Im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts hat man sich in dieses beschämende Vorurtheil hineingelebt, und wir haben uns davon noch nicht vollständig emancipirt. Manche schämen sich auch wohl, oder haben nicht den Muth, mit den katholischen Principien offen hervorzutreten; sie wollen katholisch, aber doch zugleich auch liberal und freisinnig sein, und schrecken daher vor jedem Buche zurück, in welchem die katholischen Principien offen und entschieden vertreten sind. Sie fürchten, damit anders Gesinnten Anstoß zu geben, für unduldsam, engherzig oder beschränkt gehalten zu werden, und sind demgemäß sorgfältig bemüht, über alle katholischen Werke mit strengstem Stillschweigen hinweg zu gehen, und nur mit akatholischen Schriften zu debütiren. Und muß doch ein katholisches Werk genannt werden, so bleibt gewiß hintennach ein Tadel oder eine Bemängelung desselben nicht aus. Gar Viele sind auch vom Rationalismus derart angesteckt, daß ihnen selbst die Vertretung der Principien des katholischen Glaubens zum Anstoß gereicht. Solche Ursachen können nur schlimme Wirkungen erzeugen. So lange wir in der Pädagogik von dieser Ueberschätzung des Akatholischen und von dieser Unterschätzung des Katholischen nicht abgehen, so lange wir nicht frank und frei unsere Principien bekennen, so lange wir nicht jeden Pakt mit der „modernen“ Pädagogik von uns weisen, werden wir diese „moderne“ Pädagogik nicht bloß nicht zu besiegen, sondern nicht einmal derselben kräftigen und erfolgreichen Widerstand zu leisten vermögen. Es nützt wahrlich Nichts; wenn noch so viele und noch so gute katholische Pädagogen uns die Früchte ihrer Arbeit und ihrer Studien auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts bieten, wenn man sie aber nicht hört, nicht liest, nicht schätzt, nicht verbreitet. Wir hätten in den Werken der neueren katholischen Pädagogen, die wir aufgeführt haben, Material genug für ein gediegenes pädagogisches Studium, wir brauchten uns die Hilfsmittel nicht von Außen zu holen. Man sollte hier, wie überall, von dem Feinde lernen. Wenn nicht, dann muß zuletzt die „moderne“ Pädagogik Alles überfluthen, und wir werden unser Volk vor den Verheerungen derselben nicht mehr zu schützen vermögen. Glaube man nicht, daß wir zu schwarz sehen; uns haben mehrjährige trübe Erfahrungen und Beobachtungen, die wir in pädagogischen Kreisen gemacht haben, diesen „Schmerzenschrei“ in den Mund gelegt.

16. Nachdem wir nun die Hauptrepräsentanten der Pädagogik der Volks-

Schule in neuester Zeit kennen gelernt haben, gehen wir über zu den vornehmsten Repräsentanten der

C. Pädagogik der Mittelschulen.

Gymnasial- und Realschulpädagogik.

1. Die allgemeinen Grundsätze der Pädagogik wurden in neuester Zeit nicht bloß auf die Volksschulen, sondern von einzelnen Männern speciell auch auf die Mittelschulen angewendet, und so einerseits eine eigene Gymnasialpädagogik, und andererseits eine eigene Realschulpädagogik geschaffen. Die Entwicklung, welche das Gymnasial- und Realschulwesen in neuester Zeit nahm, legte den Gedanken nahe, über die pädagogischen und didaktischen Grundsätze, welche in diesen Schulen zur Anwendung zu kommen hätten, sich wissenschaftlich zu verständigen. Dies um so mehr, als es galt, manche Aenderungen in dieser Sparte des Schulwesens eintreten zu lassen, um den damit angestrebten Zweck zu erreichen, oder aber eine weitere Entwicklung im Gymnasial- und Realschulwesen anzubahnen.

2. Handelt es sich daher zunächst um die Gymnasien, so können wir unter den Männern, welche über das Gymnasialschulwesen geschrieben haben, zwei Kategorien ausscheiden. Die einen drangen vom praktischen Standpunkte aus auf eine Reform der bestehenden Gymnasialverhältnisse, weil sie glaubten, daß letztere einer solchen Reform dringend bedürften, und machten in dieser Richtung verschiedene Vorschläge zu entsprechenden Abänderungen. Andere dagegen unternahmen es, eine vollständige wissenschaftliche Theorie der Gymnasialpädagogik zu construiren, um dadurch den Gymnasialunterricht wissenschaftlich zu ordnen, und ihm die Bahn anzuweisen, auf welcher er sich zu bewegen hätte. Was dagegen jene Männer betrifft, die sich mit der Pädagogik der Realschule beschäftigten, so verfolgten sie hiebei zumeist die Absicht, die Principien festzustellen, nach welchen der Realschulunterricht sich zu richten hätte, damit eine weitere Entwicklung des Realschulwesens überhaupt erzielt werden könne.

3. Wir werden demnach im Folgenden zuerst jene Männer aufführen, welche vom praktischen Standpunkte aus Reformvorschläge für das moderne Gymnasialwesen gemacht haben; dann werden wir zu den Theoretikern der Gymnasialpädagogik übergehen, und endlich werden wir abschließen mit den Pädagogen der Realschule.

1. Praktische Reformvorschläge für das moderne Gymnasialschulwesen.

Vorinser, Köchly, Brandt, Kopp, Lattmann, Landfermann,
Kleutgen, Roth.

§. 98.

1. Wir haben schon früher bemerkt, daß bei dem gewaltigen Vorwärtsdringen des Realismus in neuerer Zeit auch die humanistischen Lehranstalten

von der Strömung der Zeit nicht unberührt blieben. Da man die alten Sprachen und ihre Grammatik nicht mehr für die Gymnasialbildung ausreichend erachtete, so wurde, bei entschiedenem Festhalten der altclassischen Studien als Centrum des Unterrichtes, der Kreis der Lehrgegenstände an den Gymnasien durch die Geschichte, die Muttersprache, die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erweitert.

2. Bald jedoch glaubten die Lehrer dieser Gegenstände mit gleichem Rechte, wie die Lehrer der altclassischen Sprachen, die ausgedehntesten Forderungen an ihre Schüler machen zu können und zu müssen. Dadurch häufte sich der Unterrichtsstoff auf den Gymnasien massenhaft. Besonders verlangten die Naturwissenschaften bei dem außerordentlichen Aufschwunge, den die naturwissenschaftlichen Forschungen nahmen, und bei dem ununterbrochen steigenden Werthe, den sie für das tägliche Leben gewannen, gleiche Berechtigung und gleich gründliche Behandlung, wie die Sprachen, indeß auf der anderen Seite durch F. A. Wolf neue Begeisterung für die altclassische Literatur in die Gymnasien strömte.

3. Die Folge davon war, daß die Resultate der Gymnasien nicht der angewandten Zeit und der verbrauchten Kraft entsprachen. Einzelne ausgezeichnete Köpfe speicherten zwar eine bewunderungswürdige Masse von Stoff in sich auf. Aber Leben und Vertiefung fehlte. „Es wurden junge Gelehrte, aber keine wissenschaftlichen Charaktere gebildet.“ Ja trotz aller erworbenen Einzelkenntnisse machte sich im Allgemeinen eine Abnahme des wissenschaftlichen Interesses bei der Jugend bemerklich. Die Gymnasialschüler kränkelten am Geist. Und mit der geistigen Gesundheit schwand auch die leibliche. „Gerade da wo die Jugend anfangen sollte, eigentlich zu lernen, da starb sie ab.“

4. Da trat i. J. 1836 Lorinser mit seiner Schrift: „zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ auf, welche die heftigsten Anklagen gegen das Uebermaß des Unterrichtes an den Gymnasien erhob. Lorinser tadelt die Vielheit der Unterrichtsstunden, sowie die Vielheit der häuslichen Aufgaben. „Noch vor dreißig oder fünfzig Jahren,“ sagt er, „war der Unterricht auf den Gymnasien auf wenige Fächer beschränkt; heute werden dieselben Gegenstände nicht nur in einem viel größeren Umfange gelehrt, sondern es sind auch noch viele andere hinzu gekommen. Heute müssen die Schüler wöchentlich 32 bis 42 Stunden wöchentlich auf den Schulbänken sitzen, während es früher nur 20 bis 25 Stunden waren. Von diesen entlassen hat der Schüler kaum so viel Zeit, um den an ihn gemachten Forderungen hinsichtlich der häuslichen Aufgaben zu genügen. So kann es nicht anders kommen, als daß die Jugend leiblich und geistig verkümmert.“

5. „Mit Erstaunen bemerkt man daher oft an Jünglingen, die unter die besseren Schüler gezählt werden, wie wenig Wärme und Theilnahme die höchsten Angelegenheiten des Lebens ihnen einzulösen vermögen, wie sehr ihr Geist schon ermattet, und wie unselbstständig, schief und mangelhaft ihr Urtheil selbst über Dinge ist, zu deren richtiger Schätzung nichts als ein schlichter Verstand erforderlich ist. So führt das unablässige Anhäufen von Kenntnissen in einem Kopfe, der ihrer nicht mächtig werden kann, zuletzt zur wahren Imbecillität des Geistes, mit welcher sich am liebsten, um den Jammer zu vollenden, die Eitelkeit verbindet. Wie der Leib auch bei den besten Speisen erkrankt und abzehrt, wenn das Maß überschritten und der Verdauung keine Zeit gelassen wird,

ebenso wird auch der Geist durch fortwährend eingeflößtes und unverdautes Wissen nicht bereichert, sondern nur zerrüttet und gelähmt."

6. Die Anklagen Loriners riefen eine gewaltige Bewegung hervor. Es entstand eine Literatur dafür und dagegen, mit und ohne Gründe. Einige suchten für die nun einmal nicht wegzuleugnenden Schäden des Gymnasialwesens Abhilfe zu schaffen, ohne an das humanistische Princip der Gymnasien zu rühren. So Spilleke, der die gedachten Schäden rücksichtslos bloß legte, und zur Heilung derselben in erster Linie als nothwendig erachtete: für's Erste Aufnahme in das Gymnasium nicht vor dem zehnten Jahre, für's Zweite Gründung von immer mehr höheren Bürger Schulen, so zwar, daß den Schülern in gewissen Classen derselben die gleichen Begünstigungen zugestanden werden, deren sich die mittleren und zum Theil die höheren Classen der Gymnasien erfreuen, und endlich für's Dritte eine bessere pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer, zu welchem Zwecke eigene pädagogische Seminarier für letztere gestiftet werden sollen.

7. Andere dagegen traten im Interesse der Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes gegen das humanistische Princip selbst, resp. gegen die Art und Weise, wie die humanistischen Studien an den Gymnasien getrieben zu werden pflegten, namentlich gegen den Formalismus im philologischen Unterrichte auf. Gustav Röchly schlug dazu 1845 in seiner Schrift: „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller,“ und 1846 in der Schrift: „Zur Gymnasialreform“ den Ton an. „Es ist,“ sagt er, „eine unleugbare Thatsache, daß unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch steht. Immer nachdrücklicher beklagt sich die öffentliche Meinung darüber, daß die Zöglinge im Verhältniß zu der aufgewendeten Zeit und Kraft so wenig für das Leben Ersprießliches von den Schulen mitbringen, so daß für Vieles eher eine Kunst des Vergessens, als des Gedächtnisses zu wünschen wäre.“ Es ist also eine gründliche Reform des Gymnasialwesens nothwendig. Und diese Reform soll nach Röchly in folgender Weise zu bewerkstelligen sein:

8. „Wie die Realschule die Vorbereitungsschule zum selbstständigen Erfassen der Naturwissenschaften ist, so soll das Gymnasium „die Vorbereitungsschule sein zum selbstständigen Erfassen der historischen Wissenschaften“, wozu außer der eigentlichen Historie die Theologie, die Jurisprudenz, die Philologie und Philosophie gehören. Damit ist das gründliche Studium des classischen Alterthums als Grundlage der Gymnasialbildung gesetzt; auf die Naturwissenschaften darf am Gymnasium nicht mehr Zeit und Kraft verwendet werden, als auf die alten Sprachen in den Realschulen. Aber das Princip der Betreibung der altclassischen Sprachen darf in den Gymnasien nicht, wie bisher, das philologische, oder noch einseitiger, das grammatisch-kritische, sondern es muß das historische sein. Die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden, d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen. Die Elemente der Grammatik sollen daher in den unteren Classen zwar gründlich, aber nur als Elemente behandelt werden; die grammatisch-sprachliche Vorbildung ist für die eigentliche Aufgabe des Gymnasialunterrichtes nur Mittel zum Zweck, keineswegs für sich Selbstzweck.“

9. „Daraus folgt, daß die Gymnasien ein für allemal aufhören müssen, das Lateinsprechen und Lateinschreiben, sowie das sog. Interpretiren, als ihre Hauptaufgabe zu betrachten. Diese Dinge sind vielmehr vollständig zu beseitigen, und nur auf die Lectüre der Classiker ist das Augenmerk zu richten. Das Lateinsprechen, Lateinschreiben und sog. Interpretiren ist ein Vermächtniß aus jener Zeit, wo die lateinische Sprache noch die alleinige Sprache der Gebildeten war; damals hatte jener Brauch seine volle Berechtigung; jetzt aber, nachdem jene Voraussetzung nicht mehr gegeben ist, hat diese Berechtigung gänzlich aufgehört. Warum quälen wir also die Zöglinge der Gymnasien noch damit, ihnen Fertigkeiten einzulernen, die ihnen zu gar nichts mehr nütze sind? Weg also mit diesen Dingen! Betreiben wir die Philologie im strengen Sinne an den Gymnasien nur mehr in so weit, als solches für die Lectüre der Classiker nothwendig ist!“

10. Wieder Andere suchten eine Reform der Gymnasien dadurch herbeizuführen, daß sie den Humanismus und Realismus in denselben zu vereinigen und zu versöhnen suchten. Dazu gehört vor Allem Brandt, Director des Gymnasiums zu Emden.

Dieser wollte, daß am Gymnasium zugleich den für das bürgerliche Geschäftsleben bestimmten Schülern eine gründliche und ausreichende Bildung gewährt werde, indem er das Princip der Parallelclassen aufstellte und durchführte. Auf die beide Schülerarten umfassende Sexta folgen nämlich nach diesem System vier vollständige Doppelclassen für classische und bürgerliche Bildung, während die Prima den künftigen Studirenden ausschließlich vorbehalten bleibt. In Sexta lernen daher alle Schüler, außer der deutschen Sprache in sechs Stunden, die lateinische in vier Stunden wöchentlich; in Quinta wird der lateinische Unterricht der Realisten und Humanisten getrennt, und die künftigen Nichtstudirenden erhalten für die Zahl der lateinischen Stunden, welche die Humanisten mehr haben, andern Unterricht. Es kommen in Quinta daneben für alle Schüler sechs Stunden Französisch hinzu. In Quarta tritt für die Humanisten das Griechische mit sechs Stunden ein, für die Realisten das Englische mit fünf Stunden. Bei der Muttersprache, der Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik und den Naturwissenschaften findet keine Trennung statt.

11. In anderer Weise suchte Klopp in seiner „Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichtes“ eine Ausgleichung zwischen Humanismus und Realismus herbei zu führen. Er wollte den sprachlichen Realismus dem Humanismus unterordnen, die linguistische Bildung der classischen voran gehen lassen.

Er unterscheidet daher gleichfalls zwischen Humanisten und Realisten, und will, daß Religions-, Geschichts-, geographischer Unterricht, Mathematik und Naturwissenschaften für beide Schüler-Kategorien am Gymnasium in derselben Weise gelehrt werden sollen. Aber in Bezug auf den Sprachunterricht will er einen andern Gang. Nach dem Grundsatz nämlich, daß der Fortschritt vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichtern zum Schwerern, aber zum zunächst Unbekannten und zum zunächst Schwerern zu gehen habe, muß in der Septima die Muttersprache in zwölf Stunden gelehrt werden, und zwar in dem Grade, daß die Schüler ihre Muttersprache in Wort und Schrift fehlerfrei gebrauchen lernen. Das bildet die Grundlage für den weitem Sprachunterricht. In Sexta soll dann zur ersten fremden Sprache fortgeschritten werden, und zwar zu derjenigen, welche mit der Muttersprache die meiste Verwandtschaft hat: und das ist die englische. Diese ist in zehn wöchentlichen Stunden zu lehren, damit der Schüler durch Ueberwindung der ersten Schwierigkeiten und durch raschen Fortschritt Freude an der Sache bekomme, und bald sich eine bedeutende Vocabelmenge aneigne. In Quinta

folgt dann das Französische, das gleichfalls massenhaft in vielen Stunden gelehrt werden muß. Erst in Quarta soll mit dem Latein, und in Tertia mit dem Griechischen, und zwar nach der nämlichen Unterrichtsweise begonnen werden. In solcher Weise, und nur in solcher Weise soll der Sprachunterricht stufenweise fortschreiten, man darf nicht wie bisher, mit den alten, sondern muß mit den neuern Sprachen anfangen, die alten Sprachen müssen zuletzt kommen. Und bei letzteren darf auch nicht, wie bisher, so viel Zeit auf Lateinschreiben und Lateinlesen verwendet werden; denn es ist Unrecht gegen die Sprache und den Schüler, diesen zu zwingen, seine modernen Ideen in antike Formen zu zwingen zum beiderseitigen Schaden sowohl der Form, als des Inhaltes.

12. Die Vorschläge Klopps wurden realisirt von Hauschild in seinem 1849 zu Leipzig privatim gegründeten modernen Gesamtgymnasium.“

Hauschild geht wie Kopp von dem Grundsatz aus, daß die neuere Zeit von allen Gelehrten nicht nur Gelehrsamkeit fordere, sondern vor Allem Bildung, und diese Bildung sei die Bildung der Neuzeit. Die Bildungstoffe der Neuzeit müßten demgemäß im Vordergrunde stehen; diese seien aber die neueren Sprachen, vorzugsweise die Muttersprache; diese müßten daher auch zuerst und am längsten getrieben werden. Demgemäß wurde an seinem Gymnasium nach zweijährigem Unterrichte in den ersten Anfangsgründen zwei Jahre die deutsche, hierauf zwei Jahre die englische, dann zwei Jahre die französische Sprache, zuletzt endlich Lateinisch und Griechisch, jedes zwei Jahre lang gelehrt, und zwar als Hauptsache massenweise, indem zugleich immer jede vorangehende Sprache mit fortgeführt wurde.

13. Demgegenüber traten wieder andere Reformer auf, welche auf „Concentration“ des Unterrichtes an den Gymnasien drangen. Dazu gehören namentlich Lattmann und Landfermann.

Ersterer erklärt in seiner Abhandlung „über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich den Gymnasien:“ „Das Gymnasium für sich betrachtet verlangt nur Einen Unterrichtsgegenstand, nämlich klassisches Alterthum. Alle Disciplinen, die außer Latein, Griechisch, alte Geschichte und Mathematik auf den Schulen gelehrt werden, sind absolut rechtlos.“ Nach Landfermann dagegen „soll der Gymnasialunterricht concentrirt, resp. beschränkt werden auf die alten Sprachen, vorzugsweise auf die lateinische, in der Einheit des grundlegenden logisch-grammatischen, des weitem rhetorisch literarischen, und endlich des historischen Momentes dieser Studien, als Mittelpunkt; daneben Deutsch, aber keine deutsche Grammatik; in der Mathematik genügt die Arithmetik und Algebra, sowie die ebene und körperliche Geometrie in elementarer Weise, u. s. w. — Diese „Concentration“ des Unterrichtes fand andererseits wieder ihre Gegner, darunter besonders Kohlrausch. (Schmidt.)

14. Man sieht, das Bedürfniß einer Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes wurde gefühlt; aber eben so klar ist es auch, daß durch all diese Reformvorschläge, wenn wir etwa von dem letztgenannten Vorschlag einer „Concentration“ des Gymnasialunterrichtes, absehen, für den gedachten Zweck sehr wenig gewonnen wird. Denn die Zahl der Unterrichtsfächer bleibt doch größtentheils eine unverminderte; die Gefahr, die geistige Kraft der Schüler in vielartigem Wissen aufzureiben oder abzustumpfen, liegt nach wie vor nahe. Zudem beruht z. B. der Vorschlag auf Zurückstellung des Lateinischen gegen die neueren Sprachen, oder die Ansicht, daß das formelle Element im lateinischen Unterrichte gegen das historische am Gymnasium völlig in den Hintergrund zu treten habe, unstreitig auf einer Verkennung des Zweckes, den der Gymnasialunterricht überhaupt zu verfolgen hat. Die ausschließlich historische Behandlung der classischen

Philologie im Wolf'schen Sinne mag an der Universität berechtigt sein; am Gymnasium darf das formelle Element nicht hinter das historische zurückgestellt werden; denn sonst verliert der classische Sprachunterricht für die Schüler seine formal bildende Kraft; und auf diese muß es ja doch das Gymnasium in erster Linie absehen, wenn es seinen wesentlichen Zweck, die Vorbildung der Schüler für den streng wissenschaftlichen Unterricht an der Universität erreichen soll. Die Einrichtung von Parallelclassen, je nachdem die Schüler dem Studium der Wissenschaften, oder einem bürgerlichen Berufskreise sich widmen wollen, zerstört die Einheit des Unterrichtes am Gymnasium, und dürfte daher gleichfalls nicht zu empfehlen sein. Für die bürgerlichen Berufskreise sind ja die Realschulen da; warum daher in deren Interesse auch noch die Gymnasien desorganisiert werden sollen, ist nicht abzusehen. Es dürften daher alle diese Reformvorschläge wenig praktischen Werth haben.

15. Vor allem wäre es unseres Erachtens angezeigt, die Gymnasien wieder ihrem wesentlichen und ursprünglichen Zwecke anzupassen; dann würde von selbst auch das Vielerlei und Massenhafte des Unterrichtsstoffes, womit gegenwärtig die Schüler zum Schaden ihrer geistigen und leiblichen Entwicklung gequält werden, hinwegfallen. Gerade diese Hintansetzung und Verkennung des ursprünglichen und wesentlichen Zweckes der Gymnasien trägt die Hauptschuld daran, daß das Gymnasialstudium für die Schüler heut zu Tage zu einer wahren Tortur geworden ist, und daß sie durch das Uebermaß und die verkehrte Behandlung des Unterrichtsstoffes fast mehr verdummt, als formal gebildet werden. Was hilft es, immer und immer von der Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler als einem der wesentlichen Zwecke des Unterrichtes zu sprechen, wenn die ganze Anlage des Unterrichtes von der Art ist, daß sie die Erreichung dieses Zweckes vielmehr hindert, als fördert! Möge man doch die Schüler nicht an den Gymnasien schon zu Gelehrten machen wollen, und sie nicht in Unterrichtskreise hineinführen, für deren Verständnis sie nun einmal die gehörige Reife noch nicht haben! Beschränke man den Gymnasialunterricht auf das, was zur Vorbildung für die höheren Studien nothwendig und dienlich ist; dann werden die Mißstände von selbst hinwegfallen.

16. Von diesem Gesichtspunkte aus ist neuestens die Frage der Gymnasialreform behandelt worden von P. Kleutgen in seiner Schrift: „Ueber die alten und die neuen Schulen.“ Aufl. 2, Münster 1869. Er geht von folgendem Grundsatz aus: Die Bestimmung der Gymnasien kann unstreitig keine andere sein, als die Zöglinge für das Studium, welchem sie auf der Universität obliegen sollen, vorzubereiten, und ihnen jene Geistesbildung zu geben, die in allen Ständen der Gelehrten ohne Unterschied gefordert wird. Vor Allem wird es also nöthig sein, ihnen Lust und Liebe zu den Studien einzuflößen, und sie an eine ernste geistige Thätigkeit zu gewöhnen. Es sollen sodann die Fähigkeiten der Seele geweckt und gebildet, das Gedächtniß erweitert, die Phantasie belebt und gezügelt, der Verstand geübt und geschärft werden; endlich müssen zugleich mit dieser formalen Bildung auch jene Kenntnisse erworben werden, welche theils die Erlernung der höheren Wissenschaften, theils

deren Anwendung auf das Leben und überhaupt der Verkehr in den gebildeten Ständen voraussetzt.

17. Von diesem Standpunkte aus tadelt denn nun Kleutgen scharf die moderne Einrichtung der Gymnasien. Man scheint die Fühlung mit dem Princip, das dem Gymnasialunterrichte zu Grunde liegt, ganz verloren zu haben. Früher hat man das Hauptgewicht auf Grammatik, Rhetorik, und dann zuletzt an den Lyceen auf Philosophie gelegt, weil man der Ueberzeugung war, daß gerade durch diese Gegenstände der formale Zweck des Unterrichtes am besten erreicht werden könne. Und außerdem hat man sich nicht damit begnügt, diese Fächer bloß vorzutragen; man hat durch beständige, unablässige Uebung es dahin zu bringen gesucht, daß die geistigen Kräfte der Zöglinge an diesen Bildungsgegenständen sich erproben, an denselben erstarken, und so eine wirkliche Vorbereitung für die höheren Studien erzielt werde.

18. Heut zu Tage kennt man in der Häufung der Lehrgegenstände an den Gymnasien kein Maß und kein Ziel mehr. Man beschränkt sich nicht auf das Nothwendige, sondern will auch alles mögliche Nützliche am Gymnasium gelehrt wissen. Und während so der Geist der Schüler durch das Uebermaß des zu Lernenden erdrückt wird, werden jene Gegenstände, welche für die formale Bildung des Geistes die geeignetsten sind, fast gänzlich vernachlässigt. Die Grammatik pflegt man nur in so weit, als sie zur Erlernung der lateinischen oder griechischen Sprache unumgänglich nothwendig ist; im weiteren Verlaufe wird sie durch das Studium der Classiker vollständig verdrängt. Die Rhetorik wird an den Gymnasien gar nicht mehr gelehrt, und die Philosophie glaubt man damit abthun zu können, daß man in den letzten Jahren des Gymnasiums den Schülern einige Lehren der empirischen Psychologie, und der Logik beibringt, und sie an der Universität dann ein Collegium darüber hören läßt. Die stilistischen und rhetorischen Uebungen, die Uebungen des schriftlichen und mündlichen Vortrages sind sehr selten geworden; man findet vor lauter Dociren keine Zeit mehr dazu.

19. Besser kann es daher an unseren Gymnasien nur unter der Bedingung werden, daß diese verkehrte Methode aufgegeben, und das Hauptgewicht im Gymnasialunterricht wieder auf die obengenannten formal bildenden Fächer gelegt wird. Was hilft es, die Schüler am Gymnasium in eine möglichst ausgedehnte Kenntniß der Sprache und Literatur der Alten einzuführen! Es sollen ja keine Philologen am Gymnasium gebildet, sondern die jungen Leute nur für die höheren Studien vorgebildet werden. Allerdings müssen an den formal bildenden Unterricht noch andere Fächer sich anschließen, namentlich Geschichte, Geographie, Mathematik, aber sie sollen nicht in der Weise in den Vordergrund treten, daß darüber die Hauptsache Schaden leiden muß. Namentlich soll die Mathematik nicht in zu weitem Umfange gelehrt werden.

20. Kleutgen spricht sich auch gegen das Fachsystem an den Gymnasien entschieden aus. Er macht darauf aufmerksam, daß beim Fachsystem die Erziehung der Jünglinge, die doch eine wesentliche Aufgabe des Gymnasiums ist, nothwendig Schaden leiden müsse, weil keiner der Fachlehrer für die

Erziehung der Schüler, sondern nur für möglichste Ausbildung derselben in seinem Lehrgegenstande verantwortlich ist. Ebenso geht die Einheit des Unterrichtes, die Gleichförmigkeit der Methode beim Fachsystem verloren; die Verschiedenheit der Ansichten der Lehrer tritt dabei auch an die Schüler heran, verwirrt sie und zerstört die nöthige Achtung vor den Lehrern. Der Einwand, daß ein und derselbe Lehrer nicht im Stande sei, in allen Fächern gründlich zu unterrichten, hat zur Voraussetzung eben jene Ueberladung mit Lehrgegenständen, wie sie heut zu Tage an den Gymnasien sich eingebürgert hat, und das Streben, aus den Gymnasialschülern schon Gelehrte zu machen. Würde man den Unterricht nach dem obenbezeichneten wesentlichen Zwecke des Gymnasiums einrichten, so würde dieser Einwand von selbst wegfallen¹⁾.

21. Ähnliche Ansichten entwickelt Karl Ludwig Roth in seiner „Gymnasialpädagogik,“ Stuttgart, 1865. Die Lectüre dieses Buches ist sehr instructiv; denn es ist reich an treffenden Bemerkungen und gesunden Gedanken. Bitter klagt Roth, wie ihn eine langjährige Erfahrung gelehrt habe, daß das moderne Gymnasium nicht mehr erziehe, und nach seinem dormaligen durchschnittlichen Bestande auch gar nicht mehr erziehen könne, da die Uebelstände des modernen Gymnasialwesens zu groß seien. Roth führt folgende Hauptübelstände unseres Gymnasialwesens auf:

a) Das erste Uebel ist der durchgängige Zwang, den die amtlichen Vorschriften für den Gymnasialunterricht dem Schüler hinsichtlich der Benützung der Lehrpensen auferlegen. Es wird der freien Arbeit des Schülers kein Spielraum mehr gewährt, weil ihm Alles und Jedes vorgeschrieben wird. „Wir sind mit unseren Gymnasien dahin gekommen, daß von dem, was der junge Mensch vor dem Uebertritt auf die Universität etwa lernen könnte, geradezu Nichts seiner eigenen Wahl und Lust überlassen bleibt, sondern vielmehr Alles gelehrt wird, und zwar mit Zwang.“ Darum kann denn auch der Schüler für das Arbeiten und für die Gegenstände des Arbeitens nicht mehr warm werden, weil er von einem Pensum zum anderen eilen muß, um fertig zu werden, und weil er niemals wählen darf, was er arbeiten soll. Sogar das Turnen ist Gegenstand des Zwangsunterrichtes!!

b) Das zweite gemeinsame Uebel der deutschen Gymnasien ist die ansehnliche Zahl verschiedenartiger im Gymnasium zusammengehäufter Lehrfächer, welche das einheitliche Arbeiten der Lehrer zum Zwecke der Erziehung unmöglich machen. Man überfüllt die Gymnasien mit Lehrgegenständen, und steigert dazu noch die Anforderungen in den einzelnen Lehrgegenständen in ganz unvernünftiger Weise. Daß aus dieser Häufung der Lehrpensen statt einheitlicher Einwirkung auf die Erziehung der Jugend nur ein Zerflattern der Thätigkeit der Gymnasien und der jugendlichen Köpfe selbst hervorgehen könne, bedarf nach den factischen Ergebnissen keines Beweises.

c) Hat die Vorstellung von den Erfordernissen der Bildung in das Gymnasium die multa hereingebracht, welche das multam verschlingen, so hat sie

1) Vergl. hierüber mein Lehrbuch der Pädagogik, S. 304 ff.

eben damit dasselbe seines Charakters als Schule entkleidet, hat es zu vornehm werden lassen, als daß es noch die Erziehung als seine erste und wichtigste Aufgabe behandeln könnte: und das ist das dritte große, unseren Gymnasien gemeinsame Uebel. Die Lehrer suchen nur zu unterrichten, und zwar jeder isolirt nur in seinem Fache; so werden auch die einzelnen Disciplinen lauter einzelne, unverbundene nebeneinanderstehende Ganze; die Einheit im Unterrichte geht ganz verloren.

d) Das vierte unseren Gymnasien gemeinsame Uebel endlich geht aus den drei ersten hervor, und besteht darin, daß man mit allem Unterrichten den Schein statt der Wahrheit pflegt. Man verspricht, was Niemand leisten kann, z. B. Vaterlandsliebe durch Kenntniß unserer Nationalliteratur einzupflanzen, oder was der Lehrer gewöhnlicher Art an Schülern eines gewissen Alters und mittlerer Begabung niemals leisten kann, wie die Bildung durch den Geschichtsunterricht; man verspricht, durch eine Vielheit verschiedenartiger Kenntnisse in den Köpfen der Schüler eine Bildung zusammenzusetzen, welche niemals und nirgends vorhanden, und sogar unmöglich ist, u. s. w. Ueberall Schein statt der Wahrheit.

22. Um diese Uebelstände zu heben ist es vor Allem nothwendig, aus dem Gymnasium wieder eine Schule zu machen, und nicht so, daß etwa von den sechs, resp. zehn Classen die vier, resp. sechs unteren die Schule, und die zwei, resp. vier oberen eine halbe Universität vorstellen, sondern alle Classen ohne Unterschied den Charakter der Schule, d. h. einer solchen Unterrichtsanstalt tragen und aufweisen, deren Aufgabe es ist, die Jugend durch Unterricht und beim Unterricht zu erziehen, oder mit anderen Worten so zu unterrichten und zu gewöhnen, daß bei den Schülern des Gymnasiums durch den Unterricht selbst und durch die persönliche Einwirkung des Lehrers die Vernunft so weit entwickelt und gekräftigt werde, als dieselbe bis zum Uebertritt auf die Universität erstarken und entwickelt werden kann. Das Gymnasium hat zum Ziel die Vorbereitung der Schüler auf die Universität; nach diesem Maßstabe muß der gesammte Unterricht und die ganze Lehrinrichtung bemessen und bestimmt werden.

23. Demnach sind für's Erste die Anforderungen an die Leistungen der Lehrer und Schüler dem mittleren Maße der Kraft und des Willens anzupassen, und für's Zweite muß der Unterricht auch in Bezug auf seinen Umfang vereinfacht werden, d. h. es muß bloß eine einzige Disciplin sein, was so zu sagen den Leib des Unterrichtes vorstellt, dessen Glieder sodann den Contact mit anderen wissenschaftlichen Complexen vermitteln. Diese eine Disciplin kann aber wiederum nur jene sein, welche den Schlüssel bildet zur Eröffnung der Pforten aller Wissenschaften. Und das ist die Wissenschaft der Sprache. Die Wissenschaft der Sprache muß aber zunächst angeeignet werden durch das Erlernen der lateinischen und griechischen Sprache. Denn wer von der Schule nur ein gutes Verständniß der bedeutendsten griechischen und lateinischen Auctoren mit entsprechender Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache auf die Universität mitbringt, der ist zum alsbaldigen Beginn der gelehrten Studien in jeder Facultät durchaus qualificirt.

24. Somit müssen die beiden altclassischen Sprachen als die Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichtes betrachtet werden. Dazu kommen dann noch allgemeine Geschichte und Geographie, weil diese beiden Fächer in einem natürlichen subsidiären Verhältnisse zu dem Unterricht in den alten Sprachen stehen. Außerdem macht die Bestimmung der gelehrten Schule, dem Schüler die Wissenschaft der Sprache beizubringen, die Beziehung einer neuern fremden Sprache, der französischen, wünschenswerth. Die obligatorischen Lehrgegenstände an Gymnasien sollen also sein: Latein, Griechisch und Französisch, sowie Geschichte und Geographie, und dazu selbstverständlich noch die Religion. Alle übrigen Lehrgegenstände, wie Mathematik, Naturkunde, hebräische Sprache, philosophische Propädeutik sollen bloß facultativ sein, und jedem Schüler möge es frei stehen, je nach seinem in Aussicht stehenden Berufe, an dem Unterrichte in der einen oder der andern dieser Disciplinen Theil zu nehmen. Die Verwendung besonderer Stunden auf einen wissenschaftlich aufgeputzten Unterricht in der Muttersprache ist durchaus verwerflich.

25. Da alle Erkenntniß des Menschen mit der Anschauung beginnt, so muß der Lehrer vor Allem darauf sehen, den Schülern Anschauungen mitzutheilen, und dann an diesen die Urtheilskraft derselben üben. Doch darf er es dabei nicht bewendet sein lassen; er muß vielmehr in dritter Linie — und das ist die Hauptsache — durch seinen Geist auf den Geist des Schülers unmittelbar in der Weise einwirken, daß dieser sich selbst bemühe und anstrengt, um sich die Wahrheiten, welche den Gehalt seiner Wissenschaft ausmachen, als Wahrheiten in der Ueberzeugung anzueignen, durch eigene Thätigkeit selbstständig die Wahrheit zu suchen. Im Lehren sind daher dreierlei Functionen zu unterscheiden: Mittheilen, Ueben, Erwecken, und diese dritte und höchste Function, — das Erwecken — wird die für die beiden ersten maßgebende sein.

26. Es ist aber ein großer, und leider weit verbreiteter Irrthum, daß die Aufgabe des Lehrers am Gymnasium einzig darin bestehe, den Schülern ein gewisses Maß von Kenntnissen beizubringen. Dieses *πρωτον ψευδος* wird allerdings dem Lehrer vielfach durch bestehende Einrichtungen aufgedrungen, z. B. da, wo ein anfängliches Pensum binnen einer sehr beschränkten Zeit bewältigt werden soll; und nicht minder kann der Lehrer durch Prüfungen geängstigt werden, wenn das Erreichen gewisser Zielpunkte für das Schicksal der Schüler entscheidend werden kann. Aber es soll der Lehrer immer im Auge behalten, daß der Hauptzweck der Schule und des Unterrichtes die Erziehung, und zwar die Erziehung zum christlichen Glauben und Leben sei, und daß der vage Begriff der „Bildung“ und „Humanität“ ihn nie verleiten dürfe, von diesem höchsten Zwecke seiner Wirksamkeit abzusehen oder ihn hintanzusetzen.

27. Da wo Roth von der Oberleitung des gelehrten Schulwesens spricht, findet er das Haupthinderniß gegen Erweckung eines neuen Geistes im Lehrerstande in der militärischen Unterordnung unter das oberste Schulregiment, in der Abhängigkeit der Lehranstalten von der Bureaukratie, von welcher der Unsegen wie ein böser Mehlthau auf die Schulen fällt. „Denn je mehr die Arbeit, wozu ich mich verpflichtet habe, von geistiger Art ist, wie eben das

Erziehen durch Unterricht, desto mehr bedarf ich zur Energie meines Thuns der Spontaneität, der selbstständigen Initiative in meinen Verrichtungen: und diese Spontaneität zieht mir die Bureaukratie, so viel sie vermag, aus meiner Seele heraus, indem sie mir nicht nur das Was, sondern auch das Wie anbefiehlt, d. h. indem sie dem freien Ermessen des Lehrers gar nichts überläßt, sondern Alles und Jedes in der Schule und im Unterrichte von sich aus mit Anspruch auf Unfehlbarkeit anordnen und befehlen will." — Der Mann dürfte nicht Unrecht haben, und es kann nur befriedigen, wenn auch von protestantischer Seite in dieser Richtung das rechte Wort ausgesprochen wird. Diese, unwissende und doch so hochfahrende Bureaukratie trägt in der That den Tod überall hin, wo sie Fuß faßt, und am verderblichsten wirkt sie in der Schule. Das sollte allgemach doch einmal eingesehen werden.

28. So viel über die Vorschläge zur Reform des modernen Gymnasialwesens. Gehen wir nun zu den Theoretikern der Gymnasialpädagogik über!

2. Die Theoretiker der Gymnasialpädagogik.

Thiersch, Lübker, Nägelsach, Deinhardt, Rapp, Thaulow, Schmidt.

§. 99.

1. Die Reihe der Theoretiker der Gymnasialpädagogik eröffnet Friedrich Thiersch. Er gab 1826—29 ein Werk: „Ueber gelehrte Schulen“ heraus, das den Anforderungen des Realismus gegenüber die ernste Pflege der classischen Studien verlangt, und selbst die neben den alten Sprachen bereits in die Gymnasien eingebürgerten Fächer: Mathematik und Deutsch, nur geschmälert zur Geltung gelangen läßt. Die Gymnasien sind nach Thiersch für jene bestimmt, welche einmal an der öffentlichen Leitung des gemeinen Wesens in Lehre, Verwaltung oder Gericht Theil nehmen sollen. Diese sollen am Gymnasium erzogen werden für die Pflege und Wahrung der allgemeinen Güter, die ihnen ihr Beruf zu Schirm und Wahrung übergibt. Ihre Bildung muß demnach eine allgemeine, eine Bildung zur Humanität sein, und diese Bildung hat ihnen das Gymnasium zu vermitteln. Dieses Ziel wird aber wiederum nur dann erreicht werden können, wenn es einen unabhängigen Lehrerstand für die Gelehrtenschulen gibt, der nicht bloß für diese wissenschaftlich und pädagogisch vorgebildet ist, sondern auch eine seiner Aufgabe entsprechende äußere Stellung einnimmt, und durch genügenden Gehalt in den Stand gesetzt ist, sich ausschließlich seinem Berufe zu widmen.

2. Dieses vorausgesetzt betrachtet Thiersch als den Hauptvorwurf der gelehrten Schulen die altclassischen Sprachen. Indem diese, sagt er, die geistige Kraft des Knaben auf eine der Natur gemäße und den Bedürfnissen einer wissenschaftlichen Erziehung entsprechende Art üben, entwickeln und stärken, dienen sie auch dem in ihren Uebungen heranwachsenden Jüngling zur Bildung

des Urtheils und Geschmacks dadurch, daß er durch das Studium derselben zur Betrachtung, zum Verständniß und zur Nachahmung der edlen Geisteswerke des classischen Alterthums geführt wird. Man hat allerdings gegen diese alten Sprachen geltend gemacht, daß durch das Anstößige und Negerliche in den alten Literaturwerken der sittliche Wandel der Schüler gefährdet wird. Aber abgesehen davon, daß das Gute und Sittliche in den antiken Literaturwerken weit überwiegt, wirkt ja das wahrhaft Schlechte eher abschreckend als verführend, und wird außerdem ein kluger und guter Lehrer solche unsittliche Stücke in den alten Classikern übergehen und nicht zum Vortrag bringen.

3. Der Unterricht in der altclassischen Literatur muß die lateinische und griechische Sprache umfassen. Die lateinische Sprache muß aber der griechischen zu Grunde gelegt werden, nicht umgekehrt, theils weil unsere ganze Bildung und Gelehrsamkeit eine lateinische Grundlage hat, theils weil der Unterricht im Griechischen, wenn ihm das Lateinische zu Grunde liegt, für die Schüler viel leichter wird. Der lateinische Unterricht muß daher auch schon früher beginnen, als der griechische. Der Eintritt in das Gymnasium soll einem Knaben, der noch gar keine Kenntnisse im Lateinischen hat, nur im achten Jahre erlaubt sein; wer später eintritt, muß schon einen Vorbereitungsunterricht im Lateinischen genossen haben. Es ist durchaus nicht nothwendig, daß der Knabe vor seinem Eintritt in's Gymnasium bereits die ganze deutsche Schule durchgemacht habe; der Eintritt kann und soll schon früher geschehen.

4. Eine volle Gymnasialanstalt soll nach Thiersch zerfallen in das Progymnasium, welches die zwei untersten, und in das eigentliche Gymnasium, welches die höheren sechs Classen umfaßt. Die zwei Progymnasialclassen beschäftigen sich mit dem Elementarunterricht im Lateinischen. Die zwei unteren Classen des eigentlichen Gymnasiums sind dann dazu bestimmt, den lateinischen Unterricht bis zur Fertigkeit im Latein-Schreiben und -Verstehen zu bringen, dem lateinischen Stil die nöthige Sicherheit zu verschaffen und ihn von Germanismen zu befreien, die Lesung lateinischer Texte zum Livius und Virgil vorzubereiten, im ersten Jahre die griechische Formenlehre und Syntax durchzunehmen, und im zweiten Jahre bei fortgehender schriftlicher Uebung solche Stücke zu lesen, an welchen die Lehren der Grammatik wiederholt werden können. Zur Lectüre sollen dienen Cornelius Nepos, einfachere Briefe des Cicero, eine Chrestomathie historischer Stücke, daneben Ovids Fasti, des Virgil Eklogen mit Auswahl und eine Blumenlese aus Ovids Metamorphosen; im Griechischen: eine mythologische und historische Chrestomathie, eine Sammlung der gnomischen Dichter, der leichteren Hymnen und Idyllen, und ein Auswahl griechischer Epigramme.

5. In den vier oberen Classen wird in das Alterthum theils durch Lesung der vorzüglichsten Schriftsteller, theils durch Vortrag der mit ihnen zusammenhängenden Lehrgegenstände tiefer eingeführt. Zur Anordnung jener Lesung und dieser Vorträge müssen die vier Classen nach der Hauptrichtung ihrer Thätigkeit in eine poetische, historische, rhetorische und philosophische getheilt werden. In der Classe für Poesie werden Iliade und Aeneide, im zweiten Semester neben ihnen Herodot und Livius; — in der Classe für Geschichte die beiden Epopöen in wenigen Stunden weiter, vorzüglich aber Herodot und Livius, Xenophon und Sallust, — in der Classe der Beredsamkeit die besten Reden des Demosthenes und Cicero, daneben Biographien des Plutarch und Briefe des Cicero, auch Pindar und Horatius, — in der philosophischen Classe endlich Plutarchs Schrift über die Lehrmeinungen der Philosophen, einige von des Aristoteles

logischen und psychologischen Schriften, Cicero's akademische und tusculanische Abhandlungen und die Bücher von den Pflichten, auch Platon's Phädon, Protagoras oder Gorgias, von den Dichtern die Dramatiker und Pindar gelesen. Die Lectüre soll weder cursorisch noch statarisch sein, sondern dem Schüler soll bei jeder Stelle oder jedem Abschnitt nur das ihm und seinem Verständniß Nothwendige mitgetheilt werden.

6. Das Studium der deutschen Sprache ist an den Gymnasien mit dem Lateinischen und Griechischen auf's Engste zu verknüpfen und durch den classischen Unterricht in Bewegung und Thätigkeit zu setzen. In den untersten Classen wird Aehnlichkeit und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Formenbildung bemerklich gemacht, und das fremde Beispiel erläutert zugleich das Eigenthümliche des Deutschen; als Hilfsmittel mag daneben eine deutsche Grammatik gebraucht werden, nur daß den Erklärungen derselben nicht fortdauernde Stunden gewidmet werden. Bei den mündlichen und schriftlichen Verdeutschungen ist dann passende Gelegenheit zu einer fruchtbaren Behandlung der deutschen Sprache; zugleich hat der Knabe ein gutes Muster zur Nachahmung vor sich. So ist jede griechische und lateinische Stunde auch eine deutsche, eine fruchtbar und sicher wirkende Uebung der Muttersprache. In den höchsten Classen werden dann daneben die vorzüglichsten Werke unserer Literatur, sowohl der poetischen als der prosaischen die ihnen gebührende und mit dem Zweck der Schule vereinbarliche Berücksichtigung finden, und zugleich deutsche Uebungen in gebundener und ungebundener Sprache den classischen zur Seite gehen, aber immer mit Anschluß an die übrigen Aufgaben der Classe.

7. Der Unterricht in der Arithmetik und die Uebung im Rechnen geht dem Grammatischen, wie in den Classen der Schule, so in seiner Bedeutsamkeit für die Entwicklung des Geistes zur Seite, besonders wo es sich über das gemeine Rechnen, das im Pro-gymnasium absolvirt wird, zur Einsicht in die Natur der Zahlen, ihrer Verhältnisse, und der Gründe des ganzen Verfahrens erhebt. Im dritten Jahre des Gymnasiums kann der Unterricht bis zur Findung und Auflösung der kubischen Gleichungen gediehen sein; den drei oberen Gymnasialclassen fällt sodann die Geometrie anheim, welche bis zur Lehre von den Kegelschnitten zu gehen hat.

8. Das Ganze wird endlich vervollständigt durch den Religionsunterricht. In den ersten drei Jahren soll der in der Volksschule genossene Religionsunterricht nicht blos wiederholt, sondern auch erweitert und tiefer begründet werden. In den letzten drei Jahren aber sind Gegenstände, die als eine weitere Ausführung der Glaubenslehre zu betrachten sind, vorzutragen; es werden sich dazu die besten Schriften der großen Väter der griechischen und lateinischen Kirche darbieten, sowie einige Schriften des N. T., als das Evangelium und die Briefe des heil. Johannes, die Apostelgeschichte, und die kleineren Briefe Pauli in der Ursprache, wozu dann noch eine den Bedürfnissen der Schüler angemessene Uebersicht der Kirchengeschichte gefügt werden kann. Den Religionsunterricht überwacht die betreffende Kirche.

9. Thiersch geht also in seiner Auffassung des Gymnasialunterrichtes wieder mehr auf das frühere humanistische Unterrichtsprincip zurück; er nimmt das Gymnasium fast ausschließlich für den Sprachunterricht in Anspruch; die Realien will er ausgeschlossen wissen; Naturgeschichte, Physik u. s. w. sollen am Gymnasium keine Aufnahme finden. Allerdings griff aber auch Thiersch mit seinen Vorschlägen viel zu weit aus, namentlich was die Lectüre philosophischer Classiker betrifft. Die Entlastung der Schüler auf der einen wird wieder aufgewogen durch übergroße Belastung derselben auf der andern Seite. Uebrigens hatte Thiersch mit seinen Vorschlägen in ein Wespennezt gestochen. Es erhob sich aus den Kreisen der Gelehrtenschulen eine scharfe Opposition gegen seine Auffassung.

Joh. Schulze trat für die Realien ein; ebenso F. W. Klumpp, und Mäger vertheidigte die deutsche Bürgerschule, welcher Thiersch nicht geneigt war. Dieser meinte nämlich, aus den Realschulen werde nie ein gebildeter Mensch, der diesen Namen wirklich verdient, keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprincip hinausdenkt, hervorgehen. Zu den Hauptgegnern Thiersch's gehörte aber

10. Lübker in seiner „Organisation der Gelehrtenschule“. Nach Lübker ist das Princip der Gelehrtenschule im Wesentlichen ein historisches. Sie lehrt das Alterthum, das Christenthum, die durch das Christenthum gebildete neuere germanische Welt in ihrer gegenseitigen Verbindung, in ihrem einander bedingenden Zusammenhange successiv, auf dem Wege ihrer geschichtlichen Entwicklung kennen. Da aber für die Jugend das Alterthum, die Jugend der Menschheit, die angemessenste Nahrung ist und die klaren, einfachen, plastischen Formen und Verhältnisse desselben für den jugendlichen Sinn am verständlichsten und belehrendsten sind, so muß die Gelehrtenschule, je weiter nach dem Anfange hin, desto weniger in die moderne Welt eingehen, je weiter nach oben, desto mehr die Anschauung der ganzen alten Welt verbunden mit der Einsicht in die Verhältnisse der neueren Zeit umfassen. Und auf diesem Durchgange durch die Perioden der Welt soll der Zögling das bildende Object nicht bloß in seinem Wissen sich aneignen, sondern mit seinem ganzen Bewußtsein durchdringen und in sich innerlich durchleben; er soll den Weg, auf dem die Weltgeschichte im Großen und Ganzen sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste sorgsam durchwandern.

11. Demnach wird zunächst von selbst das Alterthum als Gegenstand der Gelehrtenschule sich zu erkennen geben, mithin Alles, was durch Lehre und Lectüre in die genauere Erkenntniß und Anschauung desselben hineinführt. Diesem zunächst steht der Unterricht in der christlichen Religion; dann der Unterricht in der Geschichte und Geographie. Als vierter Hauptgegenstand tritt die deutsche Sprache und Literatur hinzu, und um dem Alterthum gegenüber eine Kenntniß der modernen, besonders germanischen Welt zu gewinnen, ist eine Einführung, theils in die neueren Sprachen (Französisch oder Englisch), theils in die den Fortgang der Weltgeschichte in den letzten Jahrhunderten so mächtig bewegenden, die ganze Zeit nach allen ihren Richtungen hin tief durchdringenden Naturwissenschaften erforderlich, für deren Studium wiederum die Mathematik die nothwendige Voraussetzung ist, während an sie die Physik sich anschließt, deren Gesetze wenigstens so weit zum Bewußtsein zu bringen sind, daß in dem Schüler Liebe und Eifer zu weiterem Forschen auf diesem Gebiete erwacht.

12. Als Ziel dieser ganzen Bildung erscheint die völlige Befähigung der Schüler für die Universitätsstudien, und zwar der Form nach durch die möglichst allseitige Ausbildung und Bereicherung der Kräfte und des Lebens der Seele, nach der Seite des Inhaltes aber durch Hineinlebung in die hervorragendsten und einflußreichsten Epochen und Zustände der von Gottes Hand geleiteten Weltgeschichte. Deshalb müssen denn auch die Bildungsmittel dem Schüler immer in einer Form dargeboten werden, welche die dermalige Entwicklung seiner geistigen Individualität anzufassen und zu erregen am geeignetsten ist. Darin eben besteht für den Lehrer das große Geheimniß einer guten Lehrmethode.

13. Das historische Princip vertritt auch Nägelsbach in seiner von Autenrieth herausgegebenen „Gymnasialpädagogik“. Nach Nägelsbach ist Bildung „Erweiterung des individuellen Bewußtseins zum allgemeinen“. Der Ungebildete ist ihm der Egoist, der in seiner selbstischen Abgeschlossenheit beharrt

und sein Ich zum Mittelpunkte der Welt macht. Die Aufgabe des Gymnasiums ist demnach, die Schüler geistig und sittlich zu bilden, und sie durch diese geistige und sittliche Bildung zu erziehen, indem es zwischen ihnen und den geistigen und sittlichen Gütern der Menschheit, insbesondere der Vergangenheit vermittelt, und so deren individuelles Bewußtsein zum allgemeinen erweitert.

14. Zu lernen ist auf dem Gymnasium, „was den Geist (dessen Entwicklung) am meisten bedingt“. Nun ist aber der menschliche Geist bedingt durch den religiösen Glauben, — daher christlicher Religionsunterricht; ferner durch die Sprache, — daher Sprachunterricht, namentlich Unterricht in den welthistorischen Sprachen, der griechischen und lateinischen, als denjenigen, welche auf die sprachliche Entwicklung des Menschengesistes am entschiedensten und fruchtbarsten eingewirkt haben. Ferner ist der Geist bedingt durch die Vergangenheit, — daher Geschichtsunterricht, dessen Grundlage wiederum der geographische Unterricht ist. Dazu kommen dann noch als secundäre Gegenstände Mathematik, die aber auf die niedere Mathematik zu beschränken ist, Muttersprache, Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen.

15. Die Naturwissenschaften weist Nägelsbach aus dem Gymnasium hinaus, weil bei aller Werthschätzung des naturwissenschaftlichen Wissens der Einsicht Raum gegeben werden müsse, daß keine Zeit zu ihrer gedeihlichen Pflege vorhanden, auch das Vielerlei des Unterrichtes für den jugendlichen Geist äußerst schädlich sei. Ebenso ist die Philosophie auszuschließen, weil diese die Capacität des jugendlichen Geistes überragt. Was das Sprachstudium betrifft, so ist ein wesentliches Erforderniß zum Gedeihen desselben die Sprachvergleichung. Darum soll der lateinische Unterricht drei Stufen haben: die der Formenlehre, des syntaktischen Unterrichtes und der Sprachvergleichenden Stilistik. Chrestomathien sollen am Gymnasium gar nicht geduldet werden, außer denen, welche zur Einübung des elementaren Stoffes dienen. Lectüre und grammatischer Unterricht müssen stets eng verbunden sein. Eine Verbindung des Classen- und Fachsystems ist erspriesslich, und bewahrt vor Einseitigkeit (?).

16. Dem historischen entgegen vertritt das philosophische (hegelianische) Princip vorerst J. Heinrich Deinhardt, in seinem „Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“. Das Gymnasium ist ihm die „allgemeine Bildungsanstalt der theoretischen Stände“ (Mediciner, Juristen, Theologen und Lehrer an den Gymnasien und Universitäten). Es hat also seinen Schülern diejenigen Bildungstoffe zu geben und diejenige Energie des Geistes zu verschaffen, die allen theoretischen Ständen ohne Unterschied sowohl zur weitem Entwicklung ihrer theoretischen Bildung auf der Universität, als auch zur gründlichen und tüchtigen Betreibung ihres praktischen Lebensberufes gleichmäßig nothwendig ist. Die allgemeine, für alle theoretischen Stände gleichmäßig nothwendige Bildung ist somit Sache des Gymnasiums.

17. Demgemäß ist der Zweck des Gymnasialunterrichtes in erster Linie die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes, des wissenschaftlichen Geistes; denn das ist das erste Erforderniß für die theoretischen Stände. Wenn aber dieses, dann sind diejenigen Unterrichtsmittel desselben die wesentlichen und aus seiner Idee folgenden, durch welche der wissenschaftliche Geist unmittelbar geweckt, genährt und befestigt wird. Und das sind die idealen Unterrichtsmittel: Mathematik, Grammatik, Literatur und Religion.

18. Mathematik und Grammatik sind logischer Natur. Durch sie lernt der Schüler denken; er lernt die wahre Methode des Denkens, d. h. den Weg, auf welchem er wandeln muß, um die Wahrheit zu erkennen. Die Literatur ist ein rhetorisches Unterrichtsmittel. Das Erkannte muß nämlich auch auf angemessene Weise dargestellt werden

können, und diese Kunst der Darstellung lernt der Schüler an dem gedachten rhetorischen Unterrichtsmittel, d. i. an dem Studium der alten Classiker, als dem vollkommensten Muster in der Darstellung der Ideen. Erkenntniß und Darstellung gehen aber auf die Wahrheit; diese nämlich ist es, welche erkannt und dargestellt werden soll; die Wahrheit bildet somit sowohl den Gegenstand, als auch die Voraussetzung der Erkenntniß und Darstellung. Nun aber enthält die christliche Religion die absolute Substanz der ewigen Wahrheit; folglich bildet der Religionsunterricht eben so sehr die Voraussetzung, als das Ziel der beiden anderen Seiten des Gymnasialunterrichtes, der logischen und rhetorischen.

19. Andererseits steht aber das Gymnasium auch in Beziehung nach Außen, in Beziehung auf das Leben. Nach dieser Seite hin nun muß es auch den Unterricht in den Realien in sich aufnehmen. Wenn daher in den idealen Unterrichtsmitteln das eigenthümliche innere wissenschaftliche Leben des Gymnasialunterrichtes sich verwirklicht, so wird dagegen in den Realien die Beziehung der wissenschaftlichen Gymnasialbildung zu den unterschiedenen Lebenssphären vermittelt. Die Realien zerfallen dann wiederum nach der dreifachen Beziehung des Gymnasiums zum Leben in drei Abtheilungen: die Naturwissenschaft vermittelt die Gymnasialbildung mit dem Naturleben, die politische Geschichte mit dem politischen Leben der Menschheit, und die Kirchengeschichte mit dem kirchlichen Leben der Christenheit.

20. Daß die lateinische und griechische Sprache zum grammatischen Studium am Gymnasium gewählt worden sind und gewählt werden mußten, davon liegt der Grund theils in der ausgebildeten Grammatik der antiken Sprachen, theils in der Nothwendigkeit, daß der Gymnasiast, um einen wissenschaftlichen Halt zu gewinnen, in die antike Welt, die Wiege von Kunst und Wissenschaft, eingeweiht werden muß. Beim Unterricht selbst muß zunächst die lateinische, dann die griechische Grammatik lebendig angeeignet werden, und zwar an immer neu beigebrachten Uebungsbeispielen. Parallel damit geht dann die Lectüre der Classiker, von den Geschichtsschreibern zu den Rednern und von diesen zu den Philosophen und Tragikern.

21. Die Gesamtbildung ist das Resultat und die Blüthe des ganzen Unterrichtes. Das Mittel dazu, damit der Schüler diese Gesamtbildung sich zum Bewußtsein bringe und sie offenbare, geben die deutschen Aufsätze. In ihnen zeigt sich, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion. Der deutsche Aufsatz ist die freie Darstellung der Gesamtbildung des Schülers. Ein nothwendiges Förderungsmittel der freien Darstellung ist die Lectüre der deutschen Classiker; in ihnen hat der deutsche Jüngling seine Heimath.

22. Dieselbe Richtung mit Deinhardt theilt Alexander Kapp in seiner „Gymnasialpädagogik im Umrisse“ (1841), nur daß diese sich noch strenger an die Hegel'sche Terminologie anlehnt. Kapp bestimmt das Gymnasium als Denkschule, aber zugleich als die wahrste Sittenanstalt, worin gerade nur so viel und so richtig gelernt und erkannt, als sittlich gut gewollt und gehandelt wird. Er theilt die Unterrichtsgegenstände ein in solche von logischem Inhalt (philos. Propädeutik, Grammatik und Mathematik), in Unterrichtsgegenstände, welche die Natur betreffen (Productenkunde, das Wichtigste aus der Physiologie, Physik und physikalische und mathematische Geographie), und endlich in Unterrichtsgegenstände, die den Geist betreffen (vorchristliche Völker- und Staatengeschichte nebst politischer Geographie, Sprache und Literatur der Griechen und Römer, christliche Religion, nachchristliche Völker- und Staatengeschichte, nebst politischer Geographie, deutsche und französische Sprache und Literatur, sowie noch das

Hebräische — für Theologie-Studierende). Als das vorzüglichste Disciplinarmittel gilt ihm der gemeinsame Geist des Gymnasiums, der durch den religiös-sittlichen Geist, durch Gesang und Gebet, und durch die bei den gymnastischen Übungen und Spielen zu vollbringenden Feierlichkeiten der Schule genährt wird.

23. Concreter gehalten ist die 1858 von Gustav Thaulow herausgegebene „Gymnasialpädagogik im Grundrisse“. Die Gymnasien, sagt er, haben den Zweck, diejenige jeder Zeit über das gesammte Gemeinwesen verbreitete Jugend, deren Natur darauf hinweist, daß sie dazu berufen ist, dem allgemeinen oder leitenden Stande anzugehören, dazu elementarisch auszubilden. Darnach bestimmen sich auch die Lehrgegenstände des Gymnasiums. Der Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt für's Erste ein tieferes geschichtliches Leben voraus; denn um in einem höheren Sinne die Zukunft aus der Gegenwart zu construiren, muß man die Gegenwart aus der Vergangenheit construirt haben; für's Zweite aber setzt jener Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten eine tiefere speculative Bildung voraus; denn um die Zukunft aus der Gegenwart zu construiren, muß man die richtige Idee des Guten und Wahren an und für sich haben.

24. Dieser Doppelzweck wird für das Gymnasium vorzugsweise und in erster Linie durch das Studium der altclassischen Sprachen erreicht. Denn in der Grammatik, der Geschichte, dem Leben, der Literatur, der Kunst der Alten liegen alle realen Anknüpfungspunkte für die allein richtige Vorbereitung auf das philosophische Studium der Gymnasialschüler, in der römischen Geschichte liegen die Anfänge der Rechtsphilosophie, in der Mythologie die Anfänge der Religionsphilosophie (!), in dem Lesen der Epiker, Lyriker, Tragödien, Komödien, der Redner, der Historiker, u. s. w. die reichsten Anfänge der Aesthetik und Kunstgeschichte; in dem Lesen des Plato, Xenophon, Cicero, Seneca, u. s. w. die Anfänge der Geschichte der Philosophie. Die alten Sprachen sind somit das Centrum des Gymnasialunterrichtes, dem sich alle anderen Unterrichtsgegenstände unterzuordnen haben.

25. Unter den alten Sprachen muß die griechische vor der lateinischen im Gymnasialunterricht auftreten. Denn mit Ausnahme der Idee des Rechtes überragt die griechische Sprache und Literatur die lateinische dermaßen, daß man wohl die Behauptung wagen darf, uns könnte die römische Literatur ganz fehlen, ohne daß wir etwas Wesentliches für die Idee des Geistes verlören. Eben so übertrifft auch die griechische die lateinische Grammatik weitaus an Vollkommenheit. — Was aber den lateinischen Unterricht im Besonderen betrifft, so muß derselbe allerdings mit der Grammatik beginnen; aber das Hauptgewicht muß auf das Lateinschreiben gelegt werden. Dahin kann und muß es jeder Schüler bringen, daß es ihm leicht und angenehm wird, seine Gedanken in lateinischer Sprache niederzuschreiben, ohne Lexikon und Grammatik, und einigermaßen frei von Germanismen, gleichsam als wäre es seine Muttersprache.

26. Die Disciplin am Gymnasium faßt in sich Zucht und Regierung. Die Zucht geht auf die Zukunft des Schülers; der Zweck der Regierung dagegen liegt in der Gegenwart. Die Zucht hat mit dem Unterrichte das gemein, daß beide für die Bildung wirken; die Regierung mäßigt beide. Die Regierung geht auf die Fehler, die der Zögling macht, die Zucht auf die Fehler, die er hat. Aufgabe der Gymnasialdisciplin ist, daß der Schüler nicht so sehr große Massen von Kenntnissen, sondern jene Virtuosität des „Ich will“ mit in's Leben hinübernehme, und daß auf dieses „Ich will“ alle seine Geisteskräfte ordre pariren und den Gegenstand, auf den sie durch dieses „Ich will“

gerichtet werden, nicht eher fahren lassen, bis sie ihn angeeignet oder ausgeführt haben.

27. Handelt es sich endlich um die Frage, ob Klassen- oder Fachsystem, so ist der pädagogisch richtige Grundsatz dieser, daß ein und derselbe Lehrer in ein und derselben Classe so viel Stunden übernehme, als nur immer möglich, namentlich in den unteren Classen. Denn das Gymnasium ist noch keine Hochschule, die es mit der strengen Wissenschaft zu thun hat, sondern eine Elementarschule. Urgirt man die Fachtheorie für das Gymnasium auf's Aeußerste, so wird es schlechterdings unmöglich, die nothwendige Beschränkung für den Gymnasialunterricht herbeizuführen, da in Folge der menschlichen Natur jeder Fachlehrer sein Fach zur Hauptsache machen wird. Es muß somit jede Classe wenigstens ihren Ordinarius haben.

28. Es folgt Karl Schmidt, der gleichfalls eine „Gymnasialpädagogik“ schrieb. Ihm ist das Gymnasium die Schule „für denjenigen Theil der Nation, der durch Kenntniß und Handhabung der Menschheitsgesetze vorführend und leitend in die Entwicklung des Staates, oder durch Kenntniß und Handhabung der Naturgesetze in die Weiterentwicklung des praktischen Lebens eingreifen will“. Seine Aufgabe ist demnach folgende: „Es soll und will Vorbereitungsschule zum selbstbewußten Kennen und Können sein und demzufolge Licht im Denken, Wärme im Fühlen, und Begeisterung zur That im Dienste göttlicher Wahrheit, Freiheit und Liebe erwecken, damit der Zögling, den es entläßt, selbstbewußt in der Wissenschaft als solcher oder in ihrer Anwendung auf's Leben zu arbeiten, vernünftig im Gefühl die höchsten Lebensideen zu ergreifen und selbstthätig im Wollen und Thun religiös-sittliches Leben zur Darstellung zu bringen vermöge.“

29. Das Gymnasium muß daher für's Erste einen für Alle gleichen Unterbau haben — Elementar- und Progymnasium, — und dann in zwei besondere Schulanstalten sich gliedern, in das humanistische und in das Realgymnasium. Im Elementar- und Progymnasium sind alle Schüler in Eins vereinigt und genießen denselben Unterricht. Aus diesem treten sie dann (etwa im vierzehnten Lebensjahre) entweder in das humanistische oder in das Realgymnasium über.

a) Im humanistischen Gymnasium bilden die Sprachen der beiden altclassischen Völker den Hauptgegenstand des Unterrichtes, und daran schließt sich die Geschichte an. Die Naturwissenschaften eignen sich für das humanistische Gymnasium nur in so weit, als sie — formell — das Vorstellungsvermögen wesentlich und vor Allem ausbilden, und — materiell — einen Einblick in die Harmonie der Welten gewähren. Auch müssen die neueren Sprachen als Bildungsmittel in genügender Weise herangezogen werden.

b) Im Realgymnasium dagegen treten Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen als Hauptsache auf, während wenigstens das Latein ebenfalls als vorzügliches Bildungsmittel, wenn auch nicht als erstes und vornehmliches festgehalten werden muß. Daran schließen sich dann Geschichte und andere technische Fächer secundär an.

30. Man sieht, diese Theoretiker der Gymnasialpädagogik halten mit wenigen Ausnahmen an dem heutigen Stand des Gymnasialwesens fest, und suchen dasselbe aus einem präconcipirten Princip, das sie dem Thatächlichen zu Grunde legen, theoretisch zu rechtfertigen. Wenn sie auch im Einzelnen von dem thatächlich Bestehenden abweichen, und zweckmäßige Aenderungen vorschlagen, so soll doch im Großen und Ganzen nach ihrer Ansicht der gegenwärtige Bestand des Gymnasial-

schulwesens intakt bleiben. Das ist nun aber sicher ein ganz verfehltes Unternehmen. Die Mißstände, wozu namentlich die Ueberladung mit Unterrichtsgegenständen gehört, sind vorhanden; diese müssen durch praktische Reformen beseitigt werden, wenn das Gymnasialschulwesen nicht ganz auf Abwege kommen soll. Dafür suchen diese Theoretiker den Gymnasialunterricht mit allen diesen Mißständen theoretisch a priori zu begründen und zu rechtfertigen. Dadurch wird offenbar Nichts besser gemacht, sondern es werden vielmehr die bestehenden Mißstände noch mehr befestigt. Ueberhaupt ist ein a priori construirtes System des Gymnasialunterrichtes an sich schon eine seltsame Erscheinung; in der Organisation des Unterrichtes kommt es nicht so fast auf aprioristische Deductionen, sondern vielmehr zumeist auf praktische Zweckmäßigkeit an. Vollends aber werden solche theoretische Schulsysteme unbrauchbar, wenn die Principien, von denen sie ausgehen, entweder ganz unrichtig, oder doch wenigstens schief und einseitig erscheinen. Da kann der Lehrer für seine praktische Wirksamkeit daraus keine Belehrung mehr schöpfen; sie müssen ihn vielmehr zuletzt auf ganz falsche Bahnen leiten. Die Absicht dieser aprioristischen Schulsysteme mag löblich sein; einen praktischen Werth aber können wir ihnen nicht zusprechen. Wo sie von den Schulbehörden in die Praxis eingeführt wurden, haben sie thatsächlich wohl mehr geschadet, als genützt.

3. Pädagogen der Realschule.

Spilleke, Mager, Vogel, u. N.

§. 100.

1. Zu denjenigen neueren Pädagogen, welche namentlich das Realschulwesen zum Gegenstande ihrer Erörterungen machten, gehören bereits Resewitz, Gedike und Natorp.

a) Resewitz, den wir schon früher als Vorstand der Klosterschule Bergen kennen gelernt haben, gab 1773 eine Schrift heraus unter dem Titel: „Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit,“ worin er „für eine von der des gelehrten Standes in Zweck und Ziel verschiedene Erziehung des zahlreichen Standes der Menschen, die durch bürgerliche Gewerbe zur Erhaltung des Ganzen geschäftig sein sollen“, plädirt. Er will „ein Institut, das die bestimmte Absicht hat, die Jugend des Bürgerstandes auf ihr künftiges geschäftliches Leben vorzubereiten, und ihr alle die nützlichen Kenntnisse auf die faßlichste und lehrreichste Art einzufößen, welche auf ihr bevorstehendes Gewerbe Einfluß haben, und sie in den Stand setzen können, es richtig zu beurtheilen und mit gesundem Verstande einst zu betreiben“.

b) Ebenso veröffentlichte Gedike 1803 eine Schrift unter dem Titel: „Grundlinien des Planes der neuen Bürgerschule in Leipzig“, die sich mit dem gleichen Gegenstande befaßt. Er hält für zweckmäßig, für die gedachte Anstalt vier Hauptclassen zu bestimmen, und sie in die Elementar- und in die höhere Bürgerschule, deren jede zwei Classen hat, abzutheilen. Die höhere Bürgerschule soll für jene Classen des Bürgerstandes bestimmt sein, „die eine feinere Cultur und eine größere Masse materieller Kenntnisse zur zweckmäßigen Betreibung ihres Gewerbes nöthig haben, wie z. B. für Landwirthe, Künstler, Kaufleute, Apotheker, Chirurgen, u. s. w.“ Daher sollen in derselben zu den Elementar-

gegenständen noch hinzu kommen: Mathematik und Naturlehre für's gemeine Leben, Technologie, die Elemente des Französischen und Lateinischen, Kalligraphie und Zeichnungskunst.

c) Auch B. K. L. Natorp in Essen sprach sich in seinem i. J. 1804 erschienenen „Grundriß der Organisation allgemeiner Stadtschulen“ über Bürgerschulen und deren Organisation eingehend aus. „Der Hauptzweck einer Bürgerschule,“ sagt er, „muß immer der sein, das Menschliche im Menschen zu erwecken, oder den Menschen zur Humanität zu bilden. Und der Schüler muß in derselben diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten sich zu erwerben Gelegenheit haben, durch deren Erwerbung er sich zu einem einsichtsvollen und brauchbaren Menschen bilden und zu seinem künftigen Berufe, von welcher Art derselbe auch sei, am gründlichsten und sichersten vorbereiten kann.“ Unter Voraussetzung dieses Grundsatzes entwirft er dann einen ausführlichen Lehrplan für eine solche Bürgerschule, indem er vom Elementarunterricht beginnt, und dann von diesem Anfange aus den Unterricht bis zu seiner letzten und höchsten Stufe hinauf organisiert.

2. Epochenmachend für das Realschulwesen aber war erst N. G. Spilleke, der 1822 eine Abhandlung „über das Wesen der Bürgerschule“ schrieb, und in derselben recht eigentlich die moderne Realschule anbahnte. „Der Bildungstrieb,“ so weist er darin nach, „ist neben dem Triebe des Erkennens in der Einheit der menschlichen Natur etwas gleich Ursprüngliches, und das höchste Ziel, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben soll, ist, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden zu lassen. Der Gegensatz, welcher sich auf dem niedern Standpunkt des Bewußtseins und in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbietet, muß nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben, und so der Natur durch freie menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennung dieses Triebes und Berufes wird man aber auch Bildungsanstalten gut heißen müssen, in welchen jene Richtung die vorherrschende ist, und wo alles das gelehrt wird, wodurch auch das äußere Leben eine höhere veredelte und sittliche Gestalt gewinnt.“ Und das sind die Realschulen.

3. Die Realschule ist demnach neben dem Gymnasium ein wissenschaftliches Institut, — in demselben Verhältniß einer allgemein vorbereitenden Ausbildung, welche das Gymnasium für die Universität gibt, zur Kunstakademie oder polytechnischen Schule oder dem Gewerbeinstitut. Naturkunde und Mathematik bestimmen sich selbst aus dem Princip der Realschule heraus als deren Hauptobjecte. Und da alle Kultur ein Werk der Gemeinsamkeit ist, so ergibt sich der Unterricht in den neueren und in der Muttersprache, sowie in der Geschichte und Geographie als daneben erforderlich; der Formensinn wird durch Zeichen und Modelliren gebildet; die höchsten Beziehungen des Menschen endlich umfaßt die Religion, die Schutzwehr gegen jede niedere Ansicht und Behandlung des Lebens.

4. Auch die methodische Weise, den Lehrstoff zu behandeln, muß in der Gelehrten- und Bürgerschule verschieden sein. Während nämlich im Gymnasium die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes der letzte Zweck ist, so daß in dem Schüler das Streben rege gemacht wird, das Einzelne auf ein Allgemeines

zurückzuführen, und überall den inneren Zusammenhang desselben zu erforschen, ist umgekehrt in der Bürgerschule das Ziel Erweckung des praktischen Sinnes, so daß in dem Schüler das Streben erregt und zur Fertigkeit gebracht wird, jedes Allgemeine mit Leichtigkeit auf einen besonderen Fall anzuwenden, in jedem Gegebenen das Zufällige vom Wesentlichen zu sondern, in jedem Gegenstande das Eigenthümliche und Charakteristische aufzufinden, genau das Verhältnis aufzufassen, in welchem die Theile zum Ganzen stehen, aus den gegebenen Theilen selber zugleich das Ganze zu bilden, und so an Beobachtungs- und Erfindungsgeist zu gewinnen. Zu diesem Zwecke muß der Unterricht durchaus anschaulich sein.

5. Weiter ist auf diesem Gebiete vorzugsweise zu nennen Carl W. Mager (1810—1858). Geb. zu Gräfrath bei Solingen führte er ein sehr bewegtes Leben. Er studirte zu Bonn und Paris, machte mit Humboldt eine naturwissenschaftliche Reise nach Rußland, wirkte dann am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin unter Spilleke, ging von da nach Genf, dann zurück nach Stuttgart, von da wieder nach Narau in der Schweiz, wo er Professor der französischen Sprache und Literatur wurde, von da nach Zürich, dann nach Eisenach als Director der dortigen Realschule, endlich nach Dresden und Wiesbaden, wo er starb. Während seines Aufenthaltes zu Stuttgart schrieb er, veranlaßt durch einen Vortrag Thiersch's zu Mannheim eine Schrift: „Die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann“, 1840, die wir hier zur Sprache bringen müssen¹⁾.

6. Man muß, sagt Mager, in der modernen Gesellschaft Volk, Gebildete und Gelehrte unterscheiden. Für das Volk, den gemeinen Mann ist die Volksschule bestimmt, für die Gelehrten die Gelehrtenschule — Gymnasium; für die Gebildeten endlich die höhere Bürger- oder Realschule. Zu den „Gebildeten“ zählen nämlich Volksschullehrer, Apotheker, Wundärzte, Dentisten, Thierärzte, Landwirthe, Forstmänner, Beamte beim Berg- und Hüttenwesen, Kunstgärtner, Armee- und Schiffsoffiziere, Bürger, die Communalämter bekleiden, Subalterne im Post-, Rechnungs-, Steuer-, Verwaltungswesen, Secretäre, Fabrikanten, Kaufleute, Civilingenieure, Mechaniker, Feldmesser, Künstler, alle Damen. Für diese reicht einerseits die Volksschule nicht aus, und andererseits ist die Gelehrtenschule für sie nicht geeignet, weil sie eben keine Gelehrte sind und keine solche werden sollen; für sie muß es also eine eigene Schule geben, und das ist die höhere Bürgerschule, die sie vom zehnten bis zum sechszehnten Jahre besuchen sollen.

1) Seine weiteren pädagogischen Schriften sind: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen, nebst Darstellung und Beurtheilung der analytischen und synthetischen Methoden“ 1846; „Ueber Wesen, Einrichtung und Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neuern Sprachen und Literaturen, und die Mittel ihnen aufzuhelfen;“ ferner „Französisches Lesebuch für untere und mittlere Classen“; „Deutsches Elementarwerk: Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen;“ endlich die „pädagogische Revue, Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik“, begonnen 1840.

7. Die Bürgerschule soll dem Gebildeten außer einer allgemeinen Bildung, welche sich specifisch von der allgemeinen Bildung des Gelehrten unterscheidet, die Vorbereitung zu seiner Berufsbildung gewähren, möge er dieselbe später an einer Fachschule oder in der Weise der Lehrlingschaft erwerben wollen. Die Bildung des Gebildeten hat aber zu sein eine intellectuelle oder Verstandesbildung, eine positiv-wissenschaftliche, eine ästhetische, eine ethische und religiöse, eine politische, und eine sachliche für den nähern Beruf. Da jedoch die letztere von der Bürgerschule ausgeschlossen ist, so reduciren sich die Lehrgegenstände an der Bürgerschule auf folgende: Sprachunterricht (Deutsch, Französisch und Englisch), Literaturunterricht (Deutsch, Französisch und Englisch), Geschichtsunterricht, Mathematik, Physik, Organik, Gesang, Zeichnen, Religion, Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral, Gymnastik.

8. In Betreff des Unterrichtes in den neueren Sprachen unterscheidet Mager drei Stufen: die elementarische, die grammatisch-literarische, und die rhetorisch-literarische. Auf der Elementarstufe gebe man den Schülern ein gutes Lesebuch in die Hand, und behandle täglich ein bestimmtes Pensum. Durch Analyse des Gelesenen, das man wohl auch auswendig lernen lassen soll, wird die Anschauung der grammatischen Verhältnisse erreicht. Auf der grammatisch-literarischen Stufe wird dann die deutsche, französische und englische Grammatik streng systematisch, gründlich und vollständig, aber ohne gelehrte Beimischung, gelehrt; je weniger der Lehrer dabei dogmatisch verfährt, je mehr er das Talent hat, die Grammatik von den Schülern selbst machen zu lassen, desto besser ist es. Auf der rhetorisch-literarischen Stufe endlich folgt dann die eigentliche Lectüre, wozu noch die Metrik, die Lehre von dem Maße und Wohlflange der Prosa, die Periodologie und die Logik der Sprache kommen. Daran schließen sich die praktischen Uebungen.

9. Außer Epilleke und Mager ist endlich noch zu nennen J. K. Christoph Vogel (1795—1862), der langjährige Director der städtischen Realschule zu Leipzig. Der Zweck der von ihm gegründeten Realschule wurde von ihm von Anfang an darein gesetzt, „daß sie zu streben habe, in ihren Zöglingen diejenige religiös sittliche Kraft zu entwickeln und alle jene Kenntnisse und Fertigkeiten sicher zu begründen, welche den gebildeten Menschen als Staatsbürger, welches Standes und Geschäftes er auch sein möge, kennzeichnen sollen, und sie (die Schüler) darin so weit zu fördern, daß sie nach Beendigung eines vollständigen Lehrkursus im Stande seien, entweder jene in der Schule erworbenen Kenntnisse fortan in den Beschäftigungen des wirklichen, praktischen Berufslebens selbst anzuwenden und zu erweitern, oder in eine höhere Lehranstalt für ein besonderes Fach — Handels-, Forst-, Berg- oder polytechnische Schule — gehörig vorbereitet überzutreten.“

10. Demnach muß die Realschule, wenigstens in einigen Disciplinen, wozu namentlich Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen gehören, auch ein höheres Ziel als die Gymnasien anstreben, da sie bei den weitaus meisten ihrer Zöglinge nicht wie diese, auf die Nachhilfe der Universität rechnen darf, sondern diese vielmehr in den Stand setzen soll, sich in ihrem Berufe selbstständig und durch eigenen Fleiß fortbilden zu können. Vor Allem aber muß der Geist des Schülers gekräftigt und gewöhnt werden, auch den schwierigen Erscheinungen im Menschenleben und in der Natur nachzuforschen, und für die Erscheinung den Grund und das Gesetz zu erforschen. (Schmidt.)

11. Im Nachgang zu den bisher genannten Vertretern der Theorie des Realschulwesens hat sich dann eine ganze Literatur über das gedachte Realschulwesen gebildet, wovon wir folgende Erscheinungen ausheben:

Haake, die Realschule als Bedürfnis der Zeit, 1832; Nagl, die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung dargestellt, 1840; Desselben: Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand der Realschulen in Deutschland, 1844; Snell, über Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums, 1834; Dillmann, die Volksbildung nach den Forderungen des Realismus, 1862; Grober, die Aufgabe und die Bedeutung der deutschen Realschule und des lateinischen Unterrichtes auf derselben, 1861; Kieß, das Realschulwesen nach seiner Bedeutung und Entwicklung, 1862; Holzapfel, über Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule, eine Festrede, 1869; Kaulich, zur Reform der Gymnasien und Realschulen, Graz, 1869; Reimer R., zur Reformfrage in Bezug auf den Unterrichtsorganismus der Realschule, Leipzig 1869; Kreißig, ein Wort zur Realschulfrage, Kassel, 1870; Loth, die Realschulfrage, Leipzig 1870; Sommerfeld, ein Beitrag zur Realschulfrage, Anklam, 1871; u. s. w. (Vgl. Kofus, Realencyclopädie, Art. Realschule.).

12. Die Realschule hat im Hinblick auf die gegenwärtigen Verhältnisse in Technik, Industrie und Handel unstreitig ihre Berechtigung. Es haben sich jene Verhältnisse in der Weise entwickelt, daß für jene, die den gedachten Berufszweigen in ausgedehnterer und hervorragenderer Weise sich widmen, eine eigene allgemeine Bildung vorausgesetzt ist, die füglich wiederum nur an eigenen, für diesen Zweck eigens eingerichteten Schulen in entsprechender Weise und in erforderlichem Umfange gewonnen werden kann. Aber so gern wir auch die Berechtigung, resp. Nothwendigkeit der Realschulen anerkennen, so können wir uns doch nicht verhehlen, daß unsere Zeit dieses Institut dem Gymnasialinstitut gegenüber zu sehr zu überschätzen scheint. Es fehlt nicht an Stimmen, welche die vorwiegend ideal gehaltene Gymnasialbildung als etwas Unnützes und Unzeitgemäßes bezeichnen, und entweder geradezu die Gymnasien durch die Realschule verdrängt, oder doch wenigstens den Gymnasialunterricht nach dem System des Realunterrichtes reformirt, resp. auch an den Gymnasien die Realien an die erste Stelle gesetzt wissen wollen. Damit können wir uns nicht einverstanden erklären. Es beruht diese übermäßige Betonung des Realunterrichtes und diese Hintansetzung des Gymnasialstudiums mit seiner idealen Richtung unseres Erachtens nur auf der materialistischen Tendenz, welche unsere Zeit charakterisirt, und ist eine ganz verkehrte Ansicht. Selbst der Realunterricht müßte, wenn es gelänge, die ideale Seite des Unterrichtes, wie sie an den Gymnasien repräsentirt ist, zu verdrängen, seinem Verfall entgegen gehen. Denn dann würde im Unterrichte überall das rohe Utilitätsprincip zur Herrschaft kommen, und wo dieses allein herrscht, da mag der Unterricht allerdings dem handgreiflichen Interesse der Menschen sich günstig erweisen, aber eine höhere, edlere Bildung mit sittlichem Gepräge wird er bei den zu Unterrichtenden nicht mehr erzielen, weil zu diesem Zwecke die Beziehung des Realen zum Idealen unumgänglich nothwendig ist. Darum „möge das eine geschehen, das andere aber nicht unterlassen werden,“ d. h. es mögen die Realschulen die ihnen gebührende Stelle einnehmen, aber man möge sie nicht überschätzen, und die Gymnasien durch sie nicht beeinträchtigen.

D. Universitätspädagogik.

Vorschläge zu pädagogischen Reformen im Universitätswesen.

Schelling, Fichte, Schleiermacher, Diesterweg, Gerbinus,
J. B. Meyer, Kleutgen.

§. 101.

1. Auch über Universitätspädagogik hat sich seit Ende des vorigen Jahrhunderts eine Literatur gebildet. Sie ist zwar nicht so reich, wie die Literatur über das Gymnasialschulwesen; immerhin aber ist sie interessant genug, um nicht übergangen werden zu dürfen. Der Inhalt dieser Literatur bewegt sich zum größten Theil um die Frage, wie eine zeitgemäße Reform des Universitätswesens anzubahnen sei. Man hatte das Bewußtsein, daß große Mißstände an den modernen Universitäten ebenso, wie an den modernen Gymnasien herrschen, und aus diesem Bewußtsein entsprangen verschiedene Reformvorschläge, die zwar bis jetzt noch keinen praktischen Erfolg gehabt haben, immerhin aber doch interessant sind.

2. Der erste, der in neuerer Zeit über das Universitätswesen geschrieben hat, ist Schelling. Er gab eine Schrift heraus, betitelt: „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums,“ die wir schon früher erwähnt haben. Diese Schrift hat jedoch weniger eine reformatorische Tendenz; sie will nur ein System der Universitätswissenschaften aus dem Princip der Schelling'schen Identitätsphilosophie heraus construiren. Demgemäß führt Schelling alles Wissen auf das Urwissen zurück, aus welchem alle Wissenschaften hervorgehen wie die Aeste und Zweige aus dem Stamm hervor sich ausbreiten. Das Urwissen aber ist das absolute Wissen, in welchem Sein und Denken in absoluter Identität zusammenfallen, so daß das wahre Ideale zugleich auch das wahre Reale ist, und umgekehrt. Die erste Wissenschaft also, welche den absoluten Indifferenzpunkt, in dem reale und ideale Welt als Eins erblickt werden, objectiv darstellt, ist die Theologie, als die Wissenschaft des absoluten, göttlichen Wesens.

3. Die absolute Identität des Idealen und Realen differenziirt sich aber in der Welt in Natur und Geist, und demgemäß schließen sich an die Theologie die Medicin und die Jurisprudenz an. Erstere geht auf die reale Seite jener Differenzirung, auf die Natur, die sich im Organismus vollendet; letztere dagegen geht auf die ideale Seite derselben, auf die geistige Welt, die in der Bildung einer Rechtsverfassung ihren höchsten Ausdruck gewinnt. Die Philosophie, weil sie die schlechthin und in jeder Beziehung absolute Erkenntniß repräsentirt, welche das Urwissen unmittelbar und an sich selbst zum Grund und Gegenstande hat, kann ebendeshalb keine besondere Facultät sein; die wahre Objectivität der Religion ist nur die Kunst, und die vierte Facultät müßte daher die der Künste sein.

4. Wir halten uns bei diesem Schelling'schen Schema der Universitätswissenschaften nicht weiter auf; es steht und fällt mit seiner Philosophie und

hat keinen praktischen Werth. Gleichzeitig mit Schelling hat aber auch Fichte das Universitätswesen zum Gegenstande seiner Untersuchungen gemacht, und hier tritt die reformatorische Tendenz in den Vordergrund. Die allgemeine Klage nämlich, daß das wissenschaftliche Streben der Universitätsstudenten mehr und mehr dem Brodstudium weiche, führte zunächst zu dem Gedanken einer Trennung oder theilweisen Absonderung der Berufsstudien von dem Studium der freien Wissenschaft selber. Schon F. A. Wolf hatte diesen Gedanken ausgesprochen; ausführlich aber hat ihn Fichte entwickelt in seiner Schrift: „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt“ (1807). Nach seiner Ansicht soll diese höhere Lehranstalt in drei Abtheilungen zerfallen: in die Universität, die wissenschaftliche Kunstschule und die Akademie.

5. An der Universität sollen die gewöhnlichen Studirenden ihre Bildung erhalten. In die wissenschaftliche Kunstschule dagegen sollen jene Studirende aufgenommen werden, welche die Wissenschaft der Wissenschaft, und nicht des Brodes halber suchen, und die für das wissenschaftliche Lehramt oder für die höheren Staatsämter vorzüglich begabt erscheinen. Sie heißen im Gegensatz zu den gewöhnlichen Studenten (irregulares) die regulares, und sollen zusammen unter einem Hausvater wohnen. Ueber der Universität und Kunstschule endlich steht die Akademie. Sie ist als Anstalt der reinen Wissenschaft zu betrachten, und in sie treten die älteren Lehrer, deren Ersatz durch jüngere Kräfte zweckmäßig erscheint, über.

6. Wenn die gewöhnlichen Studirenden an der Universität ihren Brodstudien nachgehen, so liegt in der wissenschaftlichen Kunstschule das Hauptgewicht auf dem philosophischen Studium. Daneben sollen Philologie, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaft, Jurisprudenz, so weit sie auf Geschichte und Heilkunde, soweit sie auf Naturwissenschaft beruht, vertreten sein. Positive Theologie ist ausgeschlossen. Das Kunstinstitut soll in höchster Entwicklung zugleich zu einem Professoren-Seminar werden. Was endlich die Akademie betrifft, so leben die Akademiker rein der Wissenschaft, ohne ein Lehramt zu verwalten, bilden aber für die Senatsverhandlungen der beiden anderen Anstalten den Rath der Alten.

7. Außer Fichte, dessen Vorschläge, wie nicht anders zu erwarten stand, nicht zur praktischen Geltung gelangten, hat auch Schleiermacher mit dem vorwürfigen Thema sich beschäftigt, in seinen „Gelegentlichen Gedanken etc.“ (1808). Dem Wesen nach, jagt Schleiermacher, ist die eigentliche Universität in der philosophischen Facultät enthalten, und die theologische, juristische und medicinische sind nur Specialschulen. Zweck der Universität ist nicht das Lernen, sondern das Erkennen. Es ist daher vom Universitätslehrer ein methodischer Vortrag zu fordern, der dem Wesen nach genetisch ist. „Der Lehrer muß Alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die That selbst, reproduciren; damit die Zuhörer beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden.“

8. Der Schlendrian des Vorlesens und Nachschreibens, den Schleiermacher in der eben angeführten Weise beseitigt wissen will, hat auch die Angriffe Thoremin's, und namentlich Diesterweg's hervorgerufen. Obgleich letzterer den Hochschulen in seiner Abhandlung: „Das Verderben auf den deutschen Universitäten“ auch vorwirft, daß ihre Leistungen in Betreff der Erweckung des Nationalgefühles gleich Null, und in sittlicher Beziehung als negativ zu betrachten seien, so eifert er doch vorzugsweise gegen die „Höftweishheit“, und will die Hörsäle ebensogut, wie die Schulstuben, in Übungsstätten des Geistes umformen, für welchen Zweck ihm die dialogisirende Lehrform nothwendig erscheint.

9. Weiter tritt als Reformrer des Universitätswesens auf Gerwinus in seinem „Plan zur Reform der deutschen Universitäten“ (Gesammelte kleine historische Schriften von Gerwinus Bd. 7.). Er dringt, wie Fichte, auf Absonderung der philosophischen Facultät von den übrigen; aber während Fichte seine „Universität, wissenschaftliche Kunstschule und Akademie“ noch als ein Ganzes betrachtet wissen will, fordert Gerwinus sogar die locale Absonderung der philosophischen Facultät von den übrigen. Die philosophische Facultät soll für sich zur Universität erhoben, und die übrigen Facultäten sollen als Fachschulen unter dem Namen Akademien scharf von ihr geschieden werden.

10. Diese künftige Universität soll dann die Mitte halten zwischen Gymnasium und Akademie. Sie lehre Philosophie, Literatur, Geschichte, die mathematischen und physischen Wissenschaften. Sodann hat sie durch eine Encyclopädie der Specialwissenschaften auf die Akademie vorzubereiten. Sie wird somit zur Vorbereitungsanstalt. Es soll ferner auf dieser Universität keine Hörfreiheit, sondern nur eine beschränkere Wahl der Vorlesungen gelten. Gerwinus will endlich Conversatorien, Wiederholungs- und Prüfungsstunden, solche, in denen eigene Arbeiten mitgetheilt und besprochen werden, Privatungang des Lehrers mit den Zuhörern, in welchem der Dialog zur Herrschaft gelangt.

11. Es folgt Jürgen Bona Meyer mit seinen „Gedanken über die zeitgemäße Entwicklung der deutschen Universitäten“, Hamburg, 1860. Er redet nicht einer totalen Umgestaltung, wohl aber einer zeitgemäßen Reform der Universitäten das Wort. Er will das Studium nicht beginnen lassen mit ein oder zwei philosophischen „Zwangsjahren“, die philosophische Facultät hat überhaupt nur die Bestimmung, den Lehrstand vorzubereiten. Dagegen erscheint ihm die Umwandlung der Lehrweise, namentlich in der philosophischen Facultät, als eine gebieterische Nothwendigkeit. Wir bedürfen, sagt er, einer Lehrpraxis, welche mehr, als es zur Zeit auf den Universitäten geschieht, Rücksicht nimmt auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse verschiedener Studientreise. Es ist Aufgabe besonders der philosophischen Facultät, den allgemeinen Stoff ihres Wissens in verschiedener Ausdehnung und Behandlung den Bedürfnissen der Studirenden anzupassen.

12. Ferner ist nach Meyer nothwendig, daß mehr pädagogisches Leben in die akademische Lehrkörperschaft fließe, und ein einheitlicher Geist diese ganze Gemeinschaft beseele. Jetzt nehmen die einzelnen Docenten zu wenig Rücksicht auf einander. Sollen die Universitäten ein blühendes, zeitgemäßes Leben entfalten, so müssen die Docenten nicht nur tüchtige Kenner der Wissenschaft,

sondern mit Geist und Herz wahrhaft akademische Lehrer sein. Deshalb soll denn auch der Universitätslehrer von dem Akademiker unterschieden werden. „Wir müssen an einer Universität forschende Gelehrte haben, von denen die einen vorzugsweise durch die Schrift, die anderen vorzugsweise durch das Wort zu lehren angewiesen sind. Erstere sind die Akademiker, letztere die Universitätslehrer. Sie müssen aber in wechselseitiger Gemeinschaft miteinander stehen, um nicht in einseitige Buch- und Wortgelehrte auszuarten.“ Die dialogische Lehrform verwirft Meyer, und vertheidigt hiefür den Kathedervortrag, „weil er in seiner prägnanten Zusammenfassung des ganzen Gebietes der Wissenschaft, und gerade in der mündlichen Darstellung auch des Historischen die unsern wissenschaftlichen Bedürfnissen wahrhaft entsprechende und didaktisch richtige Lehrerweise sei.“ (Schmidt.)

13. Auch Kleutgen hat in seiner schon früher erwähnten Schrift: „Die alten und neuen Schulen“ Vorschläge zur Reform des Universitätsunterrichtes gemacht. Er richtet jedoch sein Augenmerk zunächst nur auf den theologischen Unterricht, wie er auf der Universität nach seiner Ansicht betrieben werden sollte. Was vorerst den Lehrplan betrifft, so tadelt Kleutgen die Zerreißung der theologischen Wissenschaft in eine Menge von Einzelfächern, welche die Hörer sämmtlich in drei Jahren bewältigen sollen, sowie die dadurch bedingte Verkürzung und Zurückstellung der Hauptfächer: der Dogmatik, der Moral und des Kirchenrechtes. Man sollte den Unterricht nach dem Muster der alten Schulen wieder mehr concentriren, auf die Hauptfächer das meiste Gewicht legen und die meiste Zeit verwenden, während man die Nebenfächer zurückstellen oder geradezu zu bloß facultativen Fächern herabsetzen sollte. Im jetzt bestehenden Lehrplane gehe für die Studirenden alle Einheit des Unterrichtes verloren.

14. Weiter tadelt Kleutgen die moderne Weise oder Methode des theologischen Unterrichtes. Der ganze Unterricht beschränke sich auf fortgesetztes Vorlesen oder Vortragen, wobei die Hörer nichts zu thun haben, als nachzuschreiben. Die Hörer zu bloßer Passivität verurtheilen, sei ganz und gar unpädagogisch. Die Hörer sollen vielmehr zum Selbststudium und zum Selbstdenken herausgezogen werden durch Conversatorien, Disputatorien und dadurch, daß ihnen theologische Themata zur eigenen Ausarbeitung übertragen werden. Nur dadurch könne ihnen das Studium interessant gemacht, nur dadurch können sie in die Lage gebracht werden, den Lehrstoff sich vollkommen anzueignen und geistig zu verarbeiten. Auch solle man im theologischen Unterrichte wieder mehr den positiven Standpunkt vorkehren, und nicht in bloßer Speculation und Systemhascherei sich bewegen; sonst wissen die Hörer am Ende nicht, was sie als Dogma festzuhalten haben, und was bloß theologische Meinung ist.

15. Kleutgen plädirt endlich auch für die Wiedereinführung der lateinischen Sprache im theologischen Unterricht. Es sei überhaupt zu beklagen, daß die lateinische Sprache als allgemeine Gelehrtensprache in Abgang gekommen sei. Denn wer berechnet die Vortheile, die der Wissenschaft erwachsen, wenn der Verkehr unter den Gebildeten aller Völker durch eine gemeinsame Gelehrtensprache von jedem Hindernisse befreit wäre. Jetzt müsse man sich auf Uebersetzungen

verlassen; aber nicht alle Völker seien so fleißig im Uebersetzen, wie die Deutschen, und nicht immer sind es die fähigsten Köpfe, die sich mit Uebersetzen abgeben. Zumeist aber für die Theologie wäre das Latein als gemeinsame Sprache von der größten Wichtigkeit, und zwar nicht bloß deshalb, weil jedes theologische Werk ein Gemeingut Aller, welche Sprache sie auch immer sprechen mögen, sein soll, sondern weil in der lateinischen Sprache als in der allgemeinen Kirchensprache die theologischen Begriffe und Dogmen weit klarer, präciser und der kirchlichen Fassung entsprechender ausgedrückt werden können, als in irgend welcher andern neuern Sprache.

16. Es ist in dieser Richtung nach Kleutgen ein großer Unterschied zwischen der Kunst und der Wissenschaft. Die Kunst soll das Allgemeine im Besondern, das Ewige im Zufälligen und das Unwandelbare im Veränderlichen zur Anschauung bringen. Sie redet ferner zum Herzen und soll die Wahrheit im Gewande der Schönheit dem Leben und der Empfindung nahe bringen. Darum sind Beredsamkeit und Dichtkunst auf die Geschichte und das Leben des Volkes hingewiesen, und seiner Gemüthsart, seiner Lage, seinen Sitten und Bedürfnissen müssen sie ihre Schöpfungen anpassen. Was ist also natürlicher, als daß sie auch die Sprache des Volkes reden! — Die Wissenschaft dagegen geht aus dem Besondern und Eigenthümlichen heraus, um das Allgemeine zu gewinnen; sie strebt von dem Zufälligen so frei als möglich zu sein, und ihre Vollendung besteht gerade in der Erfassung des Unwandelbaren und Ewigen. Es hängen also ihre Forschungen mit dem eigenthümlichen Volksleben und mit dem Volkscharakter nicht zusammen, wie sie denn in der ihr eigenen Form auch nicht für das Volk als solches bestimmt ist. Sie bedarf keiner andern Ein-
kleidung, als in welcher die Gedanken klar, bestimmt und vollständig ausgedrückt werden. Für sie eignet sich daher nicht eine particuläre Volks-, sondern eine allgemeine Gelehrtersprache, die keine andere, als die lateinische sein kann.

17. Wäre man früher von dem gleichen Grundsätze ausgegangen, wie jetzt, daß nämlich jeder Gelehrte seine wissenschaftlichen Werke in der eigenen Muttersprache schreiben müsse, was würde denn die Folge davon sein? Daß die Werke der alten Gelehrten und die Resultate ihrer Forschungen uns zum größten Theile unbekannt bleiben würden. Die lebenden Sprachen sind nämlich beständigen Veränderungen unterworfen; es wäre also nicht mehr genug, die Sprachen der jetzt lebenden Franzosen, Italiener u. s. w. zu erlernen, um die alten wissenschaftlichen Werke dieser Nationen sich zugänglich zu machen; man müßte sich auch in alle Dialecte der verschiedenen Jahrhunderte einstudiren. Wer aber vermag das, der nicht das Studium dieser Sprachen *ex professo* und ausschließlich betreibt! — Die Einrede, daß durch den Gebrauch des Lateins im höhern Unterrichte die Muttersprache Schaden leide, resp. deren Ausbildung verhindert werde, gilt nicht, da die Blüthe der neueren Literatur, namentlich bei den romanischen Völkern, gerade in jene Zeit fällt, wo in den Schulen noch die lateinische Sprache als Unterrichtssprache gebraucht wurde.

18. Wir wollen die interessanten Erörterungen Kleutgens über diesen Punkt nicht weiter verfolgen; sicher werden sich seine Argumente für den Gebrauch

der lateinischen Sprache als Unterrichtssprache an den Hochschulen, namentlich was die Theologie und Philosophie betrifft, kaum genügend widerlegen lassen. Die moderne Begriffsverwirrung, die so weit geht, daß kaum ein Gelehrter den anderen mehr versteht; die völlige Veroute in der Terminologie, deren Einheit und Bestimmtheit doch so nothwendig ist für einen zweckentsprechenden wissenschaftlichen Unterricht, die Nothwendigkeit, doch immer wieder auf die lateinische Terminologie zurück zu greifen, wenn es sich um bestimmte Fixirung eines Begriffes handelt, die oft kaum zu bewältigende Dunkelheit und Unverständlichkeit moderner Speculationen, u. s. w. rührt zum großen Theile daher, daß man die lateinische Sprache als Unterrichtssprache aufgegeben hat. Aber freilich, sollte die lateinische Sprache in die gedachte Stellung restituirt werden, dann müßte an den Gymnasien wieder ein größeres Gewicht auf das Lateinsprechen und Lateinschreiben gelegt werden, als es gegenwärtig geschieht. Wie die jungen Leute gegenwärtig vom Gymnasium an die Hochschule kommen, ist es kaum thunlich, an sie mit lateinischem Vortrage heranzutreten; sie sind zu wenig geübt in der Handhabung der lateinischen Sprache, als daß sie bei lateinischem Vortrage sich in der Wissenschaft gehörig zu orientiren vermöchten. Die fähigeren Köpfe würden allerdings die Schwierigkeiten mit der Zeit überwinden; die schwächeren dagegen würden zurückbleiben. Es müßte daher, um die lateinische Sprache als Unterrichtssprache im höheren Unterrichte wieder in Aufnahme zu bringen, eine Reform der Gymnasien in der eben bezeichneten Richtung vorangehen, auf welche jedoch unter den gegenwärtigen Verhältnissen wenig oder gar keine Hoffnung vorhanden ist.

19. Wir haben mit dem Bisherigen wenigstens eine Uebersicht gegeben über die mannigfaltigen Reformvorschläge für das moderne Universitätswesen. Wir finden darin manche treffende Gedanken, und namentlich verdienen Klentgens Vorschläge für den theologischen Unterricht alle Beachtung. Vielfach haben wir es jedoch auch nur mit lustigen Phantasiegebilden zu thun. Wie dem aber auch immer sein möge: — wir unsererseits glauben, daß mit solchen Reformen unserm modernen Universitätswesen keineswegs aufzuhelfen sei, so lange der Geist, der an den modernen Hochschulen herrscht, nicht ein anderer geworden ist. Die modernen Universitäten haben vom Geiste des Christenthums sich emancipirt; sie haben dem antichristlichen Geiste sich gefangen gegeben. Das ist eine That-sache, die heute von Niemanden mehr in Abrede gestellt werden kann. Ja selbst die ideale Richtung in der Wissenschaft tritt auf diesen Universitäten immer mehr zurück; der Materialismus breitet auf denselben seine Herrschaft immer mehr aus. Schulen aber, auf welchen Unglaube und Materialismus herrscht, können unmöglich gedeihen. Da helfen alle Reformen nichts. Dazu kommt, daß eben in Folge der Entchristlichung der Wissenschaft auf den Universitäten ein Hochmuth sich eingebürgert hat, der bis zur Lächerlichkeit sich steigert, und jede auch noch so nothwendige Reform von sich weist. In ihrem hochmüthigen Wissenschaftsdünkel halten sie sich für unfehlbar und unangreifbar, und wehe dem, der es wagt, den Ansichten der Universitätsmatadoren gegenüber eine andere Ansicht geltend zu machen! Entweder wird er mit einem mitleidigen

Lächeln abgefertigt, oder er wird geradezu zu den Unwissenden und Dunkelmännern geworfen. Unter solchen Verhältnissen ist auf eine frische Reform veralteter Mißstände nicht zu hoffen. Man muß den Geist des Unglaubens, des Materialismus, des Hochmuthes, wie er gegenwärtig auf den Universitäten herrscht, zuerst sich ausleben lassen: denn vielleicht werden Reformen Eingang finden, wenn es anders dann noch Etwas zu reformiren gibt.

β) Außerdeutsche Pädagogen.

a) Italiener.

Rosmini, Lambruschini, Rayneri u. A.

§. 102.

1. Wir müssen nun auch noch Umschau halten in anderen Ländern außer Deutschland, und sehen, was dort in der Pädagogik neuestens geleistet worden ist, resp. welche hervorragende Pädagogen daselbst in neuester Zeit aufgetreten sind. Erst dadurch kann das Bild, das wir von den Bewegungen auf dem Gebiete der modernen Pädagogik zu entwerfen haben, vervollständigt werden. — Wir wenden unsern Blick zunächst nach Italien.

2. „Auf keinem anderen Gebiete herrscht in Italien seit dem Bewegungsjahre 1847 bis zur Gegenwart eine so außerordentlich rege Thätigkeit, als auf dem Felde des Unterrichtes und der Erziehung. „Educhiamo!“ lautete die Losung der Patrioten, nachdem die Niederlage auf den lombardischen Ebenen das Werk der „nationalen Befreiung“ in Frage gestellt hatte. Und alsbald verbreitete sich von Piemont dem Herde der damaligen politischen Action aus, eine äußerst lebhafteste pädagogische Bewegung über die ganze Halbinsel, die, theilweise von den edelsten Männern gefördert, zu den schönsten Hoffnungen berechnigte, allein von Anfang an mit dem gefährlichen Elemente der Politik innigst verflochten, und in ihrem Verlaufe immer mehr auf der abschüssigen Bahn derselben fortgerissen, zuletzt bei dem Ziele anlangte, das die Lenker derselben die „glorreiche Wiedergeburt“, alle Gutgesinnten aber den vollständigen Ruin Italiens nennen.“

3. „Die Häupter der politischen und religiösen Revolution erkannten nämlich alsbald, daß eine allgemeine und dauernde Umwälzung nicht gelingen könne ohne vollständige Umbildung der Ideen, und suchten demnach die einmal in Fluß gerathene pädagogische Bewegung im Geiste eines antichristlichen Liberalismus immer mehr zu fördern, und so ihrem geheimen, später offen ausgesprochenen Zweck der „Befreiung Italiens von der doppelten Knechtschaft der Fremden und Priester“ dienstbar zu machen. Besondere pädagogische Vereine und Gesellschaften wurden gegründet, welche alle Zweige des Unterrichtes und alle Formen der Erziehung in's Auge faßten, und eine Menge von Schul- und anderen für die Jugend bestimmten Büchern unter das Volk warfen; pädagogische Congressse wurden alljährlich abgehalten; eigene Zeitschriften für Erziehung

und Unterricht wurden gegründet¹⁾ und Preise für die besten Werke über Jugend- und Volksbildung ausgesetzt; es bildete sich eine reiche pädagogische Literatur, deren seit fast drei Jahrzehnten immer steigende Fluth neben vielen unbrauchbaren und verderblichen auch manch schätzbares Werk zu Tage förderte.“

4. Zunächst nun haben wir unter den hervorragenden Pädagogen Italiens zu nennen den Philosophen Rosmini. Er hat sich nicht bloß als praktischer Pädagog bewährt durch die Gründung des bekannten Institutes della Carita in Rom, dessen ganze Organisation und Einrichtung ein tüchtiges pädagogisches Talent verräth, sondern er hat auch ein allerdings unvollendet gebliebenes pädagogisches Werk hinterlassen, das später unter dem Titel: *Del supremo principio della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell' umana educazione*, Torino, 1857 erschienen ist. Die großen Verdienste Rosmini's um Jugendziehung und Jugendbildung hat sein Schüler Fr. Paoli in seiner Abhandlung: „*Sui meriti pedagogici del Rosmini* (Milano 1856)“ dargelegt. Paoli hat überdies selbst durch eine Reihe von Schriften und Aufsätzen im Geiste seines Lehrers als einen der eifrigsten pädagogischen Schriftsteller Italiens sich bekannt gemacht.

5. Einer der thätigsten Theilnehmer und einflußreichsten Förderer der neueren pädagogischen Bestrebungen in Italien ist aber der Abbate Raff. Lambruschini. Er hat sein ganzes Leben den Interessen der Erziehung geweiht. Er schrieb eine Menge von Schriften und Journalartikeln über Erziehung und Volksbildung in leichtem Stile und in gemeinfaßlicher Sprache, meist in der spannenden Form des Dialogs oder der Novelle. „Aber seine Feder, gewandt und fruchtbar über die Maßen, schreibt nicht immer kirchlich correct; seine Sprache, stets beredt und anziehend, liebt oft mehr die vieldeutige, schillernde Phrase, als den klaren, bestimmten Ausdruck einer soliden Wissenschaft; seine Anschauungen, immer schwungvoll vorgetragen, coëttiren nicht selten mit den modernen Ideen des Liberalismus, so sehr, daß sogar seine Orthodoxie in Zweifel gezogen werden konnte.“

6. Abb. Lambruschini, als Professor am „*Vervollkommnungsinstitute*“ zu Florenz angestellt, arbeitete für die „*Hebung des Volksunterrichtes*“ im Vereine mit Männern, wie Thourar, Anselmi, Troya, Rossi u. A., lange bevor die pädagogische Bewegung, mit der national-liberalen Politik im Bunde, eine größere Ausdehnung gewann. Er gründete und leitete nacheinander eine Reihe pädagogischer Blätter und Zeitschriften: so das Journal *L'Educazione del Povero*; dann *La Guida del Educatore*, ferner 1860 die Zeitschrift: *La Famiglia e la Scuola*, und theilte sich als eifriger Mitarbeiter an anderen, theils speciell pädagogischen, theils allgemein wissenschaftlichen Zeitschriften, wie der *Gioventù* und der von Vieusseux gegründeten *Antologia*.

1) So das *Giornale della Societa d'istruzione*, der *Istitutore*, eine noch bestehende, vielgelesene pädagogische Wochenschrift in Turin; eine gleichnamige in Venedig; der *Educatore* in Mailand; die *Gioventù* und ihre noch liberalere Schwester: *Educatrice italiana*, beide in Florenz; der *Amico delle scuole popolari* in Neapel, u. A. m.

7. Aber nicht bloß in der periodischen Presse wirkte Lambruschini für die Umgestaltung des Volksschulwesens, sondern er schrieb auch eigene Bücher für die Jugend, und verfaßte besondere wissenschaftliche Werke über Pädagogik und Didaktik. So erschien i. J. 1849, zu Florenz durch Vieusseux veröffentlicht und den italienischen Müttern gewidmet, die Schrift: *Dell'educazione libro uno*, in welcher Lambruschini die obersten Principien der Erziehungslehre, die er sporadisch bereits seit 1836 in den von ihm redigirten Zeitschriften ausgesprochen hatte, in ausführlicher Entwicklung zu einem Ganzen verband, und das Ideal eines vollkommenen Erziehers auf christlicher und nationaler Grundlage darzustellen suchte. Drei Jahre später folgte als Pendant die didaktische Schrift über die wahre Unterrichtsmethode: *Dell'istruzione libro uno*, in demselben Geiste geschrieben.

8. „Die wahre Unterrichtsmethode,“ lehrt Lambruschini, „ist jene, welche der Natur entspricht, indem der Unterrichtende seine Lehrthätigkeit nicht auf einen abstracten und chimärischen, sondern auf den concreten und wirklichen Menschen zu üben, und denselben so zu nehmen hat, wie ihn die Natur gebildet, mit seinen Gesetzen, der harmonischen Mannigfaltigkeit seiner Vermögen, seinen wesentlichen Bedürfnissen und angeborenen Neigungen. Der Unterricht soll erziehend sein, und folglich seine sichere Unterlage in der Natur des Menschen haben, indem „erziehen“ nichts anderes heißt, als die im Schoße der menschlichen Natur verborgenen Kräfte entfalten und aus der Potenz in den Act überführen. „Erziehen wir die Vermögen des menschlichen Geistes!“ — das muß die erste Regel jedes Unterrichtes sein.“

9. „Lange genug,“ heißt es weiter, „hat in der Pädagogik das falsche Princip gewaltet, die Kunst des Unterrichtens bestehe darin, die Ideen vom Geiste des Lehrers in den des Schülers zu übertragen. Diese Methode bildet aus den Kindern Automaten, und ist nicht für Wesen, welche die Natur mit der Kraft des Selbstdenkens ausgestattet hat. Diese mechanische Didaktik muß mit der dynamischen vertauscht werden, welche die geistige Thätigkeit des Schülers anregt und entwickelt, so daß er selbst mitwirkt mit dem Lehrer bei dem Unterrichte. Nur dann entspricht die Didaktik ihrer Aufgabe, wenn die Kenntnisse, die der Schüler sich erwirbt, wahrhaft seine eigenen oder seinem geistigen Leben assimilirt werden, weil erzeugt in ihm und hervorgebracht durch die angeborene, aber von dem Worte des Lehrers geweckte und unterstützte Thätigkeit des eigenen Geistes.“

10. Man sieht, diese Grundsätze erinnern an Pestalozzi. Sie sind berechtigt in so fern, als in der That der Unterricht auch den formellen Zweck verfolgen, d. h. dahin streben muß, die geistigen Kräfte des Zöglings zur Entwicklung zu bringen. Sie sind aber unberechtigt, wenn man sie für den Unterricht ausschließlich zur Geltung bringen, die materielle Seite des letzteren völlig vernachlässigen, und einzig und allein den entwickelnden, sokratischen Unterricht zur Anwendung kommen lassen wollte. Abgesehen von der Unmöglichkeit dieses Princip in allen Sparten des Unterrichtes durchzuführen, würden die Schüler dadurch eben so wenig zu einem festen und gediegenen Wissen kommen,

wie wenn man von der formellen Seite des Unterrichtes ganz absehen, und einzig auf die mechanische Beibringung des Unterrichtsstoffes sich beschränken würde.

11. Dieser rührigen pädagogischen Thätigkeit Lambruschini's in der periodischen Presse und Literatur ging eine andere, nicht minder eifrige und einflußreiche im öffentlichen Leben zur Seite. Lambruschini war auch ein unermüdeter Beförderer und fleißiger Besucher der pädagogischen Vereine und Versammlungen, welche die Aufgabe hatten, die Bewegung auf dem Gebiete des Volksunterrichtes fortwährend in lebhafter Schwingung zu erhalten und in immer weitere Kreise zu leiten. Der „aufgeklärte Priester“ tadelt den italienischen Clerus, daß er von diesen Congressen sich ferne halte, und überhaupt in die moderne pädagogische Bewegung nicht eintrete. Man sieht daraus, wie tief er sich in die Bestrebungen des modernen italienischen Liberalismus eingelassen hatte. Er ward denn auch dafür belohnt. Die italienische Regierung schmückte ihn mit Orden, berief ihn in den Senat, gebrauchte ihn für die Durchführung ihrer Reformen auf dem Gebiete der Schule und des Unterrichtes, und that überhaupt Alles, um ihn an sich zu fesseln. Leider hat der greise Priester es nicht über sich gebracht, dieser gefährlichen Umarmung sich zu entziehen († 1873)¹⁾.

12. Noch viel bedeutender als Lambruschini ist Giovanantonio Rayneri (1810—1867), der die gefährlichen Pfade, die Lambruschini ging, nicht betreten hat. Er hat sich einen unvergänglichen Namen gemacht durch das Werk: *Della Pédagogica libri cinque* (Torino, 1859 — 1867). Dieses Werk ist ein in der Geschichte der pädagogischen Literatur Italiens epochemachendes Werk, indem es den ersten und zugleich glänzenden Versuch einer wissenschaftlichen und systematischen Bearbeitung der Pädagogik von katholischen Principien aus darstellt. Rayneri, ein Anhänger Rosmini's, war zwanzig Jahre lang Lehrer der Pädagogik an der Universität Turin, und hat durch seine lange Lehrthätigkeit sowohl, als auch durch seine zahlreichen Schriften, von denen die eben genannte die bedeutendste ist, eine große pädagogische Schule gestiftet, welche der liberalen pädagogischen Partei mit Erfolg entgegenarbeitet, und die Ideen ihres Meisters in Wort und Schrift zu verbreiten und zu popularisiren sucht.

13. Ferner verdienen unter den italienischen pädagogischen Schriftstellern genannt zu werden: Dom. Berti (später Unterrichtsminister), mit der Schrift: *Del metodo applicato all' insegnamento elementare*, Tor. 1849; Poli: *Teorica dei principj sulla pubblica istruzione*, Milan. 1864, und der i. J. 1874 verstorbene Literat Nic. Tommaseo, der, in den philosophischen Principien dem Rosmini sich annähernd, in seinen politischen Grundsätzen Italiänissimo, als der eifrigste Apostel der liberalen Pädagogik gelten kann. Von seinen äußerst zahlreichen pädagogischen Schriften und Aufsätzen in dem Turiner liberal-katholischen „Istitutore“, worin er während einer langen Reihe von Jahren bemüht war, die liberalen Ideen in die Jugenderziehung Italiens einzuführen, nennen wir: *Dell' educazione, Desiderii et Saggi pratici*, Tor. 1857; *Dell' educazione e dell' istruzione, nuovi scritti*, Tor. 1861; *Pensieri sull' educazione*, Milan. 1864.

1) Vgl. Morgott, Studien über die italienische Philosophie der Gegenwart im „Katholik“, Jahrgang 1873, Maiheft, S. 547 ff.

14. Von neueren pädagogischen Handbüchern ragen in Italien hervor: *Manuale di pedagogia e metodica* voll. 3, Livorn. 1846 — 1847 von Parravicini, einem beliebten Jugendschriftsteller, der aber in seinem jüngst in 57. Auflage erschienenen „Giannetto“, voll. 3, Milan. 1874, sich als liberaler Italiänissimo vom reinsten Wasser entpuppt hat; ferner ein *Compendio di pedagogia e dittatica* von Uttini, (Pincenza, 1863); ein *Corso di pedagogia* von Becchia (Tor. 1865), u. A. Auch Frauen beteiligten sich an der pädagogischen Frage, und schrieben hierüber in liberal-katholischem Geiste, wie Giulia Molino Columbini: *Pensieri e lettere sulla educazione della donna in Italia* (Pinerolo 1860) und Catt. Ferrucci: *Dell' educazione morale della donna italiana*, II. 3, Tor. 1848, und: *Della educazione intellettuale*, II. 4, Tor. 1851. — Vom katholischen Standpunkte aus wurden die principiellen pädagogischen Fragen erörtert in einer Reihe gründlicher Artikel der *Civiltà cattolica* und anderer Zeitschriften¹⁾.

Von Italien wenden wir uns nach Frankreich.

b) Franzosen und Belgier.

α. Felix Dupanloup.

§. 103.

1. In Frankreich sind am Ende des vorigen Jahrhunderts wie die politischen, so auch die pädagogischen Grundsätze Rousseau's das Evangelium der großen Revolution geworden, in welcher alles Bestehende umgestürzt, und eine neue Ordnung der Dinge auf dem Boden des Atheismus eingeführt wurde. Auch nach der Revolution, sowohl unter Napoleon, als auch unter der Restauration und dem Bürgerkönigthum wirkten die Rousseau'schen Grundsätze nach. Die „Principien von 1789“ galten als maßgebend sowohl im socialen und politischen Leben, als auch in der Erziehung. Die französischen Pädagogen, die auf die große Revolution folgten, haben mehr oder weniger auf dem von Rousseau gelegten Grunde des Naturalismus fortgebaut, und so haben sie, statt die französische Jugend aus dem Sumpfe der Revolution herauszuziehen, und ihrem Streben eine höhere Richtung zu geben, nur dazu beigetragen, die Jugend auf dem Niveau der revolutionären Principien zu erhalten, und so ein Geschlecht heranzuziehen, das nur in fortgesetzten revolutionären Eruptionen sich wohl fühlte.

2. Ein Glück war es, daß wenigstens im Gebiete des niederen und später auch des Secundärunterrichtes Unterrichtsfreiheit herrschte. So war die Kirche doch im Stande, eigene Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zu gründen, und dadurch der atheistisch-naturalistischen Erziehungstendenz entgegen zu arbeiten. Dadurch wurde wenigstens ein großer Theil der Jugend vor dem Verderben gerettet, und in Mitte des atheistischen ein christliches Geschlecht herangebildet, welches die Grundsätze des Christenthums wieder in das Leben der Gesellschaft einführen, und eine Wiedergeburt derselben im christlichen Geiste anbahnen konnte. So

1) Vgl. G. Allievo, della Pedagogia in Italia dal 1847—1866, Mil. 1867.

kam es, daß die christlich-pädagogischen Grundsätze doch auch in Frankreich im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts ihre Auferstehung feierten, und eine neue Entwicklung derselben inauguriert wurde.

3. Von diesen zwei Strömungen in der Erziehungslehre bildete sich nun die erstere, nämlich die atheistisch-naturalistische, bei den Franzosen allmählig zur socialistischen Erziehungslehre fort. Wie die revolutionären Principien von 1789 in ihrer natürlichen Entwicklung den Socialismus erzeugten, so nahm dieser Socialismus auch den pädagogischen Naturalismus in sich auf, und richtete ihn für seine Zwecke zurecht. Dabei gingen die Socialisten wieder ganz auf das antik-heidnische Princip der gemeinschaftlichen Staatserziehung zurück. Wie ehemals Plato, so will auch der moderne Socialismus in Frankreich Aufhebung der Familie und der Familienerziehung. An die Stelle der Familie soll die Gemeinschaft der Weiber treten, und die aus der „freien“ Verbindung beider Geschlechter hervorgehenden Kinder sollen gemeinsam in eigenen Anstalten von Staatswegen erzogen und gebildet werden, und zwar, wie sich von selbst versteht, ausschließlich für die Zwecke des socialistischen Volksstaates. Der von Enfantin geführte Zweig der Saint-Simonistischen Schule hat dieses Princip offen proklamirt, und alle weiteren Schattirungen der socialistischen Partei haben demselben, was die Erziehung betrifft, sich angeschlossen.

4. Während aber der pädagogische Naturalismus in solcher Weise bis zum Neuesten fortging, waren die Vertreter der zweiten pädagogischen Richtung, der christlichen nämlich, nicht müßig. Man suchte nicht bloß praktisch, sondern auch theoretisch die christlichen Principien der Erziehung in der Oeffentlichkeit wieder zur Geltung zu bringen. Es traten Männer auf, welche sowohl in der Presse, als auch in eigenen Schriften die christliche Erziehungslehre darlegten, begründeten und vertheidigten, und dadurch den öffentlichen Geist von dem Abgrunde, an welchem er taumelte, zurückzureißen, eine gesündere Nahrung ihm zuzuführen suchten. Außer Montalembert, Lacordaire und anderen hochverdienten Männern dieser Art ist als pädagogischer Schriftsteller vorzugsweise zu nennen der berühmte Bischof von Orleans: Felix Dupanloup. Viele Jahre seines Lebens hindurch Lehrer und Vorsteher an kirchlichen Erziehungsanstalten war der reichbegabte Mann ganz in der Lage, auf der Grundlage einer langen und reichen Erfahrung die Principien der christlichen Erziehung in glänzender Weise darzulegen und zu vertreten. Er hat es gethan in seinem dreibändigen Werke: *De l'éducation*. (In deutscher Uebersetzung bei Kirchheim in Mainz, 1867). Wir sind verpflichtet, auf den Inhalt dieses glänzenden Werkes näher einzugehen.

5. Das ganze Werk zerfällt in drei Theile. Der erste Theil handelt von der Erziehung im Allgemeinen; der zweite verbreitet sich über die Autorität und die Ehrfurcht in der Erziehung, und der dritte handelt von den „Männern der Erziehung“. Die Lehre von der Erziehung im Allgemeinen behandelt zuerst den Begriff und die wesentlichen Charaktere der Erziehung, spricht dann vom Kinde und von der hohen Würde der kindlichen Natur, erörtert ferner die Mittel der Erziehung, spricht dann von der Achtung, die man der Freiheit der

Natur des Kindes schuldig ist, und schließt mit der Darstellung der verschiedenen Erziehungsarten. In der Lehre von der Auctorität und von der Ehrfurcht in der Erziehung wird zuerst gehandelt von Gott als der höchsten Auctorität und als der Quelle aller Auctorität in der Erziehung; dann kommen zur Sprache der Vater, die Mutter, die Familie, der Erzieher und endlich das Gesetz der Ehrfurcht, wie sie dem Kinde der Auctorität gegenüber obliegt. Der Abschnitt von den „Männern der Erziehung“ beschäftigt sich endlich speciell mit den Vorfachern und Lehrern der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.

6. Was ist Erziehung? fragt Dupanloup. Und er antwortet darauf: „Alle physischen, intellectuellen, moralischen und religiösen Fähigkeiten, aus welchen die Natur und Menschenwürde des Kindes besteht, zu pflegen, zu üben, zu entwickeln, zu kräftigen und zu verfeinern, diesen Fähigkeiten zu ihrer vollkommenen Entwicklung zu verhelfen, sie zur ganzen Entfaltung ihrer Kraft und deren Aeußerung zu bringen; — durch sie den Menschen zu bilden und ihn auszurüsten, während seines irdischen Daseins seinem Vaterlande in den verschiedenen socialen Functionen, zu denen ihn dasselbe eines Tages berufen wird, zu dienen; — endlich ihn durch die Veredlung und Verklärung des gegenwärtigen Lebens auf das ewige Leben vorzubereiten: — dies ist das Werk, dies das Endziel der Erziehung.“

7. Die Erziehung ist daher vor Allem ein Werk der Auctorität. Der Erzieher hat dem Kinde auctoritativ gegenüber zu treten und von demselben Ehrfurcht und Gehorsam zu fordern. Die Quelle dieser seiner Auctorität ist Gott. Er vertritt die Stelle Gottes an dem Kinde. Die Auctorität, die er über dasselbe ausübt, ist nur eine Theilnahme an der absoluten Auctorität Gottes. Aus ihr schöpft er alle Rechte, die ihm als Erzieher zustehen: aus ihr entfließen aber auch alle Pflichten, die er in der Erziehung zu erfüllen hat. Diese Wahrheit muß der Erzieher immer vor Augen haben, und nur, wenn er in diesem Geiste erzieht, wird ihm das Kind auch jene Ehrfurcht entgegenbringen, die unumgänglich nothwendig ist, wenn die Erziehung gelingen soll. Als Träger der Auctorität übt er gewissermaßen eine neue schöpferische Thätigkeit auf das Kind aus, indem er dasselbe zu dem macht, was es werden soll; denn: „Die Erziehung ist der Mensch.“

8. Die Erziehung ist aber auch ein Werk der Entwicklung und des Fortschrittes. Die Erziehung besteht nämlich wesentlich in der Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten. „Wenn die Sorgen des Erziehers, die Bemühungen des Zöglings nicht dahin zielen würden, die Fähigkeiten zu entwickeln, auszubreiten und zu bilden, wenn sie sich z. B. darauf beschränkten, dem Geiste gewisse Kenntnisse beizubringen, und, wenn ich so sagen darf, ihn damit vollzupropfen, ohne seinen Horizont zu erweitern, seine Kraft und natürliche Thätigkeit zu erhöhen, so würde damit keine Erziehung, sondern nur Unterricht gegeben worden sein, und auch dieser Unterricht wäre nur ein passiver, so wie ihn ein schwaches und unvollkommenes Geschöpf erhalten könnte. Es ist also absolut nothwendig, daß sich unter dem starken und glücklichen Einfluß der Erziehung alle Fähigkeiten des Kindes entfalten, sich zu gleicher Zeit entwickeln und den

Auffschwung, die Thätigkeit, die Ausdehnung, mit Einem Worte das Leben annehmen, das ihnen eigen ist."

9. Die Erziehung ist ferner ein Werk der Kraft. „Sie soll denjenigen, den sie erzieht, kräftigen, sie soll seinen Geist, sein Herz, seinen Willen, sein Gewissen, seinen Charakter, zu gleicher Zeit aber auch seinen Leib und seine physischen Fähigkeiten kräftigen. Entwickeln ohne zu kräftigen und zu reifen, würde nur eine eitle Erziehung ohne innern Gehalt, ein trügerisches Werk ohne Bestand, ohne Frucht und ohne Werth sein. Und doch wird gegen dieses Grundgesetz der Erziehung so oft gefehlt, namentlich durch jene so vielfachen und zugleich so überflüssigen Studien, mit Hilfe deren heut zu Tage so viele unkluge Erziehungen den Kindern eine übertriebene Entwicklung zu geben suchen, deren sie nur auf Kosten der natürlichen Integrität und Kraft ihrer Begabung fähig sind. „„Kleine Wunder mit fünfzehn Jahren und wahre Dummköpfe für ihr ganzes Leben!““ wie einst Madame von Sevigné schrieb."

10. Die Erziehung ist endlich ein Werk der Verfeinerung. „Der Erzieher soll die Natur verfeinern, schmücken, verschönern. Die menschlichen Fähigkeiten sind in Wirklichkeit mehr oder weniger ungleich, roh, ungebildet, unregelmäßig; die Erziehung pflegt und übt sie, um ihre natürliche Rauheit und Härte zu entfernen. Zugleich soll sie ihnen ein leichteres Spiel, glücklichere Bewegungen, eine ruhigere Thätigkeit, ein feineres und edleres Leben geben. Sie verfeinert den Geist, sie verfeinert den Charakter und die Sitten; sie gibt ihnen etwas Sanftes, Einfaches und zugleich Humuthiges und Glänzendes, selbst die Tugend verfeinert sie. Wenn die Erziehung das Kind entwickeln würde, ohne es zu verfeinern, so bliebe es in seiner noch groben Entwicklung, in seiner noch wilden Kraft roh und ungeschliffen. Der Erzieher soll daher ähnlich verfahren, wie der geschickte Künstler, welcher von der Natur einen rohen Diamant empfängt, und ohne an dessen primitivem Werthe etwas zu schmälern, ihm jenen Glanz und jene strahlenden Facetten verleiht, welche das Auge entzücken und blenden und eine Zierde der Welt, eine der glänzendsten Gaben der Natur daraus machen."

11. Es sind vier Verzweigungen der Erziehung zu unterscheiden: a) die intellectuelle Erziehung, welche darin besteht, im Kinde alle Kräfte, die ganze Macht der Intelligenz zu entwickeln; b) die disciplinäre Erziehung, welche im Kinde die Gewohnheiten der Ordnung und des Gehorsams nach der Regel entwickeln und befestigen soll; c) die religiöse Erziehung, welche sich namentlich bestrebt, dem Kinde fromme Neigungen und alle christlichen Tugenden einzuflößen und in ihm zu entwickeln; und endlich d) die physische Erziehung, welche besonders darin besteht, die körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln und zu kräftigen.

12. Demgemäß gibt es auch vier nothwendige Mittel der Erziehung: die Religion, den Unterricht, die Disciplin und die physische Pflege.

a) Die Religion ist das erste und mächtigste Mittel der Erziehung. „Sie bildet, erhebt, erleuchtet und kräftigt die Seele für die höhere Ordnung. Die Religion, welche gleich dem Unterrichte Licht ist, offenbart dem Menschen durch

den Glauben jene höchste, übernatürliche Bestimmung, welche das Ziel, das letzte Ziel, das Endziel seines Lebens ist. Die Religion, welche ebenso wie die Disciplin Gesetz, Regel, Auctorität ist, bezieht dem Menschen Alles, was er thun und üben muß, um sich zu jenem erhabenen und ewigen Ziele zu erheben; sie bildet daher sein Gewissen, indem sie ihm mit Sicherheit die Kenntniß des Guten und Bösen enthüllt und ihm für jenes Liebe, gegen dieses Haß einflößt. Ebenso bildet sie das Herz des Menschen, und nährt in ihm jenes edle und reine Gefühl, welches die Quelle tugendhafter Neigungen ist; sie bildet seinen Charakter, indem sie ihn in der festen und beharrlichen Erfüllung aller Pflichten übt. Endlich gewährt die Religion, welche die Liebe, die Gnade, der göttliche Beistand ist, jedwede Hilfe, um an jenem letzten und herrlichen Ziele des menschlichen Lebens anzukommen. Die Religion ist also in der That das mächtigste Mittel der Erziehung; aber sie ist auch dasjenige Erziehungsmittel, das alle anderen Mittel durchdringt, unterstützt, erhellt, belebt. Ohne sie geräth Alles auf Abwege und verliert seine Kraft. Ohne sie ist Alles schwach, Alles eitel, Alles falsch, Alles verkehrt, Alles verächtlich.“

b) Die Disciplin hat in der Erziehung drei Functionen: sie muß a) die beständige Beobachtung des Gesetzes durch die feste Pünktlichkeit ihrer Leitung aufrecht erhalten; b) sie muß der Uebertretung des Gesetzes durch eifrige Wachsamkeit zuvorkommen; c) sie muß die Ueberschreitung des Gesetzes mit pünktlicher Gerechtigkeit strafen, um die Unordnung, so bald sie zu Tage tritt, wieder gut zu machen. In dieser ihrer dreifachen Function ist die Disciplin für die Erziehung unerläßlich, hat aber, wenn sie mit Weisheit geübt wird, die segensreichsten Wirkungen. „Sie ist die Beschützerin der Frömmigkeit und des Glaubens der Kinder, die Hüterin der guten Sitten, die Bürgschaft für tüchtige Studien; sie erzeugt und erhält in den Kindern den guten Geist, die Folgsamkeit, die Ehrfurcht und selbst die Liebe; sie ist die Kunstheilerin und Schammeisterin der Zeit, der Lebensnerv der ganzen Erziehung, und wenn es sein muß, die Rächerin der Uebertretungen.“

c) Der Unterricht ist das Mittel der intellectuellen Erziehung. Der Unterricht darf sich daher nicht darauf beschränken, bloß Kenntnisse mitzutheilen; der intelligente Lehrer muß vielmehr mit dem wissenschaftlichen und gelehrten Unterricht zugleich die Pflege, die Übung und damit die Entwicklung, die Erziehung der intellectuellen Fähigkeiten verbinden. Nur unter dieser Bedingung ist der Unterricht in Wahrheit die intellectuelle Erziehung; so allein erhebt, so allein erzieht er, so allein wird er Geist und Leben. Die Erziehung ist der Zweck, der Unterricht nur eines der Mittel zum Zwecke. Es wäre der größte Mißgriff, wenn man die Erziehung dem Unterrichte opfern, und nur darauf sehen wollte, die Kinder mit allen möglichen Kenntnissen auszustatten, ohne zugleich ihren Geist und ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln. Der Unterricht würde dadurch den Kindern mehr schädlich als nützlich werden.

d) Die physische Pflege endlich hat den Zweck, den Menschen, Seele und Leib, so stark, so gesund, so unabhängig von äußeren Zufällen als möglich zu machen. Der intelligenteste und thätigste Mensch ist ohne eine kräftige Consti-

tution zur Ohnmacht verurtheilt. Ein trauriger Spielball von Krankheiten fühlt er sich mit jedem Schritt auf seiner Laufbahn gehemmt. Die Wissenschaften, die Gelehrsamkeit, die Künste, die niedrigsten Handwerke wie die höchsten Aemter, nichts ist möglich ohne die Hilfe einer guten Gesundheit. Sache der physischen Pflege ist es daher, diese so kostbare Gesundheit zu erhalten, zu befestigen oder wieder herzustellen, und deshalb soll sie weder zu weichlich, noch zu hart sein. Eine weichliche Erziehung macht den Körper schwach und entkräftet ihn, statt ihn zu stärken; andererseits aber würde auch eine zu harte physische Erziehung die ernstesten und traurigsten Folgen nach sich ziehen. Die physische Pflege erfordert daher große Sorgfalt.

13. So sehr der Erzieher auch bei den Zöglingen auf Fleiß und Theilnahme am Unterrichte dringen muß, so ist er doch auch der Freiheit der Intelligenz der Kinder Achtung schuldig. In dieser Richtung ist die abscheuliche Selbstsucht und Habgierde einer großen Menge von Erziehern zu tadeln, die, um ihres Namens wegen den Ruhm des Preises im Concurs oder die Ehre glänzender Examina davonzutragen, die armen Kinder ganze Monate lang den ganzen Tag und einen Theil der Nächte zu einer rastlosen Thätigkeit verdammen, und die zarten Körper und Organisationen, welche die Natur noch nicht gekräftigt hat, unter der Last einer ununterbrochenen Uebermüdung erliegen lassen. Das ist eine Barbarei, die die Kinder zu Sklaven macht, und ihr ganzes geistiges Leben verkümmern läßt. „Ich habe,“ sagt Dupanloup, „glücklich begabte Leute gesehen, welche dieses Uebermaß von Arbeit in zu früher Jugend für ihr ganzes übriges Leben zur intellectuellen Ohnmacht, zum Blödsinn gebracht hat.“ (Wir könnten mit solchen Erfahrungen gleichfalls dienen.)

14. So sehr ferner der Erzieher bei den Kindern auf Gehorsam drängen muß, so ist er doch auch der Freiheit ihres Willens Achtung schuldig. Der einzig wahre Zweck der moralischen Erziehung besteht nämlich darin, Geist und Herz der Kinder zu gewinnen und sie durch die aufrichtige Liebe zur Tugend zu erheben. Wie kann man aber hoffen, diesen Zweck durch materielle Gewalt, durch servile Furcht, durch herrschsüchtige Auctorität zu erreichen! Gewiß muß die moralische Erziehung die Kinder anspornen, aber ohne ihnen Gewalt anzuthun; sie muß dieselben anhalten, aber ohne sie zu zwingen; mit Einem Worte: die Kinder sollen unter der mächtigen, regen und wachsamem Thätigkeit der Erziehung frei sein. Man muß die Kinder wollen, wählen, frei das Gute, das Wahre, das Rechte, das Erhabene, das Große lieben lassen. Man muß begreifen, daß jede Entrüstung, jede Ungeduld, jede Härte, jede Strenge dem widerstrebend ist; die trockene und absolute Auctorität, die militärische Disciplin, die äußere Gewalt wird niemals zum Ziele kommen. Sie kann sehr viele Furcht, Heuchelei, heimtückische Verschlossenheit erzeugen; sie kann aber nicht das Herz des Kindes sittlich veredeln und erheben.

15. Ueberhaupt kann nur eine achtungsvolle Erziehung den hohen Anforderungen entsprechen, die an sie gestellt werden müssen. „Nur Hingebung und eine wahrhaft aufrichtige Achtung vor der Würde des Kindes kann in demselben die bewunderungswürdigen Gaben des Schöpfers angemessen pflegen, diesen

schönen Fähigkeiten zu ihrer natürlichen Integrität verhelfen, sie zur ganzen Entfaltung ihrer Kraft und deren Aeußerung bringen, ihnen ihr schönstes Wachsthum verleihen, und sie endlich mit Blüthen und Früchten des Wissens und der Tugend krönen. Und deshalb ist die Erziehung, wenn sie so ist, wie sie sein soll, der entschiedenste Beweis der Achtung, welche der menschlichen Natur im Kinde gebührt. So hoch auch diese Theorie erscheinen mag: sie ist der eigentliche Grund, auf welchem das ganze Gebäude der Erziehung ruhen und sich erheben soll."

16. Aber freilich kann sie diesen ihren wesentlichen Charakter nur unter der Bedingung gewinnen, daß sie im religiösen, im christlichen Geiste aufgefaßt und geübt wird. „Immer, wo man sich nicht mit religiösem Sinne dem Amte der Erziehung widmet, um im Kinde die Natur und die menschliche Würde zu bilden und zu erheben; immer, wo man es veräuñt, in ihm den Menschen zu bilden so, wie ihn Gott vorgehabt hat, so wie Gott ihn erschaffen hat, den Menschen, so, wie Gott will, daß man ihn bilde und vollende; immer, wo man dieß nicht thut, verräth oder verlegt man die Achtung, welche man dem Kinde und seiner ursprünglichen Größe schuldig ist;" und wenn das geschieht, dann kann die Erziehung unmöglich gedeihen. Es ist also von der größten Wichtigkeit, daß der Erzieher sein Amt als ein religiöses auffasse, und im Geiste der Religion es ausübe.

17. Zur Erziehung genügt jedoch die Thätigkeit des Erziehers allein nicht; es ist auch die Arbeit und die thätige Mitwirkung des Kindes dazu erforderlich. Diese persönliche Mitwirkung des Kindes ist so nothwendig, daß keine Erziehung dieselbe entbehren, und kein Erzieher, so geschickt und hingebend er auch sein möge, sie ersetzen kann. Was man auch thun möge, man wird kein Kind ohne seine Hilfe oder gegen seinen Willen erziehen können; man muß Sorge tragen, daß es selbst seine Erziehung verlange, man muß es selbst daran arbeiten lassen. Damit aber das Kind an seiner Erziehung selbst mitarbeite, ist unbedingt nothwendig, daß es Ehrfurcht habe vor seinem Erzieher. Erst auf dieser Ehrfurcht kann sich die Gelehrigkeit, die Aufmerksamkeit, die Dankbarkeit aufbauen, worin die eigentliche Mitwirkung des Kindes zu seiner Erziehung besteht. Die Pflicht der Ehrerbietung liegt also dem Kinde gegenüber dem Erzieher vor Allem ob, und es ist alle Sorge dafür zu tragen, daß das Kind zum Bewußtsein dieser seiner Pflicht komme und dieselbe getreu erfülle.

18. Sehr interessant ist der dritte Theil des Werkes Dupanlouns, in welchem von der Erziehung in den kirchlichen Seminarien die Rede ist. Er handelt hier von dem Vorsteher der Seminaranstalt, dann von den Lehrern, und endlich von den Zöglingen, woran sich dann noch eine Abhandlung über die Hilfsmittel für die Wirksamkeit der Lehrer und Vorgesetzten des Seminars anschließt. Er hat dabei zunächst die französischen Seminarien im Auge, und mißt sich daher manches Nationale in seine Ausführungen ein; aber die allgemeinen, leitenden Grundsätze sind frei von dieser nationalen Färbung, und können als mustergiltig für alle Seminarien gelten.

19. Der Superior einer Erziehungsanstalt, sagt Dupanloup, muß nicht

blos alle Eigenschaften eines guten Erziehers haben, sondern auch durch eine gewisse Geistesgröße und Hochherzigkeit sich auszeichnen. Ein Mann, der keine geistige Größe besäße, ließe Gefahr, sich bei einer aus so mannigfaltigen und kleinlichen Einzelheiten bestehenden Oberleitung Ideen von ganz außerordentlicher Beschränktheit anzueignen, sich auf die allerkleinlichsten Gesichtspunkte zu stellen, ohne Willens zu sein, dieselben wieder aufzugeben, und hiedurch in einen erbärmlichen Despotismus zu verfallen. Niemals in sich selbst Mißtrauen setzen, niemals Andere anhören, jede Idee, welche nicht von einem selbst ausgegangen ist, zurückweisen, sich nie den Gründen fügen: das ist keine Festigkeit, das ist Eigensinn und Geistesarmuth. Nichts dient der Auctorität weniger, weil Nichts die Seelen mehr empört.

20. Mit dieser Hochherzigkeit muß sich aber eine andere Eigenschaft verbinden: die Herzlichkeit. Ein Superior kann nicht immer zärtlich und liebevoll; immer aber muß er gut, hingebend und herzlich sein. Ein Superior, der niemals einem Menschen Schmerz bereitet, ist ganz nothwendig ein schlechter Superior; aber den Schmerz, den er bereitet und bereiten muß, soll er durch Herzensgüte, durch Herzlichkeit wieder gut zu machen suchen. Ohne Herzlichkeit können die berechtigtesten Anforderungen des Eifers leicht als tyrannische Quälereien betrachtet werden und kann die Festigkeit der Härte gleichen. Die Herzlichkeit aber mildert die härtesten Dinge, und macht, daß die lästigsten gebilligt und angenommen werden. Ein Superior wisse also eine nothwendige und vielleicht natürliche Strenge durch ein gewinnendes Neußeres und durch gefällige Formen zu mildern. Er rechne nicht blos auf seine Auctorität, sondern auch auf seine Güte; er regiere nicht allein durch die Furcht, sondern auch und namentlich durch die Liebe.

21. Der Superior soll sich ferner davor hüten, Alles allein thun zu wollen. Der Impuls zwar, die Ueberwachung, die Controle, gehen ihn an; die Ausführung, die Einzelheiten dagegen muß er Anderen überlassen. Wollte sich der Superior in alle Dinge einmischen, Alles selbst thun wollen, so würden für ihn die Arbeiten und Mühseligkeiten so groß werden, daß der arme menschliche Organismus keinen langen Widerstand entgegen zu setzen vermöchte. Außerdem, wie beengt, ja selbst verletzt müßten sich nicht zunächst die Lehrer fühlen, denen bei fortwährender Anwesenheit des Superiors die nothwendige Freiheit des Handelns fehlen würde und die glauben müßten, es fehle dem Superior in Hinsicht ihrer an dem Vertrauen, auf welches sie ein Anrecht haben! „Die höchste und vollkommenste Regierung, sagt Fenelon, besteht darin, jene zu regieren, welche regieren.“

22. Außerordentlich viel ist für das Gedeihen einer Erziehungsanstalt daran gelegen, daß der Superior die rechten Lehrer auszuwählen versteht. In Ermangelung einer religiösen Congregation oder wenigstens einer freien Association guter Priester, welche in die Hände ihres Superiors oder Bischofs das Versprechen ablegen, für eine angemessene Zeit anzuharren, soll das Personal eines Knabenseminars aus Priestern oder zu den Weißen zugelassenen Clerikern bestehen, welche Neigung und Sinn für diese Functionen oder wenigstens keine

Abneigung dagegen haben, welche auch Freunde der Zurückgezogenheit, der Schweigsamkeit, des Studiums sind, die sich bei den Kindern gefallen und sie gern unterrichten. Sicher begreift man, daß Priester, die durch ihren Bischof in das Knabenseminar geschickt werden, sich in der Ordnung der Vorsehung glücklicher befinden und ausdauernder sein werden, als andere Lehrer.

23. Diese Professoren sollen aber sogleich, wenn sie das Priesterseminar verlassen, in das Knabenseminar kommen. Junge Priester eignen sich viel mehr zu Seminarlehrern, als ältere. Sie sind noch leicht zu bilden und zu ermunthigen. Sie besitzen noch jene Geschmeidigkeit, welche sich den Belehrungen und Beispielen fügt, jene Gewandtheit und jenes geistige Feuer, das nothwendig ist, um zu lernen, und namentlich um zu lehren. Leute, welche das Studium unterbrochen haben, finden sich nur mit Mühe wieder darin zurecht. Zudem haben Priester, welche in einer Pfarrei dem Amte vorgestanden haben, ihre Gewohnheiten. Sie sind gewohnt, bei sich zu Hause zu sein, eine Haushaltung zu führen; sie genießen eine Unabhängigkeit, die ihnen zusagt, eine freiere Existenz, als jene in einem Colleg sein kann.

24. Ein unschätzbare Vortheil ist es, wenn diese jungen Professoren ehemalige Zöglinge des betreffenden Hauses sind. Die Hingebung für das Haus, welches sie erzogen hat und das sie lieben, wird eine nahezu grenzenlose sein. Seit langer Zeit gewohnt, ihre alten Lehrer zu verehren und zu lieben, finden sie dieselben beglückt wieder, gehorchen ihnen mit Freudigkeit und vertrauen sich gern und willig ihrer Leitung und ihrer Einsicht an. Da sie den guten Geist des Hauses inne haben, behalten sie ihn ohne Anstrengung. Ferner wird man ihren Charakter, ihr Verdienst, ihre Anlagen ganz genau kennen; man wird sie in angemessener Weise verwenden; der Superior, der ihr ehemaliger Vater ist, wird über sie, wie über seine Kinder verfügen, man wird hier vielen Vortheilen einer religiösen Corporation wieder begegnen.

25. Wünschenswerth wäre es aber, wenn es in Frankreich (und auch in anderen Ländern) für den Clerus eine große Professorenschule, eine eigentliche Normalschule gäbe, wo die jungen Leute, die sich der Erziehung widmen, sich für diese große Aufgabe bilden könnten. Und darunter ist nicht allein eine Schule zu verstehen, wo sie Gelehrsamkeit und Weisheit, wo sie die Sprache, die Geschichte und Alles, was den Stoff des Unterrichtes ausmacht, lernen könnten; das ist zwar nothwendig; aber es reicht nicht aus. Es ist eine solche Schule zu verstehen, worin außerdem die jungen Leute, abgesehen von der ferneren, sehr ernstern Vorbereitung einer tüchtigen kirchlichen Erziehung, sich unmittelbar auf ihre künftigen Functionen vorbereiten und noch specieller außer dem Stoff des Unterrichtes die Art und Weise zu unterrichten, und namentlich die Kunst, die große Kunst der Erziehung lernen könnten.

26. Es ist übrigens noch nicht Alles damit gethan, daß fähige Lehrer für die Seminaristen ausgewählt werden: Sache des Superiors ist es, dieselben weiter zu bilden. Wie groß auch das Verdienst und der Eifer eines jungen Priesters sein mag, so kann er doch die große Kunst der Erziehung nicht gleich von Anfang an inne haben; selbst die beste Normalschule bereitet nur von ferne

darauf vor. Diese schwierige Kunst lernt sich nicht von selbst; sogar die Theorie ohne die Praxis ist so gut wie Nichts. Jeder muß darin unterwiesen werden. Und dies muß durch den Superior geschehen. Unter seine Leitung und in seine Schule sind seine jungen Mitarbeiter gesetzt; er ist es, dem es obliegt, sie zum Nutzen seines Werkes und zu ihrem eigenen zu bilden. Ein Hauptmittel hiezu sind periodisch wiederkehrende Conferenzen oder Berathungen, in welchen der Superior mit seinen Mitarbeitern dasjenige bespricht, was für Unterricht und Erziehung der Zöglinge in irgend einer Beziehung von Bedeutung ist. Der Ton auf diesen Conferenzen muß möglichst familiär sein; der Superior soll auf denselben weniger den Vorstand, als vielmehr den freundschaftlichen Rathgeber hervortreten lassen.

27. Das Seminarleben der Zöglinge muß durch eine feste Regel geordnet sein. Die Regel muß überall herrschen, und die Zöglinge sind mit allem Ernste anzuhalten, sich der Regel in allen Punkten zu fügen. Die Regel darf aber von den Vorständen wiederum nicht kalt und herzlos gehandhabt werden. Vielmehr muß der Geist herzlicher Liebe sie und Alle, die an der Erziehung der Zöglinge Theil nehmen, durchdringen. Der Vorstand muß Vater, ja noch mehr, er muß Mutter sein. Der Vater ist nicht immer bei den Kindern; er hat andere Sorgen; die Mutter hat keine anderen, sie ist immer bei ihnen. Die Mutter, die sie unter dem Herzen getragen, kann sich nicht von ihnen trennen und verläßt sie nie: „Sicut gallina congregans pullos suos sub alas.“ Dies ist das Vorbild; so muß man sein, wenn man die Stelle eines Vaters, einer Mutter einnimmt. Man muß sich mit den Kindern identificiren, nicht allein in Betreff der Arbeit, des Studiums, der Ueberwachung, der Classe, sondern auch in Betreff des Uebrigen und in allen Einzelheiten ihres Schülerlebens. Man muß mit ihnen spielen, mit ihnen verkehren, die Mahlzeiten mit ihnen einnehmen, mit ihnen beten, singen: kurz, beinahe immer bei ihnen sein, immer.

28. Nicht den ganzen Tag dürfen die Zöglinge des Seminars für Arbeit und Studium in Anspruch genommen sein. Die Studien müssen durch Recreationen unterbrochen sein. Es ist das nothwendig im Interesse der leiblichen und geistigen Gesundheit der Zöglinge. Der Bogen kann nicht immer gespannt bleiben. Die Arbeit ermüdet und erschöpft, und wenn nicht auf die Arbeit Ruhe folgt, dann wird die Arbeit selbst bald unmöglich sein. Die Recreationen aber macht es wiederum nicht für sich allein aus. Man muß darauf halten, daß während der Recreationen gespielt werde. Es ist eine absolute Nothwendigkeit, in der Recreation spielen zu lassen; dies ist und soll ein Punkt der Regel sein. Die Kinder müssen wissen, daß sie geradezu einen Fehler begehen, wenn sie dort nicht spielen. Was soll das bedeuten, wenn Gruppen von Knaben in einem Winkel des Hofes beisammen stehen, wo ein oder zwei Sprecher peroriren! Was sollen ferner jene philosophischen Kinderpromenaden bedeuten, auf denen man conversirt statt zu spielen, und jene Gespräche zu Zweien die Mauern entlang! All diesem muß man den Krieg erklären. Keiner dieser peripatetischen Philosophen, keines dieser verdächtigen Colloquien, keine dieser mehr oder weniger unthätigen Gruppen darf

geduldet werden. Dort findet die Trägheit, wie überall, ihre Rechnung; der schlechte Geist verlangt nichts Besseres, um sich einzuschleichen; dort gehen die guten Sitten oft unter. Man spiele, man laufe, man mache sich vergnügt; das Blut soll circuliren, der Geist sich ausweiten; überall sei Leben und Bewegung. Um ein Haus steht es gut, wenn die Recreationen belebt sind. Man kann mit Sicherheit von der größeren oder geringeren Lebhaftigkeit der Spiele in den Recreationen auf den guten oder schlechten Geist eines Hauses schließen.

29. Man muß also zum Spiele anregen, die Spiele, namentlich die körperlichen auf alle Weise befördern. Indem man jedoch das Spiel angibt, indem man die Spiele in Gang bringt, darf man nicht suchen, sie aufzudrängen, dabei zu dominiren; das Spiel soll zugleich angeordnet und doch frei sein. Den Kindern bleibe es überlassen, nach ihrer Neigung oder selbst nach ihren Launen, nach den Eingebungen des Augenblickes zu spielen. Das, was ihnen die meiste Freude machen sollte, ist nicht immer das, was ihnen am besten gefällt, und Nichts soll so ungezwungen und ursprünglich sein, als die Freude. Jeder Zwang in ihren Spielen ist den Kindern verhaßt. Sie unterhalten sich gern, wie sie es verstehen; es scheint ihnen, als ob wenigstens ihre Unterhaltungen das Asyl ihrer Freiheit seien. Man lasse ihnen das Asyl!

30. Ein mächtiges und tief eingreifendes Mittel zur Förderung der Erziehungs- und Unterrichtszwecke in einem Erziehungs Hause ist die Inanspruchnahme des Ehrgefühls der Zöglinge. Die Erziehung muß einen ihrer mächtigsten Sporen diesem großen und edlen Princip der Ehre entnehmen, das von der Religion eingegeben, geleitet und veredelt ist. Was vermag nicht die Ehre für das Große in jedem Lebensalter, über alle Menschen, und namentlich über die Kinder! Ihre hochherzige Natur ist dafür merkwürdig empfänglich, und wenn ihr das Ehrgefühl in ihnen zu wecken gewußt habt, wenn ihr an dem lebhaftesten Ausdruck ihrer Physiognomie, am Feuer ihres Blickes, an der Gluth ihrer ganzen Seele gewahrt, daß dieser Sporn sie antreibt, dann könnt ihr die muthigsten Anstrengungen von ihnen erwarten. Dieser angeborenen Liebe zur Ehre und zum Lobe also, dieser natürlichen Furcht vor der Schande, vor der Brandmarkung, dieser auf die Seele des Jünglings so mächtig wirkenden Triebkraft muß sich die Erziehung bemächtigen, muß sie läutern, sie von allem Neide, von aller Hoffart, von allem Egoismus frei machen, und sie dem Guten zukehren. Dann ist sie eines der mächtigsten Erziehungsmittel, und weit entfernt der Sittlichkeit Gefahr zu drohen, verträgt sich unter der gedachten Bedingung Nichts besser mit der Frömmigkeit, deren Neigungen alle so edel sind, als dieses große und edle Gefühl der Ehre:

31. Dazu nun, um dieses mächtige Erziehungsmittel zur Anwendung zu bringen, dienen die Noten. Die Noten sind nichts anderes, als jede Woche die genaue und strenge Beurtheilung und öffentliche Verkündung alles Dessen, was das Kind Gutes oder Böses in allen Dingen gethan hat: seines Betragens und seiner Arbeit, seiner Erfolge und seiner Rückschritte, seiner Anstrengungen für das Gute und seiner Fehltritte. Wer begreift nicht, welchen Einfluß diese

Noten üben müssen, wenn sie gut abgefaßt, vom Studienpräfecten gut vorgelesen und vom Superior gut erläutert werden! Die wirkliche und praktische Wirkung ist immer eine bedeutende, zuweilen wundervolle; man könnte beinahe sagen, sie genügten, um die ganze moralische Leitung eines Hauses zu sanctioniren; Strafen werden dadurch, ganz kleine Kinder ausgenommen, nahezu überflüssig. Ehre und Gewissen werden dadurch so geweckt, daß bloß Kinder ohne Herz und jene, welche wir die hoffnungslosen Kinder nennen, widerstehen können. Und nicht allein die Ehre und das Gewissen werden dadurch geweckt, sondern auch die Liebe zu den Eltern, die kindliche Pietät, das edle Verlangen, seinem Vater, seiner Mutter in guten Noten alle die Anstrengungen zeigen zu können, welche man täglich aus Liebe zu ihnen gemacht hat.

32. Doch müssen die Noten gut abgefaßt, und nach der Norm strenger Gerechtigkeit gegeben werden. Sie müssen gut abgefaßt sein, — d. h. das, was für den Einen „gut“ oder „schlecht“ bezeichnet, muß auch für den Andern „gut“ oder „schlecht“ bezeichnen. Was ihr heute auf eine Weise notirt, dürft ihr morgen auf keine andere Weise notiren. Sie müssen gerecht sein, — d. h. die Noten müssen genau dem Verdienste oder der Schuld des Kindes entsprechen. Ein öffentlicher Tadel berührt die Ehre eines Kindes; die Ehre aber ist immer etwas Heiliges. Das Kind hat ein entschiedenes Recht darauf, daß ihr mit der seinigen kein Spiel treibt. Das Maß seines Vergehens darf in Nichts überschritten werden. Verdruß, Mergel, üble Laune, namentlich aber die geheime Freude an einer kleinen Rache dürfen durchaus keinen Einfluß auf euch ausüben, wenn ihr eure Noten abfaßt.

33. Und nicht weniger schwierig, als der Tadel, ist das Lob. Ein unvorsichtig gespendeter Lobspruch könnte verderblich werden. Das Lob darf niemals eine Schmeichelei sein. Das verdiente Lob muß in eine Belehrung, Ermuthigung, Belohnung umgekehrt werden. Wenn man beim Lobe nicht sehr auf der Hut wäre, so würde für gewisse Kinder das Lob ein Gift sein; man würde dadurch Hoffart, Eitelkeit, Thorheit in ihnen hervorrufen; während die Kinder, welche wenig Anlagen haben, die Bemerkungen, falls sie all zu hart wären, gänzlich entmuthigen, vernichten würden. In den Noten walte also Wahrheit und Gerechtigkeit; in den ihnen beigefügten Bemerkungen Würde, wohlwollender Ernst, etwas Mildes, Festes, Edles, vor Allem etwas Ermuthigendes, zuweilen Theilnehmendes, beinahe niemals Scherzhaftigkeit, oder wenn man glaubt, sich zuweilen einen Scherz erlauben zu dürfen, so sei er ausgezeichnet fein, von höherem Stil.

34. Gleich den Noten und noch mehr als die Noten, ist eine der großen Uebungen eines Erziehungshauses, eines der energischsten und zugleich liebeichsten Mittel der Wirksamkeit — die geistliche Lesung. Die geistliche Lesung ist „eine allabendliche Unterhaltung des Superiors mit den Kindern, eine väterliche Unterhaltung, worin man sich wie in einer Familie, alle Dinge mittheilt, worin man seine Freuden und seine Schmerzen, seine Hoffnungen und seine Befürchtungen, seine Befriedigungen und seine Enttäuschungen gegeneinander austauscht. Durch diese Uebung wird aus einem Erziehungshause wahrhaft

eine Familie; gerade wie am häuslichen Heerd, nach der Tagesarbeit, der Vater alle seine Kinder um sich versammelt und über Alles, was sie interessiert, plaudert: gerade so bespricht der Superior bei der geistlichen Lesung mit den am Abend vor ihm versammelten Zöglingen, im Frieden und Schweigen alle Studien, alle Arbeiten des vollendeten Tages, die ganze geschene Arbeit, mit Einem Worte Alles, was er für oder gegen sie auf dem Herzen hat, alle seine Beobachtungen über ihr Verhalten während des Tages, alle Beobachtungen ihrer Lehrer und Aehnliches.

35. Wer begreift nicht, welche ungemeines Interesse eine solche Uebung bieten muß, welche Reize diese Abendunterhaltungen nach den beendigten Tagesarbeiten für die Kinder besitzen können, diese Unterhaltungen, welche nach einander so viele Dinge berühren: ernste Belehrungen, reizende Erzählungen, väterliches Schelten, Lob, Tadel, Ermahnungen, Rathschläge; immer Ergießungen des Herzens und Inspirationen der Hingebung! Wer fühlt nicht die ganze Macht, welche ein wenn auch noch so wenig beredtes, aber anregendes Wort auf ein Auditorium von Kindern und jungen Leuten ausübt, die immer heiß-, hungri-, neugierig, unruhig, klopfenden Herzens und immer so leicht in Aufregung zu versetzen sind! Welch ein unschätzbare Vortheil, sie dort zu haben, Alle, jeden Abend, unter seinem Einfluß, unter seinem Worte, ihnen Alles sagen, allmählig alle Saiten ihrer Seele berühren und nach und nach alle die lebhaftesten und besten Gefühle darin hervorrufen zu können!

36. Im Interesse der guten Sitten und der Nahrung des religiösen Sinnes der Zöglinge soll ferner in jedem Erziehungs-hause eine jährliche *Retraite* eingeführt werden. Wenn man nämlich die Kinder, ihre Fehler, ihre Leidenschaften, ihre Rückfälle, die Gefahren, von denen sie umringt sind, die Schwachheit und den außerordentlichen Leichtsinne ihres Alters kennt, wenn man weiß, welche Macht schlechte Gewohnheiten über sie ausüben, ihr natürliches Widerstreben gegen die Anstrengung, gegen die Arbeit, gegen den Gehorsam, gegen die Regel: dann wird man nicht zweifeln, daß man, um ihren Fall in die Sünde zu verhüten oder sie wieder davon aufzurichten, noch etwas Weiteres bedarf, als ihre kleinen täglichen Andachtsübungen, — Etwas, das sie plötzlich mit Gewalt ergreift, sie aus ihrer Indifferenz aufrüttelt, ihren eingeschlafenen Glauben weckt, ihrer Seele einen mächtigen Schlag versetzt, endlich ihre verderblichen Gewohnheiten bricht, sie gewaltsam dem Bösen entreißt und sie energisch dem Guten wieder zuführt; — kurz, man bedarf einer *Retraite*; denn dies gerade ist der Zweck und das Werk der *Retraite*, resp. der geistlichen Exercitien.

37. Doch brechen wir hier ab! Wir sind vielleicht ohnedies schon weiter gegangen, als der Plan dieses Buches es gestattet. Das bisher Gesagte möge genügen, um den Geist, der in dieser Erziehungslehre herrscht und die Grundsätze, von denen sie getragen ist, beurtheilen zu können. Es ist unmöglich, von dem reichhaltigen Werke auch nur annähernd einen Auszug zu geben. Es ist die Lectüre dieses Werkes ein wahrer Genuß; der Reichthum der Gedanken, das tief Christliche der ganzen Auffassung, die Lebendigkeit der Darstellung, wetteifern mit einander, um den Geist des Lesers zu fesseln, und die geistreiche

Entwicklung der Gedanken trägt dazu bei, auch das Gemüth des Lesers zu ergreifen, und ihn mit Liebe und Begeisterung für die Größe und Erhabenheit des christlichen Erziehungsamtes zu erfüllen. Dupanloup hat sich in diesem Werke auch als Pädagog ein herrliches Denkmal gesetzt.

§. J. Gaume.

§. 104.

1. Indem wir uns aber auf dem Gebiete der christlichen Pädagogik in Frankreich noch weiter umsehen, stoßen wir auf eine sehr interessante Bewegung, welche sich daselbst im Anfange der fünfziger Jahre abgewickelt hat. Es erhob sich nämlich eine starke Opposition gegen den Gebrauch der heidnischen Classiker in den christlichen Schulen. Der Führer dieser Opposition war J. Gaume, Generalvicar und Regens, der mit dem französischen Schulwesen aus langer Erfahrung vertraut, sich gegen den gedachten Gebrauch der heidnischen Classiker in den christlichen Schulen energisch aussprach. Er that dieses in dem bekannten Buche: „Der nagende Wurm der hentigen Gesellschaften, oder das Heidenthum in der Erziehung“ (in deutscher Uebersetzung bei Manz in Regensburg). Gegen ihn trat der Bischof Dupanloup auf, und dadurch wurde er veranlaßt, in einer neuen Schrift seine Ansichten zu vertheidigen. Sie ist betitelt: „Briefe über das Heidenthum in der Erziehung“ (Deutsch bei Manz, 1854) und sind diese Briefe an Dupanloup gerichtet. Es ist sehr interessant, den Beweisen zu folgen, welche Gaume für die Nothwendigkeit, die heidnischen Classiker aus den Schulen zu entfernen, beibringt. Wir wollen die hauptsächlichsten derselben vorführen.

2. Abgesehen davon, sagt Gaume, daß die Kirchenväter den Gebrauch der heidnischen Classiker für den Unterricht der Jugend auf's Heußerste tadeln, hat sich auch in neuerer Zeit schon im sechszehnten Jahrhunderte der Jesuit P. Possevin gegen den Gebrauch der heidnischen Classiker in den christlichen Schulen, so wie er seit der Renaissance betrieben wurde, erklärt ¹⁾. Ebenso im siebzehnten Jahrhunderte der Jesuit P. Thomassin ²⁾. Sie haben Recht. Seit der Zeit der Renaissance ist der Paganismus in unsere Schulen eingedrungen; man hat die christlichen Auctoren aus den Schulen entfernt, und an deren Stelle die heidnischen Classiker gesetzt; damit hat man den christlichen Geist verdrängt, und läßt nun den Wissensdurst der Schüler an heidnischen Quellen sich stillen. Das ist ein Verfahren, das nicht genug getadelt werden kann; denn es hat für die Einzelnen sowohl als auch für die Gesellschaft die verhängnißvollsten und schlimmsten Folgen nach sich gezogen, und noch immer blutet diese Wunde; denn man will das einzige Heilmittel gegen dieselbe nicht in Anwendung bringen.

3. Das Studium der heidnischen Classiker ist vor Allen verhängnißvoll

1) In seinen Schriften: Ragion del modo di conservare lo stato e la libertà.

2) Méthode d'enseigner chretienne.

für den religiösen Geist der Jugend. „Wir dürfen nicht vergessen, daß die Achtung gegen die Jugend das erste Gesetz der Erziehung ist, wie ihr höchster Zweck das Heil der Seelen. Dies angenommen, so ist sicher nichts wichtiger, als dem Kinde die höchste Idee von der Gottheit zu geben. Die Einheit, Güte, Macht, Weisheit und unendliche Heiligkeit, — dies sind die glorreichen Eigenschaften, welche der Name Gottes allemal in's Gedächtniß zurückrufen muß, so oft er in einer Rede oder bei der Erzählung irgend einer Thatsache ausgesprochen wird.“ Aber ist die antike Mythologie, wie sie uns in den altheidnischen Classikern entgegentritt, auch nur im Entferntesten geeigneter, dieses zu leisten? Im Gegentheil. Durch die lächerlichen und vielfach schändlichen Erzählungen; die hier von den Göttern, ihrem Leben und ihren Handlungen der Jugend aufgedrungen werden, wird der Name Gottes auf die unwürdigste Weise entweiht, und die Folge davon ist, daß die Ehrfurcht gegen Gott in der Jugend geschwächt wird, und der religiöse Geist in Abnahme kommt. Das ist ein Schaden, der späterhin gar nicht mehr geheilt werden kann¹⁾.

4. Noch schlimmer aber muß die Lectüre der heidnischen Classiker auf die Sittlichkeit der Jugend wirken. Allerdings werden in den Schulausgaben gewöhnlich die schändlichsten und obscönsten Stellen der Classiker unterdrückt; aber für's Erste ist das nicht überall möglich; es bleibt in den Schulausgaben gewöhnlich noch Verführerisches genug stehen; und für's Zweite läßt sich bei aller Expurgation der Classiker doch der unsittliche Geist des Heidenthums nicht aus denselben verbannen. In Wahrheit ist der Paganismus nur der Cultus der drei großen Begierlichkeiten. Das Vergessen der Güter einer andern Welt, die glühende Begierde nach Ehren, Reichthum und Vergnügungen, — dies ist, man mag es nennen wie man will, der allgemeine Geist und die erste praktische Consequenz der heidnischen Moral, die in den Classikern steckt. Das begeisterte und lange Zeit fortgesetzte Studium dieser Werke muß daher die Jugend zuletzt nothwendig zur Anbetung der nämlichen Idole führen.

5. Für den unschuldigsten der heidnischen Classiker wird z. B. Cornelius Nepos gehalten. Und doch ist er für die Jugend in sittlicher Beziehung kaum

1) Gaume beruft sich hier dem Bischof Dupanloup gegenüber unter Andern auch auf den „Appendix de diis“ von Jouvency, der in Frankreich in einer großen Anzahl von Knabenseminarien und anderen christlichen Bildungsanstalten eingeführt sei. Da kommen vor: Die Feste der Cybele; Diana von Aktäon im Bade erblickt; Venus magistra impudicitiae; Der Raub Proserpina's; Die Luperici, Priester des Pan, nackt durch die Stadt laufend; die ganze Erzeugung der Halbgötter; Jupiter verwandelt sich in einen Goldregen, um Diana zu verführen; die Ehebrüche Jupiters (zu verschiedenen Malen); Herkules, von der Liebe besiegt und zu den Füßen der Omphale spinnend; Leda und ihre vier Kinder, wovon zwei Bastarde Jupiters; Thiestis, die Frau seines Bruders schändend; Agamemnon raubt die Tochter des Apollopriesters; Achilles nimmt sie ihm wieder, um sich an Agamemnon zu rächen, der ihm die Briseis raubte; die Liebe des Achilles zu Polyxenes; die Liebhaber der Penelope; u. s. w. Da müsse man denn doch mit Recht fragen, ob es angemessen sei, den Verstand und die Einbildungskraft von eilf- bis dreizehnjährigen Kindern mehrere Monate lang mit solchen Gegenständen zu beschäftigen; ob denn dadurch der religiöse Geist nicht unheilbar geschädigt werde.

minder gefährlich, als die übrigen. „Wenn es nämlich eine wichtige Wahrheit gibt, die besonders heut zu Tage nicht vergessen werden darf, so ist es diese, daß nicht jede Religion gut ist, daß ein rechtschaffener Mann sehr wohl die Religion ändern, mit anderen Worten, von dem Irrthum zur Wahrheit übergehen kann, daß die Moral nicht eine Sache menschlicher Uebereinkunft, sondern in ihren Principien und in ihrer Anwendung göttlich und unveränderlich ist, wie das Dogma. Dagegen sagt sein Classiker dem Knaben, daß die Moral mit den Längengraden wechselt, daß Alles sich nach der Einrichtung der Verfahren regelt, daß was zu Paris gut ist, in Constantinopel schlecht ist, und umgekehrt, daß man vor Allem von der Religion seines Landes sein und die der übrigen nicht tadeln solle. Ueber all dieses kann sich der Knabe auf Cornelius Nepos berufen. Und ein solcher Schriftsteller sollte für die sittliche Entwicklung der Jugend nicht gefährlich sein?! Und bei den übrigen Classikern, namentlich bei den Dichtern, ist die Sache noch weit schlimmer.

6. Nicht minder gefährlich ist das Studium der heidnischen Classiker in socialer Beziehung. Viele Classiker sind für die jungen Leute eine wahre Schule der Revolution und des Umsturzes. „Was ist z. B. Sallust's Geschichte Catilina's vom socialen Standpunkte aus? Was sind die meisten Reden, die in den „Conciones“ (einer Sammlung von Volksreden, die in Frankreich als Schulbuch gebraucht wird) enthalten sind? Die Geschichte Catilina's ist nichts anderes, als die Geschichte von Verschwörern, von Clubs und geheimen Gesellschaften der römischen Epoche und der unsrigen.“

a) „Wir finden da dasselbe Personal: junge Müßiggänger, von Schulden und Ausschweifungen zu Grunde gerichtet, mißbergnügt mit der bestehenden Ordnung, verzehrt von Haß und Neid gegen Alles, was Vermögen, Macht oder Würden besitzt, gegen alle Menschen, welche über sie hervorragen; Leute, welche, um dieselben noch verhaßter zu machen, eingebildete Beleidigungen erfinden, die sie zu den wirklichen Unbilden hinzufügen. Wir finden ferner denselben Zweck: Umsturz der socialen Ordnung, um zur Befriedigung ihrer schändlichen und wilden Leidenschaften zu gelangen.“

b) Wir finden dieselben Mittel: Eidschwüre, nächtliche Orgien, wo sie ihre Pläne schmieden, ihre Entschlüsse fassen, sich zum Diebstahl, zum Morde und Brande durch Reden aufzuern, welche unsere Redner in den Clubs und geheimen Gesellschaften nur wörtlich zu copiren brauchen, um ex abrupto Reden von dem größten Effecte zu halten. Ich will unter Andern die Rede Piso's anführen, c. 22. Man weiß nicht, ob diese Rede in dem kaiserlichen Rom vor zweitausend Jahren von einem Mitschuldigen Catilina's gehalten wurde, oder vielmehr von Ledru-Rollin, oder in dem christlichen Rom von Mazzini.“

Und das soll eine Lectüre für die Jugend sein! da sollte nicht die Besorgniß gerechtfertigt sein, daß die Jugend schon frühzeitig aus dieser Lectüre den Geist der Revolution einjauge?!

7. „In der That, stellt man an mich die Frage: Wie kann man am sichersten Revolutionstribunen, Redner in Clubs und geheimen Gesellschaften bilden? — so wage ich zu behaupten, daß eines der besten Mittel, diese Aufgabe

zu lösen, in dem Studium besteht, das junge Leute von achtzehn bis zwanzig Jahren in dem Schulbuche machen, welches den Titel: „Conciones“ führt. Hier fehlt nichts: nicht das heftige Verlangen nach dem Eigenthum, nicht die Verachtung erworbener Rechte, nicht der Haß gegen alles Höherstehende, nicht die Verherrlichung des Selbstmordes, welcher den Schuldigen der menschlichen Gerechtigkeit entzieht, nicht die Leugnung der ewigen Strafen, deren Gedanke sein Gewissen beunruhigen könnte; all dies in der wärmsten Sprache, die mit den schönsten rhetorischen Figuren ausgemalt ist.“ Ist es denn möglich, in solchen Dingen ein Bildungsmittel für unsere Jugend finden zu wollen!

8. So kann es freilich nicht anders kommen, als daß in der Gesellschaft der christliche Sinn immer mehr abnimmt, und an dessen Stelle der Geist des Hochmuthes und der Geist der Wollust tritt. Christliche Kinder, welche in einer christlichen Gesellschaft zu leben bestimmt sind, mit heidnischen Ideen nähren, ist das nicht an sich schon nach dem Ausdrucke Napoleons eine unerklärliche Einfältigkeit? Das unfehlbare Resultat ist, daß man in der Gesellschaft erntet, was man im Gymnasium gesäet. In der Schule säet man das Unkraut, in der Gesellschaft muß man das Unkraut ernten. Man bekommt moralisch schwache und verkümmerte Generationen. Gleichgiltigkeit in Sachen der Religion, Mangel an Gewissenhaftigkeit, Untergrabung des sittlichen Gefühls, Vertrocknung des Herzens, Schwächung aller edlen Triebe religiöser Hingebung und Aufopferung — sind die unvermeidlichen Folgen dieser abnormen Erziehung.

9. „Man hat auch vor der Renaissance die heidnischen Classiker studirt“ — so wendet man ein. Allerdings, vor der Renaissance studirte man auch einigermaßen den Paganismus und ließ ihn ebenso studiren; aber zum Vortheil des Christenthums und zum Nachtheil des Heidenthums. In der That, wenn man die hieher bezüglichen Stellen der Kirchenväter näher in's Auge faßt, so gehen sie immer von folgenden Grundsätzen aus: daß die Heiden einige Trümmer der Wahrheit beibehielten und einige nützliche Vorschriften der Rhetorik u. dgl. aufstellten; daß aber dieses Gut ihnen nicht gehöre, daß der Christ ihnen dasselbe nehmen kann, um sich seiner zum Vortheile des Christenthums und zum Nachtheile des Heidenthums zu bedienen; daß man sich aber wohl hüten müsse, zu studiren, was Eitles und Unsittliches in ihren Werken sich findet, daß alles Wissen, das man daraus zieht, nichts sei im Vergleich mit dem, was man in den heiligen Büchern findet, und daß die heilige Schrift Alles ersetze. Von diesen Grundsätzen ließ man sich denn auch vor der Renaissance allgemein leiten. In den christlichen Schulen des Mittelalters wurde alles Studium auf die Religion bezogen; sie bildete das Endziel und die Krone aller wissenschaftlichen Studien.

10. Wie ist es aber seit der Renaissance geworden? Jetzt studirt man und läßt man den Paganismus studiren zum Vortheil des Heidenthums und zum Nachtheil des Christenthums. „Heut zu Tage haben achtzigtausend junge Leute mit sehr geringem Glauben ausschließlich den Ovid, den Virgil, u. s. w. in der Hand, acht bis zehn Stunden täglich, und dies zehn Jahre lang; die Professoren sind meist weltlich, manchmal nicht sehr religiös; von den „freien Künsten“ des Mittelalters ist keine Rede mehr, ebenso wenig von der heiligen

Schrift und von der Theologie. Die Schüler nähren sich mit den heidnischen Prosaschriftstellern; sie erklären dieselben auf alle Weise und lernen sie auswendig; ihr ganzer Ehrgeiz besteht darin, dieselben nachzuahmen, und es macht ihren Ruhm aus, sie zu erreichen. Jeder Lehrer, durch ein lauges und pflichtgemäßes Studium der heidnischen Literatur vorbereitet, thut sein Möglichstes, um alle Schönheiten des Gedankens und der Sprache derselben zu zeigen, und fühlt sich glücklich und stolz, wenn er seine Schüler zur Bewunderung und Begeisterung für die Wissenschaften, Künste und Einrichtungen des Heidenthums entflammen kann.“

11. „Als nothwendigen Gegensatz fügt man Wiße hinzu und zeigt Verachtung und Mitleid gegen die Wissenschaften, Künste und Einrichtungen des Christenthums und namentlich des Mittelalters, welches man die Epoche der Barbarei nennt, gegen die genialsten Männer der christlichen Zeit, welche nur Schriftsteller des Verfalles sind und deren Werke, unwürdig, als Muster zu dienen, mit Vorsicht gelesen werden müssen, wenn man sich nicht den Geschmack verderben will. Kaum läßt man bei dieser allgemeinen Achtung zwei oder drei griechischen Kirchenvätern Gnade widerfahren, in welchen man einige Aehnlichkeit mit den unnahbaren Mustern von Athen und Rom zu finden glaubt. Mit Einem Worte: seit dreihundert Jahren hat man Nichts versäumt, um uns nach dem Muster der Griechen und Römer zu bilden; man hat sich alle Mühe gegeben, den christlichen Völkern die Ueberzeugung beizubringen, daß die Vollkommenheit darin bestehe, zu schreiben, zu malen, zu bauen, zu philosophiren, wie die Heiden Rom's und Athen's. Daher die furchtbare Abnahme des christlichen Geistes unter den gebildeten Ständen.“

12. Aber, sagt man weiter, wenn man das Studium der heidnischen Classiker in den Schulen für unheilvoll erklärt, spricht man denn damit nicht den härtesten Tadel aus gegen die geistlichen Orden und Congregationen, welche seit der Zeit der Renaissance dieses Studium in ihren Schulen zugelassen und gepflegt haben? Schleudert man damit nicht mittelbar gegen die Kirche selbst eine schwere Beschuldigung? — Keineswegs. Was vorerst die Kirche betrifft, so hat dieselbe die Renaissance nie gebilligt, noch gut geheißt. „Man möge nur Eine päpstliche Bulle, das Decret eines Concils, Eine authentische Urkunde aufführen, welche den übertriebenen, ja fast ausschließlichen Gebrauch der heidnischen Classiker im Unterrichte gutheißt oder gar dazu ermuntert! Man wird es nicht können. Die Kirche hat im Gegentheil nie aufgehört, gegen die Renaissance zu protestiren. In den Vorschriften, welche das fünfte Concil von Lateran (1513—14), so wie auch das Concil von Trient über den Unterricht der Jugend gibt, ist nicht bloß nirgends von heidnischen Classikern die Rede, sondern es wird ausdrücklich verboten, die Jugend etwa studiren zu lassen, was ihrer Unschuld oder ihrem Glauben Schaden bringen könnte. Dafür erneuern die gedachten Concilien die alten Programme des katholischen Unterrichtes und machen sie zur Norm.“

13. Aber, — und das ist wohl zu bemerken — die Kirche mußte sich der Renaissance fügen, sie mußte dieselbe dulden, um noch größeren Uebeln

vorzubringen. Es ist ja bekannt, wie in Folge der Renaissance ein mitunter fast bis zum Wahnsinn sich steigender Enthusiasmus für den Paganismus in der Wissenschaft hervorgetreten ist. Es war ein Fieberausch, eine Trunkenheit ohne Beispiel in der Geschichte. Da im Princip angenommen war, daß man nichts sei, nichts wisse, zu nichts tauglich sei, wenn man nicht die heidnischen Classiker studirt habe, so strömten die jungen Leute schaarenweise dahin, wo sie mit Glanz gelehrt wurden. Hätte nun unter solchen Verhältnissen die Kirche die heidnischen Classiker in ihren Schulen nicht zugelassen, so wäre die Folge hievon einfach die gewesen, daß ihre Schulen sich entvölkert hätten. Am Schlusse des Trienter Concils versuchte es Carl Borromäus, seine Schulen nach den Vorschriften des gedachten Concils einzurichten mit Ausschluß der heidnischen Classiker. Vergebliche Anstrengungen! Die neuen Anstalten, anfangs von einer Anzahl Kinder besucht, die aus besonders christlichen Familien abstammten, wurden bald verlassen, weil man daselbst weder das gute Griechisch, noch das schöne Latein lehrte, und man schlug den Weg nach den Universitäten und Gymnasien ein, wo Homer und Virgil auf dem Throne saßen. Um daher den Glauben und die Sitten der Jugend zu retten und dieselbe in den christlichen Anstalten zurückzuhalten, war man genöthigt, die heidnischen Classiker auch in den christlichen Schulen zuzulassen. Es war das geringere im Gegensatze zu dem größeren Uebel, das ohne diese Zulassung zu gewärtigen war.

14. Nach diesem Princip ist auch über die religiösen Orden und Genossenschaften zu urtheilen, welche in ihren Schulen die heidnischen Classiker zugelassen haben. Sie konnten nicht anders. Sie haben freilich Alles gethan, um die Gefahr, die für die Jugend in dem Studium der heidnischen Classiker liegt, zu beseitigen. Aber ist es ihnen auch gelungen? Man muß das verneinen. Namentlich den Jesuiten hätte das gelingen müssen. Die Wissenschaft, die Tugend, die Aufopferung, das väterliche Betragen der Lehrer, die Orthodorie des Unterrichtes, die Wahrheit und der Glanz der religiösen Ceremonien, welche in ihren Häusern gefeiert wurden, — Alles schien bei den Jesuiten vereinigt, um den kräftigen Glauben des Mittelalters in der Gesellschaft im Allgemeinen, und besonders unter den höheren Ständen wieder aufleben zu machen und fortzupflanzen. Anstatt sich aber wieder zu beleben, wurde der christliche Geist immer schwächer, besonders unter den gebildeten Ständen, unter welchen er durch den Seeleneifer so ausgezeichnete Lehrer mit neuer Kraft wieder aufleben sollte, so zwar, daß, wie Jedermann weiß, am Ende des siebenzehnten und am Anfange des achtzehnten Jahrhunderts Niemand in ganz Europa weniger christliche Sitte und Glauben hatte, als die Menschen, welche am reichlichsten an dem öffentlichen Unterrichte Theil genommen hatten.

15. Die Gefahr liegt also in der Sache selbst; auf die religiösen Orden ist deshalb kein Stein zu werfen; die heidnischen Classiker wurden ihnen aufgedrungen. Ja noch mehr. „Mit Recht bewundert man und wird man stets die Aufopferung des Missionärs bewundern, der fortging, um sein Leben mitten unter Wilden zuzubringen. Aber nicht weniger bewundernswerth ist der Eifer des geistlichen Jugendlehrers, der sich darein ergab, mitten unter Heiden

zu ergrauen, dem Pestgeruch ihrer Obscönitäten zu trotzen, um ihre Werke zu reinigen, um für die Jugend diese Nahrung der Dämonen, wie der heil. Hieronymus sagt, ein wenig unschädlicher zu machen. Hier war der Eifer um so verdienstlicher, weil er sich unter einem Hagel von schlechten Wigen zeigte, welche die Jünger der Renaissance gegen die übertriebene Sittsamkeit der guten Ordensmänner, namentlich der Jesuiten richteten. Denn man muß, wie Charpentier sagt, wissen, daß man zu jener Zeit des heidnischen Fanatismus eine Obscönität weniger fürchtete, als einen Barbarismus, und eine Häresie nicht so sehr, als einen Solöcismus.“

16. Aber, wendet man ferner ein: wenn die heidnischen Classiker aus den Schulen entfernt werden, so geht das schöne Latein verloren, der Geschmack, die besondere Kenntniß der Form; denn in dieser sind ja die antiken Classiker die unerreichbaren Muster! — Dagegen ist vor Allem zu bemerken, daß diese Vorliebe für die Form, und zwar die heidnische, eine der demüthigendsten und traurigsten Folgen der Renaissance ist. Die Renaissance, der ausschließliche Cultus der Form, hat uns daran gewöhnt, überall nur die Form zu suchen, nur die Form anzubeten und zu bewundern. Das beständige Ziel des Unterrichtes war demnach, eher schön zu sprechen, als gut zu handeln. Dann aber ist folgendes zu beachten:

a) Es gibt in jeder Sprache eine Form, die man die ewige heißen könnte, und eine zufällige. Erstere entspringt aus der Klarheit, der Kürze, der Kraft und der Angemessenheit der Ausdrücke und anderen verständig combinirten Eigenschaften des Stils. Diese ist weder heidnisch noch christlich, sie gehört allen Völkern an, bei denen sie sich mehr oder weniger vollkommen offenbart. Die zweite wechselt mit den Völkern. Sie hängt von ihrem Genius, von ihrer Kultur und insbesondere von ihrer Religion ab. Sie ist heidnisch oder christlich, sensualistisch oder spiritualistisch, je nachdem die Völker selbst vom Fleische oder vom Geiste beherrscht sind.

b) Nun war die antike römische Gesellschaft durchaus materialistisch. Darum spiegelt denn auch die heidnische lateinische Sprache nur die materielle Schönheit ab. Die Form oder die Schönheit der heidnisch-lateinischen Sprache ist in dem, was sie rein Heidnisches hat, von derselben Beschaffenheit, wie die Form oder Schönheit der heidnischen Kunst. Es ist die sichtbare Schönheit, die abgerundete, volle, sinnliche Form der Venus und des Cupido; die anatomische Form des Meleager oder des Apollo von Velvedere.

c) Dagegen ist die christliche Gesellschaft ihrem Charakter nach spiritualistisch. Deshalb spiegelt auch das christliche Latein die geistige Schönheit ab. Die Form oder die Schönheit des christlichen Lateins ist somit in dem, was sie rein Christliches hat, von derselben Natur, wie die Form oder die Schönheit der christlichen Kunst. Es ist die Schönheit der heil. Jungfrau, des F. Angelico, Francia, Perugino, es ist die Schönheit des Spitzbogenstils, der Kathedrale von Rheims oder der St. Chapelle zu Paris; es ist die Schönheit der erhabensten Ordnung — der höheren Welt, geschaut mit den Augen des Glaubens.

17. Was heißt es daher, die Formschönheit der heidnisch-lateinischen

Sprache bewundern, predigen, pflegen? Es heißt eben so viel, als den Vorzug der heidnischen Malerei und Architektur vor der christlichen behaupten, mithin den Vorzug des Fleisches vor dem Geiste und der materiellen Welt vor der geistigen; es heißt dies, in Sachen des Geschmacks das Christenthum als gar nicht dagewesen ansehen, und um achtzehn Jahrhunderte rückwärts gehen. Behaupten, daß man diese Schönheit sieben Jahre lang studiren müsse, bei Strafe, das schöne Latein nicht zu kennen, heißt behaupten, entweder daß es keine andere Architektur gebe, als die des Vitruvius, oder daß man den Spitzbogenstil nicht verstehen könne, ohne den dorischen sieben Jahre lang studirt zu haben.

18. Wir haben uns bei diesen Ausführungen Gaume's etwas länger verweilt, weil dieselben unstreitig viel Wahres in sich schließen. Wir können zwar der Ansicht nicht beistimmen, daß alle Verheerungen auf dem Gebiete des Glaubens und der Sitte, wie sie seit der Renaissance und „Reformation“ über die christlichen Völker hereingebrochen sind, einzig aus der Lectüre der heidnischen Classiker in den Schulen, resp. aus der damit verbundenen Resuscitation des Paganismus entsprungen seien; es wirkten dazu noch viele andere mächtige Ursachen mit; aber ein gut Theil der Schuld hievon ist doch auf Rechnung jener „Renaissance des Paganismus“ zu schreiben. Und dieser heidnische Geist grassirt noch heut zu Tage sehr mächtig in den Schulen, ja vielfach noch viel mächtiger, als ehemals. Selbst christliche Lehrer können oft von Ueberschätzung des Heidenthums sich nicht frei halten. Darin steckt das Uebel. Wäre dieses Uebel gehoben, dann würden wohl die heidnischen Classiker, gehörig expurgirt, nicht mehr gefährlich für Glaube und Sitte sein, vorausgesetzt, daß man nicht ausschließlich mit denselben die Jugend nährt, und erst in etwas reiferem Alter sie zur Kenntniß derselben führt. Gaume hat daher sicher nicht so ganz Unrecht, wenn er in folgender Weise schließt: „Wenn ihr den Geist des Unterrichtes geändert habt, wenn ihr den Paganismus nicht mehr als das Vorbild des Schönen und des Guten in der Literatur, Poesie, Malerei, Baukunst, Philosophie und in den socialen Einrichtungen aufstellen werdet; wenn ihr nicht mehr die Milch für das Kind und das tägliche Brod für den Jüngling daraus macht; wenn ihr nach dem Beispiele der Kirchenväter und des Mittelalters damit anfanget, die christlichen Generationen mit dem Christenthum zu nähren und ihnen das Heidenthum erst in einem vorgerückteren Alter und nur als Adminiculum ihres Glaubens und ihrer Liebe zum Christenthum vorstellt, — mit Einem Worte, wenn ihr das Heidenthum zum Vortheil des Christenthums und zum Nachtheil des Heidenthums lehrt: dann wird der Paganismus nur mehr ein Mittel sein, anstatt ein Zweck, dann sind der Glaube und die Sitten gesichert, und ihr wisset dann die Stelle, die ich für die heidnischen Auctoren in der Erziehung der christlichen Jugend vorbehalte.“

19. Die Ausführungen Gaume's haben viele Gegner gefunden. Außer Dupanloup, von dem wir schon gesprochen haben, hat auch Kleutgen in seiner Schrift: „Ueber die alten und neuen Schulen“ S. 96 ff. für die heidnischen Classiker eine Lanze gebrochen. Er hebt hervor, daß die heil. Väter nicht das

Studium der Werke der Heiden überhaupt als verwerflich bezeichnen, sondern nur die zu große Hochschätzung und die leidenschaftliche Liebe zu dieser „weltlichen Wissenschaft“ tadeln und vor derselben warnen. Sonst hätten sie ja nicht selbst das Studium der profanen Schriftsteller als nützlich für die Jugend bezeichnen können. So sagt der heil. Basilius (Opp. Tom. I, Hom. 24.): „Das unreife Alter könne noch nicht mit dem ernstesten Studium der heil. Schrift beschäftigt werden; es sollen also die Knaben einstweilen die profanen Schriftsteller lesen, aus denen sie Vieles zur Bildung ihres Herzens lernen und zugleich die Kräfte ihres Geistes üben, und so sich für das Studium der heiligen Schrift vorbereiten können.“ „Denn die weisesten Männer haben mit Recht dafür gehalten, daß keiner die heilige Schrift verstehen könne, welcher der weltlichen Gelehrsamkeit unkundig sei.“

20. Daß die heidnischen Classiker in den ersten christlichen Jahrhunderten vom Jugendunterrichte in der That nicht ausgeschlossen waren, dafür spricht, sagt Kleutgen, die Thatsache, daß Julian der Abtrünnige den Christen verbot, ihre Jugend in den heidnischen Schriftstellern zu unterrichten. Denn daraus folge zur Evidenz, daß es damals Sitte bei den Christen gewesen sein müsse, einen solchen Unterricht der Jugend zu ertheilen. Wenn ferner der heil. Augustin, alle Grausamkeiten Julians übergehend, aus diesem Verbote allein beweist, daß Julian ein Verfolger der Kirche war, (de civ Dei, l. 18, 52,) so mußten die Christen auf die classischen Studien sogar einen großen Werth gelegt haben. In der That erzählt der Geschichtschreiber Sokrates (l. 1, c. 12, 16), daß die Christen nach dem Tode Julians die heidnischen Schriftsteller wieder in ihre Schulen aufnahmen.

21. Auch im Mittelalter, fährt Kleutgen fort, wurde das classische Studium in den Schulen gepflegt. Die Lehrbücher, die in den mittelalterlichen Mittelschulen gebraucht wurden, wimmeln von Beispielen aus den lateinischen Classikern, aus Cicero, Livius, Virgil, Sallust, Statius, u. s. w. Der berühmte Gerbert (später Papst Silvester II.) stand nach seiner Rückkehr von Spanien nach Frankreich der Klosterschule zu Rheims vor, und erklärte daselbst den Aristoteles, Cicero, Virgil, Statius, Terenz, Juvenal, Persius, Horaz und Lucan, und zwar mit solchem Erfolge, daß sein Ruf sich nicht nur durch Frankreich, sondern auch durch Italien und Deutschland verbreitete, und eine Menge Jünglinge nach Rheims zog. Und der heil. Anselm schreibt (l. 1, ep. 55) an Moriz, einen jungen Mönch, der von ihm selbst in der Grammatik unterrichtet worden, dann aber seine Studien unter einem anderen Lehrer fortsetzte, daß er die Lesung Virgils und anderer Classiker mit Vorsicht zwar, aber doch mit Fleiß und Ausdauer so lange fortsetzen solle, bis er es in der Erklärung solcher Schriftsteller zu einer gewissen Leichtigkeit gebracht habe.

22. Aber nicht bloß sind die alten Classiker in den christlichen Schulen stets im Gebrauche gewesen, sondern sie lassen sich, wenn man den Zweck und die Interessen des Jugendunterrichtes in's Auge faßt, durch die Schriften der Väter gar nicht ersetzen. Diese nemlich sind für den gedachten Unterricht kaum geeignet. Denn was den Kunstwerth, die Vollendung der Form betrifft, so

finden sich unter den Schriften der Kirchenväter wohl keine, welche in dieser Beziehung den alten Classikern an die Seite gesetzt werden könnten. Wenn man auch die wenigstens sehr gewagte Behauptung gelten lassen will, daß die Lebensbeschreibungen und Briefe des heil. Hieronymus jene des Cornelius Nepos und Cicero vortheilhaft ersetzen würden: welche Historiker sollte man wählen statt Xenophon, Thucydides, Cäsar und Livius? wo findet man die Epodien, Tragödien und lyrischen Gedichte, die Homer, Virgil, Sophokles und Horaz überflüssig machen?

23. Von Rednern kann man allenfalls Gregor von Nazianz, Basilius und Chrysostomus nennen, deren Reden als Muster beim Jugendunterrichte zu gebrauchen wären: und diese lassen sich allerdings in den Schulen für den Unterricht verwerthen. Indessen ist doch zu bemerken, daß ihre Reden der Form nach den Vergleich mit denen der Classiker nicht aushalten dürften. Wohl gibt sich in ihnen nicht nur der hohe Geist des Christenthums, sondern auch eine außerordentliche Gabe der Beredsamkeit kund; aber sie haben sich die Zeit und die Mühe nicht genommen, ihren Werken jene künstlerische Vollendung zu geben, welche in denselben die reine und vollkommene Form des Schönen zur Anschauung brächte. Man trifft hinreißende Stellen an; aber sehr wenige Reden wird man finden, welche durch einen festen Plan jene Einheit hätten, die als die erste wesentliche Bedingung der künstlerischen Form betrachtet werden muß, und in diesen wenigen planmäßigen Reden fehlt durchgehends die sorgsame Bearbeitung der einzelnen Theile. Und doch müssen für den Jugendunterricht stets die der Form nach vollendetsten Muster gewählt werden, wenn der Unterricht gedeihen soll!

24. Zudem sind die meisten Schriften der Väter entweder gelehrte Auslegungen der heil. Schrift, oder Widerlegungen der Irrthümer ihrer Zeit. Von jenen kann natürlich gar nicht die Rede sein; in diesen enthüllen die Väter bald die christlichen Wahrheiten dem Heidenthum gegenüber in erhabener Speculation, bald lassen sie sich auf die Spitzfindigkeiten oder abenteuerlichen Verirrungen der Sectirer ein. Werke letzterer Art würden der Jugend nicht bloß höchst uninteressant, sondern auch gefährlich sein; sie aber in jene erhabene Speculation einzuführen, müßte man für eben so unzweckmäßig halten, als die Sitte mancher Schulmänner neuester Zeit, mit Jünglingen, die noch keine philosophische Bildung erhalten haben, gewisse philosophische Schriften Cicero's und Dialoge Plato's zu lesen.

25. Die Gefahr, daß die Schüler durch die Lectüre der heidnischen Classiker sittlich verdorben werden könnten, ist so groß nicht. Denn abgesehen davon, daß in denjenigen Classikern, welche in den Schulen gebraucht werden, äußerst wenige schlüpfrige und obscöne Stellen vorkommen, die leicht castigirt werden können, und daß auch von den übrigen ohne Mühe solche castigirte Ausgaben sich herstellen lassen, ist es ja wohl Thatsache, daß durch die Schriften der Griechen und Römer wohl noch äußerst wenige Jünglinge verdorben worden sind. Lüderliche Schüler greifen wahrhaft nicht nach lateinischen und griechischen Classikern, sondern vielmehr nach modernen Schriftstellern; in diesen finden sie ja mehr Nahrung für ihre unsittlichen Gelüste, als in den alten Classikern.

26. Dagegen können die Schüler aus den alten Classikern gar Manches schöpfen, was ihrer sittlichen Ausbildung förderlich ist. Eine Naturalis honestas kannten und hatten ja auch die Heiden, und sie ist in den Classikern vielfach auf's Wärmste vertreten. Wenn diese auch für den Christen keineswegs ausreicht: so kann für die Jugend die Lectüre der darauf bezüglichen Stellen doch keineswegs ohne Nutzen sein. Oder wie? Die Sprache eines Demosthenes gegen den Leichtsinn, die Weichlichkeit, die Feigheit seines Volkes sollte den Jüngling nicht zu kräftiger Gesinnung ermahnen? Was Xenophon von der Keuschheit, Mäßigkeit und selbst von der Frömmigkeit der Perser erzählt; was er dem Sokrates seinen Schülern gegenüber in den Mund legt, sollte für ein jugendliches Gemüth verloren gehen? Cicero's nicht selten begeisterte Sprache für den Werth und die Würde der Tugend, sein glühender Zorn und sein kräftiger Eifer gegen die Laster der Großen seiner Zeit sollten das Herz eines christlichen Jünglings kalt lassen? Unempfindlich sollte er bleiben, wenn Sophokles, wenn Virgil die Tugend in ihrer Kraft und Schönheit und das Laster in seiner Verworfenheit bald durch rührende, bald durch heftig erschütternde Gemälde seinem Geiste vorführen?

27. Man sagt allerdings, die Jünglinge saugten aus der Lectüre der Classiker den heidnischen Geist ein, und würden dadurch dem christlichen Geiste entfremdet. — Allerdings ist dies eine Gefahr, und eine unvermeidliche Gefahr, wenn man die Classiker liest, und überhaupt Schule hält, wie es heut zu Tage im Ganzen zu geschehen pflegt. Aber es kann diese Gefahr beseitigt werden, wenn dem Unterricht eine sorgfältige und wahrhaft christliche Erziehung zur Seite geht, wenn der Lehrer selbst mit christlichem Geiste die Alten liest, und in diesem Geiste sie seinen Schülern erklärt. Geschieht dies, dann ist nicht bloß die gedachte Gefahr nicht zu fürchten, sondern sogar der entgegengesetzte Nutzen zu hoffen, daß nämlich gerade aus der Bekanntschaft mit den Classikern die Jugend zur Verachtung der Welt und ihrer Herrlichkeit und zur Hochschätzung des Christenthums, seiner Wahrheiten und Anstalten angetrieben werde.

28. Unter der gedachten Voraussetzung wird nämlich der Jüngling aus der Lectüre der Classiker die Ueberzeugung gewinnen, daß das Schönste, Beste und Größte, was die Menschheit ohne Christus hat, nicht im Stande ist, vor der tiefsten Erniedrigung und dem traurigsten Verfall zu bewahren. Denn er findet bei den großen Weisen des Alterthums zwar viele vortreffliche Lehren über Gott und die Tugend; aber er findet neben denselben Irrthümer, die ihm bei seinem christlichen Bewußtsein als abscheulich und abgeschmackt erscheinen; er findet, daß, ungeachtet jener einzelnen schönen Lehren der heidnischen Weisen, doch die große Menge des Volkes im Götzendienste und in allen Lastern begraben lag. Er findet bei den beiden gebildetsten Völkern des Alterthums, was immer die Menschheit durch sich selbst vermag, vereinigt. Aber all das sichert nicht vor traurigen Irrthümern, verbreitet die Wahrheit nicht unter dem Volke, gibt dem Herzen keine Kraft, nach ihr zu leben, beruhigt es nicht über seine Sünden, schließt ihm nicht die Hoffnung des ewigen Lebens auf. Da müssen dem Jünglinge doch wohl die Wahrheiten und Wohlthaten des Christenthums im glän-

zendsten Lichte erscheinen! Das Christenthum löst ihm ja alle Zweifel, befriedigt alle Wünsche des Herzens, und verbreitet die Fülle seines Lichtes und seiner himmlischen Kraft durch alle Stände! So wird der Jüngling gerade durch die Lectüre der Classiker, wenn sie im rechten Geiste geschieht — und dafür hat eben der Lehrer zu sorgen — zur Hochschätzung und Verehrung des Christenthums hingeleitet, und der christliche Geist in ihm nicht bloß nicht zerstört, sondern vielmehr gehoben und genährt werden.

29. Wir haben diese Ausführungen Kleutgens denen von Gaume ausführlicher gegenüber gestellt, um ein möglichst vollständiges Bild dieser interessanten Controverse zu bieten. Die übrigen Gegner Gaume's bewegen sich im Ganzen in dem gleichen Gedankenkreise, wie Kleutgen. Nach unserer Ansicht stehen die beiden gegnerischen Parteien keineswegs so weit von einander ab, als es den Anschein hat. Gaume verwirft, wie wir gesehen haben, den Gebrauch der alten Classiker in den Schulen doch auch nicht gänzlich: seine Argumentationen richten sich immer nur gegen den „Paganismus in der Schule“, also gegen die Art und Weise, wie die Classiker in den modernen Schulen seit der Zeit der Renaissance behandelt werden, in so fern in den heidnischen Classikern alles Große und Schöne gefunden werden will, und das Christenthum mit seiner herrlichen Lehre und mit seinem erhabenen Geiste gänzlich in den Hintergrund gedrängt, ja der Verachtung preis gegeben wird. Er will also nicht absolute Verdrängung der Classiker aus den Schulen, sondern nur, daß der christliche Gedanke als leitendes Princip im Unterrichte anerkannt und zur Geltung gebracht werde, und daß die Classiker in den Dienst dieses christlichen Gedankens treten, also in solcher Weise behandelt werden sollen, wie die christliche Unterrichts- und Erziehungsidee solches fordert. Darum sollen auch die alten Classiker nicht die einzige Lectüre der christlichen Schüler bilden, sondern auch classische Schriften der Kirchenväter damit verbunden werden. — Täuscht aber nicht Alles, so sind die Gegner Gaume's ganz derselben Ansicht. Sie wollen ja, wie wir aus Kleutgens Ausführungen ersehen haben, gleichfalls den heidnischen Classicismus nicht rein für sich, sondern auch nach ihrer Ansicht sollen die heidnischen Classiker nur in dem Sinne für den Unterricht verwerthet werden, daß „selbst die Heiden Herolde Christi werden.“ Auch sie verwerfen den „Paganismus“ im Sinne Gaume's, wie er von der modernen Schule vielfach getrieben wird, und sind gar nicht dagegen, wenn auch einzelne Schriften der Kirchenväter in den Schulen gelesen werden. — Die Differenz zwischen den beiden streitenden Parteien scheint sich darum eigentlich nicht um ein Princip zu drehen, sondern nur um Abwendung von Mißständen. Gaume hebt mehr die Gefahren hervor, die aus der Lectüre der alten Classiker möglicherweise den Schülern erwachsen können, und dringt daher dem herrschenden Schulpaganismus gegenüber auf Wiederaufnahme des christlichen Unterrichtsgedankens und auf Zurückführung des antiken Classicismus auf das rechte Maß. Seine Gegner dagegen heben mehr die Vortheile hervor, welche die Lectüre der alten Classiker gewähren kann, und dringen demzufolge darauf, daß der Eifer für die Wiederaufnahme des christlichen Unterrichtsgedankens nicht das rechte Maß überschreite, und zur völligen Verbannung

des antiken Classicismus aus den Schulen fortgehe, weil dadurch die Schulen ebenso Schaden leiden müßten, wie sie durch den excessiven altclassischen „Paganismus“ Schaden gelitten haben. Beide Parteien sind somit eigentlich gegen Mißbräuche gerichtet, und zwar gegen Mißbräuche, die zwei entgegengesetzte Extreme bezeichnen, und von diesem Gesichtspunkte aus sind die Argumentationen beider Parteien berechtigt. Sie wollen beide dasselbe. Es ist daher durchaus kein Grund vorhanden, in dieser Controverse für die eine oder für die andere Seite Partei zu nehmen; es sind die Gründe der einen wie der andern Partei anzuerkennen und zu würdigen, und wer solches thut, der wird sicher in der Behandlung der Classiker in den Schulen jene Methode einschlagen, welche zu dem von beiden Parteien intendirten Ziele führt.

7. Anton van Bommel.

§. 105.

1. Wie in Frankreich, so sind auch in Belgien die großen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes in neuerer Zeit lebhaft discutirt worden. Der Kampf um die Schule wird dort ebenso lebhaft geführt, wie anderwärts. Unter den mannigfaltigen Erscheinungen auf dem Gebiete der theoretischen Pädagogik heben wir besonders ein Werk hervor, welches zu jener Zeit erschien, als in Belgien das Gesetz über den Elementarunterricht, das i. J. 1842 erlassen wurde, allgemein verlangt, besprochen und vorbereitet wurde. Es ist die „Darstellung der wahren Grundsätze des öffentlichen Unterrichtes“ von Anton van Bommel, Bischof von Lüttich (in deutscher Uebersetzung von Schmitz, Regensb. Manz). Es wurde dieses Werk in Belgien und in Frankreich von den Männern aller politischen und religiösen Parteien mit dem höchsten Interesse entgegengenommen und gelesen, und sicher ist das genannte Gesetz zum großen Theile der günstigen Einwirkung, welche diese Schrift auf die Mitglieder der gesetzgebenden Organe ausübte, zu verdanken.

2. Van Bommels ausgesprochene Absicht ist es, der modernen Gesellschaft den unumstößlichen Satz wieder vor die Seele zu führen und zu begründen, daß das Grundprincip aller Erziehung und alles Unterrichtes die Religion sei, und daß daher die Leitung des Unterrichtes nicht einer Staatsbehörde, sondern vielmehr den Dienern der Religion, — der Kirche zustehet. Von einem Unterrichtsmonopol, wie solches in anderen Ländern die Regierungen sich angeeignet haben, könne zwar in Belgien die Rede nicht mehr sein; aber eine Partei verlange doch, daß wenigstens jene Schulen, welche die Regierung gründe, unter der ausschließlichen Leitung der letztern stehen, und die Kirche von der Leitung derselben ausgeschlossen werde solle. Aber auch diesem Verlangen müsse entschieden widersprochen werden. Die Schule sei ihrem Wesen nach mit Religion und Kirche derart verwachsen, daß eine Ausschließung der letztern von der Schulleitung in Bezug auf keine Schule, möge sie von wem immer gegründet werden, zugegeben werden könne.

3. Man hat es, sagt van Bommel, zu allen Zeiten als den wesentlichen Endzweck des öffentlichen Unterrichtes angesehen, vor allen Dingen wahre Christen zu bilden, aufgeklärte, Gott und ihren religiösen Pflichten getreue Christen, um dadurch und zu gleicher Zeit tugendhafte Bürger zu bilden, dem Gesetze unterthänige, ihrem Könige getreue, ihrem Vaterlande ergebene Bürger, tugendhafte Eheleute, welche einander mit unwandelbarer Liebe anhängen, einander in Liebe ertragen, und einander helfen, Gutes zu thun; tugendhafte Hausväter und Hausmütter, welche noch größere Sorgfalt verwenden auf die Pflege der Seele bei ihren Kindern, als auf deren zeitliche Bedürfnisse und deren zeitliche Wohlfahrt; tugendhafte Herren und Diensthboten, so daß jene ihr Hauswesen mit Gerechtigkeit und Mäßigung regieren, diese mit Eifer und gewissenhafter Treue dienen, als ob sie dem höchsten Herrn selbst dienten; tugendhafte Reiche, die da verstehen, den Gefahren des Luxus und des Ueberflusses auszuweichen, und von den Gütern der Welt einen heiligen Gebrauch zu machen; tugendhafte Arme, welche, weit entfernt, sich durch ihr Unglück niederzuschlagen zu lassen, ihre Augen zu dem erheben, welcher sich den Vater der Wittwen und Waisen nennt.

4. Aber alle diese Tugenden können nur geschöpft werden aus der Religion. Nur die Religion kann zu allen diesen Tugenden erziehen. Das ist eine Wahrheit, die nicht bloß bestätigt ist durch die ganze Geschichte, sondern auch anerkannt wird von den weisesten und gewiegtesten Staatsmännern. In der That, vergebens würde die Staatsweisheit für den Menschen und für die Gesellschaft eine Stütze suchen in jenem Fortschritte der Aufklärung, welcher nur auf Schaffung und Vermehrung äußerer Güter hinzielt, und nur deren geselligen Werth und das Maß äußerer Geltung, welches dieselben verschaffen, berechnet; vergebens würde sie die Triebfedern vermehren, um jene geistige Bewegung zu beschleunigen, und um die Mittel zu entwickeln zu jener Art raffinirter Bildung, welche der Jugend und der Gesellschaft einen Anstrich von Feinheit, eine elegante Haltung, angenehme Sitten und Leichtigkeit des Fortkommens gibt, vergebens würde in solchem Fortschritte eine Stütze für die Menschheit und die Gesellschaft gesucht werden: nein, zur Begründung des wahren und innigen Glückes für den Einzelnen, für die Familie, für die Gesellschaft bedarf es eines andern; es bedarf einer höhern Macht, welche im Stande ist, den Stürmen der Leidenschaften im menschlichen Herzen zu gebieten, und dessen Verlangen und Begehren auf den einzigen Gegenstand, welcher es befriedigen kann, hinzulenken. Und diese höhere Macht ist die Religion.

5. Bildet aber die Religion die Grundlage aller Erziehung und alles Unterrichtes, so müssen die öffentlichen Schulen, die dem Zwecke des Unterrichtes und der Erziehung dienen, unter der Leitung derjenigen stehen, welche die Vertreter der Religion sind, und zu denen Christus gesagt hat: „Wie mich der Vater gesendet hat, so sende ich euch! Gehet hin, und lehret alle Völker!“ Diese Consequenz ist unabweisbar. Und nicht bloß müssen die Schulen unter der Leitung der Kirche stehen, sondern auch die Lehrer. Denn wenn Uebereinstimmung sein soll zwischen dem öffentlichen Unterrichte und der Religion, wenn

Religions- und Sittenlehre die Grundlage der Schulerziehung für katholische Kinder sein soll, so müssen die Kirchenhirten die Bildung der Schullehrer besorgen, sowie auch sie die Sendung zu lehren ertheilen, die Lehrer anweisen, und sie mit Auctorität in ihrem Unterrichte überwachen müssen. Auch diese Folgerung ist unabweisbar.

6. Es kommt ja ohnedies Alles darauf an, daß der Lehrer ein wahrer Christ sei. Ist der Lehrer kein wahrer Christ, kein durch und durch tugendhafter und musterhafter Mann, so wird der Grundgedanke, welcher sein Lehren leitet, nicht darauf gerichtet sein, die jungen ihm anvertrauten Seelen zur Frömmigkeit und Tugend zu bilden. Er wird es nicht verstehen, durch Geduld, Sanftmuth und nachsichtsvolle Güte ihr Vertrauen zu erwerben, vielleicht auch nicht, ihrem Muthwillen Einhalt zu thun, ihren verkehrten Willen zu zügeln, ohne dabei von seiner Würde zu verlieren und sein Ansehen auf's Spiel zu setzen. Es wird ihm vielleicht theilweise gelingen, die Kinder zu unterrichten; aber auf den Pfad der Tugend wird er sie nicht leiten können. Und doch sind alle Wissenschaften ohne die Tugend für das wahre Glück des Menschen unfruchtbar.

7. Wir sehen aus diesen wenigen Andeutungen, wie van Bommel die Erziehung und den öffentlichen Schulunterricht aufgefaßt wissen will. Er ist überzeugt, daß nur auf Grundlage der Religion die menschliche Gesellschaft zur gedeihlichen Entwicklung gelangen kann, daß von ihr wie das Heil des Einzelnen, so auch das Heil der Gesellschaft abhängig ist; darum will er die öffentliche Schule auf den festen Grund der Religion aufgebaut, und sie unter die Leitung der Trägerin der Religion, der Kirche gestellt wissen. Der moderne Weltgeist betrachtet diese Forderung als Ausfluß „klerikaler Herrschsucht“; er könnte sich aber, wenn es ihm um Wahrheit zu thun wäre, durch die Lectüre des Bommel'schen Buches leicht überzeugen, daß es nichts weniger als Herrschsucht ist, was die gedachte Forderung motivirt, sondern vielmehr die tiefste Ueberzeugung von der Wahrheit, daß eine christliche Gesellschaft nur auf dem Boden der christlichen Religion blühen kann, daß jedes Hinwegdrängen derselben von diesem Boden unvermeidlich deren Verfall und Untergang nach sich ziehen müsse, daß aber das Verharren der Gesellschaft auf dem Boden und in der Atmosphäre der christlichen Religion wesentlich durch eine christliche, von der Kirche geleitete Erziehung bedingt sei.

8. Außer den bisher genannten pädagogischen Schriftstellern, sind ferner noch rühmlichst hervorzuheben: Charbonnier: Manuel de pédagogie et de Méthodologie, P. de Damas, S. J.: Le surveillant, und Larousse, der über die Ecole normale geschrieben hat. In Belgien erscheinen ferner zwei namhafte pädagogische Zeitschriften, nämlich: L'abeille, Revue pédagogique (Braun), und: Revue de l'instruction publique (Gaud). Dupanloup hat auch „des hautes Etudes“ geschrieben, leider ist uns dieses Werk unzugänglich geblieben.

9. Auch über weibliche Erziehung ist in neuerer Zeit in Frankreich geschrieben worden. Wir nennen von den hieher einschlägigen Schriften vorzugsweise: La femme catholique, par Ventura; La femme pieuse, par l'Abbé Landriot, (übersetzt von Anna von Liebenau unter dem Titel: Die starkmüthige Frau, Luzern 1871), und eine Schrift von Mina Vivoliet „über weibliche Erziehung“, übers. von Wilhelmine Ritter, Regensburg, 1867.

Von Frankreich wenden wir uns nach England.

c) Engländer.

Andreas Bell und Joseph Lankaster.

(Bell=Lankaster'schulen.)

§. 106.

1. In England begegnen uns in neuester Zeit zwei Pädagogen, welche eine eigenthümliche Unterrichtsmethode eingeführt, und dadurch großes Aufsehen gemacht haben, so zwar, daß ihre Methode vielfach, namentlich in Deutschland, nachgeahmt worden ist. Es sind dies Andreas Bell und Joseph Lankaster. Die von ihnen zu Tage geförderte neue Methode heißt nach ihnen die Bell=Lankaster=Methode, und die Schulen, in welchen diese Methode eingehalten wird, heißen Bell=Lankaster-, oder auch kurzweg Lankaster=Schulen. Wir müssen darauf näher eingehen.

2. Die ostindische Compagnie hatte i. J. 1789 bei Madras in Ostindien eine Schule für europäische Militärsöhne errichtet, über welche der schottische Geistliche Andreas Bell (1752—1832) die Aufsicht und Leitung erhielt. Dieser nahm sich der Sache warm an; aber seine trügen Unterlehrer versagten ihm den Gehorsam, und um nun dadurch sich nicht aufhalten zu lassen, übertrug er einem ältern Schüler den WB=Unterricht und die Aufsicht über die bezügliche Schullehre. Da dieser Versuch gelang, so führte er dieses System des stellvertretenden Unterrichtes durch gereifere Schüler weiter durch, und ließ seit 1795 nur mehr durch Schüler abtheilungsweise unterrichten. Im folgenden Jahre mußte Bell nach England zurückkehren, und veröffentlichte dort 1797 den Bericht über seine Schulen. Sie fanden bald Nachahmung, indem namentlich die englische Hochkirche sich der Sache annahm. Die große, mit reichen Mitteln ausgestattete National School Society machte sich die Verbreitung der Bellschen Schulen zur Aufgabe, und so kam die Sache bald vollkommen in Gang.

3. Zu gleicher Zeit mit Bell griff aber auch Joseph Lankaster dieses Princip des stellvertretenden Unterrichtes durch gereifere Schüler auf, sei es, daß er diese Idee aus sich selbst schöpfte, oder daß er durch die bereits hierüber erschienenen Schriften Bells dazu angeregt wurde. Geb. i. J. 1771 zu London, eröffnete er 1798 zu Southwark, einer Vorstadt Londons, eine Schule für ärmere Kinder, worin er sein System durchführte. Seine Einrichtungen fanden Beifall, man unterstützte ihn durch Subscriptionen; 1803 machte er seine Methode durch eine Schrift bekannt, und 1805 hatte er bereits tausend Kinder um sich versammelt, die er einzig durch Stellvertretung unterrichtete. Lankaster reiste nun in den bedeutenderen Städten herum und hielt Vorträge über seine Lehrmethode. In Folge dessen wurden auch an anderen Orten Lankaster'schulen gegründet. Da aber Lankaster drei Jahre nach Eröffnung seiner Schule aus der Hochkirche ausgetreten war und sich den Quäkern angeschlossen hatte, so machte er sich dadurch die Anhänger der Hochkirche abgeneigt, und beraubte sich vieler Unterstützungen, die er für seine Schule nothwendig gehabt

hätte. Er kam in Noth und Schulden, sogar in Schuldhast. Es wurde ihm zwar geholfen; es bildete sich ein eigenes Comité, welches die äußere Verwaltung seiner Schule in die Hand nahm, und ihn dadurch dieser Last überhob. Aber er konnte nicht ruhig bleiben. Zuletzt verließ er die Schule, und ging nach Amerika, um daselbst für Aufnahme seiner Methode zu wirken. Dort starb er 1838 in Noth und Elend.

4. Was nun die Bell=Lankaster=Schulen selbst betrifft¹⁾, so geht die Schuleinrichtung von dem Princip aus, der Unterricht solle möglichst wenig kosten, und doch sollen zum Genusse desselben möglichst viele Kinder zugelassen werden. Daher sucht man in ein und demselben Schulzimmer Hunderte von Schülern unterzubringen, und zwar Schüler von verschiedenem Alter, verschiedenen Fähigkeiten und Vorkenntnissen, um sie zugleich zu unterrichten. Der Schulsaal Lankasters war für achthundert Kinder berechnet. Die Unterrichtsgegenstände beschränken sich auf Lesen, Schreiben und Rechnen und etwas Religion. Bei den Mädchen kommt noch das Nähen hinzu.

5. Die Unterrichtsmethode nun ist folgende: Die ganze Schule ist in Classen eingetheilt. Bei jeder Classe ist ein Schüler als Monitor (Untermeister) aufgestellt, welcher für Reinlichkeit, Ordnung und für die Fortschritte der Knaben verantwortlich ist. Dieser hat den ihm unterstehenden Knaben den Unterricht zu ertheilen. Ist die Zahl seiner Schüler so groß, daß er sie nicht allein regieren kann, so werden ihm aus seiner, oder aus einer andern Classe Knaben zu Gehilfen gegeben, um einen Theil seiner Obliegenheiten für ihn zu übernehmen. Das Verhältniß der Knaben, welche im Lesen, Schreiben oder Rechnen unterrichten, ist wie Eins zu Zehn. Die Classe besteht immer aus Knaben, die ungefähr gleiche Fortschritte gemacht haben. So wird also der Unterricht nur von Schülern classenweise ertheilt; der Schulmeister unterrichtet nicht selbst, sondern geht während der Unterrichtsübungen beständig in der Schule umher, und bleibt bald bei der einen, bald bei der andern Classe stehen, um zuzusehen, wie der Monitor unterrichtet, und nachzuhelfen, wo es nothwendig ist.

6. Im Besondern wird der Religionsunterricht in der Weise ertheilt, daß der Katechismus und einige andere religiöse Schriften abschnittsweise gelesen, und Einzelnes daraus memorirt wird. Der Monitor fragt das Gelesene ab, die Kinder geben darauf die im Katechismus enthaltenen Antworten; Erklärungen oder Erläuterungen werden damit nicht verbunden. Der Lese- und Schreibunterricht werden miteinander verbunden. Die Kinder müssen zuerst alle gedruckten Buchstaben malen lernen, dann erst die geschriebenen, die sie anfänglich mit den Fingern in den Sand zeichnen; später schreiben sie auf Schiefertafeln, die obersten Abtheilungen auf Papier. Den Laut und die Verbindung der Laute lernen die Kinder durch oft wiederholtes Nachsprechen des Vorgesprochenen, also rein mechanisch und in sehr umständlicher Weise. Ganz dasselbe ist der Fall beim Schreiben, wobei aber bemerkt werden muß, daß das Schreiben nach dem Gehör sehr geübt wird.

1) Ueber dieselben schrieb Natorp, Andreas Bell und Joseph Lankaster, Offen 1817.

7. Das Rechnen ist sehr mager bedacht und auf das Zifferrechnen eingeschränkt. Die Übungsbeispiele stehen auf kleinen Tabellen, welche die Kinder in Händen haben, und auf großen, an der Wand aufgehängten Bogen. Was gerechnet werden soll, wird von der Tabelle dictirt und von den Schülern auf Schiefertafeln nachgeschrieben. Wie man Aufgaben löst, wird den Kindern vorgegeben und von ihnen dann nachgemacht, ohne daß sie über das Verfahren selbst Rechenschaft geben lernen. Dabei wird so wenig wie in den anderen Gegenständen je ein Schüler für sich allein vorgenommen, sondern immer ist es die ganze Abtheilung von Schülern, die man unterrichtet, wodurch allerdings das Müßiggisigen verhindert und für die Übungen viel Zeit gewonnen wird.

8. Die Disciplin ist strenge und bis in die einzelnsten Details genau regulirt. Für die unscheinbarsten Verrichtungen bestehen die gemessensten Vorschriften, und das Sitzen wie das Stehen, das Kommen wie das Gehen, das Aussagen, das Vertheilen und Weglegen der Bücher, u. s. w. geschieht mit einer der militärischen sehr ähnlichen Regelmäßigkeit. Auf ein Signal, auf ein Commandowort, auf den Glockenschlag ist jede Bewegung und Übung gestellt. Das Verzeichniß der Lectionen für die Monitoren ist nach Stunde und Minute genau vorgeschrieben. Handelt ein Monitor seiner Dienstvorschrift zuwider, oder erweist er sich nachlässig, zerstreut, nicht pünktlich genug, so wird er vom Schulmeister sogleich suspendirt oder cassirt und ein Anderer an dessen Stelle gesetzt. Es existiren auch Belohnungen und Bestrafungen zum Zwecke der Aufrechthaltung der Disciplin; sie sind aber zumeist auf das Ehrgefühl der Kinder gegründet.

9. Aus dem Gefagten dürfte wohl ersichtlich sein, daß diese Bell-Lankastermethode eine sehr mechanische ist. Es kann auch wohl nicht anders sein; denn da die Monitoren, die den Unterricht ertheilen, selbst nur Schüler sind, so sind dieselben noch nicht fähig, den Kindern das zu Lehrende zu erklären und zu erläutern; man muß sich also damit begnügen, daß sie den Unterrichtsstoff den Kindern mechanisch beibringen. Die Bell-Lankaster-Schulen können daher, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, keineswegs ein Ideal sein, das anzustreben wäre. Als ein Nothbehelf unter ungewöhnlichen Umständen können sie dienen: das ist aber auch Alles. Dies um so mehr, als von einer Erziehung, gar von einer religiösen Erziehung in diesen Schulen wohl kaum die Rede sein kann. Reifere Schüler als Gehilfen für den Unterricht kleinerer Kinder zu gebrauchen, kann unter Umständen sehr nützlich sein; ein ganzes Schulsystem sollte man aber darauf nicht gründen. In Deutschland ist die Bell-Lankastermethode zwar vielfach adoptirt worden; einen rechten Anklang hat sie aber nicht finden können¹⁾.

10. Was das Gymnasialschulwesen in England betrifft, so hat dasselbe

1) Außer Ratorp schrieben über Lankastermethode und Lankasterschulen: Hannel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Bell, Lankaster u. A., 1818; Harnisch, Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankaster'schen Schulwesens in England und Frankreich, 1821; Diestertweg, in den rheinischen Blättern, 1838; u. A.

in neuester Zeit seinen berühmtesten Repräsentanten gefunden in Thomas Arnold (1795—1842), dem gefeierten Rector von Rugby, welcher auf der genannten Schule mit großem Erfolge wirkte, und als Christ und Schulmann von den Engländern hochberehrt wird.

II. Das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen im Allgemeinen.

1. Nachdem wir nun die hervorragendsten theoretischen und praktischen Pädagogen der Neuzeit kennen gelernt haben, müssen wir auf das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen, wie es factisch besteht, übergehen, und sehen, welche Gestalt es bei den verschiedenen modernen Culturvölkern angenommen, und wie es zu dieser Gestaltung sich entwickelt hat. Und zwar müssen wir zuerst in allgemeinen Zügen ein Bild des modernen Schulwesens entwerfen, um dann um so leichter das Besondere in Angriff nehmen zu können. Wir werden bei dieser allgemeinen Erörterung des modernen Schulwesens in erster Linie das Volksschulwesen im Auge behalten, weil dieses, so zu sagen die Basis des ganzen Unterrichtswesens bildet.

2. Wir haben oben (S. 82) gesehen, daß das Princip, die Schule sei eine Staatsanstalt, bei den modernen Völkern fast allgemein in Aufnahme gekommen ist, daß aber doch in manchen Ländern daneben auch noch Unterrichtsfreiheit besteht. Wo das gedachte Princip streng durchgeführt und bis zum Staatschulmonopol und Staatschulzwang fortgetrieben ist, da ordnet der Staat nicht blos die Schulverhältnisse auf dem Wege der Gesetzgebung, sondern er sorgt auch für die Bildung der Lehrer und veranstaltet für sie staatliche Prüfungen; er sichert die Ansprüche der Lehrer an die Gemeinden und beaufsichtigt durch besondere Schulbehörden das ganze Schulwesen. Staatliche Schulregulative und Schulordnungen regeln die Organisation der Schulen und die Stellung der Lehrer, und setzen das Maß der Schulzeit fest. Der Schulbesuch wird vom Staate controlirt, und mit Versäumnißstrafen gegen lässige Schulbesucher, resp. ihre Eltern vorgegangen. Der Staat besorgt die Lehrpläne, und instruirte die Lehrer durch besondere Verordnungen über ihre Amtsgewalt und Amtsthätigkeit. Schulaufsicht, Schulvisitationen, Schulprüfungen, kurz Alles fällt in das Ressort des Staates. Wer für ein höheres Amt sich qualificiren will, muß seine Studien in einer Staatsanstalt machen; sonst werden sie staatlich nicht anerkannt. U. s. w.

3. Wo dagegen neben den Staatschulen noch freie Schulen zugelassen sind, da hat man sich vor solchem despotischen Gebahren in der Leitung des Schulwesens frei gehalten. Es kommt zwar vor, daß in gewissen Staaten die Lehrer an freien Schulen sich ein Befähigungszeugniß vom Staate erhalten müssen, um überhaupt als Lehrer auftreten zu dürfen; aber es findet das nicht in allen Ländern, wo Unterrichtsfreiheit herrscht, statt; manche Staaten sehen davon ganz ab, und lassen die Unterrichtsfreiheit ungeschmälert. Da wird denn auch, wenn es sich um eine Staatsanstellung handelt, nicht gefragt, wo der Competent seine Studien gemacht habe: es genügt, wenn er sich zur Uebernahme

des Amtes als fähig erweist. Diese freiheitlichen Zustände bedingen dann auch wiederum eine wohlthätige Concurrency zwischen den Staatsschulen und freien Schulen, oder zwischen diesen untereinander, die für das Aufblühen des Schulwesens überhaupt nur vortheilhaft sein kann.

4. Dieses vorausgesetzt gehen wir nun zur Darstellung des Schulwesens, wie es in den einzelnen Ländern gegenwärtig besteht und organisirt ist, über ¹⁾.

1. Preussisches Schulwesen.

§. 107.

1. Bis in's achtzehnte Jahrhundert lag in den damals preussischen Landen das Schulwesen sehr darnieder. Abgesehen davon, daß auf Erziehung und Unterricht daselbst wenig Gewicht gelegt wurde, hatte das Schulwesen in Preußen auch an den feudalen Zuständen, welche dasselbe größtentheils in die Hände der Gutsbesitzer legten, zu leiden. Im J. 1736 endlich wurden von Friedrich Wilhelm I. die „Principia regulativa“ publicirt, welche Ordnung in das Schulwesen bringen sollten. Darin wurden den Schullehrern verschiedene Bezüge an Geld und Materialien zugewiesen und einige Nützungen gestattet. Der König gab zur Errichtung neuer Schulgebäude unentgeltlich das Bauholz; er bewilligte auch das Brennholz für den Lehrer und gab jedem Schulmeister einen Morgen Land, welches ihm hinter seinem Hause angewiesen werden mußte, zur Nutzung. Auch die Kirchen mußten jährlich vier Thaler für den Kirchendienst bezahlen. Für den Fall, daß der Schulmeister kein Handwerker war, wurde ihm erlaubt, in der Erntezeit sechs Wochen lang auf den Taglohn zu gehen.

2. Dieser Generalverordnung folgte i. J. 1738 ein „Reglement für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins.“ Darin war vorgeschrieben, daß jeder Lehrer sowie jede Lehrerin sich vom Prediger prüfen lassen und auf Grund des ausgestellten Zeugnisses beim geistlichen Ministerium um die Confirmation nachsuchen sollte. Ganz besonders wird es den Schulmeistern und Schulmeisterinnen zur Pflicht gemacht, daß sie die Kinder im Christenthum unterrichten, zum fleißigen Besuch des Gottesdienstes anhalten, dieselben in die Kirche führen, durch inbrünstiges Gebet sich auf den Schulunterricht vorbereiten und den Kindern ein gutes Beispiel geben sollten. Die bei den Schulmeistern erforderliche Tüchtigkeit erstreckte sich auf Buchstabiren, Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie auf Singen, letzteres in der Art, daß die Lehrer wenigstens die Melodien von den Psalmen und den ordinären Liedern den Kindern beibringen konnten.

3. Nach Beendigung des siebenjährigen Krieges wurde endlich von Friedrich II. das von Hecker ausgearbeitete „Generallandschul-Reglement“ veröffentlicht,

1) Wir halten uns hiebei, was das Detail betrifft, namentlich an die bezüglichen Artikel in der „Realencyclopädie“ von Rolfuß und Pfister.

welches heute noch die Grundlage der preussischen Schulgesetzgebung bildet. In sechsundzwanzig Paragraphen werden umfassende Vorschriften gegeben. Das schulpflichtige Alter wird vom fünften bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre festgesetzt. Kein Schulmeister sollte angestellt werden, der nicht von den Inspectoren examinirt und tüchtig befunden worden. Die Privatschulen wurden verboten und nur das Halten von Informatoren für die eigenen Kinder erlaubt. Ein Unterrichtsplan ist dem Reglement beigelegt, und sind die Prediger streng angewiesen, die Schulmeister im Unterrichte zu unterstützen und Conferenzen mit ihnen zu halten. Diesem Generallandschul-Reglement folgte zwei Jahre darauf noch ein Generallandschul-Reglement speciell für Schlesien. In diesem wurden einzelne Schulen als Musterschulen bezeichnet, um Jedermann, der zu Schuldiensten Lust hätte, Gelegenheit zu verschaffen, das zu lernen, was zu einem tüchtigen Schulmann gehört. In jeder dieser Schulen, wozu auch die Sagan'sche gehörte, mußte ein Director angestellt werden, und wurden diesen Directoren in Betreff des Unterrichtes der Candidaten zum Lehrerstande ganz genaue Vorschriften gegeben. Ueberdies mußten alle katholischen (nicht die protestantischen) Candidaten des geistlichen Standes sich bei dem Breslau'schen Hauptseminar einfänden, um sich mit dem bekannt zu machen, was Geistliche wissen müssen, um Schulmeister in gehöriger Obacht zu halten.

4. Als i. J. 1795 unter Friedrich Wilhelm II. ein neues Gesetzbuch in Preußen eingeführt wurde, in welches auch Bestimmungen über das Schulwesen aufgenommen waren, erschien unter dem Ministerium Wöllner ein neuer auf die Schule bezüglicher Erlaß unter dem Titel: „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichtes der ihnen anvertrauten Jugend.“ Da der von Friedrich II. ausgestreute Same des Indifferentismus und Unglaubens auch im Lehrerstande große Verwüstungen angerichtet hatte, so ward in diesem Erlasse den Lehrern ausdrücklich gesagt, daß sie das Amt hätten, die Kinder zu Christen zu bilden. Zugleich wurde in der gedachten Anweisung denselben auch eine ganz genaue Unterrichtsweise vorgeschrieben. Im J. 1801 erschien abermals ein Schulreglement für die niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und Glatz, in welchem auch Bestimmungen sich finden, welche den confessionellen Charakter des Lehrers und der Schule betreffen. Danach sollte die Gemeinde als katholisch, resp. protestantisch betrachtet werden, deren Stellenbesitzer am Tage der Publication des Edictes zu $\frac{5}{6}$ katholisch, resp. protestantisch waren, und sollte jede katholische und jede protestantische Schule in der Regel einen katholischen, resp. protestantischen Lehrer haben. Von 1801 bis 1846 folgten dann noch eine Masse einzelner Verordnungen und Rescripte.

5. Aber ungeachtet aller Reglements und Verordnungen wurde die protestantische Schule Preußens immer mehr vom Indifferentismus und Rationalismus zerfressen, und Männer, wie Diesterweg und Kapp sprachen es offen aus, daß die Schule die Aufgabe habe, die Kirche, die doch einer antiquirten

Zeit angehöre, zu ersetzen. Die Wirren des Jahres 1848 und 49 legten die Schäden der Schule in erschreckender Weise bloß. Da erschien denn i. J. 1850 die neue Verfassungsurkunde, welche für das Unterrichtswesen folgende Bestimmungen enthält: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen gesorgt werden. Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflégbefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, der für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist. Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht der vom Staate ernaunten Behörden. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener. Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die confessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den religiösen Unterricht in den Volksschulen leiten die betreffenden Religionsgesellschaften.“

6. Zugleich übernahm i. J. 1850 Karl Otto von Raumer das Ministerium der geistlichen und Schul-Angelegenheiten. Derselbe machte es sich zur Aufgabe, einerseits den christlichen Charakter der Schule aufrecht zu erhalten, und andererseits der Lehrthätigkeit solche Grenzen zu stecken, die geeignet wären, vor Abschweifungen in's Maßlose zu bewahren und die Kräfte des Lehrers wie der Kinder zu vereinigen, durch Concentration des Unterrichtes. Hatten nämlich Diesterweg und seine Schildknappen überspannte Anforderungen an die Lehrer und an die Schulen gestellt, so sollte nun das, was der Lehrer zu leisten hat, genau festgestellt werden, damit er sich damit um so vertrauter machen könnte, und durch Beschränkung der extensiven Bildung eine intensivere gewonnen würde. Es erschienen deshalb die drei bekannten Schulregulative vom 1., 2. und 3. Oct. 1854. Das erste derselben stellt Normen für den Unterricht in den Seminarien auf. Als Aufgabe des Seminarunterrichtes wird angegeben, daß durch denselben die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und Naturkunde — sämtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden sollen. Das Streben, dem Seminarunterrichte möglichst weite Kreise zu ziehen, und eine vielseitige, allgemeine Bildung anzubahnen, wird verworfen. Das zweite Regulativ handelt von der Vorbildung protestantischer Seminar-Präparanden und bestimmt, daß sie nicht in Anstalten, sondern unter der freiwilligen Anleitung von Geistlichen und Lehrern geschehen soll. Das dritte Regulativ endlich gibt die Grundzüge zur Einrichtung der protestantischen einclassigen Elementarschule, und zum Unterrichte in derselben. Darnach wird allgemeine Bildung nicht als Aufgabe der Elementarschule bezeichnet, sondern es soll die Schule nur dem praktischen Leben dienen. Diese Regulativen bildeten von da an die Grundlage für den Volksschulunterricht in Preußen 1).

1) Bekanntlich wurden diese Regulativen vielfach angegriffen, und zwar mit großer Heftigkeit, wie denn Diesterweg als Abgeordneter diese Angriffe sogar in die politische Kammer gebracht hat. (Siehe oben S. 91, Nr. 3. S. 439.)

7. Die preussische Schulgesetzgebung spricht, wie das nicht anders zu erwarten steht, ausdrücklich dem Staate das Aufsichtsrecht, so wie das Organisationsrecht über alle öffentlichen und Privatschulen zu. Aus dem Aufsichts- und Organisationsrecht folgt das Recht des Staates zur Erlassung aller für das Schulwesen nöthigen Gesetze und Verordnungen, die Befugniß, Schulen einzurichten, die Qualification der Lehrer festzustellen, sie für anstellungsfähig zu erklären und wirklich anzustellen, resp. zu bestätigen, u. s. w. Das Aufsichts- und Organisationsrecht findet seinen Mittelpunkt in dem Ministerium der geistlichen- und Unterrichts-Angelegenheiten. Unter demselben stehen zunächst die Oberpräsidien der einzelnen Provinzen und die Regierungen, denen zur Leitung der Schulen die Provinzialschulcollegien beigegeben sind. Unter die Regierungen gliedern sich dann wiederum die Kreis- und Local-Aufsichtsbehörden, welche die nächste und unmittelbare Aufsicht über die Schulen haben. Die Kreisaufsichtsbehörden werden gebildet durch die Landräthe, welche die äußeren, und durch die Superintendenten, welche die inneren Angelegenheiten der Schule zu überwachen haben. Bei den katholischen Schulen mußten bislang die Kreis- und Local-Schulinspectoren gleichfalls Geistliche sein. Die Localschulbehörden endlich bestehen in den Städten aus Mitgliedern des Magistrats und der Stadtverordneten, und aus einer gleichen Zahl des Schulwesens kundiger Männer; auf dem Lande dagegen aus dem Geistlichen und zwei bis vier Ortseinwohnern, worunter der Schulze sein soll. Die inneren Angelegenheiten der Schule, die Anordnung, Leitung und Disciplin derselben, die Aufsicht über den Unterricht standen bislang dem Geistlichen ausschließlich zu, der jedoch fortwährend die Schulvorsteher von dem Stand der Schule in Kenntniß zu erhalten hatte. Die Eltern müssen ihre Kinder in die Schule schicken, so fern sie nicht durch einen Informator für deren Unterricht sorgen können; der Schulzwang ist unbedingt, und dauert von zurückgelegtem fünften in der Regel bis zum vierzehnten Jahre.

8. Die eben aufgeführten gesetzlichen Bestimmungen über die Local- und Kreis- und Schulaufsicht sind jedoch durch das Gesetz vom 11. März 1872 dahin abgeändert worden, daß der geistliche Einfluß auf die Schulen, den die preussische Schulgesetzgebung hatte bestehen lassen, beseitigt werden soll. Nach diesem Gesetze können zwar noch Geistliche mit der Schulaufsicht betraut werden, aber die Regierung kann eben so gut auch weltliche Inspectoren ernennen. In Folge dessen sind schon eine Menge katholischer Geistlicher von der Schulaufsicht entfernt, und ist letztere Deconomen, Aerzten, Kaufleuten, Forstmännern, Cameralisten, u. s. w. übertragen worden. Ferner wurde durch Rescript des Ministers Falk vom 15. Juni 1872 verfügt, daß die Mitglieder einer geistlichen Congregation oder eines Ordens als Lehrer oder Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen nicht mehr zuzulassen seien, und daß wo dieselben bestehen, die Gemeinden die Verträge mit denselben zu kündigen hätten. „Lieber keine Schulen, als solche!“ Demgemäß ist heute die Austreibung von Ordenslehrern, Schulschwestern u. s. w. in Preußen an der Tagesordnung. Die kirchensindliche Politik, welche Preußen seit einigen Jahren inauguriert hat, will es so. Was aber die Schule, was Erziehung und Unterricht durch diese Politik gewinnen

sollen, ist freilich nicht abzusehen. Durch Verdrängung der Kirche aus der Schule wird man die katholischen Kinder nicht protestantisch machen, — die Zeit des Protestantismus und der Protestantisirung ist überhaupt vorüber — aber man wird es dahin bringen, daß das junge Geschlecht religiös und sittlich verwildert. Sollte dies für den preussischen Staat wünschenswerth sein? Wir sind kein Prophet und wollen es nicht sein; aber die Geschichte könnte denn doch für jeden Unbefangenen laut genug sprechen, um ihn wenigstens bedenklich darüber zu machen, daß die Frucht, die aus der Entchristlichung der Jugend hervowächst, keine gute sein könne. Durch Entchristlichung der Schule zerstört man; aber man baut nicht auf. Und merkwürdig! Bisher hat die neue Gesetzgebung den protestantischen Schulen mehr geschadet als den katholischen. Die Klagen werden von jener Seite her immer lauter. Die Dinge müssen aber ihren Gang nehmen, und — „wer Wind säet, wird Sturm ernten.“

2. Oesterreichisches Schulwesen.

§. 108.

1. In Oesterreich¹⁾ ist schon im siebzehnten Jahrhunderte für den Unterricht des Volkes Großes geleistet worden, namentlich durch die Piaristen, welche 1631 von Franz von Dietrichstein, Bischof von Olmütz und Statthalter von Mähren nach Oesterreich berufen worden waren, und im Laufe des genannten Jahrhunderts eine Menge Niederlassungen und Schulen daselbst gründeten. Zu dieser Zeit stand das Schulwesen in Oesterreich noch unter kirchlicher Leitung. Erst unter Maria Theresia zog der Staat das Schulwesen an sich, und es begann die staatliche Organisation desselben. Nachdem Maria Theresia schon vorher mehrfache Anordnungen zur Hebung des Unterrichtes, namentlich des Unterrichtes in der deutschen Sprache getroffen hatte, traten zuerst Meßmer und Graf Bergen mit ihren Vorschlägen über Reorganisation und Reformation des Schulwesens hervor. Bergen wurde noch dazu von dem Staatsrath Hägelein unterstützt, welcher der Kaiserin gleichfalls einen Plan zur Schulverbesserung in allen kaiserlichen Erblanden vorlegte. Wir haben nun schon früher gehört²⁾, daß diese Pläne und Vorschläge sich nicht bewährten und zurückgewiesen wurden; erst Felbiger drang i. J. 1774 mit seiner „neuen allgemeinen Schulordnung“ durch, und diese bildet denn auch die wichtigste Epoche in der Geschichte des österreichischen Schulwesens.

2. Indem wir auf dasjenige zurückweisen, was wir schon früher über diese neue Schulordnung Felbigers gesagt haben³⁾, tragen wir hier nur noch das Nothwendige über die von Felbiger angeordneten Schulaufsicht nach. Die unmittelbare Aufsicht soll bei Normal- und Hauptschulen ordentlicherweise dem

1) Vgl. Helfert, „Oesterreichisches Volksschulwesen“.

2) Oben §. 76 n. 5 ff. S. 348 ff.

3) Oben §. 76 n. 15 S. 352 ff.

Director, bei den übrigen Schulen zunächst dem Ortspfarrer zukommen. Außer dieser geistlichen Aufsicht sollen aber die Stadt- und Landschulen auch einer weltlichen unterworfen sein, und es ist daher an jedem Orte ein eigener weltlicher Aufseher zu bestellen, der im Allgemeinen mehr über die öconomischen und politischen Angelegenheiten der Schule zu wachen hat. Ueber alle Schulen eines Districtes ist ein tauglicher Mann als Oberaufseher zu setzen, wozu in der Regel der Kreisdechant zu ernennen ist. Für jede Provinz soll aus der Landesstelle eine eigene Schulcommission bestellt werden, welche wenigstens aus zwei Rätthen der besagten Landesstelle, aus einem Bevollmächtigten des Ordinariats und aus einem Secretär mit Zuziehung des Directors der Normalschule bestehen muß. Durch die Generaldirection des deutschen Schulwesens in Wien sollen alle Normalschulen in den Provinzen mit der Hauptnormalschule in Wien zusammenhängen; die Generaldirection soll dann in Schulsachen das begutachtende Organ der Hofstelle sein, welche hinwiederum hierüber in höchster Instanz entscheiden und den Entscheid der Monarchin zur Genehmigung vorzulegen hat.

3. Die Schulordnung Felbigers wurde in Oesterreich noch unter Maria Theresia allgemein durchgeführt. Natürlich betrachtete man dieselbe nicht als ein in sich vollendetes, ein für allemal abgeschlossenes Werk, vielmehr wurden deren einzelne Bestimmungen von Anfang her durch kaiserliche Entschlüsse und durch Erlasse der obersten Unterrichtsbehörde vielfach erläutert, eingehender umschrieben und fortgebildet. Sie blieb indeß, ihren wesentlichen Bestimmungen nach, bis in die neueste Zeit in Geltung. Auch unter Kaiser Joseph II. ergingen eine große Anzahl von Verordnungen, die das begonnene Werk fortsetzten, und es nach den hervortretenden oder angeregten Bedürfnissen regelten. Die auf die Regierung Josephs II. folgenden Kriegszeiten waren freilich nicht dazu angethan, die Sache der Schule zu fördern. Dennoch aber kam unter Kaiser Franz I. i. J. 1805 die sog. politische Schulverfassung zu Stande, welche für die deutsch-slavischen Länder bis in die neueste Zeit in Geltung blieb. Sie diente zugleich auch als Grundlage zu den Regulativen, welche für die übrigen Länder des Kaiserstaates erlassen wurden.

4. Kaiser Franz Joseph I. ließ sich, als er zur Regierung gelangt war, das Schulwesen sehr angelegen sein, und ward hierin namentlich von dem Minister Graf Leo Thun energisch unterstützt. Im J. 1851 sanctionirte der Kaiser das von dem gedachten Minister vorgelegte Statut, wodurch die technischen Unterrichtsanstalten Oesterreichs eine so vortreffliche Neugestaltung erhielten, daß sie denen in den übrigen Ländern Deutschlands entschieden an die Seite gestellt werden können. Nicht minder griff man die Verbesserung des Elementarunterrichtes an. Es wurden bessere Schulbücher eingeführt; die Trivial- und Hauptschulen erhielten einen festgegliederten Lehrplan mit Erweiterung der Classeneinteilung. Es wurde durch wohlgeordnete und gutgeleitete Präparanden-Curse für die Heranbildung der Lehrer gesorgt, die äußere Stellung der Lehrer wurde verbessert, und die Fortbildung der Lehrer durch Anordnung von Lehrerconferenzen urgirt. Es liegen von 1848—1864 über tausend Verordnungen der

höchsten Unterrichtsstelle über das Volksschulwesen vor, durch welche dasselbe in allen seinen Beziehungen geordnet wird. Die Seelsorgsgeistlichen hatten zur Ausführung derselben treu mit.

5. So erscheint die österreichische Schule zwar, wie die preussische als Staatschule; aber die Verbindung der Schule mit der Kirche ist doch bis in die neueste Zeit herein nie völlig gelöst worden. Noch das unter Franz Joseph mit dem heiligen Stuhle abgeschlossene Concordat gibt Art. 5 ff. folgende Bestimmungen: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen, sowohl öffentlichen, als nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden, kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes, die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranstalten leiten, und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben oder der sittlichen Reinheit zuwider läuft. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Volksschulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchensprengels wird Sr. Majestät aus den vom Bischof vorgeschlagenen Männern ernennen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein.“ U. s. w.

6. Bis zum Jahre 1867 dauerte dieses Verhältniß; da aber setzte die „liberale Partei“ die einseitige Aufhebung des Concordates durch, und nun emanirte die neueste Schulgesetzgebung Oesterreichs, die als ein ächtes Kind des antichristlichen Liberalismus sich charakterisirt. Sie ist eine Tendenzgesetzgebung, aus der Absicht hervorgegangen, durch sie den Einfluß der Kirche auf die Schule möglichst zu beschränken, um ihn mit der Zeit völlig beseitigen zu können. Dazu kommt der Mangel der Naturwüchsigkeit dieser Gesetzgebung. „Sie erscheint nicht als ein Glied in der Entwicklung des österreichischen Schulwesens, sondern als ein Sprung; sie bricht mit der Vergangenheit, ohne eine die Lücken ausfüllende Vermittelung, sie ist nicht vorbereitet, und was aus dem Samen wird, den man in ein unvorbereitetes Erdreich streut, weiß Jedermann.“ Daher die Opposition der verschiedenen Reichstheile gegen dieses Gesetz.

7. Nach dieser Schulgesetzgebung bleibt zwar die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes und der Religionsübung den bezüglichen Kirchen überlassen; der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen aber ist in den Schulen ganz unabhängig von dem Einflusse jeder Kirche oder Religionsgesellschaft. (Der Lehrer kann also die Schüler lehren, was er will; Niemand hat dagegen ein Einspruchsrecht.) Es steht ferner zwar jeder Kirche frei, aus eigenen Mitteln Schulen für die ihr angehörige Jugend zu errichten; dieselben sind jedoch gleichfalls den staatlichen Gesetzen für das Unterrichtswesen unterworfen. Die vom Staate, von einem Lande oder einer Gemeinde gegründeten Schulen sind allen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich (Simultanschulen). Zur Leitung und Aufsicht über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ist in jedem Königreiche und Lande bestimmt: Ein Landes Schulrath als oberste Landes Schulbehörde, ein Bezirks Schulrath für jeden Schulbezirk, und ein Orts Schulrath für jede Schulgemeinde. Die geistliche Schulinspection hört auf.

8. Was die österreichische Schule, was Oesterreich selbst mit dieser neuen Schulgesetzgebung gewinnen soll, ist nicht abzusehen. Eine Verbesserung des Schulwesens ist hierdurch sicherlich nicht angebahnt. Es ist offenkundig, daß die Schulen unter dem neuen Schulgesetze immer schlechter werden, und daß die Erziehung und der Unterricht in rapidem Rückschritt begriffen sind. Jedermann weiß, jagt Cardinal Rauisier, daß die Schulen niemals so schlecht besucht wurden, als seit Ausführung des neuen Schulgesetzes, und daß die Schulzucht die kläglichsten Rückschritte macht. Selbst Liberale müssen das bereits eingestehen. Aber auf eine wirkliche Verbesserung der Schule kommt es dem herrschenden revolutionären Liberalismus weit weniger an, als auf die Entchristlichung der Schule; das ist die Hauptsache. Daß die Entchristlichung der Schule zugleich die Verwilderung der Jugend zur Folge hat, das kümmert ihn wenig. Aber das österreichische Volk wird die Früchte dieser Verwilderung der Jugend im antichristlichen Sinne zu kosten bekommen, und die Früchte werden bitter genug sein. Denn wird die Jugend im Unglauben und in der Frivolität erzogen, dann werden ihr auch die bestehenden socialen und staatlichen Einrichtungen nicht mehr unantastbar sein; ein ungläubiges Geschlecht ist immer zugleich ein rohes, revolutionäres Geschlecht.

3. Bayerisches, badisches und württembergisches Schulwesen.

§. 109.

1. In Bayern beginnt die Entwicklung des neuern Schulwesens mit der Wirksamkeit des Benedictiners Heinrich Braun, die von 1770—1781 währte, und welcher Bayern die Neugestaltung seines Schulwesens verdankt. Er entwarf eine neue „Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen“, welche unter einen geistlichen Rath gestellt wurden. Dieser Schulordnung folgte ein Generalmandat vom 5. Februar 1771, welches nähere Vorschriften über Schulpflicht, Schulgeld, Schulversammlunge u. s. w. enthält. Im Jahre 1778 wurden durch kurfürstliches Mandat die Schulen nach Zeltbiger's Lehrweise verbessert. Im J. 1781 wurden die Schulgehälter erhöht, und die zum Unterhalte des gesammten Unterrichtswezens nothwendigen Mittel auf die Klöster, Abteien, Stiftungen und Bruderschaften vertheilt. Von da an erging weiter eine ganze Reihe von Verordnungen, welche eine einheitliche Schuleinrichtung durchzuführen suchten; Schulpläne wurden angeordnet und wieder aufgehoben oder abgeändert, und der Schulzwang vom sechsten bis zwölften Lebensjahre eingeführt (jetzt bis zum dreizehnten Jahre). Am bedeutendsten waren für das Schulwesen in Bayern die Ministerien Wallerstein und Abel, jenes vermöge seiner organisirenden Thätigkeit, letzteres durch die Verbindung, in welche es die Schule mit der Kirche setzte.

2. Die Aufsicht über das Schulwesen in Bayern führt in höchster Instanz das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, unter diesem stehen zunächst die Kreisregierungen, bei welchen ein Kreis Schulrath eigens

für das Unterrichtsreferat angestellt ist. Daneben bestehen seit 1832 zunächst für das Volksschulwesen in jedem Kreise eigene Kreisbischolarchate, und in neuester Zeit sind auch noch Kreisbischulinspectoren hinzu gekommen. Unter der Regierung stehen die Districtsbischulinspectionen, ein Amt, womit gewöhnlich ein Geistlicher be-
 traut wird, dessen Befugnisse die gleichen sind, wie sie die Bischulvisitatoren oder
 Bischulcommissäre anderer Länder besitzen. In jedem Orte endlich ist eine
 Localschulcommission, die in Gemeinden mit einem Magistrate aus dem Bürger-
 meister als Vorsitzenden, dem Pfarrer und einem bis vier Magistrathsräthen,
 in Gemeinden ohne Magistrat dagegen aus dem Pfarrer als Vorsitzenden, dem
 Bürgermeister und zwei Mitgliedern des Gemeindeausschusses besteht. Die
 Localschulinspection führt der Pfarrer. Im J. 1867 wurde von der bayerischen
 Regierung den Kammern ein neuer Schulgesetzentwurf vorgelegt, der auf den-
 selben Principien basirte, wie die neueste österreichische Schulgesetzgebung; der
 Entwurf wurde aber abgelehnt. Seitdem sucht die Regierung auf dem Ver-
 ordnungswege den Principien jenes Schulgesetzentwurfes Geltung zu verschaffen.
 Unter anderm stellt sie es den Gemeinden anheim, an die Stelle der bisher
 bestandenen Confessionsschulen „Simultan“ = d. i. Communalsschulen zu
 errichten, was denn auch in neuester Zeit schon vielfach geschehen ist. So
 steuert auch die bayerische Schule, und zwar noch dazu ohne Gesetz, dem Ziele
 zu, auf welches die Bestrebungen des modernen antichristlichen Geistes aller-
 wärts hingerichtet sind.

3. Im Großherzogthum Baden, einem aus aller Herren Länder zusam-
 mengewürfelten Stück Landes, bildete früher die Grundlage für die Organi-
 sation des Volksschulwesens die landesherrliche Verordnung von 1834. Darnach
 war der Pfarrer der Ortsschulinspecteur, der noch einen Schulpfand an der
 Seite hatte, so aber, daß der Letztere sich nicht in das Innere der Schule
 einmischen durfte. Ueber den Ortsschulinspectoren standen die Bezirksbischulvisita-
 toren, die gleichfalls Geistliche waren, und die Oberleitung über das Ganze
 führte der Oberkirchenrath. Aber schon i. J. 1862 wurde die Leitung des
 Volksschulwesens in die Hand eines confessionell gemischten Oberschulrathes
 gelegt, auf welchen die Befugnisse des katholischen und protestantischen Ober-
 kirchenrathes übergingen. Im J. 1864 folgte dann ein Gesetz, betreffend die
 Aufsichtsbehörden über die Volksschulen, in welchem bestimmt wurde, daß die
 örtliche Aufsicht über die Volksschule vom Pfarrer auf den Ortsschulrath über-
 gehen solle, bestehend aus dem Pfarrer, dem Bürgermeister, dem Schullehrer
 und aus drei bis fünf gewählten Mitgliedern. Der Pfarrer soll zum Eintritt
 in den Ortsschulrath berechtigt, die übrigen verpflichtet sein. Zur Beaufsich-
 tigung einer größeren Anzahl von Schulen werden Kreisbischulräthe ernannt.
 Jede Kirche kann jedoch für die Ueberwachung des Religionsunterrichtes ihrer
 Angehörigen eigene Aufsichtsbeamte ernennen, durch dieselben Prüfungen im
 Religionsunterrichte vornehmen und sich Bericht erstatten lassen. Man sieht,
 wie auch hier Alles darauf angelegt ist, den sog. weltlichen Unterricht ganz
 von dem religiösen zu trennen, und den Schullehrer der Religion und Kirche
 gegenüber ganz auf sich selbst zu stellen. Am 8. März 1868 erschien die

neueste badische Schulgesetzgebung, welche die bisher angeführten Gesetze weiter entwickelte und vervollständigte.

4. Das jetzige Königreich Württemberg besteht aus zwei Haupttheilen, dem ehemaligen Herzogthum Württemberg, das ganz protestantisch, und den in Folge der politischen Ereignisse seit 1802 neu hinzugekommenen Landestheilen, in denen der Katholicismus vorherrscht. Das Schulwesen des Herzogthums Württemberg hatte früher unter den Stürmen der „Reformation“ schwer zu leiden; wurden ja in Württemberg nach der „Reformation“ die deutschen Schulen, welche neben der lateinischen Schule in den kleineren Städten bestanden, förmlich abgeschafft. Doch dachte schon Herzog Christoph (1550—68) auf Errichtung rein deutscher Schulen „in namhaften und volkreichen Flecken“ durch Verbindung eines Schulamtes mit den Messnerereien, und brachte in mehreren Städten deutsche Schreib- und Rechenschulen zu Stande. Von seiner Schulordnung haben wir schon früher gesprochen ¹⁾. Später wurde dann i. J. 1726 eine neue Schulordnung erlassen, die so ziemlich speciell auf das Unterrichtsgeschäft und auf die Disziplin in den deutschen Schulen eingeht. So hob sich das Schulwesen mehr und mehr, und die Schulordnung von 1782 führte auch für die Mädchen den Schreib- und Rechenunterricht ein.

5. In den Landestheilen Württembergs, welche früher unter österreichischer Herrschaft gestanden waren, hatten bereits im vorigen Jahrhunderte die Schulreformen Maria Theresia's ihren Einfluß ausgeübt. Eine besondere Rührigkeit für die Verbesserung des Schulwesens legten die Reichsstädte und unmittelbaren Reichsstifte an den Tag, voran das Reichsstift Neresheim mit seinem Reichsprälaten Benedict Maria, der schon 1770 eine förmliche Schulordnung ausgab, strengen Besuch der Winterschulen einführte, die Schuldienste aufbesserte, und zweckmäßige Prüfungen der Lehrer anordnete. In diesem Sinne wirkten auch P. Beda Bracher und namentlich der Schulinspector P. Karl Mat, der die neu umgearbeitete Schulordnung von 1790 durchführen half, und nach Säkularisirung seines Stiftes theils durch kleinere Schriften, theils durch lebendige Theilnahme an dem Unterrichte nicht geringe Verdienste um das Schulwesen in Württemberg sich erwarb. Mit dem Eintritte des gegenwärtigen Jahrhunderts begann in Württemberg die Zeit allgemeiner Schulorganisationen. Es erschienen die Schulgesetze von 1808 und 1810, die einen achtjährigen Schulzwang einführten; daneben aber auch den Privatunterricht gestatteten, jedoch nur unter Kontrolle der öffentlichen Schulbehörden. Ein Collegium unter dem Titel: „Geistlicher Rath“ war die Centralbehörde für das katholische Schulwesen, für das protestantische war es das Consistorium.

6. Im J. 1836 erschien endlich ein Schulgesetz, das einen wichtigen Abschnitt in der Geschichte des württembergischen Schulwesens bildet. Als Aufgabe der Volksschule wird in demselben die religiös-sittliche Bildung und die Unterweisung der Jugend in den für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten bezeichnet. Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem

1) Oben §. 53 n. 2 S. 227.

sechsten und endigt mit dem vierzehnten Lebensjahre. Die Sonntagschule ist bis zum achtzehnten Jahre zu besuchen. Die Confessionsverhältnisse sind in der Art berücksichtigt, daß in Orten, wo sich Einwohner verschiedener Glaubensbekenntnisse befinden, und für die Angehörigen der Confession der Minderzahl eine eigene Volksschule besteht, die Kinder der letzteren die Schule ihrer Confession zu besuchen haben. Besteht aber für sie keine eigene Schule im Orte, so haben die Eltern die Wahl, ob sie ihre Kinder in die Schule ihres Wohnortes, oder in eine benachbarte Schule ihrer Confession schicken wollen. Die unmittelbare Aufsicht über die Schule hat der Ortspfarrer; die weitere Aufsicht dagegen übt der Staat durch die Decane und Schulinspectoren, durch das Consistorium, den katholischen Kirchenrath und das Ministerium.

7. Bei diesem Gesetze blieb es bis zum Jahre 1858, wo eine neue Novelle zu demselben erschien, die jedoch eine wesentliche Veränderung in dem Schulgesetze von 1836 nicht herbeiführte. Die Dauer der Schulpflicht wurde vermindert, dem Institute der Sonntagschulen das der Winterabendschulen zur Seite gestellt und die Gehälter und Pensionen der Lehrer geordnet. Dasselbe gilt auch von der i. J. 1865 erlassenen Novelle. Sie bezweckt eine Vermehrung der ständigen Schulstellen, die Aufbesserung der Lehrergehälter, die Besserung der Pensionsverhältnisse und die Organisation der Ortsschulbehörden. In letzterer Beziehung wird bestimmt, daß die Ortsschulbehörde, die bisher bestand, durch den Schulmeister und durch gewählte Mitglieder der Schulgemeinde verstärkt werden solle. Die Leitung der Geschäfte steht dem Geistlichen und Ortsvorsteher gemeinsam zu; im Falle der Stimmengleichheit hat der Geistliche die entscheidende Stimme. —

8. Das Schulwesen Württembergs hat, wie man sieht, noch am wenigsten von dem destructiven Einflusse des falschen Liberalismus gelitten. Darum sind aber daselbst auch die Schulzustände befriedigend; es ist noch nicht Alles zerwühlt und zerfressen von dem Geiste des Hasses und der Auflehnung gegen die christliche Ordnung, und so lange solcher Friede herrscht, werden auch die erziehlichen Bestrebungen der Schule gute Früchte tragen.

4. Französisches Schulwesen.

§. 110.

1. Wir verlassen nun den deutschen Boden, und wenden uns zunächst nach Frankreich. Wir haben gesehen, daß dort in der Zeit vor der Revolution das Schulwesen im Allgemeinen in gutem Zustande gewesen ist. Es wirkten daselbst die Jesuiten, die Schulbrüder, die Priester der christlichen Lehre, Ursulinerinnen und Schulschwestern. Mit der Aufhebung der Jesuiten (1773) erhielt das französische Schulwesen den ersten Schlag, und die nachfolgende Revolution zerstörte dasselbe gänzlich. Die Revolutionsmänner kümmerten sich wenig um das Unterrichtswesen, und wenn sie das Bedürfnis eines öffentlichen Unterrichtes einsehen, so versielen sie, wie Robespierre auf die barocke Idee,

aus Frankreich ein neues Sparta zu machen, d. h. die Kinder dem elterlichen Hause so früh als möglich zu entziehen, und sie in großen Nationalhäusern erziehen zu lassen. Allerdings beschloß 1791 die constituirende Versammlung, daß im ganzen Umfange des Landes der Unterricht, der unter die Aufsicht des Staates gestellt wurde, unentgeltlich ertheilt werden sollte, und i. J. 1793 bestimmte ein Beschluß des Nationalconventes die Errichtung von mindestens Einer Volksschule in jeder Gemeinde von mehr als 400 Einwohner, und wurde den Eltern die Pflicht aufgelegt, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Der Gehalt der Lehrer wurde auf mindestens 1200 Francs festgesetzt. Allein die allgemeine Verwirrung aller gesellschaftlichen Verhältnisse hinderte eine durchgreifende Ausführung dieser Beschlüsse, und mit Eintritt des Directoriums verfiel dieses ganze Schulwesen wieder; die Zahl der öffentlichen Schulen wurde auf Eine in jedem Canton reducirt; die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes wurde aufgehoben; die Volksschullehrer verloren ihr fixes Einkommen, und wurden auf das Schulgeld verwiesen.

2. Erst Napoleon I. war es vorbehalten, in dem Chaos wieder Ordnung zu schaffen. Diese Ordnung war aber nichts anderes, als eine Nachbildung des militärischen Despotismus in der öffentlichen Erziehung. Durch das Gesetz vom 10. Mai 1806 wurde nämlich die kaiserliche Universität gegründet, und mit dem höheren wie mit dem niederen Unterrichte ausschließlich betraut. An der Spitze der Universität stand ein Großmeister, neben ihm der Unterrichtsrath, unter demselben eine Anzahl Rathscolliegen mit dem Rector an der Spitze; außerdem noch eine Anzahl Inspectoren. Alle Schulen derselben Unterrichtsstufe hatten dieselbe Einrichtung, denselben Lehrplan, dieselbe Methode, dieselben Lehrbücher; dem mußten sich auch die Privatlehranstalten anschließen. Zu Privatschulen mußte die Universität die Erlaubniß haben, und jede hatte eine bedeutende Abgabe an letztere zu entrichten. Sie durfte erst dann Schüler aufnehmen, wenn die Staatsschule ihres Ortes ihr Contingent von Schülern bereits hatte. Alle Lehrer bildeten eine Corporation, welche in neunzehn Ranglassen eingetheilt war, und alle standen unter der Disciplinargewalt der Universität. Die den Unterricht leitenden Grundsätze sollten sein: die Grundsätze der katholischen Religion, die Treue für die constitutionelle Monarchie und der Gehorsam gegen die Statuten der Universität 1).

3. Unter der Restauration wurden an der Universität verschiedene Veränderungen vorgenommen; aber das Unterrichtsmonopol blieb ihr. Als i. J. 1830 die Bourbonen gestürzt wurden, und Frankreich eine Charte erhielt, wurde zwar in derselben ein Unterrichtsgesetz und auch ein Gesetz über Unterrichtsfreiheit versprochen; aber es blieb beim Versprechen. Doch beschäftigte man sich

1) Die Religion mußte nach dem kaiserlichen Katechismus von 1806 gelehrt werden, in welchem in einem Anhange zum vierten Gebot vorzugsweise soldatischer Gehorsam und eine beinahe slavische Unterwürfigkeit gegen den Kaiser verlangt wird, den der Katechismus das Ebenbild Gottes auf Erden nennt, welchem zu dienen so viel ist, als Gott selbst dienen.

ernstlich mit Verbesserung der Schulen, und Cousin wurde nach Deutschland geschickt, um das deutsche Unterrichtsweisen kennen zu lernen. Der Haß der zweiten Kammer gegen die Kirche war aber so groß, daß der Religionsunterricht aus der Volksschule ausgeschlossen wurde. Im J. 1833 gab Guizot das Gesetz heraus, wodurch der Primärunterricht auf neuen Grundlagen geregelt wurde; es wurden neue Schulen errichtet, Geldbeiträge zur Besoldung der Lehrer gegeben, Schulbibliotheken angelegt und Veranstaltungen zur Heranbildung eines tüchtigen Lehrpersonals getroffen. Auch wurde der Unterrichtsfreiheit wenigstens einigermaßen Spielraum gewährt.

4. Im J. 1847 wurde unter dem Ministerium Salvandy eine neue oberste Unterrichtsbehörde gebildet, in welcher die Universität nicht mehr allein vertreten war, sondern in welche auch die Staatsregierung, die Bischöfe, die protestantischen und israelitischen Consistorien ihre Vertreter sendeten. Die Revolution von 1848 stellte Alles wieder in Frage. Aber durch das Gesetz vom 15. März 1850 wurde der Oberstudienrath neu zusammengesetzt, und unterm 9. März 1852 der Universität vollends genommen, was ihr noch geblieben war. Das Staatsoberhaupt ernennet und entläßt nach diesem Gesetze auf den Vorschlag des Unterrichtsministers das gesammte Aufsichtspersonal des Unterrichtes. Durch Gesetz vom 4. Juni 1854 wurden die Primärlehrer nicht nur der Fachbehörde, sondern auch dem Präfecten unterstellt, der nun im Namen des Kaisers dieselbe Vollmacht im Departement ausübte, wie der Kaiser über die höheren Unterrichtsbeamten.

5. Demnach ist gegenwärtig in Frankreich die höchste Unterrichtsbehörde der Unterrichts- oder Oberstudienrath, bestehend aus drei Mitgliedern des Senats, drei Mitgliedern des Staatsrathes, fünf Bischöfen, drei nicht katholischen Geistlichen (worumter ein Israelite), drei Mitgliedern des Cassationshofes, fünf Mitgliedern des Instituts, acht Generalinspectoren des Unterrichtes und zwei Vertretern der Privatinststitute, unter Vorsitz des Ministers. Unter dieser höchsten Behörde stehen zunächst die sechszehn Akademien, in welche das ganze Land eingetheilt ist. An der Spitze jeder Akademie steht ein Rector mit einem akademischen Beirath, bestehend aus den Kreis Schulinspectoren, den Decanen der Facultäten, einem Bischöfe, zwei Geistlichen, zwei Magistratspersonen und zwei Staatsbeamten. Dem Rector unterstehen alle Bildungsanstalten seines Sprengels, höhere, mittlere und niedere. In jedem Departement ist ferner eine der Akademie untergeordnete Departementalschulbehörde, welche aus dem Präfecten, dem Kreis Schulinspecteur des Departements und einigen anderen Mitgliedern besteht. Jedes Arrondissement hat ferner einen Volksschulinspecteur, und jeder Ort wieder eine Ortsschulbehörde, die aus dem Maire, dem Pfarrer, und einigen von den Arrondissementbeamten dazu ernannten Bürgern besteht.

6. Die Ortsschulbehörde überwacht die Volksschulen der Gemeinde, öffentliche sowohl, als private. Der Volksschulinspecteur besucht die einzelnen Schulen seines Bezirkes, wohnt den Lehrstunden bei, prüft die Schüler, und berichtet an den Kreis Schulinspecteur. Der Kreis Schulinspecteur (Inspecteur d'Academie) leitet hinwiederum im Verein mit dem Präfecten und der Departementalschulbehörde

das ganze Schulwesen des Departements, überwacht die Methoden, beaufsichtigt die Schullehrerseminarien, und wohnt den Prüfungen der Seminaristen bei. Der Rector der Akademie ist der eigentliche Leiter des ganzen Schulwesens seines Sprengels, des höheren, mittleren und niederen, und hat jedes Jahr dem Unterrichtsminister eingehenden Bericht zu erstatten. Dazu kommen dann noch die Generalinspectoren, welche die ihnen untergebenen Schulen Namens der Oberschulbehörden visitiren. Volksschullehrer kann jeder Franzose werden, welcher achtzehn Jahre alt ist, wenn er durch ein Brevet die Lehramtsbefähigung erhalten hat. Das Brevet erhält man durch Ablegung einer Prüfung vor der Departementalschulcommission. Doch wurden auch Normalschulen und Schullehrerseminarien gegründet.

7. Ein Schulzwang besteht in Frankreich nicht. Es müssen zwar alle Gemeinden Schulen haben, und nur ausnahmsweise wird es gestattet, daß mehrere Gemeinden zu einer gemeinschaftlichen Schule sich vereinigen; allein gegen die Eltern und Kinder kann kein Zwang angewendet werden. Man sucht den Schulunterricht dadurch genehmer zu machen, daß man nur ein sehr unbedeutendes Schulgeld (1—2 Franken) festsetzt, und den armen Kindern freien Unterricht ertheilt; allein diese Erleichterung ist nicht im Stande, den Widerwillen zu besiegen, der besonders im ächten Franzosen gegen das Schulgelden steckt. Im J. 1867 wurde in der Legislatur ein Antrag auf Einführung des Schulzwanges eingebracht; aber er kam nicht zur Annahme. Die deutsche Schulsucherei ist eben nicht Jedermanns Sache. Auch die Katholiken waren gegen den Antrag, schon aus dem Grunde, weil der Schulzwang doch nur der Staatschule zu Gute gekommen wäre, und die Kinder ausschließlich den weltlichen Lehrern überliefert hätte, von denen der größte Theil ungläubig und unsittlich ist.

8. Gegen das durch Napoleon begründete Unterrichtsmonopol der Universität waren die französischen Katholiken von Anfang an in Opposition getreten. Sie drangen diesem drückenden Monopol gegenüber auf Unterrichtsfreiheit. Mit zäher Ausdauer setzten sie alle Hebel in Bewegung, um dieses Ziel zu erreichen, wohl wissend, daß die Unterrichtsfreiheit unter den gegenwärtigen Verhältnissen eine gebieterische Forderung des christlichen Geistes sei, und daß nur unter der Voraussetzung der Unterrichtsfreiheit eine Regeneration Frankreichs im christlichen Sinne erzielt werden könne. Ihre Bemühungen blieben auch nicht ohne Erfolg. Für den Volksschulunterricht errangen sie die Unterrichtsfreiheit, wie wir gesehen, schon frühzeitig, wenigstens in einem solchen Maße und in einem solchen Umfange, daß sie sich damit einstweilen begnügen konnten. Jede Ortsschulbehörde hat nämlich das Recht, wenn eine Lehrstelle frei wird, zu erklären, ob sie einen weltlichen Lehrer, oder einen, der einer religiösen Genossenschaft angehört, wolle. Ist letzteres der Fall, dann läßt sie der Staat gewähren, und verlangt nur, daß der Schulbruder das Brevet habe. Schulschwester brauchen nicht einmal das Brevet.

9. Unter dem Schutze dieser Unterrichtsfreiheit haben sich denn die von Schulbrüdern und Schulschwestern geleiteten Volksschulen in Frankreich ungemein

vermehrt, und breiten sich immer noch weiter aus. Abgesehen von der Garantie, welche sie den Gemeinden für eine gute Erziehung ihrer Kinder bieten, kosten sie auch weniger, und überflügeln, was die Erfolge des Unterrichtes betrifft, vielfach die weltlichen Schulen. Im J. 1861 bestanden neben 63,777 weltlichen bereits 13,859 geistliche, d. h. von Schulbrüdern oder Schulschwestern geleitete Schulen, und wenn seitdem die Zahl der letzteren sich noch gesteigert hat, so sind eben die Franzosen des Segens derselben hinreichend inne geworden, um nicht, wie solches anderwärts geschieht, in leidenschaftlicher Rohheit an der Vernichtung derselben zu arbeiten, sondern sie vielmehr zu pflegen und zu fördern. Die geistlichen Genossenschaften haben kurz nach der Revolution, als deren Wogen sich nur einigermaßen gelegt hatten, ihre erziehlische und didaktische Wirksamkeit wieder aufgenommen, und der Franzose ist großherzig und edel genug, um nicht jetzt ihre Wirksamkeit zu stören, nachdem sie vorher unter weit ungünstigeren Verhältnissen sich seiner Kinder angenommen haben.

10. Auch für den Secundärunterricht haben die französischen Katholiken seit 1852 die Unterrichtsfreiheit erkämpft. Seitdem sind die französischen Katholiken in der Lage, ihre Kinder wie in katholische Primär-, so auch in katholische Secundärschulen schicken zu können. In neuester Zeit haben sie endlich zum Lohn für ihre zähe Ausdauer das Ziel vollständig erreicht, indem i. J. 1875 die Nationalversammlung auch die Freiheit des Universitätsunterrichtes proclamirte. Das ist eine Errungenschaft, die epochemachend im modernen Unterrichtswesen ist, eine Errungenschaft, von welcher wir Anderen noch weit, weit entfernt sind, wozu anderwärts kaum noch ein Anlauf genommen ist. Wir haben alle Ursache, die französischen Katholiken ob dieses ungeheuern Fortschrittes zu beglückwünschen. Mögen sie das hohe Gut der Unterrichtsfreiheit ebenso eifersüchtig bewahren und hüten, als sie es stark und ausdauernd erobert haben ¹⁾!

5. Holländisches, belgisches und schweizerisches Schulwesen.

§. 111.

1. Es folgen die Niederlande, zunächst Holland. Nachdem die Reformation gewaltsam in Holland eingeführt worden, wurden den Katholiken i. J.

1) Obiges wurde geschrieben zu einer Zeit, wo der neueste Waddington'sche Gesetzentwurf, durch welchen den freien Universitäten das Recht der Ertheilung der Grade entzogen wird, noch nicht eingebracht und von der radicalen Majorität der gegenwärtigen Nationalversammlung votirt war. Mit diesem Gesetze ist der Hochschulfreiheit in Frankreich wiederum die Spitze abgebrochen. Wir zweifeln jedoch nicht, daß die französischen Katholiken deshalb den Muth nicht werden sinken lassen. Die große Angelegenheit ist einmal in Fluß gebracht, und die Sache der Freiheit muß endlich siegen über den Despotismus der radicalen Partei, wenn der Kampf für die Freiheit energisch fortgesetzt wird. Daß dieses von Seite der französischen Katholiken geschehen werde, dazu liegen alle Anzeichen vor. (Der Senat hat bereits den Waddington'schen Gesetzentwurf abgeworfen.)

1629 alle Pfarreien und alle Schulen genommen, und in jeden Ort ein protestantischer Domine, und ein protestantischer Lehrer gesetzt. Das Halten einer eigenen Volksschule war den Katholiken durch strenge Gesetze verwehrt, und wie in Irland, so sollten sie auch in Holland mit Gewalt in der Dummheit erhalten werden. Allein die politischen Stürme und die inneren Streitigkeiten ließen auch das protestantische Schulwesen nicht weiter aufkommen. So waren denn die holländischen Elementarschulen sowohl, als auch die gelehrten Schulen im Allgemeinen sehr schlecht. Erst in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts bildeten sich in Holland Associationen, die außer Verbreitung guter Bücher auch die Förderung des Schulunterrichtes sich zur Aufgabe setzten, und denen 1784 der Menonitenprediger J. Nieuwen-Huyzen eine einheitliche Organisation gab. Unter solchen Umständen hob sich gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts das Schulwesen verhältnißmäßig schnell, und die Regierung, welcher daran gelegen war, daß so große Veränderungen in den öffentlichen Zuständen nicht in's Leben träten, ohne daß sie die Aufsicht darüber führe, zog die Administration an sich, und war zugleich bedacht, das Schulwesen zu regeln!

2. Im J. 1806 kam endlich ein allgemeines Schulgesetz zu Stande. Darnach erhielt jedes Schuldepartement seinen Schulinspector, der aus den Gutsbesitzern, den Geistlichen, den ausgezeichneten Lehrern und den Professoren der gelehrten Schulen ausgewählt wurde. Diese Schulinspectoren unterstanden wiederum einem Generalschulinspector, der seinerseits wieder dem Staatssecretär für den öffentlichen Unterricht subject war. Der Elementarunterricht sollte bestehen in Lesen, Schönschreiben, Orthographie, Kopf- und schriftlichem Rechnen, in den Elementen des mathematischen Zeichnens, der Geographie, und in der Uebung im Kirchengesang. Da die holländische Bevölkerung nicht nur aus Katholiken, Protestanten und Juden bestand, sondern auch die Protestanten in viele Secten zerfielen, die einander auf Leben und Tod bekämpften, so mußte um des religiösen Friedens willen, beziehungsweise weil er unmöglich war, der Religionsunterricht in den Schulen wegfallen. Die holländischen Schulen waren und sind daher grundsätzlich confessionlos; es wird in denselben nur eine allgemeine Moral gelehrt; den Religionsunterricht besorgt jede Confession in der Kirche.

3. Als i. J. 1814 der Prinz von Oranien zum Souverän war ausgerufen worden, und in Folge dessen die alten intoleranten und fanatischen Traditionen wieder erwachten, so wurde auch das Schulgesetz von den strengen Protestanten angegriffen, und da in den Schulen doch das Lesen der Bibel im Gebrauch war, so wurde der Unterricht in den sog. allgemeinen Dogmen zur Bekämpfung der katholischen Grundsätze vielfach benützt. Dem gegenüber mußten die Katholiken entschieden an dem Schulgesetz von 1806 festhalten, und die Beibehaltung der confessionlosen Schulen verlangen; denn sie konnten nicht gleichgiltig dagegen sein, wenn ihren Kindern in den Schulen die protestantische Häresie eingeimpft wurde. Die streng protestantische Partei, an deren Spitze G. Groen van Priestereer stand, bot zwar i. J. 1857 Alles auf, um die Umwandlung der Schulen in Sectenschulen durchzusetzen; aber sie drang doch

nicht durch, sondern es blieb bei dem alten Gesetze. So sind also die holländischen Staatschulen heute noch confessionlos. Uebrigens dürfen aber Bekenntnisschulen errichtet werden, allerdings ausschließlich auf Kosten der bezüglichen Religionsgesellschaft. Die Katholiken haben, obgleich ihnen dadurch doppelte Kosten erwachsen, von dieser Befugniß schon vielfach Gebrauch gemacht, und ungeachtet der vielen Vegetationen protestantischer Eiferer wirken in Holland gar viele, weltliche sowohl als geistliche Lehrer an ausschließlich katholischen Schulen.

4. Belgien wurde bekanntlich nach dem Sturze Napoleons mit Holland vereinigt, und hatte von da an den Druck des holländischen Regime's schwer zu fühlen. Man arbeitete systematisch daran, die katholische Kirche zu unterdrücken, und die Schule zu protestantisiren. Alle geistlichen Bruderschaften, die sich dem Unterrichte, namentlich der armen Kinder widmeten, wurden aufgehoben und ihre Mitglieder des Landes verwiesen. Als aber i. J. 1830 Belgien sich von Holland unabhängig gemacht hatte, da fielen die holländischen Unterrichtsgesetze, und es wurde die Unterrichtsfreiheit proclamirt. Es entstanden nun eine große Anzahl neuer Schulen. Besonders nahm sich die Geistlichkeit der Sache an, und gründete eigene Schulen aus den Mitteln der Kirche und mit Hilfe der Frömmigkeit der Gläubigen. Ebenso errichtete der Staat aus Staatsmitteln öffentliche Schulen. Im J. 1836 vereinigten sich der Staat und die Kirche zu einer gemeinsamen Thätigkeit. Die Regierung gewährte dem Clerus einen leitenden Einfluß auf die von ihr errichteten Schulen; die Geistlichkeit dagegen unterwarf alle ihre Schulen, welche eine Unterstützung von den Gemeinden, von der Regierung oder aus öffentlichen Fonds erhielten, der Inspection des Staates.

5. Gegenwärtig ist für das Schulwesen in Belgien maßgebend das Gesetz vom 23. September 1842. Gemäß diesem Gesetze muß in jeder Gemeinde eine Elementarschule sein. Ein Schulzwang existirt nicht; jedoch haben die Kinder aller Armen das Recht auf unentgeltlichen Unterricht. Für die Gemeindeschulen ernennt der Gemeinderath den Lehrer. Die Aufsichtsbehörde ist eine doppelte, die weltliche und die geistliche. Weltlicher Inspector ist der Cantonsinspector, der jede Schule wenigstens zweimal im Jahre visitirt, dann der Provinzialinspector, der jedes Jahr die Schulen seines Bezirks wenigstens einmal visitirt. Die Provinzialschulinspectoren bilden unter dem Vorsitz des Ministers die Centralcommission. Die geistliche Aufsichtsbehörde bilden die von den Bischöfen ernannten Diöcesaninspectoren, denen wieder Cantonsinspectoren unterstehen. Diesen steht zu jeder Zeit das Recht zu, die Schulen zu inspiciren. Die Lehrer werden an den Normalschulen gebildet, deren der Staat zwei, die Bischöfe dagegen sieben haben, für welche sie die Directoren und Professoren frei einsetzen und abberufen. Es wurde zwar das gedachte Gesetz seit dem Jahre 1865 von den belgischen Freimaurern vielfach wieder in Frage gestellt, indem sie Alles aufboten, um dasselbe zu beseitigen und die Schulen der Aufsicht des Clerus zu entwinden; sie konnten aber nicht durchdringen; das Gesetz blieb, und die Katholiken werden hoffentlich stark und energisch genug sein, um sich aus ihrem Besitze nicht verdrängen zu lassen.

6. Belgien ist auf dem europäischen Continente das classische Land der Unterrichtsfreiheit. Was andere Völker nur mit großer Mühe erkämpfen können, wozu namentlich in Deutschland noch nicht der erste Spatenstich gethan ist, das besitzen die katholischen Belgier schon seit Langem. Sie sind opferwillig genug, um ihre Schulanstalten selbst zu unterhalten, und nicht bei der staatlichen Bureaucratie um Hilfe zu betteln, die ja überall nur um den Preis der Knechtschaft ihre Hilfe gewährt. Dafür stehen aber auch die freien christlichen Schulen in Belgien in Blüthe, und sie überflügeln die Staats- und Freimaurerschulen, sowohl was die Zahl der Schüler, als auch was ihre Leistungen betrifft. Daß sie deshalb von dem Freimaurerthum auf das heftigste angefeindet werden, ist natürlich. Das Antichristenthum kann die Freiheit, namentlich die Unterrichtsfreiheit nicht ertragen, es fühlt sich nur wohl und kann nur gedeihen unter dem despotischen Zwange des Staatsschulmonopols. Darum schauen auch die deutschen Adepten des Freimaurerthums mit grimmigem Blicke auf die freien Schulzustände in Belgien. R. Schmidt spricht es in seiner Geschichte der Pädagogik offen aus, daß der Staat keine Unterrichtsfreiheit gewähren dürfe, weil sonst der „Ultramontanismus“ zur Herrschaft gelangen würde, wie in Belgien, und ein Ueberflügeltwerden der Staatsschulen durch die „ultramontanen Schulen unvermeidlich wäre. So sprechen dieselben Leute, welche überall die Freiheit im Munde führen, wenn es gilt, ihre eigenen Tendenzen durchzusetzen. Sie scheuen die Concurrenz mit den freien christlichen Schulen. Und doch sollten gerade sie die Concurrenz herausfordern, um die „Macht des freien Geistes“, womit sie sich so sehr rühmen, zu bewahren, und ihre Gegner mit „geistigen Waffen“ aus dem Felde zu schlagen. Dafür verkriechen sie sich aber feige unter den Schutz des rohen Staatsschulmonopols. Ist das nicht ein sicherer Beweis dafür, daß sie auf dem Gebiete des Geistes sich mit den christlichen Gegnern gar nicht zu concurriren getrauen, daß sie das Gefühl ihrer Schwäche haben, und daß alles Pochen auf die Macht des „freien Geistes“ eitle Plunkerei ist?

7. In der Schweiz blühten bereits vor der französischen Revolution Schulen in den Klöstern, Städten und größeren Ortschaften. Nach der Revolution übten großen Einfluß zur Beförderung des Volksschulwesens Zscholle, Pestalozzi, Niederer, Zellenberg und P. Girard. Das Jahr 1830, in welchem die aristokratische Regierungsform in den ehemaligen Städtekantonen in die repräsentativ-demokratische überging, wobei „Bildung des Volkes“ eines der ersten Losungsworte war, brachte die lebhafteste Bethätigung bei Volk und Behörden für das niedere und höhere Schulwesen. Jetzt entstanden Lehrerseminarien, neue Schulgesetze, neue Schulhäuser, u. s. w. Was den inneren Charakter dieses Volksunterrichtes betrifft, so sagt Art. 27 der Bundesverfassung von 1874: „Die Cantone sorgen für genügenden Primärunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.“ Damit ist also principiell die Confessionslosigkeit der Volksschule ausgesprochen. Die cantonalen Schulgesetze weichen in vielfacher

Beziehung von einander ab, so wie auch die Schulaufsicht in den verschiedenen Cantonen verschieden organisiert ist. Wir können darauf nicht weiter eingehen.

6. Englisches Schulwesen.

§. 112.

1. Wenden wir uns nun nach England! Die „Reformation“ unter Heinrich VIII. und seinen Nachfolgern wirkte auch in England äußerst schädlich auf die Schulen ein, indem die bisherigen Schulinstitute zerstört, und das Vermögen der Schulstiftungen eingezogen und verschleudert wurde. Und nach der „Reformation“ ist in England lange Zeit gar nichts mehr für das Schulwesen gethan worden. Bis 1698 war es Niemanden eingefallen, Kindern, welche ihre Eltern nicht unterrichten lassen konnten, Gelegenheit dazu zu verschaffen. Erst in diesem Jahre constituirte sich eine Gesellschaft zur Förderung christlicher Kenntnisse, welche bis 1778 in England, Schottland und Irland gegen 1680 Schulen gründete. Auch die Methodisten nahmen sich der verwahrlosten Kinder an. Endlich gelang es Robert Radkes, einen bedeutenden Erfolg durch die von ihm eingerichteten Sonntagschulen zu erringen, und so wurde 1785 eine „Gesellschaft zur Unterstützung und Förderung der Sonntagschulen in den britischen Landen“ gestiftet.

2. Diese Gesellschaft konnte aber erst dann ihre Wirksamkeit recht entfalten, als Bell und Lankaster mit ihrer Methode hervortraten, und zeigten, wie Massen von Kindern gemeinschaftlich unterrichtet werden könnten. Von jetzt an faßten neben den Sonntags- auch die sog. Tageschulen festen Fuß. Im J. 1805 bildete sich die „britische und auswärtige Schulgesellschaft“, um Lankaster zu unterstützen. Sie nahm Kinder ohne allen Unterschied des Bekenntnisses in die Schulen auf, und begnügte sich damit, sie einzelne Stücke aus der Bibel ohne alle Anmerkung lesen zu lassen. Sie war daher besonders den Dissenters genehm. Dagegen gründeten dann die Hochkirchlichen unter Bells Mitwirkung eine „Landesgesellschaft zur Förderung der Armenerziehung in den Principien der etablierten Kirche“. Beide Gesellschaften haben ungemein große Opfer gebracht, und tausende von Schulen errichtet.

3. Im J. 1832 glaubte auch der Staat sich des Schulwesens annehmen zu müssen, und es wurde, namentlich auf Betreiben Lord Broughams, ein Parlamentsauschuß niedergesetzt, um die Sache zu untersuchen. Nach langen Verhandlungen wurde endlich i. J. 1839 eine Schulbehörde errichtet, die allen Schulvereinen und kirchlichen Gemeinschaften, welche ihre Unterstützung in Anspruch nehmen wollten, dieselbe gewährte, aber dabei zur Bedingung machte, die Inspectoren selbst bestellen zu dürfen. Dagegen protestirten aber die anglicanischen Bischöfe, und als 1843 bei Gelegenheit eines Gesetzes über den Unterricht der Fabrikkinder dem Staate größeres Aufsichtsrecht eingeräumt werden sollte, auch die Dissenters. Im J. 1849 legte die Regierung einen Gesetzentwurf vor, gemäß welchem sie beabsichtigte, eine größere Anzahl von Schulinspectoren zu ernennen, so daß

jede Schule einmal im Jahre besichtigt werden könnte. Auch wollte sie aus den besten Schülern Lehrlinge wählen, um sie zu Lehrern heranzubilden, u. s. w. Auf diese Reformen sollten hunderttausend Pfund verwendet werden.

4. Gegen diese Vorlage erhob sich aber ein ungeheurer Petitionssturm, sowohl von Seite der Hochkirchlichen, als auch der Dissenters. Man erklärte die Einmischung des Staates in die Erziehung für ebenso unberechtigt, als die Einmischung in die Religion. Die Erziehung sei Sache der Familie, und eine solche Aufsicht des Staates sei ein Eingriff in deren Rechte. (Einem deutschen Staatschulbureaukraten dürften freilich im Angesichte solcher englischer Grundsätze die Haare zu Berge stehen!) Damit fiel die Regierungsvorlage. Im J. 1856 endlich errichtete die Regierung eine provisorische Unterrichtsabtheilung mit zwei Sectionen, von denen die eine die Inspection der Soldaten-, Matrosen-, Armenhaus- und Lumpenschulen, die andere dagegen die übrigen Schulen unter sich hat. Diese Behörde wirkt nun im Verein mit den Localbehörden.

5. Im J. 1870 wurde die Sache wieder aufgegriffen, und es erschien die Elementary Education Act, deren erste Bestimmung diese war, daß jeder Schuldistrikt mit einer hinreichenden Zahl von öffentlichen Elementarschulen für die im Distrikt ansässigen Kinder, für deren Elementarunterricht nicht anderweitig geeignet gesorgt ist, versehen sein muß. Eine Schulbehörde für jeden Distrikt wird, wo es nothwendig ist, das Fehlende ergänzen. Es soll aber kein Kind, welches eine solche Schule besucht, gebunden sein, irgend einen Religionsunterricht zu genießen oder irgend welche Religionsgebräuche zu beobachten, welche von denen der Religionsgesellschaft, zu welcher sein parent gehört, abweichen. Jeder Schüler darf auch dem Religionsunterrichte oder den religiösen Beobachtungen der Schule, ohne irgend welche andere Schulvortheile einzubüßen, entzogen werden. Das ist die sog. „Conscience clause“ — Gewissensklausel. Die Schule soll ferner zu allen Zeiten der Inspection irgend eines kgl. Inspectors offen stehen; doch darf derselbe weder den gegebenen Religionsunterricht untersuchen, noch irgend einen Schüler darin prüfen.

6. Man sieht, diese Gesetzgebung ist wahrhaft liberal im guten Sinne. Die eben bezeichneten öffentlichen Elementarschulen treten nur da ein, wo nicht schon durch andere Schulen für den Unterricht genügend gesorgt ist; die Eltern sind auch gar nicht verpflichtet, ihre Kinder gerade in diese Schulen zu schicken; sie können sie ebenso gut auch anderen Schulen anvertrauen, ohne der Vergünstigung, daß die Schulbehörde Schulgeld für arme Kinder bezahlt, verlustig zu gehen. Ein Schulzwang existirt in England überhaupt nicht; alle Bemühungen moderner liberaler Engländer, den Schulzwang einzuführen, sind bisher fruchtlos geblieben. Der freie Sinn des Engländer kann sich mit dem rohen Schulzwange nicht befreunden. Die religiösen Ueberzeugungen sollen gleichfalls in den öffentlichen Elementarschulen unangetastet bleiben. Hier ist also in Bezug auf die öffentlichen Elementarschulen der Freiheit ein möglichst großer Spielraum gelassen; das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder ist anerkannt und gewahrt; die Staatschule soll nur unterstützend und ergänzend eintreten.

7. Aber noch in anderer Beziehung erscheinen die Schulzustände Englands

in einem günstigen Lichte. Es herrscht daselbst auch für die verschiedenen Religionsgesellschaften unbeschränkte Unterrichtsfreiheit. Jeder Religionsgesellschaft ist und bleibt es dort unbenommen, Schulen zu gründen und ihre Kinder in dieselben zu schicken. Diese Unterrichtsfreiheit genießen nicht bloß die Dissenters, sondern seit der Katholikenemancipation auch die Katholiken. Und diese haben denn auch von dieser Freiheit seit Jahren den ausgiebigsten Gebrauch gemacht. Eine Menge von Schulen werden in England gegenwärtig von religiösen Genossenschaften geleitet, sowohl niedere, als auch höhere Schulen. Ihre Zahl nimmt immer mehr zu. Der Staat legt denselben Nichts in den Weg. Ja sie nehmen sogar an den Staatsunterstützungen für die Schulen Theil, falls sie ihre Lehrer prüfen und ihre Schulen visitiren lassen. In dem englischen Volke hat sich auch in dieser Richtung der alte germanische Freiheits Sinn noch erhalten. Nur der Protestantismus hat die Engländer unduldsam gemacht; so wie der protestantische Fanatismus verschwand, erwachte auch der alte Freiheits Sinn und der Sinn für Duldung Andersgesinnter wieder. Es gibt allerdings auch jetzt noch in England protestantische Eiferer, welchen die Unterrichtsfreiheit ein Dorn im Auge ist, und die lieber dafür den Staatsschulzwang in den Kauf nehmen möchten; aber ihre Zeit ist vorüber: sie können bei dem gefundenen Sinne des englischen Volkes jetzt nicht mehr durchdringen. Jetzt haben sich die englischen Katholiken nicht so fast mehr gegen die Protestanten, sondern vielmehr gegen den antichristlichen Liberalismus zu waffnen, der wie überall, so auch in England mit der ihm eigenen Gewaltthätigkeit auf Monopolisirung der Schule in den Händen des von der liberalen Partei zu beherrschenden Staates ausgeht.

8. Was Irland im Besonderen betrifft, so hat der anglikanische Fanatismus in den vergangenen Jahrhunderten an diesem Lande schwer gesündigt. Gleich vom Anfange der „Reformation“ an war es die einzige Bemühung der Engländer, die Iren in leibliche Knechtschaft zu bringen und sie geistig in Unwissenheit zu erhalten, und es gelang ihnen wirklich, 300 Jahre lang einen Helotismus aufrecht zu erhalten, wie die heidnischen Völker des Alterthums ihn nicht kannten. Noch Wilhelm III. (1689—1702) verbot allen katholischen Unterricht und jeder Katholik, der Schule hielt, wurde um zwanzig Pfund gestraft. Dagegen wurden protestantische Schulen eingeführt und gepflegt. 1730 stiftete der anglikanische Erzbischof Boulter die „Gesellschaft für den Unterricht armer Kinder in der englischen Sprache und christlichen Religion“. Diese Gesellschaft errichtete Schulen, in welchen die Kinder der Katholiken für den Protestantismus erzogen werden sollten, und der Staat unterstützte sie hierin. Auch eine von Watson 1793 gegründete und vom Parlament unterstützte Gesellschaft, sowie die 1807 gegründete Londoner „irische Gesellschaft“ und die 1811 zu Dublin gestiftete „Gesellschaft zur Erziehung der irischen Armen“ verfolgten in letzter Instanz diesen Zweck. Aber es half Nichts; die irischen Kinder besuchten jene Schulen nur sehr spärlich; die irischen Priester und Laien unterrichteten ihre Kinder in eigenen, wenn auch noch so dürftigen Schulen.

9. Später errichtete die englische Regierung sog. Nationalschulen, d. h.

Schulen, in welchen die Irländer zu Engländern gemacht werden sollten. Allein auch diese Schulen haben kein Zutrauen, und die Regierung gibt große Summen aus, um kleine Erfolge zu erringen. Dagegen verbreiten sich die freien kirchlichen Schulen in Irland immer mehr, obgleich die Regierung denselben im Widerspruch mit ihrem Verfahren in England die Staatsunterstützung verweigert. Gegen Irland ist eben der alte protestantische Haß noch nicht vollständig erloschen. Im J. 1858 gab es in Irland 5408 Schulen, und von diesen waren 3385 katholische Confessionsschulen, welche unter der Leitung von Geistlichen standen. Seitdem ist das Verhältniß ein noch günstigeres geworden. Die Irländer wissen die Unterrichtsfreiheit ebenso gut, wie die katholischen Engländer auszunützen. Und dies zwar nicht bloß im Interesse des niedern, sondern auch in dem des höhern Unterrichtes. Die seit langem verfolgte Absicht, eine freie katholische Universität in Irland zu gründen, zeugt dafür. Die Absicht ist gegenwärtig erreicht, und man kann den Irländern nur ein frisches *Macte virtute!* zurufen.

7. Italienisches und spanisches Schulwesen.

§. 113.

1. Gehen wir nun von der grünen Erins-Insel nach Italien herüber! In den verschiedenen Staaten, welche auf der italienischen Halbinsel früher bestanden, lag das Schulwesen größtentheils in der Hand der Kirche, und die weltlichen Regierungen thaten das Ihrige, um die Kirche im Werke der Erziehung zu unterstützen. Daß die Kirche auch in Italien auf diesem Gebiete nie lässig gewesen, dafür wollen wir nur Ein Beispiel anführen. In Rom gab es i. J. 1851 folgende (Elementar-) Schulen: Die dreiundfünfzig Schulen der Stadtviertel mit zweiundachtzig Lehrern; die „frommen Schulen“ zu St. Pantaleon und St. Laurenz in Borgo (gestiftet von Joh. Calasanz), die fünf Schulen der Lehrväter zu St. Maria in Monticelli und St. Agata; die christlichen Schulen zu St. Trinita di Monti, drei an Zahl; die Schulen des Fürsten Massimo in Trastevere; achtzig Mädchenschulen, von verschiedenen religiösen Genossenschaften geleitet, und vierzehn Abendschulen für Lehrlinge. Und wie in Rom, so war auch im ganzen Kirchenstaate für den Elementarunterricht gesorgt. Es gab keine Gemeinde, die nicht ihre eigene Gemeindeschule für die Knaben wie für die Mädchen hatte. Der Magistrat und der Bevollmächtigte des Bischofs führten darüber die Aufsicht. Eine Reihe von Collegien, Convicten und Pensionaten für beide Geschlechter führte die Bildung der Elementarschule weiter. Außerdem hatte der Kirchenstaat nicht weniger als sieben Universitäten, nämlich Rom, Bologna, Ferrara, Urbino, Macerata, Perugia und Camerino. Jede Universität hatte die gewöhnlichen vier Fakultäten; in Rom und Bologna kam überdies noch eine fünfte hinzu: die philologische. Ein Schulzwang existirte nicht, und doch wurden die Schulen fleißig besucht.

2. So standen die Dinge, als die revolutionären Bewegungen zur Unificirung Italiens ihren Anfang nahmen. Wir haben schon früher gehört, daß

die revolutionären Tendenzen sich vornemlich auf Erziehung und Unterricht warfen, und daß das Ziel, welches man hierbei verfolgte, kein anderes war, als die „Emancipation“ der Schule von der Kirche, die Umbildung der Erziehung im Sinne des revolutionären und antichristlichen Liberalismus. Als daher die Revolution ihr Ziel erreicht hatte, und Italien unificirt war, da ging die neue Regierung sogleich daran, das gesammte Unterrichtswesen in dem gedachten Sinne zu „reformiren“ und zu „reorganisiren“. Um einen palpablen Vorwand hiefür zu gewinnen, wurden Commissäre in die bestehenden Schulen abgesendet, und diese schilderten denn den Zustand derselben in so erschreckend trüber Weise, daß die Regierung „sich dadurch genöthigt sah“, einzuschreiten.

3. So wurde denn die Schule von der Kirche getrennt, und den Geistlichen aller Einfluß auf dieselbe genommen. Männer der neuen Richtung, mit Gott und mit der Kirche zerfallen wurden in die Schulen geschickt und auf die Lehrstühle berufen, um in „dem durch die Priesterherrschaft zurückgebliebenen Lande“ einen neuen Aufschwung in Erkenntniß und Wissenschaft anzubahnen. Der Staat nahm die Leitung des Schulwesens ausschließlich für sich in Anspruch; ein Unterrichtsministerium trat an die Stelle der clericalen Leitung. Dieses besteht außer dem Cabinet des Ministers aus mehreren Generalinspektionen und sechs Directionen. Den Verwaltungsbeamten des Ministeriums steht ein oberster Studienrath zur Seite, der unter dem Voritze des Ministers Gutachten abzugeben hat und meist aus Professoren oder sog. Celebritäten der Wissenschaft zusammengesetzt ist.

4. Fragen wir nun aber, wie es denn in diesen Staatschulen mit Erziehung und Unterricht stehe, so wies der Deputirte d'Ondes Reggio in einer Rede, die er 1869 in der Kammer zu Florenz zu Gunsten der Unterrichtsfreiheit hielt, darauf hin, daß die Schulen, seitdem man sie von der Kirche getrennt, die Klosterschulen gesperrt und den Geistlichen allen Einfluß auf die Schulen genommen habe, selbst nach dem Geständnisse der revolutionären Zeitungen so herabgekommen, schlecht und gottlos geworden seien, daß man an manchen Orten die Schüler nur mit Hilfe der Carabinieri in Zucht halten könne, daß viele Eltern ihre Kinder gar nicht mehr in die Schule schicken, weil sie lieber des Lesens und Schreibens unkundige als gottlose Kinder haben wollten, und daß der Schulbesuch von Jahr zu Jahr abnehme.

5. An den höheren Schulanstalten, und namentlich an den Gymnasien steigert sich die Zügellosigkeit bis zur Unbändigkeit. So fand i. J. 1869 zu Neapel ein förmlicher Aufruhr der Gymnasialschüler statt. Sie verjagten die Professoren, demolirten Bänke, Tische, Stühle, Fenster, u. s. w. und es mußte die bewaffnete Macht aufgeboten werden, um die Ordnung wieder herzustellen. Solche Früchte waren bei dem tiefen Hasse der Revolutionspartei gegen Religion und Kirche, sobald derselbe der Jugend eingepflanzt wurde, vorauszusehen. Es wird wohl noch ärger kommen, und es ist leider auch keine Besserung zu erwarten, so lange nicht die Revolution gestürzt, und über deren Trümmern die christliche Ordnung sich wieder befestigt hat.

6. In neuester Zeit scheinen sich die italienischen Katholiken endlich zu

ermannen, um der revolutionären Corruption einen Damm zu setzen und die Fahne des Christenthums wieder aufzupflanzen. Wie einst O'Connell die Emancipation Irlands durchsetzte, so wollen auch sie Italien wieder von der drückenden Herrschaft des gottlosen Liberalismus befreien. Ihre Bestrebungen erstrecken sich, wie nicht anders zu erwarten, auch auf die Schule. Bereits ist das Wort „Unterrichtsfreiheit“ gefallen. In der That ist die Unterrichtsfreiheit unter den gegenwärtigen Verhältnissen die einzige Panacée für die Heilung der tiefen Schäden, welche durch die Revolution Italien geschlagen worden, und das einzige Mittel zur Zurückführung besserer Zustände. Mögen die italienischen Katholiken nicht ermüden, und alle Hebel in Bewegung setzen, um dem liberalen Terrorismus die Unterrichtsfreiheit abzurufen. Nur dadurch kann eine wahre Regeneration Italiens angebahnt werden.

7. An Italien wollen wir gleich Spanien anreihen. In Spanien war es früher wie überall: Unterricht und Erziehung wurde in erster Linie von der Kirche, resp. dem Clerus geleitet, und daß dieser Unterricht ein fruchtbringender gewesen, das ersieht man aus der reichen Literatur, welche die spanische Literaturgeschichte bis auf die neueste Zeit aufzuweisen hat. Die spanischen Klosterschulen waren in Förderung der Wissenschaft und Bildung unermüdet. Selbst der bekannte Geograph Ungewitter sagt: „Man mag von der katholischen Geistlichkeit sagen was man will, so ist so viel gewiß, daß die Geistlichen die Hauptträger des Schul- und Unterrichtswesens in Spanien, und zugleich auch zum Theil mit großer Umsicht und Vorurtheilsfreiheit darin thätig waren.“

8. Jetzt freilich ist die Sache anders. Nachdem seit Anfang dieses Jahrhunderts der revolutionäre Geist auch in Spanien eingedrungen und, wenigstens in den mittleren und höheren Schichten der Gesellschaft Alles völlig corrumpt hat; nachdem der Geist der herrschenden Partei entschieden kirchenfeindlich geworden und noch dazu das Land durch innere Unruhen fortwährend zerrüttet wird: ist auch der Einfluß des Clerus auf Erziehung und Unterricht fast ganz gelähmt, und es ist daher kein Wunder, wenn in Spanien das Schul- und Unterrichtswesen gegenwärtig in einem zerrütteten Zustand sich befindet. Der Geist der Verneinung kann ja überall nur zerstören, nicht aufbauen.

9. Das gegenwärtig in Spanien bestehende Unterrichtsgesetz wurde erlassen theils unter dem Ministerium Vidal i. J. 1845, theils unter O'Donnell, der im Jahre 1854 eintrat. Demgemäß wird in Spanien unterschieden der Unterricht des ersten, der Unterricht des zweiten Grades (Primär- und Secundär-Unterricht), der Facultäts- und der professionelle Unterricht. Der Elementar- oder Primär-Unterricht ist für Alle verbindlich; alle Eltern müssen ihre Kinder wenigstens vom sechsten bis zum neunten Jahre in die öffentlichen Schulen schicken, oder doch ihnen statt dessen zu Hause oder in Privatschulen Unterricht ertheilen lassen.

10. Doch ist zwischen den Elementarschulen wiederum ein Unterschied. Die einen beschränken sich auf die unumgänglich notwendigen Elemente des Wissens; die anderen dagegen führen den Unterricht weiter, und erstreben eine höhere bürgerliche Bildung für ihre Zöglinge. Sie sind das, was man in

Deutschland niedere Bürgerschulen nennt. An jedem Orte sollen je nach Verhältniß der Einwohnerzahl eine oder mehrere Elementarschulen für Knaben und Mädchen sein. In den Hauptorten und Städten von mehr als tausend Einwohnern muß eine der bestehenden Schulen eine höhere (Bürgerschule) sein. In jedem Hauptorte der Provinz soll eine Normalschule und in Madrid eine Centralschule sein, an welchen Schulen zugleich die Lehrer gebildet werden sollen.

11. Der Unterricht des zweiten Grades umfaßt dann die allgemeinen Studien, und jene, welche auf die Gewerbe sich beziehen. Auf ihn folgt der Facultätsunterricht, an den sich endlich die Professionschulen anschließen. Wir werden auf diese höheren Schulen später eingehender zu sprechen kommen.

8. Nordisches Schulwesen.

Rußland, Schweden, Dänemark.

§. 114.

1. Wenden wir uns nun vom Süden nach dem Norden! Hier begegnet uns zunächst Rußland. Bis zu Anfang des sechszehnten Jahrhunderts gab es nur einige wenige Klosterschulen in Rußland. Erst Johann IV., Wassiljewitsch, ließ im sechszehnten Jahrhunderte in den Städten Schulen anlegen und Patriarch Jeremias gründete 1588 in Kiew eine Schule, die sich allmählig zu einer geistlichen Akademie ausbildete. Hundert Jahre später wurde dann in Moskau die slavisch-griechisch-lateinische Akademie nach dem Muster der Kiew'schen gegründet. Doch erst mit Peter dem Großen kam das Schulwesen in Rußland zu größerer Entwicklung. Peter erlaubte nämlich keinem Edelmann zu heirathen, der nicht die Elementarkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen besaß. Nun entstanden in allen Städten Arithmetikschulen, und die geistlichen Akademien erhielten Auftrag, für diese Schulen Lehrer zu bilden. Die Adelligen nahmen Hauslehrer, meistens aus Deutschland, und Rußland war lange Zeit das Eldorado für Privatlehrer und Gouvernanten. Es wurden ferner Marine- und Ingenieur-Schulen gegründet, in den Klöstern wurden Schulen errichtet und den Adelligen und Beamten wurde befohlen, ihre Kinder dorthin zu schicken. Auch gründete Peter eine Akademie der Wissenschaften, mit welcher ein Gymnasium verbunden war, sowie eine Universität.

2. In die Fußstapfen Peters des Großen trat später Katharina II. Sie faßte den Plan, das Unterrichtswesen in Rußland zu einem großen Ganzen zu gestalten, fand aber die Männer nicht, welche ihren Plan auszuführen vermochten. Es wurden die abenteuerlichsten Schulprojecte gemacht, meistens von Ausländern, und größtentheils von solchen, die von der Sache gar nichts verstanden; sie wurden dann der Regierung vorgelegt, und theilweise auch ausgeführt. Nach zwanzigjährigem Bemühen sah die Kaiserin ein, daß nichts Namhaftes zu Stande gekommen sei, und fiel nun auf den Gedanken, die österreichischen Normalschulen einzuführen. Sie erbat sich von Wien einen sachkundigen Mann, und es wurde der Director der illyrischen Normalschulen zu Temeswar, von Jankowicz, nach St. Petersburg gesendet. Es wurde nun

eine Schulcommission gebildet, und ein Mitglied derselben, Staatsrath Nepinus, arbeitete einen Plan zur Reorganisation des Schulwesens aus.

3. Die neuen Schulen sollten von dreierlei Art sein, höhere in Gouvernementsstädten, mittlere in Kreisstädten, und Elementarschulen in kleineren Städten, Flecken und Dörfern. In jedem Gouvernement sollte eine Schulcommission errichtet werden. Das Schulwesen des Kreises leitete der Director. In St. Petersburg wurde ein Schullehrerseminar errichtet, und die Jagan'sche Lehrmethode eingeführt. Die höheren Schulen bestanden aus vier Classen, in denen Katechismus und biblische Geschichte, allgemeine und russische Geschichte und Geographie, reine und angewandte Mathematik, Naturgeschichte, Pflichtenlehre, russische, lateinische und deutsche Sprache, Calligraphie und Zeichnen gelehrt wurde. Die niederen Schulen hatten nur zwei Classen, und der Unterricht erstreckte sich nur auf den Katechismus, heil. Geschichte, Pflichtenlehre, Lesen, Schreiben und Zeichnen. Diese Einrichtung dauerte auch unter den Nachfolgern Katharina's fort; aber die Resultate blieben weit hinter den Erwartungen zurück.

4. In neuester Zeit wurde von Kaiser Alexander für die Leitung des gesammten Unterrichtswesens das Ministerium der Volksaufklärung gegründet. Dieses schritt zu einer neuen Schulorganisation, und beauftragte ein gelehrtes Comité, einen Plan hiefür zu entwerfen, der i. J. 1860 erschien. Darnach sollen die Schulen allen Individuen ohne Unterschied des Geschlechtes und des Standes die Vortheile der Aufklärung zuführen; alle Schulen sind demgemäß so zu organisiren, daß sie Menschen erziehen, d. h. „bei der Jugend jene allseitige und gleichmäßige Entwicklung aller intellectuellen, moralischen und physischen Kräfte bewirken, wodurch eine vernunftgemäße, der Würde des Menschen entsprechende Lebensanschauung und die Fähigkeit, vom Leben den richtigen Gebrauch zu machen, möglich wird.“ Da der Entwurf eben nur Entwurf ist, so finden wir keine Veranlassung, darauf weiter einzugehen. Ob und wie derselbe sich zu einer Schulgesetzgebung ausbilden werde, muß die Zukunft lehren.

5. Faktisch ist das russische Reich in Hinsicht auf die Lehranstalten, die unter dem Ministerium der Volksaufklärung stehen, in acht Lehrbezirke eingetheilt: den Petersburger, Moskauer, Kasaner, Charkower, Odeessaer, Kiewer, Wilnaer und Dorpater Bezirk. Jeder Lehrbezirk steht unter einem Curator, welchem alle Lehranstalten des Kreises unterworfen sind. Ihm beigegeben ist ein Rath zur Entscheidung von Fragen, betreffend die Candidaten der pädagogischen Curse, die Administration, und vorzugsweise die pädagogischen Angelegenheiten der Gymnasien und niederen Schulen des Lehrbezirkes. Die oberste Stufe unter den Schulen nehmen die Universtitäten ein, deren es sieben gibt: Moskau, Charkow, Kasan, Dorpat, St. Petersburg, Kiew und Odeffa. Auf sie folgen die Lyceen, deren es jedoch nur mehr zwei gibt, zu Jaroslaw und Njeshin. Die mittleren Lehranstalten sind die Gymnasien. Sie haben den Zweck allgemeiner humaner Bildung und Erlangung der für den Staatsdienst nothwendigen Kenntnisse. In jeder Gouvernementsstadt muß wenigstens eines sein mit vier Classen. Sie stehen unter einem Director, welcher zugleich die Oberschulbehörde für sämmtliche

Schulen des Gouvernements ist. Die Oberaufsicht führt der Curator des Lehrbezirkes nebst der Universität. Es folgen dann die Kreis- und Parochialschulen mit drei Classen, von einem Inspector geleitet. Zu unterst endlich stehen die Elementar- und Parochialschulen. Zur Leitung derselben bestehen fünf Directionen. Jedem Director ist eine entsprechende Anzahl von Inspectoren untergeben, welche letzteren ein Maximum von fünfzig Schulen zur Beaufsichtigung zugetheilt wird.

6. Weiter wollen wir auf den ausgebreiteten Mechanismus des russischen Schulwesens nicht eingehen. Wir bemerken nur, daß nach allen statistischen Nachrichten die Resultate des Unterrichtes mit dem Aufwande, der auf das Schulwesen gemacht wird, bis jetzt wenigstens in keinem Verhältnisse zu stehen scheint. Dagegen frißt ein Uebel unter der russischen Jugend unaufhaltsam um sich: der Nihilismus, der Unglaube in seiner nacktesten Gestalt. So legte 1872 die Zeitung Mosk=Wed folgendes Geständniß ab: „Nicht ohne tiefen Seelenschmerz und die ernstesten Befürchtungen kann man auf unsere Jugend blicken. Mit dem zwölften Lebensjahre hört das Kind auf, an Gott, die Familie und den Staat zu glauben. Mit dem vierzehnten Lebensjahre versucht es seine Kräfte zum praktischen Proteste; mit dem fünfzehnten Jahre wird es ein Verschwörer, mit dem sechzehnten vielleicht schon ein Verbrecher; mit dem siebzehnten Lebensjahre schließt es seine Rechnung ab, indem es sich eine Kugel durch den Kopf schießt. Das ist leider die Lebensgeschichte vieler unserer Kinder.“

7. Die Schweden und Norweger halten viel auf häusliche Bildung, und in der Regel erhalten die Kinder zu Hause durch die Glieder des Hauses Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie im Katechismus. Es gibt zwar Kirchspielschulen, und seit 1842 muß in jedem Kirchspiele eine feste Schule sein. Aber bei der großen Ausdehnung der Kirchspiele ist es nicht möglich, daß alle Kinder die Schule besuchen können, und es gibt daher auch ambulatorische Schulen, d. h. ein jedes Kirchspiel ist in bestimmte Districte eingetheilt, in welchen ein Lehrer herumwandert, bald auf diesem, bald auf jenem Hofe die Jugend des Districtes um sich versammelnd. Für die allgemeine bürgerliche Bildung sorgen die Apologistschulen, die in niedere und höhere eingetheilt werden. Dazu gibt es noch Gymnasien und in Upsala und Lund Kathedralschulen, welche beiläufig dieselbe Stelle, wie die Gymnasien einnehmen. In Upsala und Lund sind Universitäten. In den Städten gibt es auch Töchter- und Armenthulen.

8. In Dänemark finden wir nach den Verwüstungen der „Reformation“ i. J. 1647 den Anfang einer Schulordnung, indem Friedrich III. die Eltern, welche ihre Kinder nicht in die Schule schickten, zur Strafe zu ziehen gebot. 1650 wurde die Errichtung von Schulen in allen Dörfern geboten. Doch halfen die Verordnungen nicht viel; erst Friedrich IV. (1699—1730) nahm sich energisch des Volksschulwesens an, und errichtete in dem Einen Jahre 1719 nicht weniger als 240 Volksschulen. Auch wurde eine ziemlich umfassende Schulordnung aufgestellt. Nun reihte sich weiter Verordnung an Verordnung, bis endlich i. J. 1814 das Gesamtschulwesen organisiert und 1818 ein Reglement für die Schullehrerfeminare ausgegeben wurde. Die Aufsicht über die

sämmtlichen Schulen des Stifts führt der Bischof, mit Ausnahme der Schulen in Kopenhagen; in den Städten haben die Magistrate überwiegenden Einfluß. Sämmtliche Schulen eines Amtes haben eine Amtsschuldirection, aus dem Amtmann und dem Amtspropst gebildet. Die Ortschulen stehen unter einer Ortschulcommission, in welcher der Pfarrer den Vorsitz führt. Die Kinder sind vom siebenten bis zum vierzehnten Jahre schulpflichtig. Die „verbesserte“ Bell-Lantaster Methode ist in den meisten Schulen eingeführt. Die Anforderungen an die Lehrer in Bezug auf Kenntnisse sind gering; aber dafür ist auch ihre materielle Stellung eine keineswegs beneidenswerthe.

9. Ehe wir von Europa scheiden, müssen wir doch auch noch einen Blick werfen auf das Schulwesen in der Türkei. Nach der alten Organisation gab es in der Türkei Elementarschulen (Mektebi) und Gymnasien (Medresse), auf welche letzteren man sich zum Eintritt in die geistlichen und richterlichen Ämter vorbereitete. Seit 1847 ist ein Unterrichtsconseil und der Schulzwang für die Kinder beiderlei Geschlechtes eingeführt. Der Unterricht in den Elementarschulen erstreckt sich auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Schule gehört entweder einer Moschee an und befindet sich in einem Gebäude derselben, wird auch aus den Gütern der Moschee unterhalten, oder aber sie befindet sich in einem eigenen Gebäude und beruht auf einer Stiftung. Der Staat tritt nur da ein, wo keine Mittel vorhanden oder wo die Mittel unzulänglich sind. Die jetzigen Mittelschulen (Mushdyheh) sind eine neue Schöpfung, und repräsentiren unsere Realschulen. Der Unterricht wird in denselben unentgeltlich ertheilt. Die Kosten werden aus Staatsmitteln bestritten. Dazu kommen dann noch mannigfaltige Specialschulen sowie die kaiserliche Akademie und Universität zu Konstantinopel.

10. Was die christlichen Schulen in der Türkei betrifft, so haben nach dem Hattischeriff von Gülhane vom 3. Nov. 1839 und nach dem darauf gebauten Hattischeriff vom 18. Febr. 1856 alle christlichen (überhaupt alle nicht mohamedanischen) Gemeinden das Recht, eigene Schulen zu gründen, und auch diese Schulen werden vom Staate unterstützt. Diese Freiheit des Unterrichtes haben namentlich die katholischen Christen in der Türkei eifrig benützt, und es sind viele Schulen und Erziehungsanstalten unter der Leitung religiöser Genossenschaften in der Türkei bereits in's Leben getreten. Man darf sagen, daß die christlichen Schul- und Unterrichtsanstalten in der Türkei eine viel freiere Bewegung genießen, als in gar manchen christlichen Ländern, wo das Staatsschulmonopol und der Schulzwang eine solche freie Bewegung gar nicht auskommen läßt.

9. Amerikanisches Schulwesen.

§. 115.

1. Wir verlassen endlich Europa, und gehen nach Amerika hinüber. Schon die ersten Einwanderer in Nordamerika fühlten das Bedürfniß von Schulen zur Erziehung der Jugend. Wir finden deshalb schon 1647 in Massachusetts das Gesetz, daß in jedem Orte, wo fünfzig Familien sind, eine Schule sein müsse, in der die Kinder lesen und schreiben lernen; wo aber hundert Familien sind, da soll eine Grammatikschule sein, deren Lehrer die Knaben auf die Universität vorbereiten können. Aber die starre Unduldsamkeit der verschiedenen Secten, welche zuerst auf dem Boden Nordamerika's sich ansiedelten, und deren Spitze in erster Linie gegen den „Papismus“ gerichtet

war, ließ eine reichere Entwicklung des Schulwesens anfangs nicht aufkommen. Erst als mit der Unabhängigkeitserklärung i. J. 1776 zugleich das Princip der Religionsfreiheit und im Anschlusse daran das Princip der Unterrichtsfreiheit proclamirt wurde, änderte sich die Sache. Nun begann mit der Entwicklung des öffentlichen Lebens in allen seinen Verzweigungen auch das Unterrichtswesen sich neu zu gestalten und in die Bahn der Entwicklung einzutreten.

2. Wir haben nun in Amerika zunächst zu unterscheiden zwischen den öffentlichen oder Staatschulen, und zwischen den Confectionschulen der einzelnen Religionsgesellschaften. Was vorerst die öffentlichen oder Staatschulen betrifft, so ist deren Organisation in allen Staaten Nordamerika's so ziemlich dieselbe. Die Leitung des Schulwesens eines ganzen Staates liegt in den Händen eines Oberschulaußsehers (Schulsuperintendenten), der einen Erziehungsrath (board of education) zur Seite hat. Die Errichtung von Schulen aber ist Sache der Gemeinden. Wenn ein neuer Schuldistrict gegründet werden soll, so erfordert dies die Zustimmung von zwei Dritteln der Einwohner des Districtes. Der Antrag kommt an den Schulsuperintendenten, und wenn nichts Erhebliches dagegen spricht, so wird der Schuldistrict errichtet. Die neue Schulgemeinde schreitet dann zur Wahl eines Schulvorstandes (school trustees), welcher aus drei Mitgliedern, auf drei Jahre gewählt, besteht. Der Schulvorstand hat über Unterricht, Disciplin, u. s. w. zu verfügen, er besteuert auch den District, um die sämmtlichen Ausgaben für die Schule decken zu können, und schließt den Contract mit dem Lehrer ab. In diesem Contract sind der Gehalt des Lehrers, die Dauer seiner Dienstzeit, sowie die Verpflichtungen desselben in Bezug auf die Schule stipulirt. Ist der Lehrer nach Umlauf seiner Dienstzeit nicht mehr populär, so wird er ohne weiters entlassen.

3. Aus diesen öffentlichen oder Gemeindegchulen, auch Freischulen genannt, weil der Unterricht unentgeltlich ertheilt wird, ist nun der Religionsunterricht völlig ausgeschlossen; es darf nichts von Religion gelehrt werden: die Geistlichkeit hat daher auf dieselben auch gar keinen Einfluß. Sie sind confessions- oder vielmehr religionslos. Das gilt im Princip. Die Gründe, welche bei dieser Einrichtung maßgebend waren, liegen auf der Hand. Es war dabei wohl nicht so fast die Abneigung und der Haß gegen das positive Christenthum maßgebend, wie solches in Europa bei jenen stattfindet, die auf die confessionslose Schule dringen, sondern vielmehr der Umstand, daß in Amerika eine unzählige Menge von religiösen Secten existiren, deren Anhänger in bunter Mischung durcheinander wohnen. Unter solchen Umständen mochte es als unmöglich erscheinen, daß die Schule den religiösen Bedürfnissen aller dieser Secten Rechnung trage, und um daher doch Schulen zu ermöglichen, ohne die eine oder die andere Religionspartei zu verletzen, schloß man lieber den Religionsunterricht principiell von der Schule aus; ähnlich wie solches in Holland stattfindet.

4. Ein Schulzwang existirt nicht. Die Kinder treten in die Schule ein, wann sie wollen, treten auch wieder aus, wann sie wollen, und besuchen eine andere ihrem Belieben besser entsprechende Anstalt. Die Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, wohin sie wollen, wie lange sie wollen und wie oft sie

wollen. Lehrer kann in Amerika Jeder werden, der ein Zeugniß seiner Moralität erhält, und ein Examen vor der dazu bestimmten Commission abgelegt hat. Die Anforderungen, die hiebei gemacht werden, sind nicht groß. Wer Lesen, Schreiben und Rechnen versteht, kann in einem Normalcurse, der vier Monate dauert, die nöthige Routine sich aneignen. Solche Normalcurse sind mit den Akademien verbunden. Das Ansehen des Lehrers ist nicht groß. Er hat gar keinen Einfluß auf die Erziehung; er unterrichtet bloß. In den Augen des Amerikaners ist der Lehrer nur der Mann, welcher seinen Kindern die nothwendigen mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, sowie die dürftigsten Elemente der Wissenschaft beibringt; und wenn derselbe seine Aufgabe geleistet hat, und bezahlt ist, so hört jede Verbindung mit den Schülern auf. Ob der Lehrer mit dem Schüler zufrieden sei, darauf kommt es wenig an; viel mehr kommt es darauf an, ob der Schüler mit dem Lehrer zufrieden sei. Im Allgemeinen ergreift deshalb in Amerika Niemand das Schulfach, als ein Mann, der nichts anderes zu treiben weiß, und dies nur so lange, bis er eine anderweitige Beschäftigung findet. Zum weitaus größten Theil werden daher die Volksschulen Nordamerika's von Lehrerinnen geleitet.

5. Man sieht leicht, daß solche Schulen, von denen einerseits aller und jeder Religionsunterricht, alle und jede religiöse Uebung ausgeschlossen ist, und in denen andererseits bloß unterrichtet, nicht aber erzogen wird, keinen sittigenden Einfluß auf die Kinder auszuüben vermögen. Wenn daher in Nordamerika allgemein über die sittliche Verwilderung der Jugend, die die Staatschulen besucht, geklagt wird, so finden wir das begreiflich. Für die katholischen Kinder namentlich sind diese Schulen nicht bloß in Rücksicht auf ihre Sittlichkeit, sondern auch in Rücksicht auf ihren Glauben gefährlich. Denn wenn auch den Staatschullehrern verboten ist, in der Schule etwas von Religion zu sprechen, so „wissen in der Praxis doch viele Lehrer, unter welchen sich auch protestantische Prediger befinden, die Glaubenssätze ihrer Secten den Kindern vorzuführen, oder aber die ganze christliche Wahrheit über den Haufen zu werfen, und Unglauben in das jugendliche Herz zu säen, der bei dem amerikanischen Kinde um so fruchtbarer aufgeht, als es wenig Glauben im Leben sieht. Ueberdies beginnt beinahe in allen Staaten Nordamerika's der Schulunterricht am Morgen mit dem Lesen eines Abschnittes aus der protestantischen Bibel, welchem der Lehrer alsdann gewöhnlich seine Interpretation beifügt, und mit dem Singen eines protestantischen Liedes. Die eingeführten Schulbücher enthalten gleichfalls manche Verläumdungen und Verunglimpfungen der katholischen Kirche.“ So bildet in der Praxis das nordamerikanische Staatsschulsystem eine wahre Calamität, namentlich für die katholischen Kinder.

6. Nun aber besteht in Nordamerika verfassungsmäßig, wie die Religions-, so auch die Unterrichtsfreiheit. Ein so freies Volk, wie die Nordamerikaner es sind, könnte den Despotismus eines Staatsschulmonopols nicht ertragen. Allerdings gibt es auch in Nordamerika eine Partei, welche die Unterrichtsfreiheit, namentlich den Katholiken nicht gönnt, und daher auf Aufhebung derselben dringt, und in neuester Zeit hat sich sogar der gegenwärtige

Präsident der Republik, Grant, an die Spitze derselben gestellt. Hoffentlich aber werden die freien Nordamerikaner sich das hohe Gut der Unterrichtsfreiheit durch diese freiheitsfeindliche und antichristliche Partei nicht entreißen lassen, und namentlich ist zu erwarten, daß die Katholiken, gegen welche das fragliche Attentat auf die Unterrichtsfreiheit eigentlich gemünzt ist, all ihre Kraft aufbieten werden, um den Schlag abzuwenden. Denn die Folgen der Einführung des Staatschulmonopols in Nordamerika müßten für die Katholiken daselbst im höchsten Grade verhängnißvoll sein.

7. In Folge der Unterrichtsfreiheit nun besitzt jede Confeßion in den vereinigten Staaten das Recht, eigene Schulen für ihre Kinder zu gründen, und der Staat legt hiebei nicht das mindeste Hinderniß in den Weg. Die katholische Kirche und die katholischen Gemeinden machen denn auch von diesem Rechte den ausgedehntesten Gebrauch. Es ist allerdings für die katholischen Gemeinden lästig, die Schulksteuer für die Staatschulen leisten, und noch dazu auf eigene Kosten ihre Schulen erhalten zu müssen; aber zu ihrer Ehre muß es gesagt werden: sie scheuen vor diesen Opfern zum größten Theil nicht zurück. Es ist das Hauptstreben der katholischen Gemeinden, zugleich mit der Pfarrei eine Pfarrschule zu gründen, obwohl es manchen armen Ansiedelungen oft sehr schwer ankommt. Daß der Lehrer an einer solchen Schule nicht nur der Gehilfe des Pfarrers, sondern oft dessen Stellvertreter im Religionsunterrichte ist, versteht sich von selbst. Im Allgemeinen werden in diesen Schulen dieselben Gegenstände gelehrt, wie in den öffentlichen Schulen; nur tritt noch der Religionsunterricht hinzu. Die katholischen Schulen stehen in großem Ansehen schon wegen ihrer Leistungen, die bei weitem höher stehen, als die der öffentlichen Schulen. Jetzt ist es auch den unausgesetzten Bemühungen des Dr. Salzmann, Rector des Priesterseminars in St. Francis, Milwaukee († 1874) gelungen, durch freiwillige Beiträge ein Lehrerseminar zur heil. Familie zu eröffnen (1871). Welch großer Vortheil darin liegt, ist augenscheinlich.

8. Zu diesen katholischen Pfarrschulen kommen dann die vielen katholischen Privatschulen, die von religiösen Genossenschaften geleitet werden. Und hier sind es nicht etwa blos Elementarschulen, um welche es sich handelt, sondern es werden auch höhere Schulen, Akademien, Collegien und Universitäten von religiösen Orden gegründet und geleitet, und sie sind sehr zahlreich besucht. Der Amerikaner sieht zunächst immer darauf, ob und wo seine Söhne und Töchter etwas Tüchtiges lernen können, und da er diese Ordenschulen als ausgezeichnete Institute erkennt, so trägt er kein Bedenken, seine Söhne und Töchter auf dieselben zu senden, wenn sie auch katholisch, ja sogar von Jesuiten geleitet sind. Die dumme Bornirtheit und Gehässigkeit der europäischen liberalen Philister gegen diese Institute kennt der Amerikaner, wenn er auch anderzgläubig ist, nicht. Es sind namentlich die Schulbrüder, die in Nordamerika eine Menge solcher Anstalten besitzen. Sie haben allein in New-York zwei Collegien mit 507, vier Akademien mit 901 und einundzwanzig Pfarrschulen mit 6910 Zöglingen. Dazu kommen dann die Marienbrüder, die Brüder vom heiligen Kreuze, die Jesuiten, die Lazaristen, die Franziscaner, die Xaverischulbrüder, die Benedic-

tiner. Noch viel zahlreicher sind die Erziehungsanstalten und Schulen, die von weiblichen Ordensgenossenschaften gehalten werden. Alle Kategorien von Schulschwestern und anderen weiblichen Orden sind in Nordamerika vertreten, und theilen sich in die Erziehung und den Unterricht der weiblichen Jugend. Sie stehen überall in größtem Ansehen, und werden von allen Seiten, von Bischöfen, Corporationen und Gemeinden begehrt, so daß sie den Anforderungen kaum genügen können. — Das ist der Segen der Unterrichtsfreiheit.

9. Ein Institut haben wir noch zu erwähnen, das in Nordamerika immer mehr an Ausdehnung gewinnt: — das Institut der Sonntagschulen. Da die Sonntagsfeier in Amerika, wie in England, eine sehr strenge ist, und der Sonntag nicht zu Vergnügungen verwendet wird, so hat man das benützt, um an Sonntagen eigene Schulen zu halten, und zwar für alle Stände. Sie werden nicht nur von Kindern, sondern von allen jungen Leuten, die des Unterrichtes bedürfen, Knaben und Mädchen, besucht. Der Unterricht wird nicht von Lehrern, sondern von den angesehensten Männern, Staatsbeamten, Kaufleuten u. s. w. und deren Frauen ertheilt, und zwar unentgeltlich. Zum fleißigen Besuch dieser Schulen treibt das Bedürfniß an; die jungen Leute erblicken ohne gründliche Kenntniße keine Zukunft vor sich, und müssen also einholen, was im Kindesalter versäumt wurde. Die Zahl dieser Sonntagschulen beträgt bereits gegen 300,000, und ist fortwährend im Steigen begriffen. Neben diesen Sonntagschulen gibt es dann noch für jene, welche am Tage die Schule nicht besuchen können, ebenso wie in England, an einzelnen Orten Nachtschulen (night-schools). In diesen Schulen lernen gleichfalls nicht bloß Kinder, sondern auch Erwachsene holen ein, was sie in der Jugend versäumt haben.

10. Was die farbige Bevölkerung Nordamerika's betrifft, so durften bekanntlich früher in den Sklavenstaaten die Sklaven nicht unterrichtet werden, weil dies die Sklaven unzufrieden mache und zum Aufstand treibe. Nach einem Gesetze von 1860 noch wurde jeder Sklave in Südkarolina, der in einer Gesellschaft angetroffen wurde, die Unterricht zum Zwecke hatte, mit zwanzig Peitschenhieben bestraft. In Nordkarolina, Georgien und Louisiana wurde einen Sklaven im Lesen und Schreiben zu unterrichten, als Verbrechen betrachtet, und an dem Sklaven mit neununddreißig Peitschenhieben, an dem Weißen mit fünftausend Dollars bestraft. Mit der Aufhebung der Sklaverei in Folge des großen SeceSSIONskrieges hat auch dieses schändliche und grausame Verfahren sein Ende erreicht, und wenn auch der Neger von dem weißen Amerikaner immer noch als ein Wesen untergeordneten Ranges verachtet und weggestoßen wird, so wird doch andererseits auch schon die Erziehung und der Unterricht der Negerkinder in Angriff genommen, namentlich von Seite der katholischen Kirche. So besteht in Cincinnati ein Pater-Claver-Verein, der eine Negerschule zur heil. Anna gestiftet hat, welche von zweiundfünfzig Kindern besucht wird. Im J. 1871 wurde ferner in Baltimore der Grundstein zu einer Unterrichtsanstalt farbiger „Schwestern von der göttlichen Vorsehung“ gelegt. Der Congreß hat sich gleichfalls der Schulen der Indianer und Neger angenommen, und ein eigenes Bureau

zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzt. Im J. 1866 wurden bereits 84,000 Schüler von 1196 weißen Lehrern unterrichtet. Dazu kommen dann noch eine Anzahl Schulen, die von farbigen Lehrern gehalten werden. So ist auch in dieser Richtung ein unberechtigtes und grausames Vorurtheil einer früheren Zeit überwunden.

11. Wenn wir nun zum Schlusse noch einen Blick werfen auf das Schul- und Erziehungswesen in Mittel- und Südamerika, so sind die Nachrichten hierüber viel zu spärlich und unsicher, als daß sich Vieles darüber sagen ließe. Zwar fehlt es nicht an Schulen, Bibliotheken, Anstalten und Gesezen. Aber schon die klimatischen Verhältnisse lassen dort eine rege Geistesarbeit nicht aufkommen. In Chile allein scheint man ein staatliches Unterrichtssystem einführen zu wollen. Doch kann jeder Chilene oder Fremde eine Schule errichten, und darin lehren was er will, nur nichts gegen den Staat und die Sittlichkeit. Mit jedem Kloster ist eine Elementarschule verbunden. In Paraguay sind ebenfalls von Staatswegen Elementarschulen errichtet, und besteht der Schulzwang vom sechsten Jahre an so lange, bis der Magistrat ein Kind für hinreichend unterrichtet erklärt hat. In den La Plata-Staaten sind auf je 3—4000 Einwohner gleichfalls Schulen errichtet, und existiren in Buenos Ayres zwei Anstalten zur Bildung von Volksschullehrern. Dasselbe gilt von Columbia. In Mexiko hat sich Kaiser Maximilian große Mühe gegeben, Anstalten zu regelrechtem Volksunterricht zu treffen. In Brasilien wirkte in dieser Richtung vorzugsweise Dom Pedro II. Besonders gehen die deutschen Colonien in Brasilien mit der Gründung von Schulen vor. „Allein der unbeständige Charakter der Südamerikaner, die schwankenden politischen Zustände und die ewigen Kriege lassen nichts Gedeihliches aufkommen, und namentlich üben die Sklaven, denen die Kinder meist übergeben sind, und die Negergespielen der reicheren Kinder einen heillofen Einfluß auf dieselben aus.“

12. Wir sehen, daß Schulwesen hat gegenwärtig in allen Culturländern eine reiche und ausgedehnte Entwicklung genommen. Auf die Schule wird heut zu Tage allenthalben ein gewaltiges Gewicht gelegt. Das Wort „Schule“ und „Bildung“ ist eines der Schlagworte unserer Zeit geworden. Wir tadeln dieses nicht; wir können uns im Gegentheil nur freuen, wenn der Werth und die Bedeutung der Schule allenthalben anerkannt werden. Aber es hängt dem modernen Staatsschulwesen ein großer Mangel an, der mit der Zeit die Schule zu einer verhängnißvollen Institution machen wird. Das ist die Vernachlässigung, die Zurücksetzung der erziehlichen Aufgabe der Schule. Immer und immer wird nur der Unterricht betont; die Jugend soll lernen und nur lernen; vom Lernen allein erwartet man alles Heil. Darum häuft man schon in der Elementarschule Gegenstände auf Gegenstände, darum regnet es Prüfungen auf Prüfungen; es genügt nicht mehr Ein Prüfungscommissär, sondern eine ganze Stufenleiter derselben bildet sich allmählig heraus, um immer und immer wieder zu prüfen, damit ja der Lernzwang recht urgirt werde, damit die Kinder ja recht viel lernen. Dagegen auf die Erziehung wird nur geringe oder gar keine Rücksicht genommen. Darum liebt man es, die Disciplin in den Schulen immer

mehr zu lockern, den Lehrern und Schulvorständen die Mittel der Disciplin aus den Händen zu winden, die Disciplinargeseze in Bezug auf das Leben und Gebahren der Schüler und Schülerinnen außer der Schule mehr und mehr zu beschränken oder gänzlich bei Seite zu schaffen. In Bezug auf den Unterricht sollen die Kinder unter dem strengsten und rücksichtslosesten Zwange stehen; die Erziehung dagegen wird möglichst lahm gelegt, und die Kinder der „freien Selbstbestimmung“, der „freien Entwicklung“ überlassen, gleich als wären sie schon gereifte Männer, die keiner Erziehung mehr bedürfen. Ja man ist in manchen Ländern schon so weit gegangen, das erste und vornehmste Erziehungsmittel, die christliche Religion aus der Schule zu entfernen, und wo es noch nicht geschehen ist, da wird wenigstens rüstig daran gearbeitet. Das sind sehr schlimme Zustände. Sie sind schon für die Schule verhängnißvoll; denn diese wird dadurch, daß sie nur mehr Unterrichtsanstalt, und nicht mehr Erziehungsanstalt sein soll, in eine höchst schädliche Einseitigkeit hinein getrieben, da der Unterricht ohne gleichzeitige Erziehung unmöglich gedeihen kann. Erziehlich verwahrloste Kinder verlieren die Kraft und den Eifer zum Lernen. So wird die Schule zum Zerrbild ihrer selbst. Noch verhängnißvoller ist aber dieses Verfahren für die Gesellschaft und für die kommenden Geschlechter. Das Wissen allein macht die Menschen nicht besser; es kann ein Mensch noch so gut unterrichtet, und dabei doch ein sittenloser Wicht, ja geradezu ein Schurke sein. Wenn mit dem Unterrichte sich nicht eine gediegene religiös-sittliche Erziehung verbindet, dann dient zuletzt das durch den Unterricht vermittelte Wissen dem Menschen nur dazu, sich um so leichter und um so zahlreicher die Mittel des Genusses zu verschaffen. Und weil das Wissen für sich allein den Menschen nicht besser macht, so macht es ihn auch nicht glücklicher. Je besser der Mensch unterrichtet ist, desto unzufriedener wird er mit seinem Loos, falls selbes ihm nicht nach Wunsch zugefallen ist. Nur eine im christlichen Geiste begründete Sittlichkeit kann ihm die für sein irdisches Glück unumgänglich nothwendige Zufriedenheit gewähren. Und was von den einzelnen Menschen gilt, das gilt auch von ganzen Völkern. Das Wissen allein macht sie weder besser, noch glücklicher, wenn dem Volksleben der religiös-sittliche Fond fehlt. Sonst hätte das römische Volk in der Kaiserzeit das beste und glücklichste Volk sein müssen. Wird also in den Schulen blos der Unterricht urgirt und die Erziehung — die religiös-sittliche Erziehung hintangesezt, so zehrt sich für die kommenden Geschlechter der religiös-sittliche Fond allmählig auf, und dann kann kein auch noch so großes und ausgebreitetes Wissen sie auf der Höhe eines gediegenen und kräftigen Volkscharakters erhalten; vielmehr ist der innere Verfall des Volkslebens ebenso unabwendbar, wie er ehedem im römischen Reiche zur Kaiserzeit durch alle noch so zahlreiche Schulen abgewendet werden konnte. Geschichte und Erfahrung sprechen hiefür so laut, daß es völlig unbegreiflich ist, wie man heut zu Tage die alten Geleise wiederum auffuchen kann, auf welchen doch schon ehedem große Culturvölker ihrem Untergange in rapider Progression entgegengeeilt sind. Aber die Schule ist einmal dadurch, daß der religionslose Staat sie unter seine Botmäßigkeit genommen, in eine falsche und verkehrte Stellung hineingerathen, und in dieser Stellung kann sie keine naturgemäße

und zum Besten der kommenden Geschlechter gereichende Richtung und Entwicklung nehmen. Der sociale Verfall, welcher die natürliche Frucht hievon sein wird, wird zuletzt das, was der Staat gegenwärtig um keinen Preis zugeben will, erzwingen, weil nur dadurch die Schule wieder in ihre natürliche Stellung und in ihre natürliche Entwicklung wird zurückkehren, und zum Heile der Gesellschaft wird wirken können. Wir meinen die Unterrichtsfreiheit¹⁾.

III. Das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen im Besonderen.

1. Nach dieser allgemeinen Ueberschau über das moderne Erziehungs- und Unterrichtswesen in den einzelnen Ländern müssen wir nun auf das Besondere eingehen, d. h. wir müssen die besonderen Momente, welche in das Ganze des modernen Erziehungs- und Unterrichtswesen einschlagen, auseinander scheiden, und für sich betrachten. Demgemäß müssen wir zuerst die verschiedenen Erziehungsanstalten und Seminarien, wie sie in der Gegenwart bestehen, dann die verschiedenen modernen Schulanstalten in's Auge fassen, und endlich den einzelnen Unterrichtsfächern, wie sie in den Schulen gelehrt werden, uns zuwenden, um die verschiedenen Methoden darzulegen, nach welchen sie gelehrt wurden und gelehrt werden.

1. Erziehungsanstalten und Seminarien.

1. Zudem wir mit den Erziehungsanstalten und Seminarien, wie sie sich von früher her bis zur Gegenwart entwickelt haben, den Anfang machen, wollen wir diese Anstalten derart aneinanderreihen, wie sie für die fortschreitenden Stadien der Jugenderziehung bestimmt sind. Zuerst fassen wir daher in's Auge:

a) Die Krippen und Kleinkinderbewahranstalten.

§. 116.

1. Die Krippen (*crèches*) sind solche Anstalten, in denen Säuglinge des Tags hindurch aufgenommen werden, um dadurch ihren Müttern es möglich zu machen, außerhalb des Hauses ihrem Verdienst nachgehen zu können. Die Idee, solche Anstalten zu gründen, faßte zuerst Herr M. Marbeau

1) Das Verdienst, zuerst auf die Nothwendigkeit und auf die Berechtigung der Unterrichtsfreiheit gegenüber unserm modernen Staatsschulzwang aufmerksam gemacht zu haben, gebührt dem Pfarrer Lukas in seiner Schrift: „Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei.“ Gegen ihn konnte Jänisch mit seiner Gegenschrift: „Schulzwang,“ u. s. w. nicht aufkommen. Es ist schon sonderbar genug, überhaupt für den Zwang gegen die Freiheit einzutreten; am sonderbarsten aber ist es, wenn der Zwang auf dem rein geistigen Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes vertheidigt wird! Wir wollen Freiheit, nicht Zwang!

in Paris. Er bemerkte, wie arme Mütter, die ihr Brod außer dem Hause suchen mußten, ihre Säuglinge während ihrer Abwesenheit fremden, oft ganz unzuverlässigen Personen anvertrauen mußten, womit noch dazu ein für ihre Verhältnisse nicht unbedeutender Kostenaufwand verbunden war. Um diesem Mißstand abzuhelfen, kam er auf den Gedanken, eine eigene Anstalt für die Pflege solcher Säuglinge zu errichten. Der Gedanke fand allseitigen Anklang; mehrere wohlthätige Frauen, sowie der Pfarrer des Bezirkes, Chaillet, nahmen sich der Sache an, und in kurzer Zeit (1844) trat die Anstalt in's Leben und begann ihre Wirksamkeit. Man nannte sie „Krippe“ (crèche), um anzudeuten, daß diese armen Säuglinge die liebsten Geschwister des armen Heilandes seien, der selbst in der Krippe gelegen.

2. Der Erfolg des Unternehmens war ein ungemein günstiger. Die vornehmsten Damen beteiligten sich an der Leitung und Beaufsichtigung der Anstalt. Bald konnten neue errichtet werden. 1855 hatte Paris schon achtzehn Krippen, in ganz Frankreich gab es über fünfhundert. Ein eigener Verein (société général des crèches) bildete sich, der sich die möglichste Verbreitung jener Anstalten zur Aufgabe setzte. Ein besonderes Journal (Bulletin des crèches) ist der Besprechung dieses Gegenstandes gewidmet. Die Krippen fanden ihren Weg seit 1847 nach Belgien, und bis 1851 auch nach England, Oesterreich und Deutschland, so daß gegenwärtig in den bedeutenderen Städten dieser Länder fast durchgehends Krippenanstalten sich befinden. Papst Gregor XVI. bewilligte den Mitgliedern des Krippenvereins in Paris mehrere Ablässe, und Pius IX. dehnte diese Ablässe auf alle Krippenvereine der ganzen Erde, welche unter Genehmigung der Bischöfe gegründet werden, aus.

3. Daß die Einrichtung solcher Krippen vom größten Vortheil für die ärmeren Classen der Bevölkerung sei, unterliegt wohl keinem Zweifel. „Die Krippen ermöglichen armen Familien, die kein Kapital besitzen als ihre Arbeitskraft, eine nicht unerhebliche Vermehrung ihres Einkommens; für die kleinen Kinder versprechen sie Gesundheit und Kraft, eine Grundlage, unschätzbar für Jeden, unentbehrlich für den Armen, und steht die Krippe unter christlicher Leitung, so können schon in frühesten Jugend die Samenkörner christlichen Lebens in die Kinderherzen eingesenkt werden; für die Geschwister endlich ermöglichen sie die Befreiung vom ängstlichen Zwang der Kinderbewachung, so wie die Bewahrung vor Verrenkung und Mißgestalt, welche nur zu oft eine Folge des Tragens der jüngern Geschwister ist. Die Krippen vermindern endlich das Proletariat, indem sie es den Eltern ermöglichen oder erleichtern, ihrem täglichen Erwerb nachzugehen und ein ordentliches Leben zu führen.“

4. Die hauptsächlichsten Grundsätze, worüber sich die Krippen vereinigten, sind folgende: - Es wird von den Eltern eine kleine Vergütung gefordert; nur Mütter von tadellosem Wandel dürfen ihre Kinder bringen, und zwar nur dann, wenn sie nachweisen können, daß sie außerhalb des Hauses arbeiten müssen, und durch das Kind in der Arbeit gestört werden; am Abende müssen die Kinder abgeholt werden; an Sonn- und Feiertagen ist die Krippe geschlossen; endlich dürfen nur gesunde Kinder Aufnahme finden.

5. Eine Fortsetzung der Krippen sind die Kleinkinderbewahranstalten. Es sind dies solche Anstalten, in welchen Kinder, die bereits gehen und sich verständlich machen können, aber noch nicht schulfähig sind, den ganzen Tag Aufenthalt, Beaufsichtigung und Verköstigung erhalten, um es den Müttern, die ihr Brod außer dem Hause verdienen müssen, möglich zu machen, unbesorgt um das Schicksal der Kinder während ihrer Abwesenheit ihren Geschäften nachgehen zu können. Die Idee solcher Bewahranstalten sprach schon Pestalozzi in „Nienhard und Gertrud“ aus. Im J. 1779 führte sie der protestantische Pfarrer Oberlin (1740—1826) in dem elsässischen Orte Waldbach im Steintale zuerst aus, indem er fünf Bewahranstalten in seiner Pfarrei gründete. Aber erst im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts kamen diese Anstalten mehr in Aufnahme. Die Marquise Pastoret verpflanzte das Institut nach Paris, indem sie mehrere Jahre im Faubourg St. Honoré eine Anzahl kleiner Kinder von 4—6 Jahren sammelte, die von Schwestern beaufsichtigt wurden. Doch eine geregelte und feste Anstalt wurde zu Paris erst 1826 unter dem Namen: „Salle d'asyle pour l'enfance“ gegründet, und von einem Ausschusse von Frauen geleitet. Seit 1836 erschien auch eine eigene Zeitschrift unter dem Titel: „L'ami de l'enfance; journal des salles d'asyle, unter der Leitung von Cochin und Batelle. Von Paris aus verbreiteten sich die Bewahranstalten durch ganz Frankreich, so daß 1837 bereits dreihunderteinundvierzig solcher Anstalten in Frankreich bestanden. Zu gleicher Zeit fanden diese Anstalten aber auch Aufnahme in Deutschland, Oesterreich, Dänemark, in der Schweiz, in Italien und in England ¹⁾.

6. Es läßt sich wohl nicht leugnen, daß solche Bewahranstalten ebenso wie die Krippen ein Bedürfniß der Zeit sind. Grundsätzlich allerdings sollten die Kinder ihre erste Erziehung in der Familie erhalten. Aber das ist nun einmal bei unseren socialen Zuständen bei armen Arbeiterfamilien, wo Mann und Frau ihr Brod außer dem Hause suchen müssen, vielfach nicht möglich. Darum kann es nur wünschenswerth sein, wenn solche Kinder in eigenen Bewahranstalten während der Arbeitszeit der Eltern gesammelt werden, um ihnen dort die elterliche Erziehung zu ersetzen. Gérando (Oeffentliche Armenpflege, Bd. II, 1. K., 9) sagt davon: „Die Vortheile, welche diese Anstalten den unbenittelten Familien bieten, haben nichts mit dem Almosen gemein; sie sind keine directe Unterstützung, die Eltern erlangen nur eine größere Freiheit für ihre Arbeiten, und größere Sicherheit für ihre Kinder, die in den Bewahranstalten durch bessere Pflege schon in leiblicher und gesundheitlicher Beziehung besser gedeihen. Dazu kommen die Segnungen in sittlicher Beziehung. Die Kinder gewöhnen sich ohne Anstrengung von den ersten Jahren an an

1) In England hatte bereits Robert Owen der Socialist († 1858) am Ende des vorigen Jahrhunderts eine Kleinkinderbewahranstalt mit einer Schule zu Newlanark gegründet, die von über sechshundert Kindern von verschiedenen Religionsbekenntnissen besucht wurde. Da aber sein Institut auf socialistischen Grundlagen beruhte, so hatte dasselbe keine Dauer, und fand auch keine weitere Nachahmung. Der Engländer ist für socialistische Schwärmereien weniger empfänglich.

Ordnung und Reinlichkeit; sie gewinnen das Gefühl der Schicklichkeit, bilden sich zur Geselligkeit; ihre Aufmerksamkeit wird fixirt; sie gewöhnen sich zu beobachten, beginnen die Erscheinungen der Natur zu bemerken; ihr Gemüth öffnet sich edlen Stimmungen, sie beginnen das religiöse Gefühl zu ahnen. So treten sie besser gestimmt in die ernstere Erziehung ein, die sie gegen das sechste und siebente Jahr erwartet."

7. Mit den Kleinkinderbewahranstalten stehen in Verbindung die Kleinkinderschulen. Um nämlich in den gedachten Anstalten die Kinder gehörig zu beschäftigen, pflegt man damit auch eine Art Schule zu verbinden, indem man sie während ihres Aufenthaltes in der Anstalt bei Tage zugleich unterrichtet, und so die Kleinkinderbewahranstalt zugleich zu einer Vorschule für die nachfolgende Elementarschule macht. Freilich darf dabei Nichts übertrieben, ein eigentlicher Schulunterricht darf dabei nicht in's Auge gefaßt werden, der wäre verfrüht, und könnte nur die Wirkung haben, daß die Kinder geistig und körperlich herabgebracht werden. Man hat sich daher auf die allerersten Elemente des Religionsunterrichtes, und dann etwa auf Gesang, einiges sehr leichtes Memoriren, auf die allerersten Elemente des Zeichnens (Ringe oder Striche machen, u. dgl.), und höchstens etwa noch auf das Zählen an den Fingern zu beschränken. — Es gibt auch Kleinkinderschulen, die nicht mit Kleinkinderbewahranstalten verbunden sind. Sie haben den Zweck, die Kinder von der Gasse zu entfernen, und den Eltern die Aufsicht darüber zu erleichtern. Doch können diese die Kleinkinderbewahranstalten nicht ersetzen.

8. Aehnliche Zwecke wie die Kleinkinderschulen verfolgen

b) Die Kindergärten.

§. 117.

1. Der Schöpfer der Kindergärten ist Friedrich Wilh. Aug. Fröbel. Geb. 1782 im Fürstenthum Rudolstadt, widmete er sich dem Erziehungsfache, ging 1808 mit einer Anzahl von Zöglingen von Frankfurt nach Überdün, und gründete dort eine eigene Erziehungsanstalt, die mit der Pestalozzi's in Verbindung stand. Doch um seine pädagogischen Studien zu ergänzen bezog er nochmal die Universität Göttingen, und nachdem er dann zwei Jahre an der Erziehungsanstalt von Plamann in Berlin gewirkt hatte, gründete er 1816 wieder eine Erziehungsanstalt in Griesheim bei Stadtulm, und 1817 in Keilhau bei Rudolstadt. Das Hauptaugenmerk richtete er bei seiner pädagogischen Thätigkeit auf die Behandlung der noch nicht schulfähigen Jugend, in so fern er nämlich diese Kinder so zu beschäftigen und zu unterhalten suchte, daß ihre Spiele gewissermaßen die Vorschule der eigentlichen Schule werden sollten. So wurde er der Begründer der Kindergärten. Den ersten Kindergarten errichtete er in dem Städtchen Blankenburg im Thüringer Walde. Als dieser gedieh, schlossen sich ihm eine Anzahl Frauen und Mädchen an, die sich dem Erziehungsfache widmen wollten, und die er unterrichtete. Das waren die

ersten Kindergärtnerinnen. Von da verbreiteten sich die Kindergärten weiter. Fröbel selbst machte viele Reisen in die größeren Städte Deutschlands, und hielt Vorträge, um seinem Institute Eingang zu verschaffen. Auch eine eigene Zeitschrift („Zeitschrift für Fr. Fröbels Bestrebungen“ zc.) wirkte in diesem Sinne. So fand das Institut in weiteren Kreisen Aufnahme. Fröbel starb i. J. 1852.

2. Den Zweck des Kindergartens gibt Fröbel an mit den Worten: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben, den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen.“ („Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten“, Blankenburg 1843.) Die Mittel aber, um diesen Zweck zu erreichen, d. h. den Geist des Kindes zu wecken und die Sinne zu üben, sind das Spiel¹⁾, und eine die Kinder zugleich unterhaltende und bildende Beschäftigung.

3. Demgemäß bietet Fröbel den Kindern vorerst eine Anzahl von Spielgaben, — die sechs „Spielgaben für die erste Kindheit“.

a) Die erste dieser Spielgaben ist ein Kasten mit sechs Bällen in den drei Grund- und in den drei Mischfarben. Diese geben dem Kinde den Eindruck der Farbenharmonie. Ein Ball in die greifende kleine Hand des Kindes gelegt, spannt die Muskeln derselben zu ihrer Kräftigung aus; ein vor den Augen des Kindes schwebender Ball weckt das erste Fixiren und erleichtert das Abgrenzen der Form.

b) Die zweite Gabe sind Kugel, Würfel und Walze, drei Normalgestalten, welche sich als solche dem Auge einprägen sollen, indem man die verschiedensten Spiele ausführt durch Bewegen derselben an einer Schnur oder durch Drehen vermittelt eines durch die Flächen, Kanten oder Ecken des Würfels gestecktes Stäbchen. Man zeigt, wie die Walze im Würfel, die Kugel in der Walze enthalten ist. Raum-, Form- und Bewegungsgesetze sollen sich in solcher Weise durch Anschauung früh einprägen.

c) Die dritte Gabe ist der einmal nach allen Seiten hin getheilte Würfel. Nachdem das Kind das Äußere eines Gegenstandes hinlänglich aufgenommen, will es auch das Innere kennen lernen, mithin zertheilen. Mit den acht Stücken des getheilten Würfels können und müssen dann mit den Kindern spielend verschiedene Figuren und Bauwerke ausgeführt werden. Dadurch wird nicht nur der Bau- und Gestaltfönn des Kindes geübt, sondern auch das erste Zählen und Rechnen, wie das Wahrnehmen von Größenverhältnissen angebahnt. Der Zerstörungssinn wird gebannt.

d) Die vierte Gabe ist der in acht gleiche Längentafeln getheilte Würfel. Diese ist nur eine Fortentwicklung der vorigen. Es treten hier

1) Da zur Ermöglichung des Spieles ein Garten nothwendig ist, so hat Fröbel sein Institut eben als „Kinder-Garten“ bezeichnet.

besonders die Lebens- oder Sachformen, Schönheits- oder Bildformen und Erkenntniß- oder Lernformen auf. Die fünfte und sechste Gabe endlich sind die Vielfältigung der dritten und vierten, das ist: der zweimal nach jeder Seite hin getheilte Würfel, wodurch siebenundzwanzig kleine Würfel entstehen; desgleichen bei der sechsten Gabe der Würfel zweimal nach allen Seiten in Tafeln zerlegt und dadurch das Geviert und die Säulenform darstellend. Diese Beschäftigungen führen ungesucht in die Gesetze der Mechanik ein, und sind wichtig als Vorbedingungen zur Geometrie und Arithmetik.

4. Unmittelbar an diese Spielgaben schließt sich dann außer den gymnastischen Bewegungsspielen im Freien (Gehspiele, Lauf- und Kreisspiele) und dem Bearbeiten der den Kindern im Garten angewiesenen Beete an ein zusammenhängendes Ganzes von verschiedenen Beschäftigungen für die erste Kindheit. Diese Beschäftigungen, welche in ganz einfachen und billigen Stoffen, wie Papier, Holz, Erbsen, Spänen, Thon, u. s. w. ausgeführt werden, haben einen folgerichtigen Zusammenhang, und führen von den ersten leichten Griffen der Technik und Mechanik zu immer zusammengesetzteren Combinationen, gleichsam die ersten rohen Anfänge der menschlichen Culturgeschichte in ihrer Entwicklung darstellend. Dergleichen Beschäftigungen sind:

a) Das Stäbchenlegen, welches als Grundlage alles elementaren Unterrichtes zu benützen ist.

b) Das Verschränken mit Spänen, ein Fortschritt vom Stäbchenlegen, zu allen möglichen Flächengestalten führend.

c) Falten in Papier — Umwandlung einer Grundform in zwanzig verschiedene Nebenformen.

d) Schnüren mit Papier.

e) Flechten in Papier und anderen Stoffen, Leder, Band, Stroh, u. s. w.

f) Ausschneiden in Papier, Umwandlung des Stoffes zu verschiedenen Formen, durch Trennung und Theilung des Ganzen und darauf folgende Wiederverknüpfung durch Zusammenfügung des Getrennten.

g) Zeichnen, zuerst auf einer Schiefertafel, dann auf Papier im Reiz, ohne Vorzeichnung.

h) Ausstechen eines Musters in Papier mit einer Nadel, wodurch Hand und Auge für das Nähen, wie überhaupt für Handarbeiten gebildet werden.

i) Ausmalen gegebener Muster, welche gezeichnet oder ausgestochen sind.

k) Erbsenarbeiten — Zusammenfügen von feinen Stäbchen durch Erbsen, mathematische oder andere regelmäßige Figuren darstellend, wie auch Gegenstände aus dem Leben, z. B. Geräthschaften, Möbel, Häuser, Tische.

l) Thonschneiden und Modelliren, wobei die Grundformen der Krystalle vom Sechsfächner ausgehend, von den Kindern aus weißem Thon mit stumpfen Messern zugeschnitten werden, was wieder als Vorbereitung zur Stereometrie und Krystallographie dient ¹⁾.

1) Nach der Realencyklopädie von Kofjus u. s. w., Art. Kindergärten

5. Das also ist der Plan der Fröbel'schen Kindergärten, resp. des Unterrichtes, der in denselben erteilt, das die Bildungstoffe, welche in denselben den Kindern vermittelt werden sollen. Es ist nicht zu leugnen, daß der Gedanke, welcher den Kindergärten zu Grunde liegt, viel für sich hat. Die Kinder schon im vorschulfähigen Alter während einer bestimmten Zeit zu sammeln, und ihnen die ersten Elemente der Bildung auf eine ihrem Alter entsprechende Weise, nämlich durch Spiel und unterhaltende Beschäftigung beizubringen, ohne hierbei die Absicht des Unterrichtes durchblicken zu lassen, das ist ein Gedanke, der an sich nur zu billigen ist. Aber freilich muß von solchen Kindergärten verlangt werden, daß sie vor Allem und Jedem das christlich-religiöse Gefühl und Bewußtsein in den Kindern wecken, nähren, und pflegen; widrigenfalls mögen die Kindergärten allerdings züchtend auf den Verstand einwirken, aber die Erziehung würde fehlen, und wenn diese fehlt, dann fehlt eben Alles. Dafür haben nun freilich Fröbel und seine Anhänger kein Verständniß gehabt; von christlichen, und zwar von positiv christlichen Anklängen findet sich in ihren Kindergärten Nichts. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet sind daher die Fröbel'schen Kindergärten nur als eine Frucht der „modernen“, unchristlichen Pädagogik zu betrachten. Daher kam es denn auch, daß namentlich die sog. „freireligiösen Gemeinden“ sich lebhaft der Kindergärten annahmen, und sie mit ihrem Geiste tränkten.

6. In Preußen wurden die Fröbel'schen Kindergärten i. J. 1851, angeblich weil sie revolutionären Tendenzen Vorschub leisteten, vielleicht aber mehr wegen ihrer unchristlichen Tendenz, verboten, was dann nach Preußens Vorgange auch in anderen Ländern geschah. Im J. 1862 wurde jedoch dieses Verbot wieder aufgehoben. Mit Recht. Denn Polizeimaßregeln vermögen hier nichts auszurichten. Es kommt auf den Geist an, der in den Kindergärten herrscht, und auf die Art und Weise, wie sie geleitet werden. Ist jener Geist und diese Leitung eine christliche, dann können die Kindergärten immerhin viel Gutes wirken. Deshalb haben denn auch französische und belgische Bischöfe die Idee aufgegriffen, und Kindergärten eröffnen lassen, in welchen die christliche Liebe mit der natürlichen Liebe zu den Kindern sich vereinigt, um letztere zu weihen und zu verklären. Auch im katholischen Deutschland verbreiten sie sich mehr und mehr. Gewöhnlich stehen sie unter der Leitung religiöser Genossenschaften. Unter dieser Leitung können und werden sie sicher gedeihen¹⁾.

1) Geschrieben wurde über die Kindergärten schon Manches. Wir nennen Schliephake, über Fr. Fröbel's Erziehungslehre, deren wissenschaftliche Begründung und Fortbildung, Berlin 1871. Wiebe, Wesen und Wirksamkeit des Kindergartens, [Hamburg, 1872; Rommeyer, die Kindergärten, ihr Ursprung und ihr Wesen, Karlsruhe, 1871; Kindergärten, eine Erscheinung unserer Zeit, im Schulfreund von Schmitz und Kellner, Jahrg. 1869. Wiedemann, die Kindergärten, ein Bedürfnis der Gegenwart, München, 1868. Eine Kindergartenpädagogik hat Hermann Bösch herausgegeben unter dem Titel: „Fr. Fröbel's entwickelnd erziehende Menschenbildung als System,“ Hamburg, 1862.

7. Wir kommen nun zu jenen Erziehungsanstalten, die für Kinder bestimmt sind, denen die elterliche Erziehung ganz oder theilweise mangelt. Es sind dies die Findelhäuser, die Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder und die Waisenhäuser. Zuerst müssen daher zur Sprache kommen:

c) Die Findelhäuser und Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder.

§. 118.

1. In der altheidnischen Zeit wurden bekanntlich Kinder, die man nicht ernähren und erziehen konnte oder wollte, einfach ausgefetzt, und geschah es, daß ausgefetzte Kinder von Andern freiwillig aufgenommen wurden, so galten sie gesetzlich als deren Eigenthum. Das Christenthum schaffte diesen scheußlichen Gebrauch ab. Der heil. Augustin berichtet, daß gottgeweihte Jungfrauen die Kinder aufsuchten und sie zur Taufe brachten, und als das Concil von Nicäa (325) vorschrieb, daß in allen größeren Städten Hospitien für Arme, Kranke und Gebrechliche errichtet werden sollten, da wurden auch verlassene Kinder darin aufgenommen. In Trier finden wir schon im sechsten und siebenten Jahrhundert, daß an der Kathedrale eine Marmorschale angebracht war, in welche die Kinder gelegt und von dazu bestellten Frauen dem Erzbischof übergeben wurden, der sie der Wohlthätigkeit der Gläubigen empfahl. Die erste eigentliche Findelanstalt aber begegnet uns in Mailand, wo Erzbischof Dardanus ein Haus kaufte und demselben sein ganzes Vermögen mit der Bestimmung vermachte, verlassene uneheliche Kinder aufzunehmen, zu ernähren und in die Lehre zu geben. Im eilften Jahrhunderte errichtete der Hospitalorden zum heiligen Geiste, der 1070 von Olivier de la Train zu Marseille war gegründet worden, gleichfalls ein Asyl für verlassene Kinder. Dieses Asyl hatte schon eine Drehscheibe, welche die übergebenen Kinder aufnahm. Innocenz III. verband mit dem von ihm gestifteten Hospital vom heiligen Geiste zu Rom gleichfalls ein Findelhaus, welches heute noch besteht. Diesem Findelhause widmete auch die erste Bruderschaft, die gegründet wurde, ihre Thätigkeit.

2. Im vierzehnten Jahrhunderte beginnen sich die Asyle zu mehren. Es entstanden Findelhäuser zu Florenz, Venedig, Nürnberg, Paris. Auch in Spanien fand das Institut Aufnahme. Thomas von Villanova, Erzbischof von Valencia, verwandelte (1544) seinen eigenen Palast in eine solche Anstalt. Namentlich aber war es Vincenz von Paul, der in Frankreich das Institut in Aufnahme brachte. In Folge der schweren Heimsuchungen, die im siebzehnten Jahrhunderte über Frankreich ergingen, waren Tausende von Kindern elternlos, oder ihre Eltern konnten sie nicht ernähren. Da war es der heil. Vincenz von Paul, der mit Hilfe des Fräulein Vegras die barmherzigen Schwestern stiftete, und die Findelkinder sammelte. Von nun an verbreitete sich das Institut der Findelhäuser rasch in alle Länder. 1840 besaß Frankreich zweihunderteinundsiebzig Findelhäuser, an deren größtem Theil Ausfetzungsthürme gebaut waren, während viele derselben Drehläden hatten; Piemont hatte neunundzwanzig, Belgien acht-

zehn, Spanien (vor 1810) neunundsechzig. Auch in Wien, Berlin und Moskau wurden Findelhäuser errichtet.

3. Es ist über den Werth und die Zweckmäßigkeit der Findelhäuser in neuerer Zeit viel hin und her debattirt worden. Die einen halten dieselben für schädlich, weil die Leichtigkeit, der Kinder sich zu entledigen, die Unsittlichkeit unverheiratheter Leute fördere, und auch bei den Verheiratheten die Hingabe der Kinder an die Findelhäuser die gegenseitige Liebe zwischen Eltern und Kindern schwäche, ja wohl gar gänzlich beseitige. Andere dagegen sind der gegentheiligen Ansicht, weil es, namentlich bei unseren gegenwärtigen socialen Verhältnissen, um Leben und Gesundheit gar vieler Kinder geschehen wäre, wenn sie in den Händen ihrer oft sorglosen, verwilderten und unsittlichen Eltern blieben, oder Miethpflegerinnen, die sich gar oft als sog. „Engelmacherinnen“ entpuppen, übergeben würden. Dazu kommt, daß manche uneheliche Mutter, die nicht ganz entfittlicht ist, dadurch, daß sie ihr Kind in ein Findelhaus gibt, in die Möglichkeit versetzt wird, wieder in Dienst zu treten, zu arbeiten, und dadurch sich auch sittlich wieder zu heben, während sie sonst, mit ihrem Kinde belastet, keinem Dienste mehr vorstehen könnte, und so zuletzt ganz verkommen würde. Wenn man die Sache unbefangen prüft, so wird man wohl zu dem Resultate kommen, daß, wenn auch Mißstände mit dem Institute der Findelhäuser sich verknüpfen, doch die Vortheile, die dasselbe bietet, weit überwiegen. Nur muß dafür gesorgt werden, daß die Kinder nach ihrer Entwöhnung im Findelhause ein weiteres Unterkommen, entweder in guten Familien, oder in einem Waisenhause finden, damit deren Erziehung weiter geführt werde, bis sie sich selbst ihr Brod verdienen können.

4. An die Findelhäuser schließen sich an die Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder. „Die Kinder, die wir hier als verwahrloste bezeichnen, sind in der Regel uneheliche Kinder, oder Kinder solcher Eltern, die von einander getrennt leben oder ein herumstreifendes Leben führen, und die schon durch das böse Beispiel, das sie ihren Kindern geben, den Keim des Lasters in das Herz der Kinder gelegt, wohl gar denselben dadurch gepflegt und cultivirt haben, daß sie die Kinder zum Bösen anhielten, zum Bettel, zur Lüge, zum Diebstahl, vorzüglich in Feld und Wald.“ Für solche Kinder sind, wenn sie nicht ganz zu Grunde gehen sollen, eigene Anstalten nothwendig, um sie aus den Fluthen des Verderbens, dem sie schon anheim gefallen sind, herauszureißen, und sie, wo möglich, noch für das Reich Gottes und für die menschliche Gesellschaft zu retten. Und solche Anstalten nennt man Rettungsanstalten — Rettungshäuser. Diese sind also von den Waisenhäusern wohl zu unterscheiden.

5. Die ersten Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder finden wir in Frankreich. Im J. 1360 war nämlich ein großes Elend in Paris, und eine Menge von Kindern beiderlei Geschlechtes zogen in den Straßen herum, und blieben auf den Straßen über Nacht, weil sie obdach- und nahrungslos waren. Ein Theil verhungerte und erfror, ein anderer Theil verdarb sittlich, und namentlich waren die jungen Mädchen der Verführung ausgesetzt. Es bildete

sich nun eine Bruderschaft, welche so viel sie konnte, mehrere Hunderte dieser Kinder in einem Hause vereinigte, und dafür sorgte, daß sie als Dienstboten oder bei Handwerkern Unterkunft fanden. Diese Anstalten mehrten sich, wurden aber später von der Revolution verschlungen. Der revolutionäre Staat wußte nichts Besseres zu thun, als die Vagantenkinder in besonderen Abtheilungen der Gefängnisse (Depots) zu vereinigen, wo sie ohne alle Erziehung und ohne allen Unterricht aufwachsen. Doch hat der großartige Wohlthätigkeits Sinn der französischen Katholiken seit der Revolution wieder zahlreiche Privat-Rettungsanstalten gegründet, die, so oft sie können, die Kinder aus den Depots heraus holen, um sie zu erziehen.

6. Nächst Frankreich finden wir die ältesten Rettungsanstalten in Rom. Dort gründete der heil. Ignatius 1543 eine Congregation wohlthätiger Männer, welche Mädchen, deren Mütter verstorben waren, vor Verführung zu schützen suchten, und ihnen eine Zufluchtsstätte in dem Conservatorio di Santa Catterina dei Cordieri anbot. Diese Anstalt wurde mit dem 1686 durch Thomas Odezcalchi gestifteten St. Michael-Hospital vereinigt, und besteht bis auf den heutigen Tag. Bald wurden auch Anstalten für Knaben gegründet. Man nannte diese Anstalten Conservatori, case di refugio, ritiri. —

7. In England war es, wie in Frankreich, stehende Praxis, die armen Kinder unter den Erwachsenen in den Armenhäusern unterzubringen, und so dem Laster immer neue Nahrung von Staatswegen zuzuführen. Doch trat auch hier die Privatwohlthätigkeit vermittelnd ein. Schon 1788 gründete die „philanthropische Gesellschaft“ eine Schule, in welcher verwahrloste Kinder zugleich Kost und Wohnung erhielten; sie wurde Reformatory genannt. An sie schlossen sich dann größere (reformatories) und kleinere Rettungsanstalten (homes, refuges) an. Da aber die Mittel für die ungeheuere Zahl der Kinder nicht ausreichten, und man doch die Wohlthat des Unterrichtes einer noch größeren Anzahl zuwenden wollte, so gingen von dieser Gesellschaft auch die „Lumpenschulen“ (ragged schools) aus. Die Rettungshäuser theilen sich gegenwärtig in England in zwei Arten, in die Anstalten für jugendliche Verbrecher (reformatories) und in die eigentlichen Rettungsanstalten (industrial schools). Sie sind entweder nicht privilegierte, oder privilegierte Privatanstalten. Der Staat zahlt jeder Anstalt, in welcher die Zöglinge zugleich noch Ackerbau oder ein Handwerk lernen, jährlich fünfzig Schilling für ein Kind, die Hälfte des Mietzinses und $\frac{1}{8}$ an Büchern und Werkzeugen. Im J. 1860 gab es sechsunddreißig nicht privilegierte und (schon 1857) achtzehn privilegierte derartige Anstalten.

8. In Deutschland wurde das erste Rettungshaus zu Weimar von Joh. Daniel Falk gestiftet. Falk, (1768—1826) hatte das Studium der Theologie, wozu er bestimmt war, verlassen, und sich in Weimar an Wieland, Herder und Göthe angeschlossen. Als aber nach der Schlacht bei Jena Jammer und Elend hereinbrachen, und hungrige Kinder zu Tausenden im Lande herum-liefen, ohne Brod, ohne Obdach, ohne Eltern und ohne Heimath, da erwachte in ihm wieder das gute, religiöse Gefühl, in welchem er war erzogen worden, und er stiftete zu Weimar die Gesellschaft der „Freunde in der Noth“, um

die verlassenen Kinder zu unterstützen und sie zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen. Ein jedes dieser Mitglieder nahm sich einer Anzahl Kinder an, und brachte sie bei rechtschaffenen Leuten unter. Den Einheitspunkt, der noch fehlte, stellte Falk dadurch her, daß er eine Anzahl Kinder in sein eigenes Haus aufnahm, und jedes der zu versorgenden Kinder zuerst eine Zeit lang in sein Haus mußte, damit er es kennen lerne. Auch sammelte er alle in Weimar versorgten Kinder öfters um sich, um sie in der Religion zu unterrichten. So entstand das Johanneum in Weimar. An dieses schließt sich dann das „rauhe Haus“ in Hamburg, gestiftet i. J. 1833 von H. Wichern, an, welches gleichfalls den Zweck hat, verwahrloste Kinder aufzunehmen und zu erziehen. In der Schweiz waren es Fellenberg und Wehrli¹⁾, welche zuerst an die Einrichtung von Rettungsanstalten gingen. Gegenwärtig gibt es wohl kein Land mehr, in welchem diese Anstalten nicht Beifall gefunden hätten. In katholischen Ländern namentlich wendet sich die christliche Wohlthätigkeit mit Vorliebe diesen Anstalten zu, und sie werden hier gewöhnlich von Ordensgenossenschaften geleitet.

9. Die Leitung von Rettungsanstalten gehört wohl zu den schwierigsten Aufgaben, welche das Erziehungsamt stellt. Da es sich hier bloß um solche Kinder handelt, in deren Herzen der Same einer guten Erziehung noch gar nicht hineingelegt ist, in denen vielmehr die schlimmen Neigungen und Leidenschaften bereits überwuchern, so bedarf es des Aufwandes aller Sorgfalt, um aus denselben noch Etwas zu machen. Unererschöpfliche Geduld muß hier mit energischer Zucht und Strenge Hand in Hand gehen. Ebenso ist strenge Ueberwachung der Kinder ein unabweisbares Bedürfnis; denn „Kinder, die bereits in alle Verderbenheit des Lebens hineingeblickt haben, unterrichten einander, und werden Lehrer des Bösen unter sich.“ Die Hauptsache muß aber hier, wie überall, die Religion thun. Denn nur die Religion, die christlichen Heilmittel, können das Böse im Herzen des Menschen gründlich austilgen, und ihm, namentlich dem Kinde die Kraft und den Aufschwung geben, um sich über das Böse wieder zu erheben und von den Fluthen desselben nicht gänzlich sich fortreißen zu lassen. Natürlich muß mit der Erziehung stets auch der Unterricht Hand in Hand gehen, um solche Kinder brauchbar zu machen für eine später zu erlernende Hanthierung.

d) Die Waisenhäuser.

§. 119.

1. „Das Heidenthum hatte keinen Begriff von Waisenerziehung; kein Volk hat für solche Kinder Erziehungsanstalten gegründet. Nur in Athen wurden die hinterlassenen Kinder von Männern, die sich um das Vaterland verdient gemacht hatten, in dem Prytaneum auf Staatskosten erzogen. Bei den Römern ließ erst Nerva (96 n. Chr.) in den italienischen Städten die Waisen beiderlei Geschlechtes, die von freien, aber armen Eltern geboren waren,

1) Vgl. oben §. 81. S. 393 ff.

auf öffentliche Kosten erziehen. Dasselbe thaten Trajan und Hadrian. Bei den Israeliten allein finden wir die Sorge für die Waisen wie für die Wittwen als religiöses Gebot. 5 Mos. 10, 8. — Im Christenthume dagegen ist kein Hilfsbedürftiger von der Liebe ausgeschlossen; wie hätten die Waisen vergessen sein können! Der Apostel Jakobus nennt das Besuchen der Wittwen und Waisen in ihrer Trübsal einen „reinen und unbefleckten Gottesdienst“. Jak. 1, 17. Die bei den ersten Christen bestehende theilweise Gütergemeinschaft kam auch den Waisen zu Gute, die, wie die Wittwen, ihren Theil von den Diakonen erhielten. Später erhielten dieselben einen bestimmten Antheil von den Naturalien, die geopfert wurden. Die Privatwohlthätigkeit that das Uebrige.“

2. Die ersten Waisenhäuser (*orphanotrophia*) finden wir schon zur Zeit des Kaisers Constantin, vorzüglich aber zur Zeit des Kaisers Justinian. Zwischen 330 und 337 wurde das erste Waisenhaus in Constantinopel errichtet, und war Zoticus dessen Vorsteher. In Rom stiftete Gregor der Große (590) ein Orphanotrophium, aus welchem dessen Sängerschule hervorging¹⁾. Die Kirchengesetze vertrauen die Sorge für die Waisen ausdrücklich der Obhut der Geistlichen an; sie stellen die Interessen der Waisen mit denen der Kirche selbst zusammen, und schärfen überall die Pflicht ein, sie zu schützen und zu vertheidigen. Unter den jetzt noch bestehenden Waisenhäusern dürften die römischen die ältesten sein. Auf den Rath des heil. Iguatius wurde von den römischen Pfarrern das *Ospicio degl' Orfanelli* gegründet. Der Cardinal Salviati erweiterte dasselbe bald, indem er ein Collegium gründete, in welches die dazu befähigten Kinder vom zwölften Jahre an aus der erstern Anstalt übertreten konnten, um eine wissenschaftliche Bildung zu empfangen. Aber auch in Venedig und Oberitalien wurden bereits im 16. Jahrhundert von Hieronymus Nemilianus († 1537) und den von ihm gestifteten Somaschen viele Waisenhäuser errichtet.

3. In Frankreich bestand schon im vierzehnten Jahrhundert eine Bruderschaft zur Unterstützung der Waisen, so wie ein Waisenhaus zu Toulouse. Auch wurde in der Mitte desselben vierzehnten Jahrhunderts das *Hospice du St. Esprit* in Paris gegründet, um Frauen, Mädchen und in rechtmäßiger Ehe geborene vater- und mutterlose arme Waisen aufzunehmen. 1540 entstand das *Hospice des enfans-Dieu*, 1623 das *Spital der Waisenkinder der Barmherzigkeit* oder der *hundert Mädchen*, 1678 das *Haus der Waisenmädchen der Straße du Vieux Colombier*, und so ging es fort. 1773 stiftete Graf Pawlet ein *Militärwaisenhaus*. 1789 reducirte man die Waisenhäuser in Paris auf zwei, das eine für Knaben, das andere für Mädchen; dann vereinigte man auch diese beiden. — In Deutschland bestand schon im eilften Jahrhundert ein Waisenhaus in Augsburg, 1643 wurde ein solches zu Würzburg gegründet; dann kam das Waisenhaus *Franckes* zu Halle, u. s. w. Am schlimmsten steht es mit der Waisenerziehung in England, wo auch die Waisen in den berücktigten Armenhäusern untergebracht werden.

1) Sonst wurden die Waisen in den *Xenodochien* (Fremdenherbergen) mit den Fremden und Armen ernährt.

4. Ueber die Frage der Waisenerziehung ist gleichfalls viel hin und her debattirt worden. Die Einen behaupten, es sei besser, die Waisenkinder in eigenen Anstalten zu sammeln, um sie daselbst gemeinschaftlich zu erziehen; die Anderen dagegen sind der Ansicht, es wäre vortheilhafter, die Waisenkinder bei Familien unterzubringen, und sie daselbst en famille erziehen zu lassen. (Anstalt- und Kost-erziehung.) Wir glauben, die Geschichte selbst habe diese Frage schon entschieden. Man konnte zu allen Zeiten die Waisen bei Familien unterbringen, — und doch ist man stets davon abgegangen und hat eigene Waisenhäuser gegründet. Diesen muß also die Erfahrung stets den Vorzug gegeben haben. Und in der That, wäre das Familienleben überall ein gesundes, christliches, dann könnte man allerdings für die Waisen die Familienerziehung als geeignet betrachten; aber jene Bedingung ist eben nicht immer gegeben. Dazu kommt, daß die Waisenerziehung in Familien, da gewöhnlich nur arme Familien sich dazu herbeilassen, sehr häufig nur als Erwerbsmittel betrachtet wird und die Pflege und Erziehung der Waisen selbst vernachlässigt wird, wohl gar letztere als eine Last, oder als Nischenbrödel betrachtet werden, die man im Hause eben nur duldet, weil man das Geld braucht, das für sie bezahlt wird. In Familien müssen endlich Waisenkinder nur arbeiten, was und wie es den Pflegeeltern beliebt, ohne daß auf ihren künftigen Beruf Rücksicht genommen wird. Diese Mißstände fallen in der Anstaltserziehung weg; die Erziehung kann hier planmäßig, dem künftigen Verufe der Kinder gemäß geleitet werden. Die Kinder selbst werden hier die Wohlthat der Erziehung besser inne, weil die Erzieher mit ihnen allein sich beschäftigen, und schwindet daher aus ihnen auch das drückende Gefühl der Verlassenheit, was gewiß für ihre Entwicklung und für ihren künftigen Beruf von großem Werthe ist ¹⁾.

5. An die bisher aufgeführten Erziehungsinstitute schließen sich nun jene an, welche für Kinder bestimmt sind, die an gewissen Naturfehlern leiden, und daher eine eigene Behandlung erfordern. Das sind die Blinden- und Taubstummeninstitute, sowie die Institute für blödsinnige Kinder.

e) Die Blinden- und Taubstummeninstitute. Anstalten für blödsinnige Kinder.

§. 120.

1. Die erste Blindenanstalt wurde in Paris gegründet nicht lange vor Ausbruch der Revolution. Es war Valentin Haüy (1746—1822), zuerst

1) Ueber Waisenerziehung haben geschrieben: Goldbeck, „Ueber Erziehung der Waisenkinder,“ 1781; Pfeufer, „Ueber öffentliche Erziehungs- und Waisenhäuser und ihre Nothwendigkeit für den Staat,“ 1815; Pflaum, „Ueber Einrichtung der Waisenhäuser,“ 1815; Kröger, „Archiv für Waisen- und Armenpflege,“ 1825, und „Die Waisenfrage“, 1848; De Gerando, „Die öffentliche Armenpflege,“ übers. v. Buß, 1844; Bollweger, „Die schweizerischen Armenschulen,“ 1845; Besser, „Beiträge zur Waisenhausefrage,“ 1863; Buß, „Der Orden der barmherzigen Schwestern,“ worin auch über die Pflege armer Kinder durch barmherzige Schwestern gehandelt wird; Brentano, Cl., „Die barmherzigen Schwestern in Bezug auf Armen- und Krankenpflege,“ 1856, u. f. w.

Lehrer der Schönschreibekunst in Paris, dann Dolmetscher bei der Admiralität. Als nämlich die blinde Claviervirtuosin Theresia von Paradis 1784 nach Paris kam, und vor dem Könige von Frankreich spielte, sah und hörte sie Hain, und es regte sich in ihm der Gedanke, daß auch die Blinden unterrichtsfähig seien, und, wenn zweckmäßig unterrichtet, an Geschicklichkeit oft die Vollsinnigen übertreffen. Er machte sich sofort mit der Künstlerin bekannt. Diese hatte sich ein Notensystem mit erhabenen Noten und Linien geschaffen, wie sie auch vermittelst erhabener Buchstaben correspondirte. Hain fand an dieser Idee besonderes Interesse, und indem er dieselbe verfolgte, fand er die Hilfsmittel, durch welche man bei den Blinden die sinnliche Anschauung ersetzen müsse, indem man ihren Tastsinn und ihr sinnliches Gefühl um so feiner ausbildet.

2. Demnach entschloß sich Hain dazu, Blindenlehrer zu werden. „Um Lesen zu lehren, bediente er sich ebenfalls erhabener Buchstaben, die der Blinde durch das Gefühl eben so gut mußte kennen lernen, wie das sehende Kind die geschriebenen oder gedruckten durch den Gesichtssinn. Die Buchstaben waren beweglich und konnten von den Blinden in die Falzen eines Brettes aneinander gereiht werden, wie die Buchstaben vom Setzer. Dasselbe Verfahren wurde bei den Ziffern zum Rechnen und bei den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfniß von Büchern zum Gebrauche der Blinden führte ihn auf den erhabenen Druck, dessen Erfinder er dadurch ward, daß sein Schüler Le Sueur auf starkes Papier eingeschlitzte Buchstaben durch Beführung auf der Rückseite erkannte.“ Auf der Landkarte waren die verschiedenen geographischen Merkzeichen auf verschiedene Art gestickt; ein Rahmen mit Drähten trennte beim Schreiben die Zeilen.

3. Hains Plan fand Beifall. Er errichtete zuerst auf eigene Kosten ein Institut für blinde Kinder. Das Institut wurde dann vom Staate übernommen und als Staatsanstalt unter dem Namen „Nationalinstitut industriöser Blinden“ fortgeführt. Das Institut fand Nachahmung auch in anderen Ländern. 1806 wurde Hain nach St. Petersburg berufen, um eine Blindenanstalt dort zu gründen. Auf der Reise dahin kam er nach Berlin, wo er vor dem Könige einen Vortrag hielt, und dadurch die Ursache wurde, daß auch da eine Anstalt gegründet wurde. Zeune übernahm die Leitung derselben. Statt der eisernen Schreibrahmen führte dieser pappene mit Schnüren ein, übte statt des Rechnens mit Metallziffern auf dem Rechenbrette das Kopfrechnen, und bediente sich der Reliefkarten beim geographischen Unterricht. In Wien errichtete Klein i. J. 1808 eine ähnliche Anstalt, und seitdem haben sich dieselben über alle Länder verbreitet¹⁾.

1) Anweisungen über Blindenerziehung und Blindenunterricht geben: Scheerer, Blindenlehrer: „Fünf Vorträge über Blindenverhältnisse und Blindenerziehung“, Leipzig, Aufl. 3; Diesterweg, im „Begleiter für deutsche Lehrer“ Bd. 2, S. 303 ff.; Arie, „Anweisung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder,“ 1839; Georgi, „Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien bis zur Aufnahme in die Blindenanstalten,“ 1857. Dazu die Schriften von Hienkisch und Lachmann.

4. Gehen wir nun zu den Taubstummeninstituten über! Der erste Taubstummenlehrer war der spanische Mönch Pedro de Ponce zu Sahagun, der bereits 1570 vier Taubstumme unterrichtete. Er fand in den verschiedenen Ländern Westeuropas einzelne Nachahmer; doch erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts errichtete man größere öffentliche Anstalten für Taubstumme. Die erste derartige Anstalt gründete i. J. 1760 der Abbé de l'Épée. Geb. 1712 zu Versailles widmete er sich dem Priesterstande, und als er, dreiundvierzig Jahre alt, zwei taubstumme Zwillingsschwestern kennen lernte, dachte er darüber nach, wie man sich ihnen durch Zeichen verständlich machen könnte. Dies führte ihn zuletzt dahin, ganz der Taubstummenziehung sich zu widmen. Die von ihm gegründete Taubstummenanstalt mußte er ganz auf eigene Kosten erhalten, da sie erst von 1791 an der Staat unterstützte. Épée starb i. J. 1789. Sein Hauptwerk ist: *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*, 1784.

5. Épée wurde ersetzt durch den vortrefflichen Priester Ambr. Sicard. (1742—1822.) Schon zu Bordeaux, wo er Canonikus war, hatte er eine Anstalt für Taubstumme errichtet, auch an einem Zöglinge, Jean Massieu, einen tüchtigen Lehrer sich erzogen. Nach Épée's Tode trat er an dessen Stelle in Paris. Die Revolution verfolgte auch ihn; er mußte flüchten, und erst nach dem Staatsstreich Bonaparte's, i. J. 1799 durfte er wieder zurückkehren. Er leitete dann die Anstalt Épée's fort bis zu seinem Tode. Seine Schriften sind: *Memoires sur l'art d'instruire les sourds muets de naissance*, 1789; *Elements de grammaire générale, appliqué à la langue française*, 1790; *Catechisme à l'usage des sourds muets*, 1796; *Cours d'instruction d'un sourd muet de naissance*, 1800. Andere berühmte Taubstummenlehrer sind, Saboureaux de Fontenay, Ernaud, Deschamps in Frankreich, Guyot in Holland, Pereion in Portugal, Alea und Hernandez in Madrid.

6. In Deutschland war es Samuel Heinicke, welcher 1778 in Leipzig die erste Taubstummenanstalt gründete. Geb. 1729 zu Rantschütz in der Provinz Sachsen, ging er im einundzwanzigsten Jahre nach Dresden in die kurfürstliche Leibwache, und verwendete hier schon seine freie Zeit auf den Unterricht eines taubstummen Knaben. Nach manchen Wechselfällen des Lebens erhielt er 1760 die Cantorstelle zu Eppendorf, und fand dort wieder einen taubstummen Menschen, mit dem er sich mit so viel Glück beschäftigte, daß ihm viele Taubstumme zum Unterricht zugesendet wurden. Die Erfolge, die er errang, erwarben ihm einen Ruf, und der Kurfürst von Sachsen erlaubte ihm zurückzukehren, worauf er in Leipzig seine Taubstummenanstalt gründete. Er blieb Director der Anstalt bis zu seinem Tode i. J. 1790. Nach seinem Tode leitete seine Frau Elisabeth Kludt, die ihn bisher schon unterstützt hatte, die Anstalt fort. Heinicke's Institut fand bald allseitige Nachahmung, und heut zu Tage gibt es Taubstummenanstalten in allen Ländern. Da aber doch nicht alle Taubstummen in solchen Instituten untergebracht werden können, so machte Grafer den Vorschlag, taubstumme Kinder auch in die Volksschule mit hinein zu

nehmen, und sie, soweit möglich, zugleich mit den übrigen Kindern zu unterrichten. Der Vorschlag erwies sich aber als unausführbar 1).

7. Da das Wort im Unterrichte der Taubstummen nicht als Vermittlung dienen kann, so muß man sich eine symbolische Zeichensprache aneignen, welche die Taubstummen zum Theil selbst oft sehr sinnreich erfunden haben. Zunächst muß der Taubstumme Andere verstehen und sich ihnen verständlich machen lernen; dann erst wird er durch künstliche und natürliche Zeichen- und Geberden-sprache und durch eine Buchstabensprache unterrichtet, wobei entweder die Finger den Buchstaben bezeichnen, oder die Lippen den Laut andeuten, den man ausspricht. Nach dieser Alternative unterscheidet sich denn auch das Spée'sche und Heinicke'sche System. Während nämlich Ersterer eine Zeichensprache, ein Hand- und Fingeralphabet erfand, und die Lautsprache nur mit vorzüglich organisirten Schülern zu betreiben für möglich hielt, hielt man in Deutschland daran fest, daß die Sprachwerkzeuge der Taubstummen normal gebildet seien, und erreichte mit glücklichem Erfolge bei Manchen, daß sie die Lautsprache verstehen und selbst sprechen konnten, was hauptsächlich dadurch zu Stande kam, daß man ihnen die Mundstellungen vorzeigte. In gut geleiteten Anstalten lernen die Taubstummen lesen, und ziemlich deutlich und artikulirt sprechen, so daß sie sich hinreichend verständigen können 2).

8. Neben den Blinden- und Taubstummenanstalten sind seit der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts auch Anstalten für Erziehung der Kretinen und blödsinnigen Kinder entstanden. Daß dieselben zweckmäßig seien, wird Jedermann zugestehen, wenn er bedenkt, daß wenigstens bei einigen solcher Kinder Anknüpfungspunkte gefunden werden können, um einigermaßen die Keime geistigen Lebens in denselben zu wecken und zur Entwicklung

1) Heinicke's Schriften sind: „Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache,“ 1778; „Ueber die Denkart der Taubstummen und die Mißhandlungen, denen sie durch unsinnige Kuren und Lehrarten ausgesetzt sind,“ 1783; „Wichtige Entdeckungen, und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache,“ 1786.

2) Zur Literatur des Taubstummenunterrichtes bemerken wir: Heil, „Der Taubstumme und seine Bildung,“ 1865; Ebbf. „Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummenanstalten und der den Unterricht in denselben betreffenden Einrichtungen,“ 1867; Ebbf. „Die Geistlichen und Lehrer im Dienste der Taubstummen,“ 1868; Ebbf. „Der gegenwärtige Taubstummenunterricht in Deutschland,“ 1856; Cüppers, „Anweisung zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder für den Eintritt in eine Taubstummenanstalt,“ 1862; Jäger, „Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache und in den anderen Schulgegenständen,“ 1843; Hill, „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder,“ 1840; Reich, „Der erste Unterricht taubstummer Kinder,“ 1834; Sägert, „Anleitung zum Sprech- und Sprachunterrichte taubstummer Kinder,“ 1840; Crusz, „Ueber Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten,“ 1853; Schwarzmeier, „Bereinigung des elementaren Taubstummenunterrichtes mit dem Elementarunterricht vollsinniger Kinder,“ 1850; Kößler, „Ueber die Nothwendigkeit einer Bildungsanstalt für Taubstummenlehrer,“ 1871; Berger, „Der gebildete Taubstumme,“ 1872. Ueber Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten, so wie über die Taubstummen und ihre Bildung hat auch Schmalz geschrieben.

zu bringen. Ebenso ist das Bedürfniß solcher Anstalten anzuerkennen; denn die christliche Liebe muß ja Alles thun, um solche unglückliche Kinder wenigstens einigermaßen aus ihrer geistigen Versumpfung herauszureißen, und sie, so weit möglich, zu einem menschenwürdigen Dasein zu erheben.

9. Der erste, welcher zuerst und nachhaltig die Idioten- und Kretinenfrage angeregt, und durch sein Beispiel praktische Bestrebungen auf diesem Gebiete hervorgerufen hat, war der Schweizer Guggenbühl. Er hat sein Leben und Streben der Erlösung der blödsinnigen Kinder gewidmet, und 1841 eine Kretinenanstalt auf dem Abendberge errichtet. Unabhängig von ihm machte 1842 der Director der Taubstummenanstalt in Berlin, Sägert, einen Anfang der Blödsinnserziehung, indem er bestrebt war, den Blödsinn auf intellectuellem Wege zu heilen, und demnach die Behandlung desselben auf psychologische Gründe zu stützen. In Bayern hat zu Eckberg bei Mühlendorf Pfarrer Probst vor einiger Zeit eine Anstalt für blödsinnige Kinder hervorgerufen, die bereits viele gute Resultate erzielt hat.

10. Wir gehen nun zu jenen Instituten über, welche entweder einfach zur Erziehung und Bildung der schon gereiften Jugend dienen, oder aber dazu bestimmt sind, junge Leute für einen bestimmten Stand und Beruf heranzubilden. Dazu gehören die Pensionate, die Schullehrerseminarien und die geistlichen Seminarien.

f) Die Pensionate.

§. 121.

1. Man versteht unter Pensionaten solche Anstalten, in welchen Kinder, die bereits schulfähig sind, nicht bloß überhaupt Erziehung und Unterricht genießen, sondern zugleich auch Wohnung und Beköstigung, Pflege und Aufsicht empfangen, so zwar, daß sie mit einander in Einem Hause in *vita communi* zusammenleben und Eine Familie bilden, welcher die Vorstände als stellvertretende Väter oder Mütter vorstehen. Es gibt Pensionate für Knaben, und solche für Mädchen. Und je nachdem solche Pensionate entweder bloß für elementarschulpflichtige Kinder, oder aber für die schon reifere Jugend, die bereits eine höhere Unterrichtsstufe erreicht hat, bestimmt sind, unterscheidet man zwischen Kinderpensionaten, und zwischen höheren Pensionaten oder Convicten. (Studentenconvicte, höhere Töchterconvicte.)

2. Allerdings sollen die Kinder nach natürlicher und christlicher Ordnung in der Familie erzogen werden; die Familienerziehung ist immer das Erste und das Natürliche. Die Pensionatserziehung kann daher nur als Surrogat für die Familienerziehung gelten, wenn nämlich die Eltern ihre Kinder in der Familie entweder aus eigener Schuld nicht erziehen wollen, oder ohne ihre Schuld nicht erziehen können, oder auch, wenn die künftige Lebensstellung der Kinder eine höhere und umfassendere Bildung fordert, als ihnen die Familie gewähren kann. In solchen Fällen liegt es im Interesse der Jugend, daß der

Mangel oder das Ungenügende der Familienerziehung durch die Pensionatserziehung ersetzt und ergänzt werde¹⁾).

3. Die ersten Pensionate für Knaben treffen wir in den Klosterschulen der Benedictiner, die bekanntlich in interne und externe Schulen zerfielen. Wie die inneren, so waren auch die äußeren Schulen größtentheils zugleich Pensionate. Es gab aber im Mittelalter auch Privatpensionate, wie wir denn ein solches unter der Leitung des Vittorino von Feltre getroffen haben. Nach der „Reformation“ waren es namentlich die Jesuiten, welche an ihren Gymnasien auch Studentenconvicte hielten, und so, wie für den Unterricht, auch für die Erziehung der ihnen anvertrauten Zöglinge sorgten.

4. In Deutschland haben in neuester Zeit manche Bischöfe Convicte für studirende Knaben und Jünglinge gegründet und damit die erforderlichen Lehranstalten verbunden, um den Eltern Gelegenheit zu geben, ihren Söhnen zugleich mit einer guten Schulbildung auch eine gute Erziehung angedeihen zu lassen. Solche Convicte oder Pensionate bestanden z. B. in der Diocese Münster, Mainz u. s. w. Der verheerende Sturm, der gegenwärtig aus dem antichristlichen Lager über die Kirche Deutschlands hinbraust, hat sie sämmtlich weggefegt, und alle Sorgen und Opfer, welche Bischöfe und Gläubige auf die Gründung und Erhaltung dieser Anstalten gewendet haben, zu nichte gemacht. Die Folgen werden nicht ausbleiben. Jedes Unrecht rächt sich früher oder später, und rechtlose Gewalt ist noch nie den Völkern zum Heile gewesen.

5. In Bayern bestehen auch Staatspensionate für Studirende. Sie waren ursprünglich kirchliche Seminarier, und wurden, nachdem sie säcularisirt worden, als Staatsconvicte forterhalten. Sie standen bis in die neueste Zeit unter geistlichen Directoren; gegenwärtig werden letztere allmählig verdrängt, und die gedachten Pensionate vollständig verweltlicht. Die Folgen hievon werden auch hier nicht ausbleiben; theilweise zeigen sie sich schon. Der Staat ist eben kein Erzieher und wird es in Ewigkeit nicht werden. Und je größer die Ansprüche sind, die er in dieser Richtung macht, desto größer ist erfahrungsgemäß auch das Mißgeschick, das ihn einem Verhängnisse gleich verfolgt.

6. Mädchenpensionate waren im Mittelalter nicht im Gebrauch; die Mädchen wurden ausschließlich in der Familie erzogen. Erst die Ursulinerinnen begannen vom sechszehnten Jahrhunderte an Pensionate für Mädchen zu errichten. Die später gegründeten weiblichen Ordensgenossenschaften, namentlich die englischen Fräulein, ahmten dieselben nach, und heut zu Tage bestehen solche Mädchenpensionate unter der Leitung religiöser Ordensgenossenschaften in großer Zahl. Auch Privatpensionate für Mädchen sind nicht selten. Dabei beschränken sich die Einen auf die Erziehung von Mädchen aus dem bürgerlichen Stande, während andere, namentlich die englischen Fräulein, die Erziehung der Töchter aus höheren Ständen besorgen.

1) Ausführlich habe ich mich über die Pensionatserziehung, über Zweckmäßigkeit, Nothwendigkeit und Bedingungen ihres Gedeihens ausgesprochen in meinem „Lehrbuch der Pädagogik“, S. 173 ff., worauf ich hier verweise.

7. Protestantischerseits wurde gleichfalls das Princip der Pensionatserziehung adoptirt. Die Fürstenschulen zu Pforta, Meißen, Grimma, Schleusingen sind mit Studenteneonvicten bis auf den heutigen Tag verbunden; dasselbe gilt auch von den Waisenhausanstalten in Halle. Ja seit der Zeit der Philanthropine entstanden Pensionate in protestantischen Ländern in großer Zahl. Namentlich gilt solches von den Mädchenpensionaten. Bei den höheren Ständen wird es für die Bildung der Mädchen fast als nothwendig angesehen, daß sie einige Jahre hindurch „in der Pension“ gewesen sind. Freilich sind die Früchte dieser Pensionatserziehung, da sie gewöhnlich nicht auf religiösen Grundsätzen beruht, oft nicht besonders lobenswerth. Die feinere Bildung, welche die Mädchen erhalten, trägt ohne die religiöse Grundlage gewöhnlich nur dazu bei, die Fehler der weiblichen Natur, die Gefallsucht, Coquetterie, Männerfucht u. dgl. erst recht zu steigern.

g) Die Schullehrerseminarien.

§. 122.

1. Wir kommen zu den Schullehrerseminarien. Dieselben sind solche Pensionatsanstalten, in welchen junge Leute zu Lehrern an den Volksschulen erzogen und herangebildet werden. Sie gehören also schon zu jenen Instituten, welche zur Heranbildung der Zöglinge für einen bestimmten Beruf, — hier für den Schullehrerberuf — bestimmt sind. Sie sind nicht bloße Unterrichtsanstalten, sondern Convicten, in welchen die Zöglinge unter einheitlicher Leitung in *vita communi* zusammenleben; daher — Seminarien.

2. Im Mittelalter gab es noch keine Schullehrerseminarien in Form von Convicten. Der Schulmeister bildete sich in der Regel selbst jene Knaben und Jünglinge heran, die ihn im Lehramte unterstützen mußten, und sie wurden dann gewöhnlich seine Nachfolger. Schullehrerseminarien entstanden erst nach der Reformationszeit, als nämlich die religiösen Gegensätze die Nothwendigkeit nahe legten, auch darauf zu sehen, daß der Lehrer im Stande sei, die Kinder im Bekenntnisse zu unterrichten. Das erste Lehrerseminar, das auf confessionellem Boden entstand, ist das sog. Contubernium in Wesel, gegründet i. J. 1687 mit der Bestimmung, daß darin reformirte Lehrer gebildet werden sollten. Eine andere Veranlassung zur Entstehung von Lehrerseminarien boten die sog. Singschulen, in welchen in der Kirchenmusik und in der lateinischen Sprache Unterricht erteilt wurde. Die Schüler nämlich, die sich in diesen Schulen die nöthige Bildung angeeignet hatten, gingen dann zum Lehrerstande über. Eine solche Singschule war das Pauperat in Tübingen und das 1655 gegründete Contubernium in Hall.

3. Weiter traten dann, um dem Bedürfniß nach Lehrern abzuhelpen, die Waisenhäuser ein. In den Waisenhäusern konnte man nämlich die talentvollen und gutgearteten Jünglinge dazu gebrauchen, die jüngeren Zöglinge zu beaufsichtigen und sofort die abgehenden Lehrer zu ersetzen. So richtete Francke in seinem Waisenhaus eine eigene Anstalt zur Heranbildung seiner Lehrer ein.

1701 ward mit dem Waisenhanse in Königsberg, 1732 und 1735 mit dem Waisenhanse zu Alt-Stettin eine Einrichtung für Lehrerbildung verbunden. Auch an der Schule zu Kloster Bergen bei Magdeburg wurden seit 1736 Lehrer gebildet. Das Gleiche gilt von den Waisenhäusern in Braunschweig und Stuttgart. Es waren aber diese Lehrerbildungsanstalten noch nicht eigentliche Convicte, sondern nur pädagogische Curse, die eine bestimmte Zeit lang besucht wurden, und zwar waren sie Fortbildungscurse für wirkliche Lehrer, und Vorbereitungscurse für Anfänger zugleich.

4. Die Entstehung der eigentlichen Schullehrerseminarien im modernen Sinne gehört erst der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts an. Hecker hatte seit 1748 bei seiner Realschule ein kleines Seminar, das seit 1753 zu einem Landschullehrer- und Küsterseminare, zunächst für Stellen königlichen Patronates, erhoben wurde. 1751 wurde vom Kaufmann Böttcher der Grund zum Seminar in Hannover gelegt. Von nun an wuchs die Zahl der Schullehrerseminarien in Deutschland schnell. Es wurden Seminarien errichtet in Wolfenbüttel (1753), in der Grafschaft Glatz (1764), in Breslau (1765 ein katholisches und 1767 ein protestantisches), in Carlruhe (1768), in Klein-Dexen in Ostpreußen (1772), in Helmstedt (1773), in Minden (1776), u. s. w. Doch lieferten diese Seminarien bis in den Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts herein noch nicht die Hauptzahl der Lehrer; die meisten wurden noch außerhalb der Seminarien gebildet, in Oesterreich z. B. an den Normalschulen, oder es erhielten auch tüchtige Geistliche und Lehrer die Erlaubniß, wieder Lehrer bilden zu dürfen. Erst seit mehreren Decennien des gegenwärtigen Jahrhunderts ist in Deutschland die Schullehrerbildung ausschließlich in die Seminarien verwiesen.

5. Daß diese Schullehrerseminarien ausschließlich unter der Leitung des Staates stehen, ist im Hinblick auf das moderne Staatsschulmonopol wohl selbstverständlich. Der Cursus in denselben dauert gewöhnlich zwei Jahre; dabei wird aber eine ganze Masse von Gegenständen gelehrt: Religionslehre und Religionsgeschichte, deutsche Sprache, Hauptmomente aus der deutschen Literaturgeschichte, Arithmetik und Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Landwirthschaft, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik, Geschichte der Pädagogik, Zeichnen, Musik, Gemeindefchreiberei, niederer Kirchendienst, Turnen, Stenographie, Taubstummenunterricht, — und all dieses noch dazu nach dem Fachsystem. Es liegt auf der Hand, daß von einer gründlichen Bewältigung dieser Lehrgegenstände in so kurzer Zeit, und im Hinblick auf den Mangel der für mehrere dieser Fächer unumgänglich nothwendigen höheren Vorbildung auch nicht im Entferntesten die Rede sein kann. Ein solches Bildungssystem kann nur dazu dienen, die Halbwisserei, und den mit dieser untrennbar verbundenen Schulmeisterdünkel zu fördern. Nimmt man noch dazu, daß in diesen Staatschullehrerseminarien der Geist der „modernen Pädagogik“ immer größere Fortschritte macht, und die jungen Lehrer in den geraden Gegensatz zum christlichen Volksgeist hineintreibt, so wird man sich nicht mehr wundern können, wenn diese Lehrerseminarien das nicht leisten, was man von

ihnen im Interesse der Volkserziehung und des Volksunterrichtes zu erwarten berechtigt wäre 1).

6. In England gründete i. J. 1840 der um das englische Schulwesen verdiente Sir J. R. Schuttlworth mit G. Luffnel auf eigene Kosten das erste Schullehrerseminar in Battersea. Das Seminar wurde nach vier Jahren der „Nationalgesellschaft“ übergeben, die indeß das St. Marks College, eine Anstalt für Präparanden, und eine andere für Lehrerinnen in Whitelandhouse eröffnet hatte. In den letzten zwanzig Jahren ließen sich die Regierung sowohl, als auch die „britische Gesellschaft“, die Wesleyaner und die Katholiken die Gründung von Schullehrerseminarien sehr angelegen sein, so daß i. J. 1860 für Lehrer und Lehrerinnen neununddreißig solcher Anstalten bestanden. Dazu kamen noch neun schottische Seminare. Sie heißen in England Training Schools, in Schottland Normal Schools.

7. Der englische Schulpräparand pflegt mit der Praxis zu beginnen. Ehe er nämlich in das Seminar eintritt, ist er meist vom dreizehnten bis achtzehnten Lebensjahre selbst Lehrer gewesen, und zwar bei einem Schulmeister, der von dem k. Inspector das Zeugniß der Tüchtigkeit erhalten hat, und in einer Schule, welche mit dem nöthigen Apparat von Büchern versehen ist, und in der die Disciplin milde, aber sicher und fest geübt wird. In jedem Jahre hält dann der Inspector mit diesen Pupil Teachers ein Examen, und wenn sie während der fünf Jahre ihrer praktischen Vorbereitung die erforderlichen Vorkenntnisse sich verschafft haben, dann werden sie in das Seminar aufgenommen. Die Anforderungen in dieser Richtung sind allerdings nicht gering; aber sie gehen doch im Ganzen nicht über die für den Elementarunterricht nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus. In den freien confessionellen und in den Privatseminarien sind die Verhältnisse im Allgemeinen dieselben.

8. In Frankreich wurde das erste Schullehrerseminar i. J. 1810 zu Straßburg gegründet. Bis 1830 hob sich die Zahl der Lehrerbildungsanstalten bis zu dreizehn; 1843 dagegen zählte man sechsundsiebenzig solche Seminare. In dem dreijährigen Course dieser Seminare werden im ersten Jahre vornehmlich die obligatorischen Primärschulfächer theils kurz zusammengefaßt, theils nach dem specielleren Inhalte, theils nach der methodischen Seite behandelt, worauf dann im zweiten Jahre die Kenntnisse in den obligatorischen Fächern immer sicherer angeeignet und Uebungen im Schulhalten vorgenommen werden, und im dritten Jahre für die Begabteren Unterricht in den facultativen Primärschulfächern, in populärer Arithmetik, im Feldmessen, Linearzeichnen, in den Elementen der Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie Frankreichs und im Turnen eintritt, womit sich, je nach den Provinzen, Unterweisungen

1) In Bayern hat man in jüngster Zeit einen dreijährigen Präparandencurs als Vorstufe zum Eintritt in das Schullehrerseminar angeordnet. Aber auch so dürfte kaum eine derartige Vorbildung der Präparanden erzielt werden, wie sie zur Bewältigung der großen Zahl der Lehrfächer während des zweijährigen Seminarcurse erforderlich wäre. Man verlangt eben zu viel, und wer zu viel verlangt, erzielt zuletzt wenig oder nichts.

über Obstbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Industriezweige u. s. w. verbinden. Die schwächeren Zöglinge hingegen bleiben auf die obligatorischen Fächer beschränkt, — eine sehr vernünftige Einrichtung! — Für die unter der Leitung kirchlicher Ordensgesellschaften stehenden Schulen besorgen diese selbst die Bildung der Lehrer, indem sie hierbei zunächst die Bedürfnisse der Schule als maßgebend betrachten.

9. In Belgien dienen zur Bildung der Volksschulamtzöglinge zwei Staats- und sieben bischöfliche Normalschulen.

a) In den Staatsnormalschulen ist der Cursus dreijährig, und umfaßt: Religion, heilige und Kirchengeschichte, Lesen, Schreiben und Buchhaltung, französische, vlämische oder deutsche Grammatik, je nach den örtlichen Verhältnissen, Geographie, Arithmetik mit ihrer Anwendung auf Handel und Verkehr, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte, Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die im gewöhnlichen Leben Anwendung finden, theoretischer und praktischer Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beschneiden der Bäume, Pädagogik und Methodik, Kinder- und Schulgesundheitspflege, Elemente der Verwaltungspraxis, Erklärung der auf den Primärunterricht bezüglichen Verfassungsgesetze, Beschlüsse und Verordnungen, Führung des Civilstandsregisters, Abfassung von Protokollen, Actenformularen, Gesetzgebung, Zeichnen, Vokalmusik, namentlich Kirchengesang, Gymnastik, praktische Uebung im Schulhalten während des dritten Jahres. Eine wahre Superfötation des Unterrichtes! Die Ueberbürdung der armen Zöglinge mit Lehrgegenständen ist horrend!

b) Die bischöflichen Normalschulen haben einen vierjährigen Cursus in zwei Abtheilungen, und folgende Lehrgegenstände: Religion, heilige und Kirchengeschichte, Methodik des Unterrichtes, französische Sprache (Grammatik und Lectüre), Schönschreiben, Arithmetik und das gesetzliche System der Maße und Gewichte, Geographie, namentlich vaterländische, Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, die Kunst, Brüche zu schreiben, Buchhaltung, Linearzeichnen und Feldmessen, Gesang, Musik und Orgelspielen, nützliche Mittheilungen über die Führung einer Haushaltung, über Gartenbau und über niederen Kirchendienst.

10. In Nordamerika vertreten die Supplementary Courses, die Select Schools und andere derartige Anstalten unsere Schullehrerseminarien. Ihre Zöglinge haben nach beendetem Cursus und abgelegtem Examen ein Anrecht auf ein Lehrer-Certificat des ersten Grades. Außerdem werden junge Leute, die sich dem Lehrerstande widmen wollen, auf Kosten des Staates vier Monate lang auf den Akademien unterrichtet. Man beginnt jedoch in neuerer Zeit auch sog. Normal-Schools zur Ausbildung und Fortbildung von Schullehrern zu errichten, in welchen Gewicht auf die Theory and art of Teaching gelegt wird.

11. An der Spitze dieser Anstalten steht die Normal University in Bloomington im Staate Illinois. Die „Students“ müssen hier bei ihrer Aufnahme siebenzehn Jahre alt sein, wenn sie Knaben, und sechszehn, wenn sie Mädchen sind. Im letzteren Falle bedürfen sie eines Sittenzeugnisses. Alle müssen genügende Fertigkeit im Reading, Spilling und Writing, einige

Kenntnisse in der Geographie, im Rechnen, in der englischen Grammatik, und endlich die Absicht haben, sich dem Schulfache zu widmen. Die Elemente der Naturwissenschaft mit Einschluß der Chemie und Physiologie, die Verfassung der vereinigten Staaten und des Staates Illinois werden als hervorragende Gegenstände bezeichnet. Der Cursus umfaßt drei Jahre. Außer der englischen Sprache wird auf Wunsch auch die lateinische gelehrt. Das dritte Bildungsjahr legt den Nachdruck auf die Methode des Unterrichtes und auf die unterrichtliche Praxis. Zur Pflege der letzteren ist eine Model-School mit der Anstalt verbunden. — Was die kirchlichen Schulen betrifft, so besorgen auch in Nordamerika die Bischöfe und geistlichen Ordensgenossenschaften die Bildung ihrer Lehrer selbst.

h) Die geistlichen Seminararien.

§. 123.

1. Geistliche Seminararien sind solche Convicte, in welchen die Knaben und Jünglinge zum geistlichen Stande erzogen und herangebildet werden sollen. Wir haben hiebei zunächst nur die katholischen geistlichen Seminararien im Auge. Dieselben zerfallen gewöhnlich in zwei Abtheilungen: in die *Knabenseminarien*, in welchen die Knaben von der Zeit an, wo sie von der Volksschule in die Mittelschule übertreten, aufgenommen werden, um ihnen, sofern sie dem geistlichen Stande sich widmen wollen, die für diesen Stand erforderliche Erziehung und Bildung zu Theil werden zu lassen; und dann in *Alumnate*, in welchen Jünglinge, die bereits bei der Stufe des höheren Unterrichtes angelangt sind, für den geistlichen Stand gebildet und erzogen werden. Die Alumnate sind daher nur die Fortsetzung der Knabenseminarien; häufig sind beide mit einander verbunden und stehen unter einheitlicher Leitung. In Frankreich nennt man die Knabenseminarien „kleine“ (*petits*), die Alumnate dagegen „große“ Seminararien (*grands séminaires*).

2. Die Cleriker wurden zu allen Zeiten in besonderen Anstalten erzogen. Schon der heil. Augustin errichtete, wie bereits früher erwähnt, in seinem Garten ein Convict für seine Geistlichen, um hier mit ihnen gemeinsam nach dem Vorbilde der Apostel dem Gebet, dem Fasten, Wachen und der Wissenschaft zu leben — ein wahres Seminar des Clerus. Er weihte keinen zum Priester, der nicht in diesem Seminar seine Bildung geholt hatte. Die Väter des zweiten Concils von Toledo (531) erklärten, daß sie keinen zum Priester weihen würden, welcher nicht von zartester Jugend an im Seminar unter den Augen des Bischofs bis zum achtzehnten Jahre gelebt und nach weiteren zwei Jahren in derselben Anstalt das Gelübde der Keuschheit abgelegt haben würde. Das vierte Concil von Toledo (634) erneuerte diese Vorschrift. Aus den Acten des zweiten Concils von Tours (663), aus der Geschichte Gregors von Tours, aus den Schriften Beda's des Ehrwürdigen u. s. w. ersehen wir, daß es solche Anstalten auch in Frankreich und Italien gab.

3. Von da an mehrten sich die Canones der Concilien, die es den Bischöfen zur Pflicht machen, Seminarien und Schulen für die geistliche Erziehung zu gründen. Das dritte Concil von Tours (813) beschloß, daß Jene, welche sich zum Empfang der Priesterweihe vorbereiteten, vorher längere Zeit in der bischöflichen Wohnung verweilen sollten, um die für ihren Beruf nöthigen Funktionen zu erlernen, und erst, nachdem sie sich durch Sitten und Wandel als würdig erwiesen, durften sie die heiligen Weihen erhalten. Wenn ferner das Concil von Meaux (845) bestimmt, daß jeder Bischof einen in der heiligen Schrift und in der Auslegung der Kirchenväter erfahrenen Geistlichen zum Unterrichte des Clerus bei sich habe, und daß künftighin keiner mehr geweiht werden solle, wenn er nicht in irgend einem geistlichen Verein auf dem Lande oder in der Stadt wenigstens Ein Jahr gelebt habe, damit sein Leben, Wandel und Wissen geprüft werden könne, so ist da offenbar von großen und kleinen Seminarien die Rede. Die Klosterschulen waren ohnedies auch zugleich Seminarien, und pflegten wie den Unterricht, so auch die Erziehung der Geistlichen. Dasselbe gilt von den meisten Dom- und Stiftsschulen.

4. Später, als die *Vita communis* der Cleriker an den Dom- und Stiftskirchen sich auflöste und das Universitätswesen sich ausbildete, hörte vielfach auch die gemeinsame Erziehung der Cleriker in den Seminarien auf. Die Jünglinge, die dem geistlichen Stande sich widmen wollten, bezogen die Universitäten, und kamen erst von diesen her zu den bischöflichen Sizen, um sich weihen zu lassen. Die großen Päpste Innocenz III., Honorius IV. und Gregor IX. gaben sich zwar alle Mühe, die Seminarien gegenüber den Universitäten aufrecht zu erhalten; aber es gelang ihnen solches nicht in dem Maße, wie sie es wohl wünschen mochten. Daß aber durch den Besuch der Universitäten die sittliche Haltung des Clerus nicht gewinnen konnte, ist im Hinblick auf die großen sittlichen Schäden des Universitätslebens, wie sie schon im Mittelalter hervortraten, sehr begreiflich. Und wie verhängnißvoll diese sittliche Entartung des Clerus in Folge des Rückganges der Seminarerziehung für die Kirche gewesen, das hat die „Reformation“ bewiesen.

5. Als daher im sechszehnten Jahrhundert in Mitte der Stürme der kirchlichen Revolution das Concil von Trient zusammentrat, um eine wahre Regeneration der Kirche an Haupt und Gliedern, und namentlich eine bessere Erziehung und Bildung des Clerus anzubahnen, da griff dasselbe wieder auf die Seminarerziehung zurück, weil es nur in dieser eine sichere Garantie für eine ächt priesterliche Erziehung der jungen Cleriker finden zu können glaubte. Es wurde daher den Bischöfen zur Pflicht gemacht, an den bischöflichen Sizen nicht bloß Schulen, sondern auch Seminarien zu errichten, in welchen die Cleriven des Priesterstandes schon von frühester Jugend an in aller priesterlichen Sitte und Tugend erzogen, und zugleich für ihren künftigen Beruf wissenschaftlich gebildet werden sollten.

6. Die Anordnung des Concils von Trient trug ihre Früchte. Schon vorher hatte der heil. Ignatius den Plan geistlicher Seminarien namentlich für Deutschland entworfen, und hatte dadurch die Gründung des deutschen Colle-

giums in Rom durch Papst Julius III. i. J. 1552 veranlaßt. Zwar hatte dieses Collegium anfangs einen schwierigen Stand, da die materiellen Mittel für seinen Bestand nicht ausreichen wollten; aber durch die Standhaftigkeit des zweiten Jesuitengenerals Lainez, sowie durch das Interesse, das die Cardinäle Moronus und Gerbinus, die schon die Gründung desselben eifrigst betrieben hatten, daran nahmen, gelang es, dasselbe zu halten, bis dann Gregor XIII. das Institut fest und dauernd begründete.

7. Als aber darauf das Concil von Trient für die Errichtung von Seminarrien in allen Diöcesen sich ausgesprochen hatte, da währte es nicht lange, und es entstanden in den meisten Diöcesen solche tridentinische Seminarrien. Der Papst ging mit gutem Beispiele voran. Pius IV. übergab 1564 das römische Seminar den Vätern der Gesellschaft Jesu, die es im nächsten Jahre eröffneten. In Spanien wirkten für Errichtung von Seminarrien namentlich die Bischöfe von Cordova und Salamanca, die ihre Seminarrien gleichfalls der Gesellschaft Jesu anvertrauten. In Italien war es Carl Borromäus, Erzbischof von Mailand, welcher durch seinen Feureifer den Willen des Episcopats zum gleichen Ziele lenkte. Auch in Frankreich drang man auf Errichtung von Seminarrien. An der Spitze der Bewegung stand hier der Herzog von Guise, Cardinal und Erzbischof von Rheims.

8. In Deutschland war das erste tridentinische Seminar das Seminar in Eichstätt, von Bischof Martin von Schaumberg schon i. J. 1564 gestiftet. Namentlich wirkte ferner für Errichtung von Seminarrien der Cardinal Otto von Truchseß, Bischof von Augsburg, welcher schon viel für die Errichtung des deutschen Collegiums in Rom gethan, und die Jesuitencollegien zu Dillingen und Ingolstadt fast lediglich auf eigene Kosten gegründet und letzteres zur Akademie erhoben hatte. Der Erzbischof von Salzburg gebot, in Salzburg, Freising, Passau, Regensburg und Brixen ungesäumt Seminarrien zu errichten. Ebenso beschloß der Bischof von Osnabrück auf der Diöcesansynode des Jahres 1571 die Gründung eines Seminars. Die Bischöfe in den Niederlanden blieben gleichfalls nicht zurück. In Oesterreich wirkte dafür am kräftigsten der Bischof Stobäus von Lavant, welcher den Kaiser bestimmte, ein großes bischöfliches Seminar zu gründen, und dasselbe unter die Leitung der Jesuiten zu stellen. Dasselbe geschah zu Klagenfurt und Graz. Kurz, die meisten Bischöfe der Christenheit suchten nach Kräften der Unordnung des Trienter Concils nachzukommen.

9. Mittlerweile entstanden in Rom und außer Rom auch die anderweitigen geistlichen Nationalcollegien, die das deutsche Collegium sich zum Muster nahmen. Gregor XIII. errichtete 1579 in Rom das ungarische Collegium, das 1584 mit dem deutschen vereinigt wurde. Es entstand ferner auf seinen Betrieb und mit seiner Hilfe das englische Seminar zu Rheims, woran dann später die englischen Seminarrien zu Valladolid, Sevilla, Madrid und Lissabon sich anschlossen. Ferner stiftete Gregor XIII. zu Rom ein Collegium für die Griechen, für bekehrte Muhamedaner und Juden, für die Armenier und Maroniten, zu Mailand ein Seminar für arme Schweizer, zu Venedig das patriarchische

und herzogliche Seminar. Unter Clemens VIII. entstand dann das schottische Collegium in Rom, zugleich Missionsanstalt für Schottland, unter Paul V. das Collegium Matthaei in Rom, das irische Seminar in Lissabon und das schottische in Paris. Urban VIII. gründete ein Seminar zu Velle für arme Iren, zu Loreto für Syrier, zu Bergin an der türkischen Grenze für Missionäre, und zu Rom auf Gesuch des Erzbischofs von Kiew für die Russen. Mit diesen Nationalcollegien verbanden sich dann die Seminarien für die einheimischen Priester der verschiedenen Diöcesen, deren die Päpste eine ganze Reihe gründeten. Es ist wahrhaft staunenswerth, wie viel die Päpste für die geistliche Erziehung und Bildung in Rom sowohl, als in anderen Ländern geleistet haben ¹⁾.

10. Das größte Verdienst aber erwarb sich Papst Urban VIII. durch Stiftung des Collegiums der Propaganda i. J. 1627. Wenn nämlich die Päpste bisher für einzelne christliche und nichtchristliche Nationen Collegien errichtet hatten, so gab jetzt Urban in centralisirendem Universalismus der Mission allen Völkern, zumeist den heidnischen, eine Lehranstalt des Christenthums, die lehrende Institution und Ergänzung der von Gregor XV. i. J. 1622 eingesetzten Congregatio de propaganda fide, welche nach ihren Satzungen das gesammte Missionswesen überwachen sollte. Es war namentlich die Familie Barberini, welche die Anstalt mit ihrem Schutze umgab. Auf Gesuch des Cardinals Antonio Barberini erhielt die Anstalt zwölf neue, von ihm bewidmete Stiftungsplätze für Georgier, Perjer, Nestorianer, Jakobiten, Melchiten und Kopten, und i. J. 1639 kamen auf Verwendung desselben Cardinals noch dreizehn weitere Stellen für Habessinier und Indier hinzu. So erweiterte sich die Anstalt immer mehr, und die nachfolgenden Päpste thaten Alles, um ihre immer weiter schreitende Entwicklung zu fördern.

1) Zusammenwirkend mit Fürsten und Bischöfen errichteten sie, namentlich seit dem sechszehnten Jahrhundert, auch eine Menge von Universitäten und Akademien. Pius IV. stiftete die Universität von Douay, welche mit dem dortigen Jesuitencollegium verbunden und von Clemens VIII. mit einer päpstlichen Jahresrente von zweitausend Goldgulden bewidmet wurde; Gregor XIII. gründete die Akademie von Pont à Mousson, die von Wilna, die von Graß (letztere in Verbindung mit Erzherzog Carl); alle wurden unter die Leitung der Gesellschaft Jesu gestellt. Sixtus V. eröffnete (1586) die Universität zu Duito, welche Innocenz XI. erweiterte; Clemens VIII. (1594) die Akademie zu Zamosc im Bisthum Culm, später gleichfalls von Innocenz XI. erweitert, ferner (1598) die Akademie Mascala in Indien, und (1599) die zu Thonon in Savoyen. Paul V. gründete (1615) die Akademie zu Paderborn, Gregor XV. (1621) die Universität Pampelona und die von Evora, sämmtlich unter der Leitung der Jesuiten; Urban VIII. errichtete (1629) die Akademie zu Osnabrück, Innocenz X. (1654) die zu Manila auf den Philippinen, dann (1648) die Akademie zu Brügge; Clemens X. gründete (1671) die Akademie zu Urbino, sowie die Akademie von Majorca; Innocenz XI. errichtete (1687) die Akademie zu Quatimala in Indien; Innocenz XIII. (1722) die Akademie von Leon de Linarez in Mexico; Benedict XIII. (1727) die Akademie von Camerino; Clemens XIII. (1730) die Akademie zu Girona in Catalonien; u. s. w. Mit allen diesen Anstalten waren zumeist auch Seminarien verbunden.

11. Im Laufe des siebzehnten Jahrhunderts waren es in Frankreich namentlich drei Männer, welche die Seminarerziehung des Clerus mit größtem Eifer und der opferwilligsten Hingabe betrieben, nämlich: Berulle, Bourdoise und Vincenz von Paula. Kurz nach dem Concil von Trient ging man zwar, wie wir gesehen, auch in Frankreich mit der Stiftung tridentinischer Seminarier voran; aber es entstanden solche nur vereinzelt: im Ganzen und Großen konnten sie nicht durchdringen; denn die tiefe Zerrüttung des Landes in Folge der lange andauernden innern Kriege trat hindernd in den Weg. Da erhoben sich die genannten drei großen Männer, und setzten ihre ganze Kraft ein, um den Seminarbeschluß des Concils von Trient, so weit es an ihnen lag, zum Vollzug zu bringen.

a) Der Abbé und spätere Cardinal von Berulle, der Stifter der Congregation der Priester des Oratoriums erhielt i. J. 1618 von dem Erzbischof von Paris die eingegangene Abtei zum heil. Maglorius, und richtete hier eine Erziehungsanstalt für seine Gemeinschaft ein. Die Zöglinge zeichneten sich durch Sittlichkeit und Wissenschaftlichkeit aus; deshalb beriefen sie mehrere Bischöfe, wie die von Troyes, Macon, Lyon, Langres in ihre Diöcesen zur Erziehung des Clerus. Später machten sich aber die Oratorianer durch ihren Bund mit der Sorbonne und dem Port-Royal verdächtig; daher wurden ihnen die Diöcesanseminarien wieder entzogen, und es blieben ihnen nur die Lehrstühle der Akademien und der weltlichen Collegien.

b) Adrian Bourdoise stiftete i. J. 1612 noch als Zögling des Collegiums von Rheims eine kleine Gesellschaft von Mitgliedern, mit denen er dann später als Priester häufige Conferenzen über die Pflichten des geistlichen Standes hielt. Dieser Verein, die Clerikatur genannt, erhielt i. J. 1618 eine festere Gestalt und widmete sich gänzlich der Erziehung junger Geistlichen. Der Erzbischof von Paris bestätigte 1619 das Institut, und legte sein Seminar in dasselbe. Die Clerikatur verbreitete sich rasch in den Hauptstädten Frankreichs. Mehrere Bischöfe beriethen Bourdoise bei Einrichtung ihrer Seminarier; er und seine Schüler stifteten viele.

c) Der eigentliche Gründer der Seminarieranstalt in Frankreich aber war Vincenz von Paul. Dieser Heilige, auf seinen Volksmissionen mit der tiefen Zerrüttung des Clerus bekannt geworden, stiftete i. J. 1635 eine geistliche Bildungsanstalt für die Jugend im Collegium der guten Kinder zu Paris, und zwar nach der Norm des Tridentinums — ein „kleines“ Seminar, und verlegte es dann in ein abgesondertes Viertel des Stiftes zum heil. Lazarus. Die Priester des Seminars zum heil. Lazarus (Lazaristen) erhielten den größten Einfluß in Frankreich durch die Erfolge ihrer Missionen für Katholiken und Protestanten. Mehrere Bischöfe vertrauten ihnen ihre Diöcesanseminarien an. Der Großcomthur der Malteser, Sillery, verpflanzte die Seminarieranstalten zum heil. Lazarus in die Comthureien seines Ordens. Vincenz begeisterte die Bischöfe zu Gleichem. Clerus und Staatsregierung eiferten dafür mit einander. Ludwig XIV. stellte die Gründung, Einrichtung und Verwaltung der Seminarier unter die aus-

schließliche Gewalt der Bischöfe, und ließ diesen Anstalten allen Schutz und alle Förderung angedeihen.

12. Nun ging es mit den Seminarien in Frankreich vorwärts. Der heil. Vincenz befeuerte einen Kreis von Priestern zur geistlichen Erziehung: so Charles Godefroy, welcher einen Plan zur geistlichen Erziehung entwarf; dann Christoph d'Althier von Sisgau, welcher eifrige Priester um sich sammelte, theils zu Missionen, theils zur Erziehung junger Geistlicher, die sog. „Missionäre des Clerus“; sie stifteten und übernahmen Seminarien. Johann Eudes sammelte ähnliche Missionäre um sich, die Eudisten; er legte 1644 eine Seminaranstalt an, die sich in mehrere Bisthümer verbreitete. Claudius Bernard stiftete ein Seminar für arme Studenten, das sog. Seminar der Dreiunddreißig; eine ähnliche Anstalt stiftete Franz Poullard-Desplaces, das sog. Seminar des heil. Geistes, dem mehrere Bischöfe ihre Seminarien übergaben. Von Chanciergues wurde der eigentliche Stifter der „kleinen“ Seminarien für arme Jünglinge, die sich dem Priestertum widmen wollten, indem er zu diesem Zwecke das Seminar zum heil. Petrus und Ludwig stiftete. Hier gründete zu Baugivard bei Paris 1641 die sog. Congregation zum heil. Sulpice, welche schon nach einem halben Jahrhundert die Leitung der meisten Seminarien Frankreichs hatte.

13. Im J. 1663 entstand dann zu Paris das Seminar der auswärtigen Missionen. Es wurde durch die Verwendung des neuen Bischofs von Babylon, P. Bernard v. Sainte Therese, vom Orden der unbeschulten Carmeliten und durch die großmüthigen Spenden der frommen Wittwe Frau von Ricouart errichtet, und von Ludwig XIV. bestätigt. Dieses Seminar ist durch den heiligen Eifer seiner Missionäre berühmt geworden. Es hat die Stürme der Revolution überlebt, und ob schon seine Güter und Besitzungen davon verschlungen worden sind, so ist es gleichwohl mit neuem Glanze aus seiner Asche emporgestiegen, und setzt in unseren Tagen sein heiliges Werk fort. Viele Blutzegen des Christenthums hat dieses Seminar schon erzeugt, und unsere ganze Bewunderung verdient der Muth und die Selbstverleugnung, womit seine Zöglinge, Alles verlassend, was ihnen lieb und theuer ist, zu den heidnischen Völkern eilen, um ihnen das Licht christlichen Glaubens und das reinigende Feuer christlicher Sitte zu bringen.

14. Auch im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts drangen die Päpste immer wieder auf Errichtung und Erhaltung der Seminarien. Clemens XI. erließ an mehrere Bischöfe Frankreichs und Deutschlands Schreiben, in welchen er ihnen diese Angelegenheit dringend an's Herz legte. Auch Benedict XIII. war ein großer Förderer der Seminaranstalten. Auf dem römischen Concil von 1725 sprach er sich auf's Entschiedenste für die Seminarien aus, und gebot, die bestehenden zu erweitern, die fehlenden zu gründen. Ueber deren Leitung erließ er 1725 eine eigene Constitution: „Credite nobis.“ Sie zeigt auch, wie die Mittel des Unterhaltes der Seminarien, namentlich durch Besteuerung der Pfründen, aufzubringen seien. Die Zöglinge, heißt es darin, sollen in Sprachen, in den höheren Wissenschaften, in der Liturgie und in der Kate-

thetik unterrichtet werden. Ebenso sprach sich Benedict XIV. eifrig für die Seminarien aus; er ermahnt die Bischöfe zur häufigen Visitation der Seminarien, und zur Einführung literarischer Uebungen in denselben. Er findet die Klagen so vieler Bischöfe über den Mangel an tüchtigen Arbeitern im Weinberge des Herrn nur zu oft ungerecht und allein in deren Saumseligkeit und Sorglosigkeit rücksichtlich der Seminarien begründet, und bemerkt mit Recht, daß tüchtige Arbeiter nicht geboren, sondern gebildet werden; welches letztere nun aber allein von dem Eifer und der Betriebsamkeit der Bischöfe abhängt.

15. Gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts brach aber für die geistlichen Seminarien und für die geistliche Seminarerziehung eine trübe Zeit an. In Frankreich zerstörte die Revolution alle kirchlichen Seminaranstalten; der Clerus wurde zersprengt und decimirt, gab aber zugleich durch seine Standhaftigkeit im Glauben und in kirchlicher Gesinnung ein glänzendes Zeugniß für die Gediegenheit der Erziehung, die er in den Seminarien genossen hatte. Auch in den übrigen romanischen Ländern, in Italien, Spanien und Portugal hatte die Geistlichkeit schwere Schläge zu tragen, namentlich durch den frivolen und ungläubigen Geist, der an den bourbonischen Höfen herrschte, und mit allen Mitteln gegen die kirchliche Erziehung des Clerus in den Seminarien operirte. Doch bewährte sich auch hier der in den Seminarien erzogene Clerus im Ganzen genommen fest und unerschütterlich in diesen Prüfungen.

16. Viel schlimmer aber gestalteten sich die Dinge in Deutschland. Hier wurde der Clerus selbst von den protestantisch-rationalistischen Zeitideen angesteckt und bis an die bischöflichen Stühle hinan stiegen die corruptiven Dünste des brodelnden Kessels der „Aufklärung“. Man denke nur an das berühmte Buch des Weihbischofs Nicolaus von Hontheim zu Trier (Justus Febronius) *de praesenti statu ecclesiae* und an den Emser Congreß. Das Illuminanthum und die Freimaurerei zählte ihre Adepten auch unter dem Clerus, und übte einen unermesslichen Patronat und Nechtungsdespotismus in Deutschland aus. Nicht nur beherrschte sie die Presse, die Literatur, sie bemächtigte sich auch der Lehranstalten. Die Universität Bonn wurde das Pandämonium dieser unseligen Geister. Sie hatte ihre Filialanstalten, namentlich die Universität Freiburg, die an Wirksamkeit die Mutteranstalt noch übertraf. Die Schriften der Theologen dieser beiden Hochschulen wurden an den meisten theologischen Lehranstalten Deutschlands als Lehrbücher gebraucht. Dazu kam die Akademie von Mainz, gestiftet durch den aufklärerischen Erzbischof Karl von Erthal. Hier lehrten die Lumpen der Intelligenz.

17. Gegen diese Vulgarität hätten die Seminaranstalten als ein Anachronismus erscheinen müssen, wenn man es nicht bequem gefunden hätte, das Gerüste der Seminare als eine bloße Scheinanstalt zu belassen oder gar als eine Propaganda des Unglaubens zu benutzen. Nachdem auf dem Emser Congreß die Unabhängigkeitserklärung der deutschen Kirche von dem apostolischen Stuhle, die Aufrührsacte der deutschen Erzbischöfe gegen den Papst und die Knechtschaft der anmaßlichen gläubigen Selbstherrlichkeit unter den Staat verkündet worden

war 1), mußte bei dem vollen Umsturz des allgemeinen Kirchenrechtes die clericale Jugend neu indoctrinirt werden. So wurden die Seminarien vollständig corruptirt. Nur da, wo die Jesuiten noch mit der Bildung der Geistlichen betraut waren, wie z. B. in Schlesien, erhielt sich noch bis auf eine gewisse Zeit hinaus die alte Seminarerziehung und der alte Seminargeist; anderwärts aber ging er vollständig verloren. Die meisten Priesteramtszöglinge erholten sich ihre theologische Bildung auf den Universitäten, und hier suchte man ihren Glauben an das positive Christenthum mit der Fackel des Illuminatismus zu untergraben. Man lehrte sie den planmäßigsten Aufruhr gegen die Kirche, gegen deren Oberhaupt, und gegen ihre eigenen Obern, die Bischöfe. Man predigte ihnen eine monströse Unabhängigkeit, die in wilde, alle kirchliche Hierarchie zerstörende Anarchie ausartete. Zugleich ging in dem verpesteten Schlunde des ungebundenen Universitätslebens ihre Sittlichkeit unter. Und so traten dann diese Jünglinge an den Altar!

18. Am tiefgreifendsten gestaltete sich diese Umwälzung in Oesterreich unter Joseph II. Unter diesem Kaiser, dem getreuen Nachtreter Friedrich's II., war der berühmte Jansenist van Swieten, ein Holländer, Minister des öffentlichen Unterrichtes im Kaiserstaate, und dieser übte im Bunde mit den Illuminaten Sonnenfels, Born und Gobel einen wahren Geistesdespotismus aus, um die Oesterreicher nach Voltaire's Wort zu decapuciniren und zu entköpeln. Er beförderte zu Lehrern der Jugend nur Menschen ohne Gewissen, ohne Religion, ohne Tugend, Frömmigkeit, Sittlichkeit und Menschenwürde. Wahres Wissen wurde bei ihm gar nicht in Anschlag gebracht. Wo es sich vorfand, wurde es verdrängt, weil man es fürchtete. Man mußte „Philosoph“ oder Illuminat sein, um Lehrstühle, namentlich theologische, zu erhalten. Für die Lehrstühle der übrigen Wissenschaften brauchte man gar keine Religion zu besitzen. Impietistische Charlatane wurden am liebsten befördert; denn sie schienen am meisten geeignet, „das Volk aus den Fesseln der Vorurtheile, des Aberglaubens und des Bigottismus zu befreien.“

19. Die Seminarien wurden nun unter der Herrschaft dieses van Swieten

1) Folgendermaßen spricht sich ein neuerer Schriftsteller (Theiner) über die „Emscher Punktatoren“ aus: „Die blinden und unerhörten Gewaltstreiche, welche sich die Emscher Punktatoren im Auftrage der drei geistlichen Churfürsten gegen die Kirche erlaubten, können uns nicht befremden. Sie waren die unmittelbaren Folgen der damals herrschend gewordenen antichristlichen, „illuminatistischen“ Geistesrichtung. Was Voltaire in seinem bitteren Hohne über die Parlamente von Paris und von Frankreich sagt, daß sie die Vollstrecker der hohen „Philosophie“ des achtzehnten Jahrhunderts wären, und ihre Befehle von den Philosophen erhielten, kann süglich von den geistlichen Churfürsten zu Ems gesagt werden. Auch sie waren die Vollstrecker der hohen Philosophie des achtzehnten Jahrhunderts in Deutschland und erhielten ihre Befehle von den Illuminaten. Sie haben in ihrer Blindheit die Dolche, die man ihnen gegen die Kirche in die Hände reichte, in ihr eigenes Herz gestoßen, und wurden, was sie verdienten. Sie sind aus den Fasten der Geschichte Deutschlands verschwunden, und, wie Friedrich II. sagte und wollte, zu kleinen Buben herabgesunken, mit denen man nach Lust und Launen umgehen kann.“

der Aufsicht und Leitung der Bischöfe entzogen, und unter Laien gestellt, die weder Religion, noch Gewissen, noch Menschenwürde hatten. Ein ähnlicher Gewaltstreich war in den Annalen der Kirche unerhört. Damit war aber auch das Verderben der Seminarier entschieden. Jetzt wurden in denselben die verderblichsten Irrthümer nicht nur begünstigt, sondern öffentlich vorgetragen. Man legte es förmlich darauf an, in den Zöglingen für das Priesteramt den positiv christlichen Glauben zu entwurzeln, und die katholischen Dogmen entweder ganz zu beseitigen, oder sie wenigstens in dem schalen und inhaltsleeren Dunstkreise seichter „Aufklärung“ zu verflüchtigen¹⁾. Die Auflösung aller Sitte in den geistlichen Seminarier ging damit Hand in Hand. Unter den Professoren der Theologie gab es Männer, welche öffentliche Verführer der Jugend waren, und nicht allein deren Religion, sondern auch deren Sittlichkeit untergruben. Man traut seinen Augen kaum, wenn man die Berichte der Zeitgenossen hierüber liest²⁾.

1) Wir besitzen einen Brief von einem österreichischen an einen belgischen Bischof aus der damaligen Zeit (in französischer Sprache gedruckt im Mai 1789), in welchem Klage geführt wird über diese beklagenswerthe Zustände, und in welchem zugleich einige jener Propositionen notirt sind, welche damals in den Seminarier öffentlich gelehrt wurden. Wir wollen dieselben zum Zwecke der Charakterisirung der damaligen Seminarierzustände hier aufzählen. Sie sind folgende:

1. Die Unfehlbarkeit der Kirche wird nur noch von einer kleinen Anzahl Schwachköpfe geglaubt; sie ist zweifelhaft.
2. Das Concil von Trient hat mehrere Dogmen gemacht, die keine Gewährleistung im Alterthum haben. Das Concil ist nicht unfehlbar.
3. Es ist schwer, den göttlichen Ursprung der Beichte darzuthun.
4. Die Kirche hat keine gesetzgebende Gewalt; wenigstens können ihre Satzungen auf keine Rechtskraft Anspruch machen, in so weit sie nicht die Sanction des Staates erhalten haben.
5. Die Kirche hat keine Gewalt, Ehehindernisse aufzustellen.
6. Der Cölibat ist kein vollkommenerer Stand als die Ehe.
7. Der Zweck des Menschen ist keineswegs Gott und die Verherrlichung seiner Vollkommenheit, sondern der Mensch ist sich selbst seine Seligkeit.
8. Die Sacramente gehören dem Aeußern der Religion an, und diese besteht nicht im Gebrauch der Sacramente, die nicht die Religion ausmachen.
9. Das Fasten ist gegen die Geseze der Natur von dem Augenblick an, wo es die gewöhnlichen Vorschriften der Mäßigkeit übersteigt.
10. Die Strafen der Hölle sind nicht ewig.
11. Die Kirche hat viele rein scholastische Spitzfindigkeiten als Dogmen aufgestellt.
12. Die Liebe zu sich selbst ist die alleinige Tugend, welche Alles in sich faßt.
13. Der Teufel versucht nicht die Menschen.

2) So war ein Priester, Johann Kolb, ein geborener Wiener, Professor der Theologie im Seminar zu Rattenberg in Tyrol. Dieser Kolb war in alle Laster versunken. Er sprach öffentlich im Angesichte der Seminarier und der Laien der Religion und der Sittlichkeit Hohn. Er führte seine Zöglinge am Freitage in die gemeinsten Schenken und Kneipen, fraß und soff mit ihnen, und forderte sie auf, zum Troste der kirchlichen Fastengebote Fleisch und andere untersagte Speisen zu essen. Er lehrte sie öffentlich, daß die simple Hurerei keine Sünde, erlaubt, ja sogar nothwendig sei. Um ihnen

20. Den schwersten Schlag aber brachte der geistlichen Erziehung die endliche Aufhebung sämmtlicher bischöflicher Seminarier und deren Verwandlung in Generalseminarien, deren eines jede Provinz des Kaiserstaates haben sollte. Um nämlich die geistliche Erziehung mit Einem Hiebe zu vernichten, und die Quelle der reinen Lehre auf einmal zu verpesten, that man diesen verhängnißvollen Schritt, und verschmolz alle bischöflichen zu den gedachten Generalseminarien, die natürlich ganz und ausschließlich unter staatlicher Leitung standen. Man errichtete sofort vier derselben, nämlich zu Wien, Pesth, Pavia und Löwen. Die Seminarier zu Grätz, Olmütz, Prag, Innsbruck und Luxemburg waren nur Filialseminarien der genannten vier Generalseminarien, von minder großer Ausdehnung, übrigens ganz auf denselben Fuß gestellt, wie diese. Diese Anstalten waren ein wahrer Hohn gegen die Religion, und eine Schande für die Menschheit. Sie verdienen eher den Namen von Verführungs- und Corruptionsanstalten, als den von Erziehungshäusern für den Clerus. Die Zeit hat sie der Nachkommenschaft satfam dadurch bezeichnet, daß sie dieselben nur die neuen Babel nannte ¹⁾. Von Oesterreich pflanzte sich dieses Institut

diese neue Sittenlehre desto begreiflicher zu machen, führte er sie selbst auf die Wallgräben der Stadt in jenen Stunden, wo die Soldaten gewöhnlich ihre Bacchanalien feierten, weidete seine teuflischen Blicke an jenem empörenden Schauspiel, und forderte seine Seminaristen auf, diese verruchte That mit gleich verruchtem Gewissen zu verüben. (Vos ergo, discipuli mei, redete er sie bei dieser Gelegenheit an, macte animo estote, et a mente vestra omnia inania scrupula abigite; civili ex stemmate vocati, concubinas in domibus vestris ad explendam libidinem retinere potestis; et quando pastores facti, caute solum debetis incedere in parochiis vestris, ut avertatis qualemunque admirationem a rustica plebe !!) Dieses Scheusal von einem Priester und Lehrer der Priesteramtszöglinge wurde das Aergerniß der ganzen Stadt. Und doch konnte man ihn nicht beseitigen. Man protestirte öffentlich gegen ihn in Wien; aber ohne Erfolg. Van Swieten war sein Beschützer, und Kolb blieb volle fünf Jahre in Rattenberg. Nur der Tod konnte diesen Menschen vom Schauplatz seiner Verbrechen abrufen. — Man glaube aber nicht, daß dieser Fall vereinzelt blieb. In anderen Seminarier war es um kein Haar besser. Namentlich zeichnete sich auch das Seminar zu Freiburg im Breisgau durch die Immoralität und Verworfenheit seiner Professoren aus.

1) Ein Religiose des Ordens des heil. Franziscus aus Tyrol schrieb damals in einem Briefe an einen Freund, den Theiner mittheilt, Folgendes: „Ich habe in dem Generalseminar zu Wien eine solch gräuliche Sittenlosigkeit wahrgenommen, daß, hätte ich sie nicht mit eigenen Augen gesehen, ich die Berichte Anderer hierüber nicht glauben würde. Man zählt hier achtzig Seminaristen; doch die Zahl der Freudenmädchen, denen die Directoren freien Zutritt in dasselbe gestatten, in der Absicht, jener Jugend alles Schamgefühl zu rauben, war bei weitem größer (!! Was soll ich erst von den Thesen sagen, die man hier vertheidigt! Die gefährlichsten Schriftsteller befinden sich in Aller Händen, und mehrere Professoren ergänzen in ihren Erklärungen das, was jenen Werken an Berruchtheit und Gottlosigkeit abgeht. Hier behauptet man, daß es seit undenklichen Zeiten kein öcumenisches Concil mehr gegeben, da hiezu die Gegenwart aller Seelsorger des ersten und zweiten Grades unbedingt nothwendig sei. Dort verwirft man den höchsten Vorsteher der Kirche, und der Papst wird auf gleiche Linie

der Generalseminarien auch nach Bayern herüber, indem hier zu Landshut gleichfalls ein Generalseminar errichtet wurde, das unter seinem berücktigten Vorstande Fingelos an Verderbniß mit den österreichischen wetteiferte.

21. Und was thaten diesem greulichen Umsturze gegenüber die Bischöfe? Sie — schwiegen. Das ist noch das Traurigste von Allem. „Die Bischöfe Oesterreichs nährten jene Schlange, die „Philosophie“ des achtzehnten Jahrhunderts in ihrem Herzen, und sahen ruhig der Beeinträchtigung eines der heiligsten Vorrechte ihrer Würde, ihren Clerus selbst zu erziehen, zu, schwiegen und ließen es sich nicht einmal einfallen, gegen diese Acte der Ungerechtigkeit und Barbarei den göttlichen Lehrmeister, die Geschichte der Jahrhunderte und die Vernunft zu ihrer Vertheidigung zu Hilfe zu rufen. Bitter klagten die Zeitgenossen darüber, daß die österreichischen Bischöfe mit wenigen Ausnahmen diesem Umsturz der geistlichen Erziehung nicht bloß keinen Widerstand entgegengesetzt, sondern wohl selbst noch die Hand dazu geboten und „die dem Fürsten gebührende Huldigung der Huldigung Gottes vorgezogen hätten.“ Nur in Belgien kämpfte der Episcopat unter Führung des großen Cardinal-Erzbischofs Frankenberg von Mecheln, der i. J. 1789 seine großartige „Declaration doctrinale“ gegen die Generalseminarien erließ, mit aller Entschiedenheit und mit ungebrochenem Muth gegen diese Anstalten des Verderbens, und hielt dadurch die Pest von Belgien ab. Nie hat Belgien schönere und heroischere Thaten der Mit- und Nachwelt zur Bewunderung dargelegt, als in jenem heiligen dreijährigen Kampfe von 1786 bis 1789 für die Altäre des Herrn. Oesterreichs Bischöfe hätten sich an diesem Beispiele des belgischen Episcopates ein Muster nehmen können, wenn sie nicht selbst in den „Aufklärungsideen“ ihrer Zeit befangen gewesen wären.

22. Das waren schlimme Zustände! In den einen Ländern der Clerus verfolgt und vertrieben, seine Seminararien zerstört; in den anderen der Clerus verdorben, seine Erziehungsanstalten zu wahren Räuberhöhlen geworden — was sollte da aus der Kirche und aus dem christlichen Volke werden! Aber der Geist Gottes verließ seine Kirche nicht. Die Tage der Trübsal gingen vorüber, und es folgte eine großartige Restauration der geistlichen Seminarerziehung in allen Ländern, wenn auch unter großen Kämpfen und Opfer. Es mußte dem Staatsabsolutismus die geistliche Erziehung, die er an sich gerissen, wieder abgerungen werden, und das war keine leichte Arbeit. Aber es gelang.

23. Blicken wir zuerst nach Rom als der Hauptstadt der Christenheit, so war es daselbst, nachdem die französische Occupation aufgehört hatte, und der Papst wieder zurückgekehrt war, eine der ersten Sorgen der päpstlichen Regierung, die während der Revolution und der Fremdenherrschaft unterge-

mit den übrigen Bischöfen gestellt. An einem anderen Orte treibt man seinen Hohn über die Erbsünde. Hier werden die Bullen der Päpste dem schändlichsten Witz preisgegeben, dort die Ablässe verschmäht und die Ohrenbeichte verachtet . . . Wissen Sie, und seien Sie überzeugt, daß ich nicht symbolisch spreche, und daß ich lieber vorziehen würde, die Hälfte meines Blutes zu vergießen, als je nochmal die Stadt Wien zu betreten.“

gangen oder wenigstens darniederliegenden geistlichen Erziehungsanstalten wieder herzustellen. Pius VII. stellte den Jesuitenorden wieder her, und sorgte dadurch für die Heranbildung tüchtiger Erzieher und Lehrer der Jugend. Unter seiner Obforge blühte das Collegium der geistlichen Akademie wieder auf, es wurden das englische und schottische Collegium wieder eröffnet, und namentlich wurde von ihm das Collegium der Propaganda, das während der französischen Zeit gleichfalls ein Opfer der Raubjucht und des Vandalismus der Usurpatoren geworden war, wieder hergestellt. Um letzteres haben sich außer Pius VII. namentlich die Cardinäle Bedicini, Caprano und Castracani große Verdienste erworben. Auch das deutsche Collegium wurde von Pius VII. i. J. 1817 in's Leben zurückgerufen, und den Jesuiten übergeben. Leo XII. übergab dann das römische Collegium gleichfalls den Jesuiten, reorganisirte das römische Seminar und eröffnete zugleich wieder das irische Collegium. Die geistliche Erziehung lebte von Neuem auf.

24. Allen zuvor aber hat es in dieser Richtung das katholische Irland gethan. Mit Recht erkannte Irland in der Seminaranstalt den Anker, an welchen sich das von den Wellen des Unglaubens und der Impietät hin und her geschleuderte Schiff der Kirche wieder fest anklammern müsse, um in den Hafen des Heils einzulaufen, und sich in ihm gegen neue Stürme zu sichern und zu waffnen. Noch während man daher in den meisten katholischen Ländern der Seminaranstalt Hohn sprach und sie zu vernichten suchte, übergab der Erzbischof von Dublin, John Thomas Troy i. J. 1794 im Namen des gesammten irischen Episcopats dem Könige eine Denkschrift, worin die hohe Nothwendigkeit der Errichtung von Seminarien für die Kirche Irlands dargethan, und zugleich der Schutz und die Beisteuer der Regierung erbeten wurde. Die eingeholte Erlaubniß, Seminarien zu errichten, wurde bewilligt, und ein Staatszuschuß zugesagt. Darauf hin gründeten die Bischöfe i. J. 1796 das große Collegium zur Erziehung der Priester in Mainooth. Mainooth wurde nun für Irland das Stammseminar. Nach seinem Muster bildete sich in Kurzem das Seminar von Carlow. An diese zwei großen Bildungsanstalten schlossen sich dann mehrere kleinere Institute an, die in gewisser Beziehung eine Vorbereitungsschule für jene zwei großen Seminarien wurden, und von jungen Laien und Priesterzöglingen zugleich besucht wurden. Zur Zeit der Emancipationsverhandlungen war es eine der Hauptorgen der Bischöfe, vor dem Parlamente die Nothwendigkeit ihrer Seminarien zu vertheidigen, und den Schutz des Staates für dieselben zu fordern, worin sie von O'Connell eifrig unterstützt wurden. Seitdem blühen die Seminaranstalten in Irland ununterbrochen fort.

25. Nach Irland ferner hat keine Geistlichkeit mit demselben Eifer wieder zu ihren Seminaranstalten zu kommen gesucht, als der Clerus Frankreichs. Kaum war Napoleon an die Spitze der Republik getreten, so suchte sie von ihm die Erlaubniß zu erwirken, in jeder Diöcese, wie fröher, ein Seminar zu errichten. Im Concorbat von 1801 wurden diese Anstalten anerkannt, jedoch keine Staatshilfe gewährt. Freilich dauerte dieser Zustand nur kurze Zeit. Im J. 1809 und 1810 erschien das berühmte Seminargesetz, welches den

Episcopat in der freien Leitung der Seminarien hemmte, nach dem Plane der Staatserziehung, für welche Napoleon 1808 seine Universität gegründet hatte. Ihr unterwarf er nämlich auch die Seminarien, indem er die Sorbonne als theologische Facultät der Universität eingliederte. Jeder Bischof und Seminarprofessor sollte an ihr die Doctorwürde erlangen, und die Geistlichen für höhere Kirchenämter sollten an ihr die Studien vollenden.

26. Auch Napoleon schmeichelte sich mit der Hoffnung, sich in Kurzem mit dem Glanze der großen Hoftheologen Ludwigs XIV. umgeben zu können, indem er über sah, daß Zeit und Umstände nicht mehr die nämlichen seien und die theologische Denkart eine ganz andere Richtung genommen habe. Er ließ sich viel durch den Nimbus großer Erscheinungen der Vorzeit täuschen, copirte sie getreu nach, stellte sie aber auf ein morsches Gestell, wo sie nur durch seine eiserne Hand aufrecht erhalten werden konnten, und als diese in ihrer Kraft erschlaffte, beim ersten Sturme zusammenstürzten. Der despotische Druck, welchen seine Universität auf die Seminarien und auf die geistliche Erziehung ausübte, war nicht im Stande, willfährige Hofbischöfe und Hofgeistliche, wie in früherer Zeit, zu schaffen; die Zeiten waren eben andere geworden.

27. Nach der Restauration wurden die großen und kleinen Seminarien durch verschiedene königliche Ordonnanzen von 1814 und 1815 in ihrem alten Umfange den Bischöfen zurückgestellt, und letzteren (1816) erlaubt, sich bei der Leitung dieser Anstalten der Priester der Congregation vom heil. Sulpicius zu bedienen. Gleiche Bevorzugung erhielten (1816) die Congregationen von St. Lazarus und vom heil. Geiste. Aber die Restauration hatte unbegreiflicher Weise die Napoleonische Universität mit ihrer despotischen Alleinherrschaft stehen gelassen, und diese wollte die Seminarien nicht aus den Händen geben. So kam es, daß durch eine kgl. Ordonnanz vom 4. Juli 1816 die Seminarien wieder in Verbindung mit der Universität gebracht und ihr unterworfen wurden. Sokehrten die alten Zustände wieder, und diese wurden um so unerträglicher, als unter der Restauration der jedesmalige Minister der geistlichen Angelegenheiten und des Unterrichtes, der immer ein Bischof oder Prälat war, zugleich zum Großmeister der Universität erhoben wurde, — einer Universität, welche doch von Tag zu Tag mehr eine Pflanzschule der Irreligion, der Impietät und der offensten Empörung gegen Kirche und Staat wurde.

28. Im J. 1828 wurden acht kleine Seminarien, die von den Jesuiten geleitet wurden (die Seminarien zu Aix, Billom, Bordeaux, Dole, Forcalquier, Montmorillon, Saint-Acheul und Saint-Anne-d'Arny) durch königliche Ordonnanz unterdrückt. Man lehrte in diesen Anstalten zu viel Christenthum, zu große Anhänglichkeit an den Thron und einen zu hiedern Sinn für die öffentliche Ordnung. Sie sollten daher der Ruchlosigkeit und dem Unglauben der Universität unterworfen werden, und da die Vorsteher der gedachten Anstalten sich nicht zu diesem Verrathe verstanden, so mußten letztere aufhören. Durch dieselbe Ordonnanz wurden aber nicht nur die Jesuiten, sondern auch alle anderen achtbaren geistlichen Congregationen, welche gerade nicht vom Staate anerkannt waren, von der Erziehung der Jugend für immer ausgeschlossen. Das Traurigste

hiebei war dieses, daß diese Maßregeln von dem Staatsminister Feutrier, Bischof von Beaubais, noch dazu öffentlich auf der Tribüne vertheidigt wurden.

29. Da erhob sich der französische Episcopat. Die Cardinäle, Erzbischöfe und Bischöfe von Frankreich protestirten öffentlich gegen diesen Gewaltstreich. Der gefeierte Veteran, der Cardinal von Clermont-Tonnere, Erzbischof von Toulouse, führte als Decan der Bischöfe das Wort, und überreichte im Namen derselben am 1. August 1828 dem Könige das berühmte Memoire, in welchem mit der edelsten Sprache die Eingriffe der Ordonnanzen auf die Leitung der theologischen Lehranstalten dargethan und die heiligen Gerechtfame der Bischöfe auf diese Pflanzschulen der Religion, der Wissenschaft, der Frömmigkeit und des Priesterthums auf das Würdevollste vertheidigt wurden. Der Protest blieb allerdings ohne Erfolg; aber die Bischöfe gaben nicht nach, und was sie einer verblendeten Regierung nicht abzuringen vermochten, das suchten sie auf einem anderen Wege zu erobern.

30. Mit wachsamem Auge bewachte nämlich der französische Episcopat von nun an die Sorbonne und ihre Schwesterfacultäten auf den Akademien zu Rouen, Bordeaux, Toulouse und Lyon. Je mehr man sich bemühte, sie aufrecht zu erhalten und zu deren Vertheidigung alle hieher bezüglichen Gesetze Napoleons und der Republik hervor suchte, um so kräftiger schritten sie gegen deren Einfluß ein. Der Erzbischof von Quelen von Paris ging mit gutem Beispiel voran. Er verbot den Besuch der Universität, und erklärte standhaft, keinen, der seine Studien hier und nicht im erzbischöflichen Seminar gemacht haben würde, die Weihen zu ertheilen, sowie auch keinen Geistlichen in seiner Diocese anzustellen, der nicht ein Zeugniß eines ununterbrochenen Seminarbesuches aufzuweisen habe.

31. Das edle Beispiel des Erzbischofes von Paris ahmten bald die übrigen Bischöfe und Erzbischöfe nach. So wurde die Selbstständigkeit der Seminarien in Frankreich von Neuem gerettet, und die Erziehung der jungen Leviten dem Einflusse des irreligiösen Zeitgeistes entzogen. Die Sorbonne mit ihren Schwesteranstalten fiel zum Heil der französischen Kirche für immer und wird sich aus dem Stande der Erniedrigung, in welchen sie die Unwürdigkeit mehrerer ihrer alten und neuen Mitglieder gestürzt hat, wohl nie wieder erheben. Die Freiheit der Seminarien und der Seminarerziehung des Clerus war errungen, und ist seitdem nicht mehr ernstlich angetastet worden. Bischöfe und Clerus hüten in Frankreich dieses Kleinod sorgfältig, und Alles spricht dafür, daß sie auch in Zukunft jedes Attentat auf dasselbe energisch zurückweisen werden.

32. Auch der Episcopat Belgiens bewahrte sich die Freiheit der Seminarien in der französischen Zeit. Erst die Unduldsamkeit der holländischen Regierung suchte sie ihm i. J. 1817 zu entreißen. Durch die öffentliche Einsprache des Episcopates ward der Sturm zwar beschworen; als aber i. J. 1825 das sog. philosophische Collegium zu Löwen errichtet wurde, in welchem der Episcopat mit Recht nur das Generalseminar von 1787 erkannte, weil hier aller Unterricht in der Religion ausgeschlossen und durch eine rein atheistische, deutsch-

französische Moralphilosophie ersetzt war, erhob sich dieser dagegen mit altem Muth. Nach der Revolution von 1830, welche Belgien die Selbstständigkeit gab, erhielt der Episcopat die volle Freiheit in der Leitung der kleinen und großen Seminarier, und zugleich errichtete er zur Ergänzung der theologischen Bildung und für die anderen drei Facultäten i. J. 1834 die freie katholische Universität Löwen.

33. In Spanien hat in neuerer Zeit die Errichtung der Diöcesan-seminarier nur sehr wenige Fortschritte gemacht in Folge der Leiden der Zeit. Die Bischöfe und ihre Capitel waren selbst gar zu arm, als daß es ihnen möglich wurde, diese Häuser zu unterhalten, welche ihrer früheren Einkünfte beraubt worden; in gewissen Diöcesen sah man sich sogar genöthigt, sie zu schließen. Aber das Seminar von Valladolid ist eine glückliche Ausnahme. Dem Bischof Ribadaneira gelang es mit den größten persönlichen Opfern, deren Beispiel die Wohlthätigkeit der Gläubigen mächtig erregt hat, ein Seminar zu gründen, mit dem vielleicht nur die in Rom und Neapel verglichen werden können. Es ist eine förmliche Akademie, eine kleine Universität, an welcher die heilige Wissenschaft in ihrem ganzen Umfange gelehrt wird. Die anderen Seminarier Spaniens erholen sich allmählig, und die Bischöfe bemühen sich wetteifernd, ihnen ihren alten Glanz wieder zu geben.

34. Auch das katholische England strebte schon im Anfange dieses Jahrhunderts nach Errichtung von Seminarier, weil die französische Revolution die in Frankreich zur Bildung der englischen Geistlichkeit bestehenden Collegien, auch das von Douay, zerstört hatte. Die von Douay verbannten Professoren und Schüler ließen sich in Old-Hall-Green in der Grafschaft Hertfordshire nieder, und gründeten dort, nachdem die Priesterzöglinge der vier apostolischen Vicariate sich dort gesammelt hatten, das Seminar von St. Edmund, das bischöfliche Seminar des Londoner Bezirks. Dazu kamen dann die Seminare zu St. Gubert, zu St. Maria in Ostkott, zu Prior Park und das Jesuiten-Seminar zu Stonyhurst¹⁾. Nach Wiederherstellung der katholischen Hierarchie in England durch Pius IX. i. J. 1850 erhielt jede der neu errichteten Diöcesen ihr eigenes Seminar. — Auch die Kirche von Schottland hatte schon seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts zwei Seminarier, das eine zu Bismore für das Hochland, das andere zu Aqubertins für das Niederland. Diese beiden Seminarier wur-

1) Dieses Jesuiten-Seminar zu Stonyhurst ist eigentlich die Fortsetzung des alten englischen Collegiums der Gesellschaft Jesu, welches bald zu St. Omer, bald zu Brügge und Lüttich sich befand. Als nämlich Belgien unter französische Herrschaft gerieth, zogen sich die dort noch wirkenden Jesuiten sammt ihren Schülern nach England zurück. Der Vater des gefeierten Cardinals Welb, bekannt durch seinen heiligen Eifer und seine großen Mildthätigkeitswerke für die Aufrechthaltung der katholischen Religion in England, gab ihnen gastfreundliche Aufnahme in seinem prachtvollen Schlosse zu Stonyhurst. Die Jesuiten benutzten diese Gelegenheit, um sich von Neuem der Erziehung der Jugend zu widmen. Nach dem Tode des Vaters übergab dann der Sohn die Besitzung der Gesellschaft Jesu als Eigenthum, und seitdem besteht daselbst die Erziehungsanstalt der Jesuiten als selbstständiges Collegium.

den i. J. 1828 vereinigt, da ein mildthätiger Katholik, Herr von Pittford's, seine Besitzungen zu Blair's den apostolischen Vikaren zu diesem Zwecke überließ. So entstand das Seminar von St. Maria zu Blair's, aus welchem seitdem der Clerus Schottlands zumeist sich recrutirt.

35. In Deutschland stieß die Restauration der bischöflichen Seminarien auf größere Hindernisse. Zwar wurden in Oesterreich die berücktigten Generalseminarien schon unter Kaiser Leopold wieder aufgehoben und die bischöflichen Seminarien wieder hergestellt. Auch Bayern gab sein Generalseminar wieder auf. Aber das Princip des Staatschulmonopols ließ eine volle Freiheit der bischöflichen Seminarien nur sehr schwer zu. In den Concordaten, welche von den verschiedenen deutschen Staaten mit dem päpstlichen Stuhle abgeschlossen wurden, war zwar überall die Errichtung tridentinischer Seminarien zur Erziehung des Clerus und die freie Leitung derselben von Seite der Bischöfe stipulirt; aber die Regierungen dachten zumeist gar nicht daran, diese Stipulationen auszuführen.

36. Demgemäß legte man sich die Sache folgender Weise zurecht: Die theologischen Facultäten, in den Organismus der Universitäten eingegliedert, und als Staatsanstalten fungirend, hatten die Priesterzöglinge in den theologischen Fächern zu unterrichten. Diese letzteren mußten ihre Studien ebenso wie alle übrigen Studirenden, an den staatlichen Mittel- und Hochschulen machen, und erst wenn sie das ganze Gymnasium durchgemacht und das akademische Triennium vollendet hatten, durften sie bei dem Bischöfe um die Weihe nachsuchen. Damit sie nun aber doch noch vor der Weihe einigermaßen praktisch eingeschult werden konnten, wurden an den bischöflichen Sitzen Seminarien errichtet, in welche die absolvirten Theologen im letzten Jahre vor der Weihe noch eintraten, um den praktischen Lehrkursus durchzumachen. In Bayern wurden zur Erleichterung der höheren Studien für die meist armen Candidaten der Theologie noch eigene Lyceen als Staatsanstalten errichtet, an welchen die allgemein wissenschaftlichen und die theologischen Fächer vorgetragen werden.

37. Daß mit solchen Seminarien den Absichten der Kirche nicht genügt sei, ist von selbst klar. Pius VIII. hat 1830 in einem Breve an die Bischöfe der oberrheinischen Kirchenprovinz ausdrücklich dagegen protestirt. Darum ging denn auch das Streben der deutschen Bischöfe seit Decennien stets dahin, tridentinische Seminarien zu bekommen. Sie wußten sehr wohl, welch' schreckliche Erfahrungen die Kirche am Ausgange des Mittelalters durch die Ueberwucherung des Universitätslebens über die Seminarerziehung gemacht hatte; es standen ihnen zugleich die Verwüstungen vor Augen, welche der Untergang der kirchlichen Seminarien auf der Grenzscheide des vorigen und des gegenwärtigen Jahrhunderts unter dem Clerus angerichtet hatte. Darum hielten sie es für ihre heiligste Pflicht, alle Hebel in Bewegung zu setzen, um die bischöflichen Seminarien im Sinne und nach der Vorschrift des Concils von Trident wieder herzustellen.

38. Und ihr Streben ist nicht ohne Erfolg geblieben. Allen deutschen Bischöfen ging mit seinem Beispiele voran der Graf Carl August von Reischach,

Bischof von Eichstätt, später Erzbischof von München und dann Cardinal. Er restituirte, bloß auf die Almosen der Gläubigen sich stützend, i. J. 1838 das alte tridentinische Seminar zu Eichstätt, welches sein Vorgänger Martin von Schaumburg als das erste tridentinische Seminar in Deutschland gegründet hatte, das aber im allgemeinen Umsturze gleichfalls zu Grunde gegangen war, und stellte an dessen Spitze den Regens Ernst, einen Mann, ausgestattet mit den reichsten Kenntnissen und mit unerschütterlicher Charakterfestigkeit, der mit fester Beharrlichkeit und treuer Opferwilligkeit die Absichten des Bischofs durchführte, und in kurzer Zeit das neue Seminar zur Blüthe brachte. So war die Bahn gebrochen, und nun folgten die übrigen deutschen Bischöfe nach. Es sind gegenwärtig wohl nur mehr wenige Diöcesen in Deutschland und Oesterreich, die nicht ihr tridentinisches Seminar hätten. Die Form ist nicht überall die gleiche; aber dem Wesen nach stehen alle diese Seminarien auf dem Boden der tridentinischen Principien.

39. Freilich hat der gegenwärtig wüthende Sturm der Kirchenverfolgung in Deutschland sich auch gegen unsere Seminarien gewendet, und in den Staaten, wo diese neuen staatlichen „Kirchengesetze“ in Kraft stehen, sind sie bereits zerstört. Der moderne Staatsabsolutismus kann, wie keine Freiheit der Kirche, so auch keine freie Erziehung der Priester der Kirche ertragen. Die Zöglinge des Priesterstandes müssen wieder an die Staatsuniversitäten gepeitscht werden; das Sklaven züchtende Staatsschulmonopol verlangt es so. Im Hinblick auf den Geist, der gegenwärtig auf den Staatsuniversitäten umgeht, kann man sich denken, welchen Geist und welche Grundsätze auf denselben die Zöglinge des Priesterthums einsaugen werden. So müssen freilich die künftigen Geistlichen gefügige Werkzeuge des Nationalkirchentums werden. Aber es ist noch nicht aller Tage Abend. Die Reaction gegen dieses Gebahren wird nicht ausbleiben. Die Kirche hat sich schon unter viel ungünstigeren Verhältnissen aufrecht erhalten; sie wird auch diesen Sturm bestehen, und die Freiheit der geistlichen Erziehung, d. i. ihre Seminarien, wieder zurückerobern. Diese Hoffnung ist es, welche uns in den gegenwärtigen Bedrängnissen aufrecht erhalten muß und aufrecht erhalten wird.

40. Dagegen können in den freien Landen der vereinigten Staaten von Nordamerika die kirchlichen Seminarien sich frei und ungehindert entwickeln. Die meisten Diöcesen daselbst haben Seminarien, welchen Collegien unter Aufsicht der Bischöfe und unter Leitung von Geistlichen zur Seite stehen, in die jedoch auch Laienzöglinge zugelassen werden. Schon i. J. 1834 zählte die nordamerikanische Kirche vierzehn solcher Seminarien, und seitdem hat die Zahl derselben sich noch weit mehr vergrößert. In Milwaukee im Staate Wisconsin gründete der dortige Bischof Henny ein Seminar unter der Leitung des jetzigen Bischofs Michael Heiß, der dasselbe nach dem Muster des Eichstätter Seminars, an welchem er früher gewirkt hatte, einrichtete, und es im Vereine mit Dr. Salzmann bald zu solcher Blüthe brachte, daß es in ganz Nordamerika in glänzendem Rufe steht.

41. Aus diesem freilich nur kurzen Abriß der Geschichte der geistlichen

Seminarien ist ersichtlich, wie sehr die Kirche von jeher auf die Seminarerziehung ihrer künftigen Priester gedrungen hat. Es ist das auch sehr begreiflich. Der Priesterstand hat einen so eminent idealen Charakter, und fordert so viel Selbstverleugnung, Hingabe an die idealen Interessen der Menschheit, und Opferwilligkeit, daß nur eine von der Welt und ihrem Treiben abgelöste Erziehung den Priester zu dem machen kann, was er sein soll. Und zwar muß diese Erziehung schon von früher Jugend an den Knaben an sich nehmen, bevor er noch die Lüfte der Welt gekostet hat, und dadurch corrumpt worden ist. Später kann sie nur schwer mehr die Wunden heilen, die der Seele des Jünglings durch das weltliche Treiben bereits geschlagen worden sind, und die Jünglinge selbst müssen, wenn sie doch noch zum wahren Geiste des Priesterthums durchdringen wollen, einen ungleich schwereren Kampf durchmachen, als jene, die schon frühzeitig durch die Seminarerziehung den Ansteckungen der Welt entzogen worden sind. Das fühlt denn auch Niemand tiefer, als das christliche Volk, in welchem noch der alte frische und kernige Glaubensgeist lebendig ist. Es geht dem christlichen Volke wider den Mann, daß seine künftigen Priester in dem tollen und extravaganten Treiben des Universitätslebens sich herumtummeln; das Volk will, daß seine Söhne, die es dem Altare weihen will, auch gesondert von der Welt unter den Augen des Bischofs für den Altar erzogen werden sollen. Nur zu einer solchen Erziehung hegt das Volk Vertrauen. Die Gegner der Seminarien sind wahrlich nicht im Schoße des christlichen Volkes zu suchen; die Region, in welcher sie stehen, ist vom Volksleben abgelöst und steht demselben feindlich gegenüber. Es sind vor Allem die ausgesprochenen Gegner und Feinde der Kirche, welche die Seminarerziehung bekämpfen. Das ist nicht zu wundern. Sie wissen, was sie wollen. Der Mangel der clerikalen Erziehung soll die Corruption in den Clerus hineintragen, und wenn so das Salz schaal geworden ist, dann haben sie gewonnenes Spiel. Sie machen gegenwärtig aus dieser ihrer Absicht auch gar kein Hehl mehr. Früher brachten sie Gründe gegen die Seminarerziehung vor, und stellten sich dabei an, als hätten sie wirklich ein Interesse für die Kirche und ihren Clerus; diese Heuchelei haben sie heute, — zu ihrem Lobe sei es gesagt, — von sich gethan: — heute operiren sie einfach mit dem Anittel der rohen Gewalt. Leider aber muß man sagen, daß den Feinden der Kirche vielfach der Weg hiezu bereitet worden ist durch eine unverständige und blasirte Abneigung gegen die Seminarien von Seite solcher katholischer Priester und Laien, die mit dem Liberalismus paktiren zu dürfen glaubten, und daher ihre Freude daran hatten, der Kirche am Zeuge zu flicken. Für sie galt es gar nichts, daß die Kirche von jeher die Seminarerziehung des Clerus urgirt hatte; sie wußten das alles besser. Sie eigneten sich die Argumente der Feinde der Kirche einfach an, und operirten dann mit denselben gegen die Seminarerziehung, von welcher sie auch nicht das mindeste Verständniß hatten. Namentlich waren es gewisse geistliche Schergen des Staatsschulmonopols, welche am lautesten schriehen und polterten, und doch nur mit wahrhaft lächerlichen Argumenten gegen die gedachte kirchliche Institution debutiren konnten. Ueber die Seminarerziehung kann nur Derjenige ein gegründetes

Urtheil abgeben, der sie selbst genossen. Er allein kann aus Erfahrung sprechen, und der Erfahrungsbeweis ist in solchen Dingen immer der beste und stärkste. Der Verfasser dieses Buches hat das Glück gehabt, seine gesammte Erziehung und Bildung von den Knabenschulen an in dem tridentinischen Seminar des großen Cardinals Grafen von Reischach in Eichstätt zu genießen. Er muß es aus innigster Ueberzeugung sagen, daß er für diese Gnade Gottes nicht dankbar genug sein kann. Alle Einwürfe, welche jene blasirten Liberalen, die am Strange des Weltgeistes ziehen, gegen die Seminarien vorbringen, konnten und können ihm stets nur ein mitleidiges Lächeln ablocken; denn Unverstand und Unwissenheit sind nur des Bedauerns werth. Aber tief entriistet hat es ihn immer, wenn Priester der Kirche in diese Nergelien miteinstimmten; namentlich wenn er sehen mußte, mit welch' lächerlichem Leichtsinne sie gegen eine kirchliche Institution argumentirten, für welche ihnen absolut alles und jedes Verständniß abging. Eine Institution, deren unschätzbare Wohlthat man selbst erfahren, ist mit dem eigenen Ich so innig verwachsen, daß man nicht von ihr läßt und nicht lassen kann. Die Gegner der Seminarien haben gegenwärtig ihr Ziel erreicht, und als getreue Henkersknechte dieselben den Feinden der Kirche in manchen deutschen Landen ausgeliefert. Aber wer mit der Gewalt paktirt, hat daraus noch nie einen Ruhm geschöpft; nur wer mit dem Rechte und mit der Freiheit steht und fällt, hat den Dank des christlichen Volkes und der Nachwelt zu erwarten. Und der wird den standhaften Bischöfen unserer Kirche nicht fehlen. Gegen den Despotismus der Gewalt muß endlich wieder die Freiheit und das Recht durchdringen, und wenn Freiheit und Recht wieder ihre Auferstehung feiern, dann werden auch unsere Seminarien wieder erstehen wie der Phönix aus der Asche. Bis dahin können wir warten, und uns damit begnügen, das heilige Feuer der Freiheit zu nähren, damit es, wenn die Zeit kommt, zu heller Flamme emporlodern könne. Nichts in der Welt dauert ewig, außer die Kirche; auch der Triumph der Gewalt hat seine Zeit, und wenn diese abgelaufen, dann stürzt sie in sich zusammen. Bis dahin hoffen, harren und arbeiten wir, wenn es auch den Anschein hat, als hofften und arbeiteten wir „contra spem in spem“. Es waltet ein Gott, der Unrecht und Gewalt straft, und Recht und Freiheit zulezt zum Siege gelangen läßt. Auf ihn vertrauen wir¹⁾.

1) Ueber die geistlichen Seminarien schrieb: Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten, 1835, und Buß, Die nothwendige Reform des Unterrichtes und der Erziehung der katholischen Weltgeistlichkeit Deutschlands, 1852, denen wir im Vorausgehenden, was die geschichtlichen Data betrifft, zumeist gefolgt sind; Smeddink, Die Knabenseminarien für Cleriker und Cantoren nach ihrem Ursprunge und Fortgange dargestellt, 1846; Die Einführung der Knabenseminarien vom katholisch-kirchlichen Standpunkte aus, von einem katholischen Pfarrer, 1848, Schaffhausen, Hurter; Die kirchlichen Knabenseminarien, betrachtet vom Standpunkte des Concils von Trient und der jetzigen Zeit, von einem kath. Geistlichen, 1861, Landshut, Thomann; Dupanloup, De l'éducation, I, l. 5. und III. Vgl. auch Suttner, Geschichte des bischöfl. Seminars von Eichstätt, Programm des Eichstätter Lycealcatalogs vom Jahre 1859.

42. Nachdem wir nun die Erziehungsinstitute und Seminarien nach ihrer geschichtlichen Entwicklung und nach ihrem gegenwärtigen Bestande kennen gelernt haben, müssen wir auf die Schulanstalten übergehen. Wir scheiden dieselben aus in Schulanstalten für den niederen Unterricht, in Mittelschulen und in Hochschulen, und haben demnach im Folgenden gesondert von jeder dieser Schulanstalten zu handeln.

2. Schulanstalten.

a) Schulanstalten für den niederen Unterricht.

α. Die Elementar- oder Volksschule.

§. 124.

1. Wenn es sich um die organische Gliederung des gesammten modernen Schulwesens handelt, dann müssen wir mit der Elementar- oder Volksschule beginnen. Sie bildet den breiten Unterbau für das gesammte vielgliederte Schulwesen unserer Zeit. Diese Stelle nahm die Volksschule von jeher ein; sie muß ihr immer eigen bleiben, weil sie in ihrer Natur und Bestimmung begründet ist. Die Volksschule kann von diesem Gesichtspunkte aus so recht als die Mutter Schule aller übrigen bezeichnet werden. Sie legt den Grund zu allen Sphären der Bildung, in welche die Jugend einst einzutreten berufen ist, weil sie die Elemente aller Bildung und alles Wissens bietet.

2. Das Institut der Volksschule hat heut zu Tage in Deutschland eine große Ausdehnung gewonnen. In der Regel hat gegenwärtig jede Gemeinde ihre Elementarschule. Auch die Methode des Unterrichtes hat in so fern Fortschritte gemacht, als das mechanische Einlernen so viel als möglich beschränkt, und auf die Entwicklung der Geisteskräfte des Kindes von innen heraus ein größeres Gewicht gelegt wird. Die Grundsätze der Pestalozzi'schen Methode haben in den Volksschulen Deutschlands überall mehr oder weniger Eingang gefunden. Das formelle Bildungsprincip trat neben dem materiellen mehr in den Vordergrund, und erhob sich zur Gleichberechtigung mit diesem.

3. In Bezug auf die Frage dagegen, welche Unterrichtsgegenstände in der Volksschule gelehrt, und in welchem Umfange sie gelehrt werden sollen, haben sich in neuester Zeit abweichende Ansichten geltend gemacht. Es stehen sich in dieser Beziehung zwei Parteien gegenüber. Die Partei der alten Schule, deren Bestreben es ist, so wenig Gegenstände als möglich in der Schule Aufnahme finden zu lassen, um dann diese um so gründlicher und sorgfältiger mit den Kindern einüben zu können, und die Anhänger der neuen Schule, die, auf die Fortschritte der Zeit in der Bildung sich berufend, den Kreis der Unterrichtsfächer möglichst zu erweitern suchen, und namentlich ein Hauptgewicht auf die Realien gelegt wissen wollen. Während die ersteren in nicht eben sehr freundlicher Weise bezichtigt werden, das Volk in der Dummheit erhalten zu wollen, werden diese umgekehrt beschuldigt, daß sie die Schule überfüttern, eine regel-

rechte Bildung dadurch unmöglich machen, daß sie die Vielwisserei begünstigen und dadurch jene Oberflächlichkeit im Urtheilen und jene Mittelmäßigkeit der geistigen Bildung herbeiführen, die wir vielfältig bei Jenen, die allerlei Unterricht genossen zu haben sich rühmen können, gewahr werden.

4. Um in dieser Frage ein richtiges Urtheil sich bilden zu können, wird man wohl zunächst die Stellung der Volksschule in Betracht zu ziehen haben. Die Volksschule ist wesentlich eine allgemeine Schulanstalt; sie hat nicht für einen speciellen Beruf zu bilden, sondern sie hat allen Kindern des Volkes jene Bildung zu vermitteln, welche für sie erforderlich ist, mögen sie nun was immer für einen speciellen Beruf ergreifen. Daraus folgt, daß die Volksschule auch beim Allgemeinen stehen bleiben, also auf jene Unterrichtsfächer sich beschränken müsse, welche als allgemein nothwendig oder wenigstens als sehr nützlich für Alle sich erweisen.

5. Dazu kommt noch ein zweiter Gesichtspunkt. Die Volksschule nimmt, wie gesagt, alle Kinder des Volkes auf, um ihnen geistige Bildung zu vermitteln. „Diese Kinder nun gliedern sich nach allen Schichten der Gesellschaft, und recrutiren sich aus allen Ständen. Sie alle haben dasselbe Bedürfniß, das Bedürfniß nämlich, die Elemente des Wissens, die ihnen noch unbekannt sind, in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Ueber diese Elemente hinaus sind aber nicht nur die Bedürfnisse sehr verschieden, sondern sie sind oft weiter gar nicht vorhanden. Trotz alles Raisonirens wird man froh sein müssen, wenn man einen großen Theil der Menschen nur dahin bringt, die ersten Anfangsgründe des Wissens in sich aufzunehmen und festzuhalten. Diensthoten, Tagelöhner, Handwerksleute, Landleute werden nicht nur nicht mehr nothwendig haben, sondern nur wieder verlernen, was über die Elementarkenntnisse hinaus ist. Dagegen werden allen Denen, die eine höhere wissenschaftliche Bildung sich erwerben müssen, Bruchstücke von Kenntnissen ebenfalls nicht dienlich sein, wohl aber wird für sie von größtem Nutzen sein, wenn sie einen sorgfältigen Grund gelegt haben, auf dem sie weiter fortbauen können.“ Also auch von diesem Gesichtspunkte aus ergibt sich die Forderung; daß der Unterricht in der Volksschule auf das Nothwendige beschränkt bleibe.

6. Endlich sind die Kinder, welche die Volksschule besuchen, von verschiedenen Fähigkeiten. Die einen sind gut talentirt, die anderen sind mit geistigen Fähigkeiten sehr stiefmütterlich bedacht, wieder andere haben bloß mittelmäßige Anlagen. Die Abstufungen sind hier ganz unübersehbar. Und doch soll die Volksschule für die Bildung Aller sorgen. Die Volksschule darf nicht bloß den fähigeren und talentvolleren Köpfen, sondern sie muß der Gesamtheit der Schüler dienen. Verhält es sich aber also, dann darf deren Aufgabe nicht so weit gesteckt werden, als im günstigsten Falle erreicht werden könnte, sondern nur so weit, als in der Regel unter allgemein vorkommenden Verhältnissen erreicht werden kann. Und wenn dieses, dann darf die Volksschule den Kreis ihrer Unterrichtsgegenstände nicht so weit ausdehnen, daß die schwächeren Kräfte gar nicht mehr mitkommen können, sie muß vielmehr denselben auf das Nothwendigste beschränken.

7. Wir müssen also jedenfalls Denen Recht geben, welche ein Hinausgehen der Volksschule über jene Unterrichtsgegenstände, welche als die Elemente der Bildung betrachtet werden müssen, mißbilligen. Man kann außer den nothwendigen Lehrgegenständen noch einige gemeinnützige Kenntnisse in der Volksschule pflegen; aber weiter sollte man nicht gehen. „Bildung der Sinne durch den Anschauungsunterricht, Religion, Lesen, Verständniß des Gelesenen, Fähigkeit, sich mündlich auszudrücken, und das, was man ausdrücken will, in gefälliger Form schriftlich niederzulegen, Kenntniß der Zahlenverhältnisse und Fertigkeit, dieselben auf das, was im gewöhnlichen Leben vorkommt, anzuwenden (gewöhnliches Rechnen), Bekanntschaft mit der äußeren Umgebung und den Grundgesetzen der gewöhnlichsten Naturerscheinungen, vaterländische Geschichtsbilder und die wichtigsten geographischen Kenntnisse, namentlich in Bezug auf das Heimathland, Gesang — das ist das Neueste, was die Volksschule zu leisten braucht. Leistet die Volksschule dieses, dann wird man ein aus dieser Schule hervorgegangenes Volk nicht für ein in der Dummheit gehaltenes betrachten können, noch werden die einzelnen Individuen nicht hinreichend befähigt sein, auf Grund der erhaltenen allgemeinen Bildung eine besondere Berufsbildung sich anzueignen.“

8. Wir können es daher nur bedauern und mißbilligen, wenn die „moderne Pädagogik“ mit der ihr eigenen Gewaltthätigkeit überall über dieses Unterrichtsmaß hinausgehen, und in die Volksschule Dinge aufzunehmen will, die nun einmal in dieselbe nicht passen. Die Erfahrung lehrt, daß eine solche übermäßige Anhäufung von Unterrichtsgegenständen überall vom Uebel ist. Wenn man auch ganz absieht von der schlimmen Quälerei, welche dadurch mit der Jugend getrieben wird, müssen unter dieser Häufung der Unterrichtsgegenstände unvermeidlich die nothwendigen Unterrichtsfächer zurücktreten und Schaden leiden. Daher die Erscheinung, daß gegenwärtig die Kinder bei ihrem Austritte aus der Schule gerade da, wo sie mit den verschiedensten Kenntnissen angefüllt werden, nicht mehr ordentlich lesen, schreiben und rechnen können. Zudem verflüchtigt sich jenes Vielerelei von Kenntnissen sehr bald wieder, und die Kinder wissen nach Verlauf weniger Jahre zumeist gar nichts mehr davon. Man kann hier im wahren Sinne sagen: *Ut quid perditio haec!*

9. Die Zeit, während welcher die Kinder die Volksschule zu besuchen haben, ist nach den verschiedenen deutschen Ländern verschieden. Früher hielt man einen sechsjährigen Coursus für ausreichend, jetzt ist er auf sieben, sogar auf acht Jahre ausgedehnt. In Bayern besuchen die Kinder die Volksschule sieben, in Oesterreich und Preußen acht Jahre. Wir halten auch eine solche übermäßige Ausdehnung der Unterrichtszeit im Allgemeinen nicht für zweckmäßig, weil dieses überlange Schulsitzen nur auf Kosten der praktischen Berufsbildung der Kinder sich durchführen läßt¹⁾. Jedenfalls sollte dabei ein Unterschied gemacht werden zwischen Land- und Stadtschulen. Auch kann in dem Einen Lande, je nach der Beschaffenheit der Volkswirthschaft eine größere

1) Vgl. mein Lehrbuch der Pädagogik, S. 323 f.

Ausdehnung der Schulzeit zweckmäßig sein, während sie es in einem andern nicht ist.

10. Die deutsche Volksschule ist entweder einclassig oder mehrclassig, je nachdem Ein oder mehrere Lehrer an derselben wirken. Es ist ferner in derselben überall auch eine bestimmte Classeneintheilung festgestellt, die jedoch in verschiedenen Ländern wieder verschieden ist. Im Allgemeinen kann man sagen, daß die Eintheilung in eine Unter-, Mittel- und Oberklasse überall eingeführt ist, wenn auch in verschiedener Ausdehnung der Classen, je nach der Ausdehnung der Gesamtschulzeit. Dazu kommt häufig noch eine eigene Elementarclassen, welche die unterste Stufe einnimmt und auf die Unterclassen selbst wiederum vorbereitet. Die Trennung der Geschlechter ist in der deutschen Volksschule bei weitem nicht überall durchgeführt, in den Landschulen besuchen zumeist Knaben und Mädchen nur Eine Schule; nur an größeren Orten und in Städten ist, allerdings nicht überall, die gedachte Trennung im Gebrauche.

11. Als eine Fortsetzung der Volksschule gilt in Deutschland die Fortbildungsschule, die entweder als Sonntagschule auftritt, und dann als Unterrichtsgegenstände, wie die Volksschule, Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, deutsche Sprache und gemeinnützige Gegenstände umfaßt, oder als landwirthschaftliche Fortbildungsschule eingerichtet ist, und als solche an Winterabenden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebes gibt, oder endlich als Handwerkerfortbildungsschule erscheint, in welcher, abgesehen von der Weiterführung des Elementarunterrichtes, der Unterricht namentlich auf solche gemeinnützige Gegenstände sich erstreckt, welche für die Kinder, die dem Handwerkerberufe sich widmen wollen, vorzugsweise nützlich sind, wie z. B. Rechnen, Zeichnen, Modelliren, u. s. w.

12. In andern, außerdeutschen Ländern ist das Volksschulwesen wieder anders gestaltet, je nach den verschiedenen Landesverhältnissen, denen sich dasselbe anbequemen muß. In England wird in der Parish School (Kirchspielschule der bischöflichen Kirche) Religion (Bibel, Katechismus, Collecten, Evangelien, Episteln), Geographie (besonders von England, wobei man vom parish ausgeht), englische Geschichte, etwas Botanik, etwas Physiologie und Anatomie, Buchführung, und natürlich Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt; die Kinder der Wohlhabenden, welche mehr zahlen, haben daneben Unterricht im Zeichnen und in der Musik. Neben diesen Schulen gehören der bischöflichen Kirche die National Schools, welche nach Bell'scher Methode eingerichtet sind, und die Parochial Charity Schools, welche sich nur in den großen Städten, in großer Zahl in London finden, an.

13. In Belgien wird die Volksschule Primärschule genannt. Es gibt drei Classen von Primärschulen, nämlich a) Gemeindeschulen, die von den Gemeinden eingerichtet, verwaltet und unterhalten werden; b) Privatschulen, welche unentgeltlich alle armen Kinder zulassen und so die Gemeinden der Verpflichtung entheben, selbst für die Bedürfnisse des Unterrichtes zu sorgen; und endlich c) Privatschulen, welche adoptirt werden, um Gemeindeschulen zu er-

setzen, und welche sich gegen eine Entschädigung mit dem Unterrichte armer Kinder befassen. Der Primärunterricht umfaßt als nothwendige Lehrgegenstände: Religion und Moral, Lesen, Schreiben, die Elemente der französischen, plämischen oder deutschen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfnissen, die Elemente des Rechnens, das gesetzliche Maß- und Gewichtssystem. Der Unterricht in der Religion steht unter der Leitung der Geistlichen des betreffenden Cultus.

14. In Frankreich heißen die Volksschulen gleichfalls Primärschulen. Als Minimum muß nach dem Gesetze von 1850 in den Primärschulen betrieben werden: Religion und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Elemente der Grammatik, Rechnen, Einüben des metrischen Maß- und Gewichtssystems mit steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der Berechtigung des Lehrers darf noch in einem oder in mehreren von folgenden Fächern unterrichtet werden: Elemente der französischen Geschichte und Geographie, Kenntnisse aus Naturgeschichte und Physik, Kenntnisse aus der Ackerbaukunde, Industrie und Gesundheitslehre, Elemente der Flächenberechnung, des Feldmessens, Lineal- und Freihandzeichnen, Singen und Turnen. Knaben und Mädchen sollen nicht in ein und derselben Schule unterrichtet werden; auch sollen Mädchen immer nur von Lehrerinnen, Knaben von Lehrern Unterricht erhalten; wo die Mittel einer Gemeinde es nicht gestatten, getrennte Schulen zu etabliren, müssen wenigstens beide Geschlechter durch eine hölzerne Scheidewand so von einander geschieden sein, daß wohl der Lehrer vom Katheder beide Abtheilungen, aber diese einander nicht sehen können.

15. Die Disciplin zielt auf Anregung des Fleißes und Aufmunterung zu einem guten Betragen ab. Als Belohnungen gelten: a) bon points, gute Striche, b) ein billet de satisfaction, das den Eltern zugestellt wird, c) Ausschreiben des Namens an der Ehrentafel, d) Medaillen und Decorationen. Strafmittel sind: a) Mauvais points, b) Arrest mit besonderer Aufgabe, c) Einschreiben auf die Schandtafel, d) öffentlicher Verweis vor der ganzen Schülerschaft, e) provisorische Ausschließung (bei Dieben und ausgezeichneten Tügnern), f) vollständige Ausschließung, vom Präfecten verhängt. Körperliche Zwangsmittel sollen vom Lehrer nicht angewendet werden; das Schlagen ist der Nation ein Gräuel; die wörtliche Zurechtweisung soll mit Vorsicht und Würde geschehen.

16. Die Methode in den französischen Schulen ist überall mehr oder weniger vorwiegend mechanisch. Es übt z. B. der Lehrer mit den vorgerückteren Schülern die Orthographie ein, während die Anfänger, in Kreise getheilt, mit den Monitoren vor den Lesetabellen stehen; die Grammatik wird nach Thomonds Elementarbuch seitenweis auswendig gelernt und hergesagt; in Geschichte und Geographie haben die Schüler meist die Karte von Frankreich vor sich; dazu gehören dann faits d'histoire et de chronologie, die wortgetreu auswendig zu lernen sind. Der militärische Typus des französischen Volkscharakters macht sich in dieser mechanischen, commandomäßigen Methode entschieden bemerklich.

17. In Spanien begreift der Unterricht des „ersten Grades“ oder der

Elementarunterricht: christliche Lehre und biblische Geschichte, Lesen, Schreiben, die Grundzüge der Arithmetik, Unterricht in den gesetzlichen Maßen, Münzen und Gewichten, Belehrungen über den Ackerbau, den Gewerbefleiß und Handel, je nach der Verlichkeit. Dazu kommen beim höheren Unterricht des ersten Grades noch die Grundzüge des Zeichnens, der Geometrie und der Feldmessenkunst, Umriss der Geschichte und Geographie, besonders von Spanien, die allgemeinen Begriffe aus der Physik und Naturgeschichte, soweit sie das Leben betreffen. Bei den Mädchen fällt die Belehrung über Ackerbau, Geometrie, Feldmessenkunst, Physik, Naturgeschichte, Handel, Gewerbe u. s. w. weg, und treten dafür ein: weibliche Arbeiten, Grundzüge des Zeichnens, welche sich darauf beziehen, und die Grundsätze häuslicher Gesundheitspflege.

18. In Nordamerika zerfällt die Volksschule (Common School) in die Primary School und in die Grammar School. In den Primary Schools erscheint das Lesen, Buchstabieren und Worterklären (Reading, Spelling und Definitions) als das Geschäft, dem der größte Theil der Zeit und die zärtlichste Sorgfalt der Lehrer gewidmet ist. Das Rechnen kommt daneben allmählig zur Geltung; in den unteren Classen herrscht das sog. Kopfrechnen, neben welches sich in den mittleren und oberen Classen das Tafelrechnen stellt. Es besteht in den meisten Schulen in dem mechanischen Einüben der vier Species. In der Schreibkunst und im Zeichnen werden in der obersten Classe schwache Versuche auf der Schiefertafel gemacht. Gesangunterricht und Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen soll während des ganzen Curfus der Primary Schools ertheilt werden. In allen Unterrichtsgegenständen werden Textbooks gebraucht, in denen die Lehrstoffe in Frage- und Antwortform verarbeitet sind.

19. In der Grammarschule wird das Lesen, Buchstabieren und Worterklären mit großer Sorgfalt fortgesetzt, sowie auch der Schreibunterricht weiter geführt. Dazu kommt dann die Grammatik, die durch vier oder fünf Classen hindurch traktirt wird. Ebenso tritt nun das Rechnen in den Vordergrund. Es beginnt mit der Long Division und dem Federal Money, geht dann zu den Brüchen und den Decimalbrüchen fort, kommt von da auf die angewandten Rechnungsarten, und endlich in den Oberclassen zu dem wahren Heiligthum des amerikanischen Lebens, zu dem Kapitel vom „Profit“ und „Loss“. Dieses Kapitel wird tüchtig durchgearbeitet und in dem Mechanismus der hieher gehörigen Rechnungsarten eine Fertigkeit errungen, die bei dem gewandten Amerikaner für die Bedürfnisse des Lebens ausreicht. Algebra wird wenig getrieben, Geographie dagegen eifrig, wohingegen der Geschichtsunterricht sich meistens auf die Geschichte der vereinigten Staaten beschränkt. Dazu kommt etwas Naturbeschreibung, „Astronomie“, Gesang und Zeichnen¹⁾.

1) Als höchste Stufe für Ausgewählte schließt sich an die Gesamtvolksschule noch ein höherer Curfus an, der bald Supplementary course, bald Select School, bald High School, bald Union School genannt wird. In diesem wird der frühere Unterricht erweitert, und als neue Unterrichtsfächer kommen hinzu die Geometrie, allgemeine Geschichte, Physik, Chemie, Rhetorik und die französische und deutsche Sprache.

20. Der Schultag währt in diesen Schulen in der Regel von neun bis zwölf und von eins bis drei Uhr. Der Sonnabend ist ganz frei. Während der Stunden des Schultags wechseln Lectionen, welche die Lehrer ertheilen, mit sog. „Studying Lessons“, in denen die Schüler unter Aufsicht der Lehrer „ihre Bücher studiren“, auch wohl schriftliche Arbeiten anfertigen. Diesem Selbststudium sind bis zwei Stunden täglich gewidmet, so daß für den eigentlichen Unterricht nur drei tägliche Stunden übrig bleiben. Um nun in dem Rahmen der wenigen Stunden Zeit für die zahlreichen Fächer des Unterrichtes zu finden, werden die Lehrstunden sehr zerrissen. Es gibt Lectionen von dreißig, zwanzig, fünfzehn, zehn, ja fünf Minuten. Da läßt sich wohl nicht viel zu Stande bringen, und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die Erfolge der nordamerikanischen Elementarschulen vielfach hinter berechtigten Erwartungen zurückbleiben ¹⁾.

21. Bisher war zunächst nur von jenen Elementarschulen die Rede, die den Charakter von Staatschulen haben, oder doch unter Respicienz des Staates stehen. In jenen Ländern aber, in welchen Unterrichtsfreiheit herrscht, bestehen neben den Staatschulen auch die freien Schulen, die von den Bischöfen, Ordensgenossenschaften und Kirchengemeinden gehalten werden. Diese charakterisiren sich den Staatschulen gegenüber im Allgemeinen dadurch, daß sie auf die Erziehung der Kinder ein größeres Gewicht legen, als dieses gemeiniglich in den weltlichen Schulen stattfindet, und daß sie sich von der Superfötation des Unterrichtes, von der Ueberladung der Schule mit Lehrgegenständen so viel als möglich freihalten, indem sie das Maß des Unterrichtsstoffes nach dem Bedürfnisse abmessen. In letzterer Beziehung müssen sie allerdings der herrschenden Zeitrichtung manche Concessionen machen, und trifft man daher in manchen freien Schulen gleichfalls eine größere Summe von Lehrgegenständen, als man für den Elementarunterricht nothwendig oder förderlich erachten möchte. Aber das läßt sich nun einmal nicht ändern, weil im gegentheiligen Falle die freien kirchlichen Schulen in der öffentlichen Meinung hinter den weltlichen Schulen zurückstehen müßten. Dagegen ist es namentlich die Religion und das religiöse Leben, worauf in diesen Schulen das Hauptgewicht gelegt wird, und gerade durch diese Pflege der religiösen Erkenntniß und der religiösen Uebungen ist es bedingt, daß diese Schulen auch in den übrigen Lehrfächern im Allgemeinen die befriedigendsten Resultate erzielen, namentlich aber es dahin bringen, daß die Kinder nicht bloß gut unterrichtet, sondern auch gut erzogen werden. Die Unterrichtsmethode, welche in diesen Schulen befolgt wird, ist für die von Ordensgenossenschaften geleiteten Schulen gewöhnlich schon durch die bezüglichlichen Ordensstatuten vorgezeichnet, welch' letztere sich hiebei im Ganzen den Bedürf-

1) In den großen Städten des Ostens und Westens findet die Volksschule eine Ergänzung in den „Evenings Schools“. Sie öffnen sich in den Wintermonaten für sechszehn bis achtzehn Wochen, und versorgen, soweit sie nicht Auswanderern zu Gute kommen, Zurückgebliebene fortgeschrittenen Alters mit Reading, Spelling und Definitions, mit Arithmetic, Writing und Drawing. (Vgl. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, 3. Bd.)

nissen der Zeit accomodiren. Im Uebrigen müssen die freien Schulen in der Gestaltung ihrer Methode selbstverständlich auch den Bedingungen und Anforderungen des Nationalcharacters der verschiedenen Völker Rechnung tragen, und können nur in so weit von der allgemeinen Unterrichtsmethode, die in einem Lande gang und gebe ist, abweichen, als sie damit nicht in Widerspruch kommen mit dem volksthümlichen Charakter des gesammten dort bestehenden Unterrichtslebens. Widrigensfalls würden sie nicht bloß unpopulär, sondern es würde auch der ganze Erfolg ihres Unterrichtes in Frage gestellt werden.

22. So viel über die Volksschule. — Anstalten für den niederen Unterricht sind aber nicht bloß die Volksschulen, sondern auch die Armenschulen, Fabrikschulen und Bürgerschulen, die sich selbst wiederum an die Volksschule anschließen. Sie müssen daher hier gleichfalls zur Sprache kommen.

β. Armenschulen, Fabrikschulen, Bürgerschulen.

§. 125.

1. Was vorerst die Armenschulen betrifft, so hat sich die Kirche von jeher nicht bloß der vermöglichen, sondern auch der armen Kinder angenommen, um ihnen Unterricht und Erziehung zu Theil werden zu lassen, und zwar unentgeltlich. Wir erinnern nur an die Armenschulen der „Brüder des gemeinschaftlichen Lebens“, der Ursulinerinnen, des Joseph von Calasanz, des La Salle, u. s. w. Um 1655 wurden auf Befehl Alexanders VII. päpstliche Freischulen für arme Mädchen errichtet. Die Mädchen, welche diese Anstalten besuchten, erhielten sogar noch Brod und am Ende der Erziehung eine kleine Ausstattung. Um eben dieselbe Zeit gründete Rosa von Venerini zu Viterbo und Montefiascone Töchter Schulen für arme Mädchen. Von ihren Instituten gingen die Armenlehrerinnen aus, auch Filippinen genannt, von Lucia Filippini, einer Schülerin der Rosa Venerini. Auch die barmherzigen Schwestern und andere männliche und weibliche Orden unterhielten Freischulen für die Armen.

2. In neuerer Zeit steigerte sich mit der vermehrten Bevölkerung, mit der immer größeren Schwierigkeit, seinen Lebensunterhalt zu finden, mit der Ueberhandnahme des Luxus, mit dem Aufkommen des Maschinenwesens, welches auch schon die Kinder in Anspruch nimmt, und mit der Entstehung eines Proletariates, wie es die früheren Zeiten nicht kannten, das Bedürfniß nach Armenschulen. Es mehrten sich daher diese letzteren fortschreitend, und namentlich in solchen Ländern, wo die Massenarmuth sich am meisten einbürgerte. Schon im Anfange dieses Jahrhunderts waren, wie wir gesehen haben¹⁾, in der Schweiz Zellenberg und Wehrli für die Armenschulen thätig, ja schon 1743 stiftete in Wien der k. k. Rath Michael von Zollern eine Schule für den Unterricht armer Kinder; am zahlreichsten wurden aber in neuester Zeit die Armenschulen in Norddeutschland und England, wo die socialen Verhältnisse sie in der That am nothwendigsten erscheinen lassen.

1) Vgl. oben S. 393 ff.

3. So hat die Stadt Berlin eine große Anzahl Frei- und Armenschulen. Schon 1827 waren daselbst sieben Armen- und zwei Stiftsschulen. Seitdem sind ihrer noch weit mehrere geworden. In einzelnen Schulen, wie z. B. in der mit der Badzeckanstalt verbundenen Armenschule, erhalten die Kinder nicht nur Bücher, Papier, Federn, Griffel, sondern auch täglich ein halb Pfund Brod und die Mädchen noch überdies die von ihnen gefertigten Strümpfe und Hemden, wozu ihnen die Anstalt das Material gegeben. Auch in Sachsen sind die Armenschulen zahlreich.

4. In England, resp. Schottland, richtete Chalmers die sog. Lumpenschulen ein (Ragged Schools), bestimmt für ganz verwaarloste oder auch ganz verlassene Kinder, von denen die Eltern entweder unbekannt oder gestorben sind. Diese Lumpenschulen verbreiteten sich bald über ganz England. Die Kinder bekommen in denselben Unterricht und Obdach zugleich. Dazu kommen dann die eigentlichen Armenschulen (Pauper Schools), bestimmt für die Kinder der Armen, die vom Kirchspiele Almosen erhalten, dann die Workhouse Schools, für die Kinder von Leuten, die in Workhouses untergebracht sind, und endlich die Penal Schools für unerwachsene Sträflinge.

5. Es ist klar, daß wenn solche Armenschulen ihren Zweck erreichen sollen, die Schulzeit in denselben auf ein geringeres Maß herabgesetzt, und bloß der Religion, dem Lesen, Schreiben und Rechnen gewidmet werden muß. Gewöhnlich sind aber damit auch Arbeitsstunden verbunden, in denen die Kinder an die Arbeit gewöhnt, in derselben unterrichtet und zu nothdürftigem Erwerbe tauglich gemacht werden. Und diese Einrichtung kann nur gebilligt und empfohlen werden.

6. Fabriksschulen sind gleichfalls eine Art Armenschulen, unterscheiden sich aber von diesen letzteren dadurch, daß sie für Kinder der Fabrikarbeiter in den Fabrikräumen selbst eingerichtet und in der Regel von den Fabrikeigenthümern erhalten werden. Die große Ausdehnung, welche das Fabrikwesen in neuerer Zeit genommen hat, hat nämlich dazu geführt, für die Kinder, die in der Fabrik beschäftigt sind, eigene Schulen in der Fabrik selbst zu gründen. Nachdem die Arbeitszeit vorüber ist, versammeln sich die Kinder in der Fabriksschule, und genießen in derselben den erforderlichen Unterricht. Es hat diese Einrichtung zwar bei weitem noch nicht überall, aber doch schon in gar manchen Fabriken Aufnahme gefunden.

7. Vorausgesetzt, daß einmal doch Kinder in der Fabrik verwendet werden, sind solche Fabriksschulen unstreitig ein Bedürfnis, dem unter jeder Bedingung genügt werden soll. Die Fabrikherren erfüllen nur eine einfache Menschen- und Christenpflicht, wenn sie solche Fabriksschulen gründen. Die Kinder werden dadurch der Gefahr der geistigen Verjüngung und der sittlichen Verwilderung, welcher sie in der Fabrik so sehr ausgesetzt sind, entzogen, und zu einem menschenwürdigen und christlich gesitteten Leben herangebildet. Dies allerdings nur unter der Voraussetzung, daß diese Schulen auch christlich geleitet werden.

8. Wir kommen zu den Bürgerschulen. Um den Begriff derselben

festzustellen, müssen wir vor Allem bemerken, daß zwischen niederen und höheren Bürgerschulen zu unterscheiden ist. Die höheren Bürgerschulen stehen bereits auf gleicher Stufe mit den Realschulen. Die Realschulen bildeten sich eigentlich erst aus den höheren Bürgerschulen heraus; letztere wurden im Fortgange ihrer Entwicklung selbst zu dem, was wir gegenwärtig Realschulen nennen. Von diesen höheren Bürgerschulen kann also hier, wo es sich um den niederen Unterricht handelt, nicht die Rede sein. Hier können bloß die niederen Bürgerschulen zur Sprache kommen.

9. Die niederen Bürgerschulen sind aber nichts anderes, als auf einer höheren Stufe stehende Volksschulen. In den Städten errichtete nämlich der wohlhabendere Bürgerstand für die ihm angehörige Jugend im Unterschiede von den Volksschulen, welche mehr die Armen besuchten, eigene „Bürgerschulen“, die im Ganzen besser ausgestattet waren und einen weiteren Lehrplan erhielten, als die gewöhnlichen Volksschulen. Mit der Zeit, als die Volksschulen sich immer mehr hoben, wurden diese Bürgerschulen in den Städten zu einer Art Ergänzungsschulen für die ersteren, in welche die Kinder aus der eigentlichen Volksschule übertraten, um in ihrer Bildung weiter geführt zu werden, so weit solches für den gewöhnlichen Bürgerstand, in den sie eintreten sollten, ersprießlich schien. Sie wurden so zu einer Art Fortbildungsschulen.

10. Darnach bestimmt sich denn auch der Umfang der Unterrichtsgegenstände an der Bürgerschule. Die Lehrgegenstände der Volksschule bleiben, werden aber erweitert, und dabei wird namentlich die Naturkunde betont. Der Lektionsplan der Bürgerschule in Leipzig z. B. umfaßt: Religionslehre und Bibellunde, deutsche Sprache, Weltkunde, Geschichte und Geographie, besonders des Vaterlandes, Naturkunde, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen. Vielsach werden auch noch die ersten Anfangsgründe des Französischen mit in den Lektionsplan aufgenommen.

11. In Frankreich entsprechen den niederen Bürgerschulen in Deutschland die Ecoles primaires supérieures, die für die Berufsarten der mittleren Industrie und des kleineren Handels vorbereiten. In England dagegen nehmen den Rang unserer deutschen niederen Bürgerschulen die Trades-Schools ein.

7. Industrieschulen.

§. 126.

1. Zu den Anstalten für den niederen Unterricht gehören endlich auch noch die Industrieschulen. Man versteht darunter solche Schulinstitute, in welchen die Kinder nicht bloß in den Elementargegenständen unterrichtet, sondern ihnen zugleich Gelegenheit gegeben wird, die ihrem Stande und Berufe entsprechenden Arbeiten praktisch zu erlernen, und sich hierin praktisch zu üben. Sie sind also in einer gewissen Weise gleichfalls eine Ergänzung der Elementarschule, in so fern in denselben die Kinder bereits für einen bestimmten Arbeits-, Geschäfts-, Handwerkszweig praktisch herangebildet werden. Sie sind in gewissem Sinne Lehrlingsanstalten.

2. Die erste Anstalt dieser Art ist die Industrieschule für Kinder beiderlei Geschlechtes, welche mit dem 1686 von dem Domherrn Odescalchi zu Rom gegründeten Ospicio apostolico di san Michele verbunden ist. Es sind in dieser Anstalt alle möglichen Werkstätten angelegt, in welche nach eigener Wahl jeder Zögling eintreten kann. Da finden sich Buchbinder, Buchdrucker, Drechsler, Hutmacher, Metallarbeiter, Sattler, Schneider, Schuhmacher, Tischler, Teppichmacher, Zimmermaler, u. s. w. Daneben findet der Zögling die vortrefflichsten Kunstwerkstätten in jedem denkbaren Zweige, wie Bildhauer-, Kupferstecher-, Maler-, Mosaicisten-, Stempelschneider-, sogar Gobelin-Weberei-Werkstätten.

3. Außer dem Ospicio di S. Michele gibt es solche Anstalten in Rom noch mehrere. So errichtete Leo XII. i. J. 1824 eine ähnliche Anstalt auf größeren Grundlagen in dem Ospicio di S. Maria degli Angeli. Die Knaben sind hier unter die Leitung der Brüder der christlichen Lehre gestellt. Sie empfangen zuvörderst den Elementarunterricht, und werden dann in die Lehrwerkstätten für die Handwerke der Schuster, Schneider, Drucker, Färber, Schlosser, Hutmacher, Tischler, Kunstschreiner u. s. w. vertheilt. Die Mädchen verarbeiten Flach, Hanf, Baumwolle, welche dann in den Werkstätten der Knaben gefärbt werden; sie umflechten die Stühle mit Stroh, welche die Knaben aus Holz gedreht haben. Alle Arbeiten, mit Ausnahme der Druckerarbeiten, werden an einen Unternehmer vergeben. Ein Drittel des Ertrages verbleibt der Anstalt, ein Drittel wird dem Zögling gelassen, ein Drittel endlich zu einer gemeinsamen Kasse zusammengelegt, welche später vertheilt wird.

4. Auch in anderen Städten Italiens finden sich solche Industrieschulen, so in Florenz (Casa pia di S. Filippo di Neri), in Brescia (Scuola degl'arti et metieri, vom Domherrn Peroni gestiftet), in Turin (Albergo di virtu und Piccola casa della divina providenza, unter den Auspicien des heil. Vincenz von Paul), in Carmagnola, Rivoli, Pignerola, Novara, Valenza, Casale, u. s. w.

5. In Deutschland treffen wir die ersten praktischen Versuche in dieser Richtung im Francke'schen Waisenhause zu Halle. Ein anderer Versuch Hecker's, mit seiner Realschule in Berlin eine Industrieschule zu verbinden, wurde nach seinem Tode wieder aufgegeben. In Oesterreich hat, wie früher erzählt worden¹⁾, Ferd. Kindermann (Herr von Schulstein) die Industrieschulen, zunächst in Böhmen eingeführt. In der Schweiz regte zuerst Pestalozzi das Institut der Industrieschulen an, indem er auf dem Neuhof eine solche errichtete. Er freilich verunglückte mit diesem Institut; dafür aber wurde die Idee von Fellenberg und Wehrli wieder aufgegriffen und mit Geschick durchgeführt, zunächst in Hofwyl und dann in den Wehrli'schen. Auch in Deutschland fand gegen Ende des vorigen Jahrhunderts das Institut vielseitige Aufnahme. Es entstanden Industrieschulen zu Göttingen, Magdeburg, Hamburg, im Württembergischen, zu Worms, u. s. w.

6. In Frankreich hatten Industrieschulen für Knaben wenig Glück; dagegen bestehen große Industrieschulen für Mädchen in Lyon und Straßburg.

1) Oben S. 76 S. 356.

Von Wichtigkeit sind ferner die durch ganz Frankreich verbreiteten Arbeitsfäls für Mädchen. Die meisten religiösen und mildthätigen Schwesternschaften, welche sich der Erziehung armer Mädchen widmen, haben mit ihren Schulen solche Arbeitsfäls verbunden, welche die Kinder in der Zeit zwischen den Lehrstunden bis zu zwölf und dreizehn Jahren aufnehmen. Die Kinder verfertigen Weißzeug und Kleidungsstücke, die theils ihnen geschenkt, theils an Arme verkauft werden. Auch in Belgien bestanden schon 1851 in Ostflandern allein 369 solcher Industriefschulen, in denen 17,000 Mädchen mit Spizentklöppeln, Nähen und Spinnen beschäftigt waren.

7. Jedenfalls sind solche Industriefschulen, vorausgesetzt, daß sie unter einer tüchtigen Leitung stehen, eine wahre Wohlthat für Eltern und Kinder; denn die Eltern werden dadurch der Sorge um die Ausbildung der Kinder für die Geschäfte und Arbeiten ihres künftigen Berufes überhoben, was besonders für die ärmere Bevölkerung von großem Werthe ist, und bei den Kindern selbst bleibt es nicht dem Zufalle überlassen, ob und wie sie jene Geschäfte und Arbeiten, die ihren künftigen Beruf ausmachen, erlernen: vielmehr werden sie in den Industriefschulen insgesammt gründlich und methodisch in denselben unterrichtet, was ihnen dann für ihr ganzes künftiges Leben nur zum Segen gereichen kann.

8. In Deutschland sind Industriefschulen für Mädchen auch mit den Elementarschulen verbunden. An größeren Elementarschulen sind nämlich eigene Arbeitslehrerinnen thätig, um die Mädchen, welche die Schule besuchen, in den gewöhnlichen weiblichen Handarbeiten, wie Nähen, Stricken, Spinnen, u. s. w. zu unterrichten. An kleineren Schulen wird dieser Dienst von anderen dazu geeigneten Persönlichkeiten versehen. In den Mädchenpensionaten wird dem Unterrichte in den weiblichen Arbeiten gleichfalls große Aufmerksamkeit geschenkt, und derselbe gewöhnlich nicht mehr auf die gewöhnlichen Arbeiten beschränkt, sondern schon eine Bildung zu künstlicheren Arbeiten angestrebt, wobei freilich nicht selten das rechte Maß überschritten wird. Im Allgemeinen kann aber diese Verbindung von Arbeitsschulen mit der Elementarschule nur für zweckmäßig erachtet werden, vorausgesetzt, daß die Arbeiten mit dem künftigen wahrscheinlichen Berufe der Mädchen in Einklang gebracht werden, und nicht z. B. Bauernmädchen die Erlernung künstlicher weiblicher Handarbeiten zugemuthet wird. Die Geschicklichkeit in den häuslichen weiblichen Arbeiten ist ja ein notwendiges Erforderniß zu einem segensreichen Wirken der künftigen Hausfrau.

b) M i t t e l s c h u l e n.

a. Die Gymnasien.

§. 127.

1. Die Gymnasien, im modernen Sinne genommen, sind die Erbnachfolger der Dom-, Kloster- und Stiftsschulen, sowie der lateinischen Stadtschulen des Mittelalters. Diese Mittelschulen erhielten nämlich seit dem sechszehnten

Jahrhunderte den Namen Gymnasien. Die erste Anstalt, welche den Titel „Gymnasium“ führte, mag wohl die Sturm'sche Schule in Straßburg gewesen sein.

2. Die modernen Gymnasien haben in didaktischer Beziehung den Zweck, den Schülern eine allgemeine gelehrte und wohl auch ästhetische Bildung zu geben und sie so zum Universitätsstudium vorzubereiten. Sie sind also in erster Linie Vorbereitungsschulen für die Universität. Die Schüler sollen nach Absolvierung des Gymnasiums im Stande sein, sich mit Erfolg den streng wissenschaftlichen Studien an der Universität zu widmen. Daneben haben sie aber auch noch einen allgemeineren Zweck. Sie sind nämlich auch dazu da, jenen Schülern, die sich dem Universitätsstudium nicht widmen wollen, eine solche intellectuelle, ästhetische und moralische Bildung zu gewähren, daß sie im Stande sind, als gebildete Männer im Leben aufzutreten. Im Gegensatz zu den Realschulen heißen sie auch humanistische Lehranstalten, weil die humanistischen Studien an denselben in erster Linie stehen.

3. Reflectiren wir nun zuerst auf die modernen deutschen Gymnasien, so bilden an denselben die antiken classischen Sprachen — die lateinische und griechische — den Mittelpunkt des Unterrichtes, weil sie am meisten geeignet erscheinen, die Bildung, welche die Gymnasien geben sollen, zu befördern. Was das Verhältniß beider Sprachen zu einander betrifft, so räumen auch die Gymnasien der Gegenwart der lateinischen Sprache den althergebrachten Vorrang vor der griechischen ein, indem sie nicht bloß die Beziehungen derselben zur gesammten neueren Bildung hervorheben, sondern auch behaupten, daß sie sich wegen ihrer größeren Einfachheit und Faßbarkeit, sowie wegen der in ihr ausgeprägten Strenge und Zucht ganz besonders für den Zweck des Gymnasialunterrichtes eigne. Mit den altclassischen Sprachen verbindet sich dann die altclassische Literatur. Es werden die classischen Werke der Griechen und Römer gelesen und erklärt, um an ihnen Geist und Geschmack zu bilden.

4. Neben die altclassischen Sprachen wird dann in den deutschen Gymnasien die deutsche Sprache mit ihrer Literatur als wesentlichster Unterrichtsgegenstand hingestellt. Die deutsche Sprache wird grammatisch behandelt, und dann zur Lectüre übergegangen, wobei in den unteren und mittleren Classen gewöhnlich eine Chrestomathie, welche Stücke aus hervorragenden deutschen Classikern enthält, gebraucht wird, während in den höheren Classen solche Classiker selbst gelesen werden. Besondere Lektionen in Rhetorik, Stilistik und Poetik werden gewöhnlich nicht, oder doch nur in sehr engen Grenzen gegeben. Auch die Literaturgeschichte wird zumeist von den Gymnasien abgelehnt. Stilistische Uebungen werden gepflegt, doch gleichfalls nur in beschränktem Maße.

5. Als dritter wesentlicher Unterrichtsgegenstand wird die Geschichte anerkannt. Während man aber auf der einen Seite dringend weise Beschränkung dieses Unterrichtes fordert, gehen die Gymnasialgeschichtslehrer andererseits bei dem täglich wachsenden Material oft zu maßloser Ausdehnung des Geschichtsunterrichtes fort. Mit der Geschichte verbindet sich dann die Geographie, die man einerseits mit der Geologie und Naturgeschichte in Verbindung

zu setzen, und andererseits mit der Geschichte in Zusammenhang zu bringen sucht. Ferner kommt dazu der Unterricht in der französischen Sprache, der in neuester Zeit vielfach zum obligaten Lehrgegenstand erhoben worden ist, während er früher nur facultativ behandelt wurde. Der Unterricht in der englischen Sprache wird auch heute noch als bloß facultativer Unterricht betrachtet.

6. Die Mathematik wurde bis zur neuesten Zeit als eines der wichtigsten Studien für das Gymnasium hingestellt, weil, wie Thiersch sagt, Classisches und Mathematisches der Wahlspruch der Gelehrten Schule sein müsse. In neuester Zeit haben sich Stimmen erhoben, die den mathematischen Unterricht am Gymnasium auf solche Schüler beschränken wollen, welche als vorzugsweise befähigt dazu erkannt werden. Es hat jedoch dieser Vorschlag bis jetzt keine Aufnahme gefunden. Einig ist man übrigens gegenwärtig darin, daß bei dem Betreiben der Mathematik an humanistischen Gymnasien mehr Gewicht auf die innere Spannung der Uebung, als auf die äußere Ausdehnung des Gebietes gelegt werden müsse, und daß ferner die in dem Unterrichte selbst stattfindende Uebung und Schulung die Hauptsache sein und die an den häuslichen Fleiß der Schüler zu stellenden Forderungen möglichst beschränkt werden müssen.

7. Die Naturwissenschaften werden nur als untergeordneter Lehrgegenstand behandelt. Man pflegt ihnen daher nur so viel Raum anzuweisen, als erforderlich ist, um den Schülern einige Anschauung der ihnen zugänglichsten Formen, Erscheinungen und Gesetze zu gewähren, was auf den untersten Gymnasialstufen durch eine sinnige, an unmittelbare Betrachtung von Naturgegenständen geknüpfte Beschäftigung mit der Botanik und Zoologie, auf der obersten durch eine mit der Mathematik möglichst zu verknüpfende Behandlung der wesentlichsten Punkte der Physik erreicht werden soll, wobei auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang verzichtet wird.

8. Der confessionelle Religionsunterricht ist bis jetzt in den modernen Gymnasien noch beibehalten. Doch gibt sich in neuester Zeit vielfach die Tendenz kund, denselben, namentlich in den höheren Classen des Gymnasiums, auf ein sehr bescheidenes Maß zu beschränken, sowie auch, das confessionelle Element in demselben mehr und mehr abzustreifen. Es hängt das mit den atheistischen Grundsätzen der „modernen Pädagogik“ zusammen, die auch den täglichen Gymnasialgottesdienst, sowie gemeinsame Religionsübungen der Schüler, wie sie früher im Gebrauche waren, beseitigt wünscht, und da, wo sie zur Herrschaft gekommen ist, wirklich schon beseitigt hat. — Für die künftigen Theologen wird an den modernen Gymnasien auch die hebräische Sprache gelehrt.

9. Verschiedene Praxis herrscht an den modernen deutschen Gymnasien in Bezug auf die sog. philosophische Propädeutik. Man hatte sie früher in Preußen und Oesterreich als Lehrgegenstand für die oberste Classe des Gymnasiums aufgenommen, zur Vorbereitung für den philosophischen Unterricht an der Universität. Man war jedoch nicht einig in Bezug auf die Art und Weise, wie sie gelehrt werden sollte. Die einen behandelten sie als eigenes Fach, die anderen schlossen die Elemente der Logik an die Mathematik, oder an die deutschen Aufsätze, oder an die Grammatik an. Man wußte eben nicht, was man mit

diesem fremdartigen Gegenstande anfangen solle. In Preußen wurde 1856 die philosophische Propädeutik als eigener Unterrichtsgegenstand an den Gymnasien gestrichen, 1862 aber diese Verfügung wieder aufgehoben. Praktisch hat dieser Unterricht nirgends nennenswerthe Resultate erzielt, und wird, wie es auch ganz recht ist, an den Gymnasien größtentheils stillschweigend fallen gelassen. Der philosophische Unterricht gehört von den ersten Elementen an an die Hochschule, nicht an das Gymnasium.

10. Die den Gymnasien gestellte Aufgabe soll in Oesterreich in ungefähr acht, in Württemberg in zehn, in Preußen in neun, in Bayern früher in acht, jetzt gleichfalls in neun Jahren gelöst werden. Als Aufnahmejahr in das Gymnasium ist in Württemberg das zurückgelegte achte, in Preußen, Oesterreich, Baden u. s. w. das vollendete neunte, in Bayern das neunte oder zehnte Jahr festgesetzt. Was das Verhältniß der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu einander betrifft, so ist in der Neuzeit fast durchgehends das Classensystem gegenüber dem seit France eingebürgerten und vom Philanthropinismus begünstigten Fachsystem wieder herrschend geworden, jedoch nicht in voller Reinheit, sondern so, daß es zu einer Art gemischtem System sich umgestaltete. Jede Classe hat nämlich einen Classenordinarius, in dessen Hand der Hauptunterricht und das Hauptsächliche der pädagogischen Wirksamkeit liegt, während einzelne Fächer eigenen Lehrern anvertraut sind, die jedoch mit dem Ordinarius Hand in Hand gehen müssen. Erst in neuester Zeit hat man es an einzelnen Gymnasien wieder mit dem reinen Fachsystem versucht, freilich nicht zum Vortheil, weder des Unterrichtes, noch der Erziehung¹⁾.

11. Beim Austritt aus dem Gymnasium haben die Schüler eine Prüfung zu bestehen, — die sog. Abiturientenprüfung. Dieselbe wurde zuerst in Preußen 1788 eingeführt, und nachmals auch von den Schulbehörden der anderen deutschen Länder adoptirt. „Der Maßstab für diese Prüfung kann und soll derselbe sein, welcher dem Unterrichte in der obersten Classe der Gymnasien und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zu Grunde liegt, und bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist.“ Die Form und Modalität dieser Prüfung ist in verschiedenen Ländern verschieden.

12. Was die Gymnasiallehrer betrifft, so war im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert die Bedingung der Anstellung im Gymnasiallehrfach die Empfehlung berühmter Männer, später das Examen aus der Theologie oder die philosophische Doctorwürde. Seit J. A. Wolf bildete sich aber in Norddeutschland, namentlich in Preußen, ein eigener Gymnasiallehrerstand aus, indem die Philologie zu einer eigentlichen Berufswissenschaft neben den übrigen Berufswissenschaften wurde. Es erhoben sich zwar in neuerer Zeit gewichtige

1) Ueber Classen- und Fachsystem habe ich mich ausführlicher verbreitet in meinem Lehrbuch der Pädagogik, S. 303 ff.

Stimmen gegen diese Ablösung des philologischen vom theologischen Berufe, und namentlich trat Roth für die Vereinigung des philologischen mit dem theologischen Studium ein; aber sie drangen selbstverständlich nicht durch.

13. Seit der Entstehung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes ist nun die Bedingung für den Eintritt in das Gymnasiallehrfach das Schulamtsexamen geworden. Dieses Schulamtsexamen ist zuerst in Preußen, seit den dreißiger Jahren in mehreren anderen deutschen Staaten, seit 1848 auch in Oesterreich eingeführt. Die wichtigste Verfügung für dasselbe ist in Preußen das 1810 erschienene „Reglement für Prüfung der Candidaten des höheren Schulamtes,“ die durch das Reglement von 1831 erweitert wurde. In den letzten Jahrzehnten erhielten fast alle deutschen Staaten entsprechende Regulative für das Schulamtsexamen. Es beruhen diese Regulative auf dem Grundsatz, der im österreichischen Entwurfe von 1849 in folgender Formel ausgedrückt ist: „Um die Anstellungsfähigkeit am Gymnasium zu erreichen, muß der Candidat erstens durch das Examen in Einem Hauptgebiete des Gymnasialunterrichtes so gründliche Kenntnisse beweisen, daß er befähigt ist, in diesem Gebiete durch das ganze Gymnasium hindurch mit Erfolg Unterricht zu erteilen, zweitens den Grad allgemeiner Bildung beurkunden, welcher ihn das Verhältniß und gegenseitige Ineinandergreifen aller einzelnen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums richtig erkennen und würdigen läßt, drittens pädagogische Begabung und pädagogische Durchbildung an den Tag legen.“

14. Zur Bildung der Gymnasiallehrer bestehen an den Universitäten die sog. philologischen Seminarien. Seit A. H. Franke findet sich nämlich die Idee von Seminarien für künftige Lehrer an höheren Schulen. Von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts ab bildete sich dieser Gedanke weiter aus, und es entstanden die genannten philologischen Seminarien. So das erste eigentliche philologische Seminar J. M. Gesners zu Göttingen, nachdem schon früher zu Halle von Cellarius das Seminarium doctrinae elegantioris gestiftet worden war. Nach der ursprünglichen Absicht sollten diese Seminarien wesentlich pädagogische Institute sein. Die pädagogische Aufgabe trat aber bei ihnen bald in den Hintergrund, ja verlor sich fast gänzlich, so daß sie sich lediglich darauf beschränkten, „Centralpunkte für tiefere und gründlichere rein philologische Ausbildung zu werden.“

15. Nur an einzelnen Universitäten sind pädagogische Seminarien im eigentlichen Sinne dieses Wortes errichtet worden, seit Gedike 1796 damit einen Versuch gemacht hatte. Es existiren solche zu Berlin, Breslau, Königsberg, Kiel, München, Jena, Göttingen, Dorpat. Sie sind dazu bestimmt, den Lehramtscandidaten die Grundregeln der Pädagogik und Didaktik und deren Anwendung auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände klar zu machen, und darat auch schriftliche Uebungen der Mitglieder anzuknüpfen. Außerdem sollen die Seminaristen als Hilfslehrer bei dem Gymnasium mit einer mäßigen Stundenzahl unter Aufsicht und Leitung des Directors beschäftigt werden, um sie auch praktisch in die Handhabung des Unterrichts einzuführen.

16. Gehen wir nun zu den außerdeutschen Ländern über, und wenden

wir uns zunächst nach England! Während in Deutschland das höhere wie das niedere Schulwesen von der Staatsregierung durchgehends geleitet und von ihr in jeder Beziehung abhängig ist, ist dagegen in England das gelehrte Schulwesen keiner Regierungsinspektion unterworfen. Jede Schule ist unabhängig, ein Ganzes für sich. Das Staatschulwesen mit seiner monopolistischen Tendenz hat in England auf der ganzen Stufenleiter des Unterrichtes noch nirgends festen Fuß fassen können. England ist ein freies Land, und läßt sich als solches das despotische Hineinregieren des Staates in sein Schul- und Erziehungswesen nicht gefallen. Wie die Engländer auf jedem anderen Gebiete die Volksfreiheit eifrig hüten, so wollen sie auch für ihr Schulwesen freie und selbstständige Entwicklung, — das Selbstgouvernement —, und lassen sich dasselbe nicht rauben.

17. „Die öffentlichen höheren Schulen in England (Public Schools, Colleges, High Schools, Grammar Schools, Academies), welche unseren Gymnasien entsprechen, theilen sich in die alten und in die neueren Unterrichtsanstalten. Die Lehrer an diesen Schulen sind meist Theologen, in Schottland Juristen. Die Unterrichtsmethode ist im Ganzen genommen mechanisch. Es wird vorzugsweise die Aneignung der gestellten Aufgaben im Gedächtniß erstrebt; darum bestehen die Lectionen zum Theil nur im Abhören der auswendig gelernten Pensen. Es muß sich Alles abfragen lassen, und es muß, was gelernt werden soll, citirt werden können: das will man. Wenig lesen; aber das Wichtigste davon dem Gedächtnisse anvertrauen: das ist die *old method*, die auch die Gegenwart respectirt. Doch ist auch in vielen, besonders neueren Schulen, die Methode von der deutschen nicht verschieden. Ueberall aber tritt bei der Lectüre die Rücksicht auf das Gemüthsleben zurück, indeß besonders darauf gesehen wird, daß sich der Schüler bei seiner Arbeit an Beharrlichkeit und Ausdauer gewöhne.“

18. „Christenthum und Alterthum bilden das Centrum in den englischen höheren Schulen. Die lateinische Grammatik wird durch tägliches Ueberhören eines grammatischen Pensums tüchtig eingearbeitet. Um Fertigkeit in lateinischen Versen zu erlangen, werden zuerst englische Verse zum Uebersetzen mit gegebenen lateinischen Worten, dann ohne gegebene Worte vorgelegt, endlich freie Versuche angestellt. Auch das Uebersetzen in lateinische Prosa wird fleißig geübt, — zuerst zur Einübung der grammatischen Regeln, dann zum Vertrautmachen mit der „*Elegantia latina*“, hierauf zur Erlernung eines guten Satz- und Periodenbaues, endlich zu Versuchen in freier Darstellung. Die gelesesten Auctoren sind: Livius, Cicero, Sallust, Ovid, Virgil, Horaz, Juvenal, Persius, Homer, Thukydides, Herodot, Demosthenes, Lukian, Novum Testamentum. Die alten Sprachen sind die Hauptunterrichtsgegenstände; alle übrigen Lehrobjecte sind ihnen untergeordnet. Zwar werden zumeist auch Geschichte, Geographie, Mathematik, französische Sprache gelehrt; aber es treten diese Gegenstände gegenüber den alten Sprachen sehr zurück, und an manchen Schulen sind einige dieser Gegenstände nur facultativ, wie z. B. die Mathematik und die neueren Sprachen an der High School zu Edinburg.“

19. Die Disciplin ist in verschiedenen Schulen verschieden, doch überall

auf die englische Charakterbildung abzielend. So besteht an der so eben genannten High School in Schottland die am häufigsten vorkommende Strafe im Verlust des Platzes. Diese wird in allen Classen angewendet. Die nächste besteht in Strafarbeiten, besonders in Auswendiglernen, was in den unteren Classen zum Theil mit Einsperren in die Classe in der Zeit, wo die Mitschüler des Sträf- lings spielen, verbunden ist. Die dritte Strafe bildet (aber nur in den vier unteren Classen) körperliche Züchtigung, die jedoch nur an den Händen vollzogen wird. Die letzte Strafe ist Relegation. Das Versetzen nach den Plätzen trägt am meisten zur Förderung des Fleißes und des sittlichen Betragens in der Schule bei; als die höchste Ehre gilt es für den Schüler, den ersten Platz einzunehmen, der „Dux“ zu sein. Schulstunden haben die englischen Knaben nicht so viele, wie die deutschen; die Jugend soll nicht verschulmeisteret werden¹⁾.

20. In Belgien entsprechen den deutschen Gymnasien die höheren Mittelschulen, welche den Namen Athenäen führen. Diese sind „königliche Anstalten“. Der Unterricht an diesen königlichen Athenäen ist aber ein doppelter, ein humanistischer und ein realistischer, d. h. das Athenäum zerfällt in eine doppelte Abtheilung, in eine humanistische und in eine realistische. Sie sind also zugleich Gymnasien und Realschulen.

a) Der Unterricht in der humanistischen Abtheilung umfaßt in sieben Classen: Religion, Rhetorik und Poetik, griechische und lateinische Sprache, Französisch, Deutsch und Flämisch für die Landestheile, wo diese Sprachen im Gebrauche sind, Mathematik, allgemeine und belgische Geschichte, alte und neue Geographie, namentlich von Belgien, allgemeine Kenntniß der constitutionellen und administrativen Institutionen des Landes, englische Sprache, Zeichnen, Schönschreiben, Vocalmusik und Gymnastik.

b) In der realistischen Abtheilung dagegen umfaßt der Unterricht: Religion, Rhetorik, französische, flämische und deutsche Sprache, je nach den verschiedenen Landes- theilen, Mathematik, die Elemente der Physik, Chemie, Naturgeschichte und Astronomie, Buchhaltung, Elemente des Handelsrechtes und der politischen Oekonomie, neue Geschichte und Geographie, namentlich die belgische, Zeichnen, Schönschreiben, Vocalmusik und Turnen.

Die Regierung ernennt das ganze Lehrpersonal. Der Präfect ist beauf- tragt mit der Leitung der Studien, der inneren Verwaltung des Athenäums, sowie mit der Erhaltung der Ordnung und Disciplin. Ihm steht ein Ver- waltungsrath zur Seite²⁾.

1) Eigenthümlich ist es, daß in den englischen Mittelschulen sich noch ein Rest des mittelalterlichen Bachantenthums erhalten hat. Es ist das das sog. Präpostorsystem. Der Präpostor, der nach einer sorgfältigen Prüfung seiner sittlichen und intellectuellen Eigenschaften zum Primaner Ernante, ist Führer, Freund und Rathgeber seiner Unter- gebenen (sags). Die Präpostoren geben in der Schule den Ton an, und je nach ihrer sittlichen Beschaffenheit tragen sie entweder dazu bei, einen christlich sittlichen Geist unter den Schülern anzupflanzen und zu unterhalten, oder aber sie corrumpiren die ganze Schule. Unter den Knaben gilt es als ausgemacht, daß, wer an den Lehrer appellirt, ohne den Fall zuerst zur Kenntniß seines Präpostors gebracht zu haben, öffentlich ausgeprügelt wird.

2) Die Lehrer für die Athenäen werden gebildet an den „Normalschulen für die

21. Außer und neben diesen königlichen Athenäen, in welchen, nach neueren Thatsachen zu schließen, der freimaurerische Geist stark umgeht, und eine arge sittliche Verwilderung der jungen Leute herbeigeführt hat, bestehen aber auch freie Gymnasien (collèges), die von Gemeinden und größeren Corporationen gegründet sind. Die innere Einrichtung derselben ist im Ganzen die nämliche, wie die der königlichen Athenäen. Dazu kommen dann noch die „kleinen“ Seminararien der Bischöfe, welche gleichfalls als Mittelschulen gelten und sich stets eines großen Zuganges von Zöglingen erfreuen.

22. In Frankreich vertreten den mittleren Unterricht die sog. Lycées (Lycées). Dieselben zerfallen in drei Abtheilungen. Die erste ist die Division élémentaire. Sie umfaßt den achten und siebenten Cours, und es werden in dieser Abtheilung gelehrt: Muttersprache, Latein, biblische Geschichte, Geographie, Rechnen, Linearzeichnen und Schönschreiben. Die zweite Abtheilung ist die Division de grammaire. Zu ihr gehören der sechste, fünfte und vierte Cours. Hauptaufgabe ist tüchtiges und abschließendes Einprägen der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik. Die Unterrichtsfächer sind: Französisch, Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Geographie, Rechnen und Zeichnen. Die dritte Abtheilung endlich ist die Division supérieure. Dazu gehört der dritte, zweite und erste Cours, welcher letzterer ein Doppelpours ist.

23. Diese Division supérieure unterscheidet sich dadurch von den beiden ersteren, daß in ihr die sog. Bifurcation beginnt, d. h. das Nebeneinandergehen der Gymnasial- und Realgymnasialeurse, wornach sich also das humanistische Obergymnasium und das Realgymnasium auf gemeinsamer Grundlage aufbauen. Im dritten Course haben die Humanisten: Latein (Themata und Verse), Griechisch, Geometrie und Physik; die Realisten: Arithmetik, Algebra, Geometrie, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Plan- und Linearzeichnen. Beide zusammen: Französisch, Latein (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch, Englisch. Im zweiten Course haben die Humanisten: Latein (Autoren Themata, Verse), Griechisch, Chemie, Kosmographie; die Realisten: Algebra, Geometrie, Projectionenlehre, ebene Trigonometrie, Physik, Chemie, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Lateinisch (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch, Englisch. Im ersten Course, erste Abtheilung (Rhétorique) haben die Humanisten: Latein (Autoren, freie rhetorische Composition, Verse), Griechisch, Naturgeschichte; die Realisten: Arithmetik und Algebra, praktische Geometrie, Trigonometrie, Kosmographie, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Linearzeichnen. Beide: dieselben Gegenstände, wie in den beiden vorausgehenden Courses. Im ersten Course, zweite Abtheilung (Logique) endlich haben die Humanisten: Arithmetik, ebene Geometrie, Stereometrie, Physik, Repetitionen im Französischen, Lateinischen und Griechischen; die Realisten: Repetition der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und des Französischen und Lateinischen. Beide: Logik.

24. Die Unterrichtsmethode ist vorwiegend mechanisch. „Für jede Wissenschaft ist ein Buch bearbeitet, das die Summe des Lehrstoffes, nach dem Programm abgefaßt, und in gemessene Abschnitte und Portionen vertheilt, enthält; es darf streitige Punkte der Wissenschaft nicht erwähnen, sondern nur geben,

humanistischen“, und an den „Normalschulen für die exacten Wissenschaften“, die beide einen dreijährigen Course haben, und alle jene Wissenschaften umfassen, welche für die Lehrer an den Athenäen erforderlich sind.

was die allgemeine Stimme der Gebildeten gutgeheißen hat. Dies fertig zubereitete Material soll dann durch eine klare Darstellungsweise belebt werden, indem der Lehrer darüber einen klaren und fesselnden Vortrag hält, und der Schüler sich die wichtigsten Punkte daraus notirt. Auf diesen Vortrag hin lernt er dann die bezüglichen Materien des Lehrbuches ein.“ Unstreitig ist diese Methode sehr zweckmäßig, namentlich in so fern sie streitige Punkte der Wissenschaft von den Schülern noch ferne hält; denn die Schule hat nicht den Zweck wissenschaftlicher Forschung, sondern auf der Mittelschule sollen feste Grundsätze den Schülern eingeprägt werden, auf die sie sich dann in ihren künftigen Studien stützen, und die sie für ihre weitere Fortbildung verwerten können.

25. Im Sprachunterricht werden die französische, lateinische und griechische Grammatik eingelernt; der geographische Unterricht beschränkt sich vorzugsweise auf Frankreich; im Geschichtsunterrichte werden summarische Uebersichten gegeben, und dann die geschichtlichen Data und Facta eingelernt. Was die Naturwissenschaften betrifft, so „werden im propädeutischen Cursus Naturkörper vorgezeigt, Versuche angestellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendungen der Gewerbe berücksichtigt, worauf dann im mehr dogmatischen Cursus Theorien aus den Anschauungen abstrahirt und richtige Ansichten über alle Vorkommnisse gewonnen werden. Im mathematischen Unterricht wird von dem einen Lehrer die Denkkraft gebildet, indeß man bei einem anderen mehr fertiges Raisonnement, scharf formulirte Lehrsätze und Beweise erhält, die eingeübt, und nachher in geschicktem Rechnen gehandhabt werden.“

26. Die meisten Lycées sind zugleich Erziehungsanstalten. „Hier steht der Censeur als Chef dem ganzen Ordnungs- und Disciplinarwesen vor; die Professoren unterrichten, die Repetenten halten Aufsicht. Der Censeur ist das Centrum des Internates, und Auge und Ohr des Provisours, dessen Thätigkeit nach Innen, nach Außen und mit den Behörden zu verkehren hat.“ In der Schuldisciplin herrscht als oberstes Princip militärische Subordination. Was die Strafen und Belohnungen betrifft, so steigen

a) die Strafen also auf: Deffentliches Vorlesen der schlechten Noten, Strafarbeiten, wenn die Andern Erholungszeit haben, Strafarbeiten statt der Theilnahme am allgemeinen Spaziergange, Entziehung der Erlaubniß, ausgehen, den Besuch der Eltern und Verwandten annehmen zu dürfen, Arrest in der chambre de reflexion (Carcer), Verweigerung oder Entziehung der Vacanz, Ausschluß aus der Anstalt. Körperliche Züchtigung wird nicht angewendet.

b) Die Belohnungen dagegen finden statt in folgender Reihe: Vorlesen der guten Noten, Aufschreiben des Namens eines Schülers an eine Ehrentafel, Sitz auf einer Ehrenbank, Ehrenpreise.

27. Im Zusammenhange mit den Lycées steht das Seminar für die Gymnasiallehrer: die Ecole normale supérieure zu Paris, die früher der Durchgangspunkt der Gelehrten zur Academie des sciences war, seit Fourtoul's und Misards Reformen (1852) aber als erstes Ziel die Bildung tüchtiger Lehrer hat. Das Seminar hat zwei Abtheilungen: eine humanistische und eine realistische, und jede dieser Abtheilungen umfaßt drei Jahrescurse. Es verfolgt die Anstalt den doppelten Zweck: für's Erste die Seminaristen in jenen Wissen-

schaften, die für das Lehramt nothwendig sind, gründlich zu unterrichten, und für's Zweite, sie praktisch in der Ertheilung des Unterrichtes einzüben.

28. Zu erwähnen sind endlich noch die sog. Collèges communaux, 1802 entstanden, um den städtischen Bevölkerungen der Provinzen die erforderliche Jugendbildung zu vermitteln. „Sie theilen sich in lateinische Schulen und Realanstalten, welche in den Lycées ihr Ideal haben, und es denselben mehr oder weniger nachzuthun streben. Die lateinischen Schulen bestehen zum Theil nur aus einigen Grammatikclassen, zum Theil haben sie noch eine oder einige Oberclassen. Die Realanstalten gelten als allgemeine Bildungsanstalten für diejenigen Zöglinge aus dem Mittelstande, die sich der Industrie, dem Handel, den Künsten und dem Landbau widmen wollen. Das System der Bifurcation ist in ihnen ungeregelt, dem Drange äußerer Verhältnisse unterthan. Die meisten Collèges communaux haben Interne und Externe; nur wenige von ihnen sind bloße Schulen.“

29. Es ist jedoch zu bemerken, daß in Frankreich, wie in Belgien, jene Knaben, welche für ein höheres Berufsfach sich vorbereiten wollen, nicht gerade ausschließlich an die Lycées angewiesen sind; sie können auch in den bischöflichen „kleinen“ Seminarien ihre Studien machen. Die literarischen Studien sind in diesen Seminarien so vollständig, wie an den staatlichen Collegien; daher können die jungen Leute hier den vollen Mittelschulunterricht genießen und nach Vollendung der diesbezüglichen Studien sind sie ebenso wie die Schüler der Lycées sowohl befähigt, als auch berechtigt, sich zu dem Examen für das Baccalaureat zu melden, welches für die verschiedenen bürgerlichen Laufbahnen gefordert wird. Sehr viele Eltern machen von dieser Wohlthat der Unterrichtsfreiheit Gebrauch und schicken ihre Söhne in die kleinen Seminarien, und zwar vorzugsweise zu dem Zwecke, damit sie zugleich mit der Ausbildung des Geistes auch eine gute christliche Erziehung erhalten, die an den staatlichen Lycées zumeist sehr vernachlässigt wird, wenn nicht gar die Schüler geradezu zum Unglauben und zur Frivolität abgerichtet werden. Darum sind denn auch die „kleinen“ Seminarien in Frankreich immer sehr besucht, und in manchen derselben müssen außer den Pensionären auch „Halbpensionäre“ und „Externe“ zugelassen werden, um dem Andrang zu genügen.

30. In Spanien schließt sich nach dem Gesetze von 1854 an den Unterricht des ersten Grades (Elementarunterricht) der Unterricht des zweiten Grades an. Derselbe umfaßt die allgemeinen Studien, und die auf die Gewerbe in Anwendung kommen. Er nimmt sechs Jahre in Anspruch, und zerfällt in zwei Perioden. In der ersten, zweijährigen Periode werden gelehrt: Christliche Lehre und heilige Geschichte, die spanische und lateinische Grammatik, die Grundzüge der Geographie, womit sich dann Uebungen im Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen verbinden. Auf die zweite, vierjährige Periode dagegen fallen: Religion und Moral, Uebungen in der Erklärung, der Uebersetzung und dem Schreiben des Lateinischen und Spanischen, die Elemente des Griechischen, Rhetorik und Poetik, allgemeine Geschichte und Geschichte von Spanien, Geographie, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Grundzüge der Physik, Chemie und Naturgeschichte,

der Psychologie und Logik. Die angewandten Studien umfassen dann: Linear- und Figurenzeichnung, Grundbegriffe des Ackerbaues, des kaufmännischen Rechnens, sowie alle anderen angewandten Wissenschaften, die sich auf Ackerbau, Künste, Gewerbe und Schifffahrt beziehen, und keine wissenschaftlichen Vorbereitungen, die über den höheren Unterricht des zweiten Grades hinausgehen, erfordern. Nach Beendigung der Studien des zweiten Grades werden die Zöglinge zur Prüfung für das Baccalaureat zugelassen.

31. In den vereinigten Staaten von Nordamerika treffen wir an Stelle der Gymnasien die Schulen der Higher Departments of learning — die Akademien (Academies). Sie haben einen sehr verschiedenen Charakter und verfolgen sehr verschiedene Ziele. Sie sind über alle Countie's der vereinigten Staaten zerstreut. Die übergroße Mehrzahl derselben zählen Knaben und Mädchen unter ihren Studenten; nur zehn Akademien verschließen den jungen Ladies die Thüre ganz, während hinwiederrum andere ausschließlich für Mädchen bestimmt sind. Die Studenten der Akademien stehen der Mehrzahl nach im dreizehnten bis sechzehnten Lebensjahre; sie studiren vier, höchstens fünf Jahre auf der Akademie. Doch nicht viele halten diese ganze Zeit aus.

32. Die Akademien sollen Vorbereitungsschulen für das Fachstudium sein. Den Anfang machen die Elementary Studies. Es erscheinen da neben dem Reading, Spelling und den Definitions, dem Writing und der Arithmetik: Geographie, englische Grammatik, Algebra, Astronomie und die Buchhaltung auf dem Stundenplane, woran sich dann noch die Exercises in Composition und Declamation anschließen. Dann folgt ein Cursus, in welchem das Hauptgewicht auf die Mathematik und die Naturwissenschaften gelegt wird. Der lateinischen Sprache werden im günstigsten Falle in den beiden ersten Jahren drei bis vier Lectionen wöchentlich, in den beiden folgenden Jahren zwei bis drei Lectionen gewidmet. Uebrigens werden an allen Anstalten die Studenten der classischen Gelehrsamkeit überhoben, sofern Eltern oder Pfleger sich einverstanden erklären.

33. In den oberen Classen tritt an die Studenten eine wahre Fluth von Gelehrsamkeit heran: hie und da Mineralogie, Zoologie und Geologie, dann aber sicher Botanik, Chemie, Anatomic, Physiologie, Hygienie, Meteorologie, ein Cursus der allgemeinen neben der amerikanischen Geschichte, Logik, Rhetorik, das Constitutional Law, und in einigen Anstalten „Political Economy“. Sogar die Philosophie erscheint als Moralphilosophie, Religionsphilosophie, Metaphysik und „Natural Theology“. Alle Wissenschaft wird in das Textbook hineingearbeitet, an welches der Unterricht sich zu halten hat.

34. Die Akademien verdanken den Counties, anderen Corporationen, Städten, oder auch Privatpersonen ihr Dasein. Nur die New-York Free Academy ist vom Staate in's Leben gerufen. Sie besitzen in beweglichen und unbeweglichen Gütern ein Vermögen, das auf mehr als drei Millionen Dollars veranschlagt wird und täglich im Wachsen begriffen ist. Einige Anstalten berechnen ihr Vermögen auf 100,000, andere wieder nur auf 3000 Dollars. Während die Volksschulen Allen unentgeltlich offen stehen, gibt es unter den Aka-

demien nur wenig Freischulen. Das Honorar der Studenten erscheint als Hauptbedingung der Unterhaltung. Uebrigens kommt der Staat allen diesen Anstalten zu Hilfe.

35. Was die Lehrer betrifft, so befinden sich an den Akademien und anderen höheren Schulen Nordamerika's tüchtige und bedeutende Gelehrte. Ihre Vorbereitung erhalten sie in den Colleges, wovon später die Rede sein wird. Auf ihre pädagogische Vorbildung wird keine Rücksicht genommen. Die University of Michigan ist die einzige Hochschule, welche der Lehrerthätigkeit einige Aufmerksamkeit zuwendet. Die Lehrer müssen sich selbst bilden. (Schmidt.)

36. Außer den staatlichen Mittelschulen bestehen aber in den vereinigten Staaten in Folge der Unterrichtsfreiheit noch eine Menge von kirchlichen Mittelschulen, die zumeist von religiösen Ordensgenossenschaften, namentlich von den Jesuiten geleitet werden. Sie befolgen im Ganzen eine weit bessere, rationellere Methode, als sie an den Staatsanstalten gehandhabt wird, und stehen daher diese kirchlichen Mittelschulen daselbst in großem Ansehen. Viele Familien, wenn sie auch einem anderen Bekenntnisse angehören, vertrauen denselben ihre Söhne an, in der Ueberzeugung, daß sie dort etwas Gediegenes lernen, worauf es den praktischen Nordamerikanern zumeist ankommt. Die dumme Engherzigkeit des deutschen Protestanten und „Liberalen“, der eine kirchliche Schule schon deshalb, weil sie eine kirchliche Schule ist und unter geistlicher Leitung steht, als den Ausbund aller Beschränktheit und Unwissenschaftlichkeit betrachtet, liegt dem ächten Nordamerikaner gänzlich ferne. Dafür hat er kein Verständniß. Allerdings spielt ihm der protestantische Fanatismus hin und wieder einen üblen Streich; aber er wird doch bald wieder nüchtern, und schämt sich dann seiner Unduldsamkeit.

37. Unser Urtheil über das moderne Gymnasialwesen, namentlich das deutsche, haben wir, was das didaktische Moment betrifft, schon früher abgegeben¹⁾. Wir können hier nur wiederholen, daß wir oft Mitleid haben mit den armen Jünglingen, die den weitaus größten Theil des Tages an die Schulbank gefesselt sind, und mit einer wahren Fluth von Unterrichtsstoff geplagt werden, so daß sie für eigenes Studium, für eigene geistige Verarbeitung des Unterrichtsstoffes gar keine Muße mehr haben, und zuletzt dessen ganz unfähig werden. Was aber in unserem modernen Gymnasialwesen am meisten zu beklagen ist, das ist die völlige Vernachlässigung der Erziehung der den Gymnasien anvertrauten Schüler, wie sie heut zu Tage förmlich zur Mode geworden ist. Wenn in den Volksschulen die erzieherische Aufgabe der Schule vielfach in den Hintergrund gestellt wird, so ist an den modernen Gymnasien das erzieherische Moment aus der Schule — wir dürfen wohl sagen — gänzlich verschwunden. Die Lehrer glauben zum größten Theile genug gethan zu haben, wenn sie den Schülern so viel Unterrichtsstoff als möglich gemäß dem ihnen staatlich gestellten Pensum einpropfen; um die Erziehung kümmert sich Niemand mehr, am wenigsten um erzieherische Beaufsichtigung der Schüler außer der Schule. Ein Religionslehrer

1) Vgl. oben S. 99 S. 494 f.

wird noch gehalten; aber einerseits wird sein praktisch religiöser Einfluß auf die Schüler möglichst beschränkt, und andererseits kümmert sich die Schuldisciplin um das religiöse Leben und um die religiösen Uebungen gar nicht mehr; letztere werden vom Standpunkte der Disciplin aus für etwas ganz Ueberflüssiges gehalten. So bleibt dem Religionslehrer nichts anderes mehr übrig, als an die elterliche Auctorität zu appelliren, die ihn aber auch gar oft im Stiche läßt. Die Folgen einer so gänzlichen Vernachlässigung der Erziehung an den Gymnasien können nicht ausbleiben. Ja wir sehen sie bereits vor Augen. Der jugendlich frische, frohe und doch sittlich correcte Studentengeist verschwindet immer mehr von den modernen Gymnasien, und an seine Stelle tritt ein rohes, unsittliches Gebahren, Verachtung der Religion, Freude am Wirthshausleben, und Verachtung aller Auctorität. Die Gesellschaft wird noch schlimme Früchte von dem Baume unserer Gymnasien zu ernten haben, wenn hier nicht eine Umkehr eintritt. Leider ist diese unter den gegenwärtigen Verhältnissen, so lange der atheistische Staat die Alleinherrschaft über die Gymnasien führt, nicht zu erwarten. Und das ist eben die schlimme Perspektive, die sich uns in die Zukunft eröffnet.

β. Die Realschulen.

§. 128.

1. Die Realschulen sind ein Product der neueren Zeit. „Der Umschwung, der in den Verkehrsverhältnissen, hauptsächlich in Folge der Entdeckung von Amerika eintrat, die Einführung einer regelmäßigen Post, das Auftreten früher ganz unbekannter Erwerbszweige, welche besondere Geschäftskenntnisse forderten, und insbesondere die rasch auf einander folgenden Erfindungen und Entdeckungen in den Künsten und in den exacten Wissenschaften ließen den Unterricht, wie er an den Gymnasien betrieben wurde, für ganze Classen von Menschen, die ebenfalls auf Bildung Anspruch machen und mannigfacher Kenntnisse bedürfen, als ungenügend erscheinen.“ Es stellte sich heraus, daß die Bildungsmittel des classischen Alterthums nicht mehr die einzigen waren, und daß für gewisse Stände und Menschenclassen eine gründliche Kenntniß der Realien ein unabweisbares Bedürfniß sei. So kam man denn zuletzt darauf, diesem Bedürfniße abzuhelpfen durch Gründung eigener Schulen, die dem gedachten Zwecke dienen sollten — und diese Schulen nannte man anfangs „höhere Bürgerschulen“, dann schlechtweg „Realschulen“.

2. Wir haben früher gesehen, wie die ersten Anfänge der Realschulen vom Halle'schen Waisenhause ausgingen, in so fern Semler und Hecker die von Francke angeregte Idee der Realschule praktisch zu verwirklichen suchten. Aber anfänglich war man sich noch nicht recht, weder des Zieles, noch der Mittel zum Ziele bewußt, und so suchte man nur so schnell als möglich Vielerlei zu lehren, was an Kenntnissen und Fertigkeiten in den einzelnen Zweigen des bürgerlichen Berufes gebraucht werden konnte. Die Philanthropinisten, die gleichfalls auf die realistische Tendenz eingingen, drohten die ganze Sache völlig in Mißcredit zu

bringen. Erst Resewitz in seiner „Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ und Gedike in seinen „Grundlinien des Planes zur neuen Bürgerschule in Leipzig, 1803“¹⁾ gaben der bislang noch unstät gährenden realistischen Strömung eine feste, greifbare Gestalt.

3. Durch diese Männer wurden denn nun die preussischen Minister Zedlitz und Massow für die Idee des Realschulwesens gewonnen, und außerdem nahmen sich auch die Magistrate der Sache an. In Folge dessen entstanden unter dem Titel „höhere Bürgerschulen“ mehrere Realschul-Anstalten von größerem oder geringerem Umfange, und mehrere lateinische Schulen, — sog. Pädagogien — wurden in Realschulen umgewandelt. Leipzig errichtete 1804 eine solche Realschule, und Braunschweig, Zittau, Bremen, Nordhausen, Mühlhausen, Chemnitz, Lübeck, Hamburg, Karlsruhe, Stuttgart, Kassel, Frankfurt a. M. und Andere folgten nach.

4. Endlich stellte Spilleke das Ziel der Realschule und den Weg zu demselben mit voller Bestimmtheit fest, und die Folge davon war, daß in Preußen das Ministerium Altenstein i. J. 1832 ein Regulativ für die Realschulen unter dem Titel: „Vorläufige Instruction für die an höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ erließ, wodurch die Realschulen als Anstalten für wissenschaftliche Bildung erklärt und den Gymnasien gleichgestellt wurden. In der gedachten „Instruction“ wird zugleich denjenigen Schülern, die mit genügenden Kenntnissen aus der Realschule entlassen werden, die bisher an den Besuch der oberen Classen des Gymnasiums geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährig-freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach, sowie in die Bureau der Provinzialbehörden zugesichert.

5. „Das Reglement von 1832 hat die Realschulen auf jene Bahn geleitet, die sie von da an eingehalten haben, nämlich, ohne auf die altclassischen Sprachen zurückzugehen, durch die Bildungselemente der Neuzeit der Jugend eine allgemeine Bildung zu geben. Die Realschulen stießen deshalb auch bald die fremden Elemente von sich ab und suchten und fanden mehr und mehr ihre Centralunterrichtsgegenstände in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, sowie in der deutschen, englischen und französischen Sprache. Dennoch individualisirten sie fortwährend mit ihren Lehrplänen, so daß sie in Städten, wo die Interessen des Handels und der Industrie überwogen, den Anforderungen des Lebens Rechnung trugen, soweit es unbeschadet einer gründlichen allgemeinen Bildung geschehen konnte, während sie in anderen Städten, wo sie die einzigen höheren Bildungsanstalten waren, oder wo sich ihre Abiturienten vorzugsweise dem Beamtenstande widmeten, gleichfalls die localen Verhältnisse berücksichtigten und die lateinische Sprache in größerer Stundenzahl lehrten.“

6. Im J. 1841 erhielt in Preußen die Instruction von 1832 dahin Abänderung, daß die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nicht mehr von einem Abiturientenzeugnisse, sondern von der Reife für die oberste Schulklasse

1) Vgl. oben S. 100 S. 495.

abhängig gemacht wurde, und daß nur jene Zöglinge von der Entlassungsprüfungskommission das Zeugniß der Reife erhalten können, welche in der Prüfung den hinreichenden Grad der Befähigung in der lateinischen Sprache nachweisen. Endlich erließ 1859 das Ministerium Bethmann-Holweg eine neue Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen und höheren Bürger-schulen, die bis auf den heutigen Tag in Kraft steht.

7. Nach dieser Unterrichtsordnung zerfallen alle realistischen Bildungsanstalten in Preußen in Realschulen erster und zweiter Ordnung, wozu dann noch die „höheren Bürger-schulen“ kommen. Sie haben zwar alle die gemeinsame Bestimmung, „eine allgemein wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind;“ sie unterscheiden sich aber dennoch wiederum von einander. Die Realschulen haben nämlich, wie die Gymnasien, sechs aufsteigende Classen; aber die Cursusdauer ist in der Realschule erster Ordnung in sexta, quinta und quarta einjährig; in prima, secunda und in der Regel auch in tertia zweijährig, gerade wie an den Gymnasien; während dagegen in der Realschule zweiter Ordnung nur die Prima zweijährigen Cursus hat. Außerdem fällt in der letzteren der lateinische Unterricht weg, welcher in der ersteren erteilt wird. Doch kann das Latein an den Realschulen zweiter Ordnung wenigstens facultativ gelehrt werden. Die „höheren Bürger-schulen“ sind im Grunde nichts anderes, als unvollendete Realschulen, in so fern sie von den letzteren nur dadurch sich unterscheiden, daß sie weniger als sechs Classen haben.

8. „Die Realschulen sind somit keine Fachschulen, sondern haben es, wie die Gymnasien, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet kein principieller Gegensatz statt, sondern vielmehr ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Während aber dem Gymnasium zur Erreichung dieses Zweckes überwiegend das Studium der classischen Sprachen und der classischen Literatur dient, legen dagegen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewendeten Richtung ein größeres Gewicht auf die Mathematik und die Naturwissenschaften, sowie auf die Beschäftigung mit der Muttersprache und mit den Sprachen der modernen Culturvölker.“ Die lateinische Sprache steht erst auf zweiter Linie; und ebenso die Geschichte.

9. „Außer dem Religionsunterrichte bilden demnach die Lehrgegenstände der Realschule wesentlich zwei Unterrichtsgebiete: das der Sprachen und Geschichte, und das der Mathematik und der Naturwissenschaften, wozu als drittes die technischen Fertigkeiten kommen. In den unteren Classen überwiegt der Sprachunterricht im Interesse des später mit größerer Stundenzahl eintretenden Realunterrichtes selbst, weil der Schüler auch für den Zweck scharfer Auffassung der Sachen früh gewöhnt werden muß, auf das Wort als Mittel zur Bezeichnung der Sache zu merken, und weil der Sprachunterricht die Grundlage der formellen und allgemeinen Bildung ist.“ In den höheren Classen dagegen treten Mathematik und

Naturwissenschaften in den Vordergrund. Das Latein soll wegen seiner hohen Wichtigkeit für die Geistesbildung überhaupt nicht vernachlässigt werden.

10. Die auf Grund des Abiturientenexamens ausgestellten Abiturientenzeugnisse gewähren in Preußen hauptsächlich folgende Befugnisse: Zulassung zur Lebenprüfung für die technischen Aemter der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung, Zulassung zur Feldmesserprüfung, Eintritt in den Postdienst mit Aussicht auf Beförderung in die höheren Dienststellen, Aufnahme in die k. Forstlehranstalt, Aufnahme in das reitende Feldjägerscorps, Aufnahme in das k. Gewerbeinstitut, Zulassung zum Supernumerat bei der Verwaltung der indirecten Steuern." Ein Zeugniß aus Prima berechtigt zur Zulassung in die königl. landwirthschaftlichen Lehranstalten, zum einjährigen freiwilligen Militärdienst, u. s. w. Zum Besuch der Universität berechtigt dagegen das Maturitätszeugniß der Realschule nur dann, „wenn der Inhaber desselben, unter Verzichtleistung auf den gelehrten Staats- oder Kirchendienst, die Universität nur zur Erlangung einer höheren allgemeinen Bildung zu besuchen wünscht.“

11. So viel über das Institut der Realschulen in Preußen. In Bayern waren nach der Schulorganisation von 1808 den Progymnasien und Gymnasien Realschulen an die Seite gestellt, damit sie durch den Unterricht in der deutschen und französischen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Naturgeschichte und Mathematik eine allgemeine Vorbildung für's Leben gewähren sollten, worauf dann die „Realinstitute“ die naturwissenschaftlichen und mathematischen Disciplinen in weiterem Umfange behandeln, Geschichte, nebst den allgemeinen philosophischen Wissenschaften, deutsche, französische und italienische Sprache und Literatur vortragen sollten.

12. Im J. 1816 wurden aber diese Realinstitute wieder aufgelöst, und die Realschulen in „höhere Bürgerschulen“ umgewandelt, die in den allgemeinen Lehrgegenständen wenig über die Oberclasse einer gut eingerichteten Volksschule emporragten, und in den ihnen besonders zugewiesenen Fächern, wie Zeichnen, Mathematik und französische Sprache, über die Elemente nicht hinauskamen. Im J. 1833 wurden dann diese „höheren Bürgerschulen“ wieder aufgehoben, und „technische Lehranstalten“ gegründet, welche „die Kunst in die Gewerbe übertragen und den Geschäftsbetrieb selbst auf jene Stufe bringen sollten, die den Fortschritten der Technik und der nothwendigen Concurrnz mit der Industrie des Auslandes entspricht.“ In neuester Zeit endlich wurden die sog. „Realgymnasien“ gegründet, welche den preussischen Realschulen nachgebildet sind, die gleichen Lehrgegenstände wie diese haben, und dieselben Zwecke verfolgen.

13. In Oesterreich, wo die Bedürfnisse, welche die Realschulen hervorriefen, in früheren Zeiten fast nur durch die vierte Classe an den Normalschulen befriedigt wurden, indem diese in einem zweijährigen Course nebst dem Elementarunterrichte Zeichnen, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie und Baukunst umfaßte, — wurde durch kaiserliches Patent i. J. 1851 die Realschule als selbstständige Mittelschule geschaffen. Die österreichischen Realschulen stehen in Folge der auf das Patent folgenden Organisation zwischen den

Volksschulen und den technischen Instituten, und bezwecken außer einer allgemeinen Bildung, welche sie ohne Benützung der classischen Sprachen ertheilen, sowohl einen entsprechenden Grad von Vorbildung für die gewerblichen Beschäftigungen, als auch die Vorbereitung zum höheren technischen Studium.

14. Die österreichischen Realschulen zerfallen wiederum in Unter- und Oberrealschulen, und haben in ihrem Lehrplane folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, Unterrichtssprache und eine zweite lebende Sprache, in Kronländern gemischter Zunge eine Landessprache, Geographie und Geschichte, Arithmetik, Wechselrecht, Zollgesetzgebungskunde, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Zeichnen, Calligraphie, Baukunst, Maschinenlehre. Außer diesen Obligatfächern soll in jeder Realschule die deutsche Sprache, wo sie nicht als Unterrichts- oder Landessprache obligat ist, sowie an jeder Oberrealschule die italienische Sprache unter gleichem Vorbehalt, dann französische und englische Sprache facultativ gelehrt, außerdem Unterricht im Gesang, in der Gymnastik und Stenographie ertheilt werden.

15. In Sachsen, wo die Realschulen i. J. 1860 ein Regulativ erhielten, ist deren Organisation im Wesentlichen dieselbe wie in Preußen. In Baden haben die seit 1834 entstandenen „höheren Bürgerschulen“ an einigen Orten rein realistischen Charakter, während sie an anderen ihren Ursprung (sie sind aus lateinischen Schulen entstanden) nicht verläugnen, und das formalistische Bildungselement beibehalten haben. In der Schweiz sind die Realschulen durch die Industrieabtheilungen der Cantonschulen vertreten. Diese haben erlangt, was in den übrigen Ländern bisher noch nicht erreicht worden ist, nämlich ihren Lehrern selbst die nöthige Vorbildung geben zu können.

16. In Frankreich und Belgien sind, wie wir früher gesehen haben, die Realschulen mit den humanistischen Anstalten — Lyceen und Athenäen — vereinigt, indem diese nach dem System der Bifurcation in zwei Abtheilungen zerfallen, in eine humanistische und in eine realistische. In Belgien gibt es übrigens auch eigene Mittelschulen niederer Stufe, verschieden von den Athenäen, die ausschließlich den realistischen Unterricht pflegen. Sie sind in drei Classen gegliedert, und betreiben namentlich Arithmetik, Algebra, Geometrie, die Naturwissenschaften, soweit sie praktische Anwendung finden können, die Elemente der Geographie und Geschichte, u. s. w. Für die Lehrer dieser realistischen Mittelschulen sind Lehrcurse mit den Volksschullehrerseminarien zu Vierre und Nivelles verbunden.

17. Die bisher behandelten Schulen sind Realschulen im strengen Sinne dieses Wortes. Zu den Realschulen im weiteren Sinne sind aber auch die realistischen Fach- oder Berufsschulen zu rechnen. Zu diesen Fachschulen, wenigstens zu den höheren, verhalten sich die eigentlichen Realschulen vorbereitend, in so fern sie nämlich den Schülern jenen Grad allgemeiner Bildung zu vermitteln suchen, welcher zum Eintritt in diese Fachschulen, und zum gedeihlichen Studium an denselben erforderlich ist. Es wird unsere Aufgabe sein, auch diese realistischen Fach- oder Berufsschulen näher in's Auge zu fassen.

18. Dazu gehören vor Allem die Gewerbeschulen. Die Gewerbeschulen

wurden 1817 durch den preussischen Geheimrath Wilhelm Beuth in's Leben gerufen, und waren ursprünglich zur gründlicheren theoretischen Vorbildung der eigentlichen Handwerker bestimmt. So ging z. B. die 1818 zu Aachen gegründete Gewerbeschule aus dem von der Regierung empfundenen Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern hervor. Zur Aufnahme befähigte ein Alter von vierzehn Jahren und Vorkenntnisse im Lesen, Schreiben und in den vier Species des elementaren Rechnens. Allmählig verschwand jedoch der Handwerkerstand aus der Gewerbeschule, und zog sich in die Handwerkerfortbildungsschulen zurück, während die eigentliche Gewerbeschule eine höhere Richtung nahm.

19. Gegenwärtig unterscheidet man zwischen niederen und höheren Gewerbeschulen. Erstere sind identisch mit den so eben genannten Handwerkerfortbildungsschulen; sie sind daher für die große Masse der gewöhnlichen Handwerker bestimmt, „deren Geschäfte in der Verfertigung gebräuchlicher Formen und Eigenschaften, sowie in der Befolgung genauer, für den einzelnen Fall gegebener Vorschriften bestehen, welche somit ihrem Berufe ohne tiefere und ohne sehr verbreitete Kenntnisse nachkommen können.“ Außer Fortsetzung des Unterrichtes in den allgemeinen Elementen des Wissens reichen für sie die Anfangsgründe der Formenlehre, der Naturwissenschaft und des Zeichnens hin. Sie erheben sich noch wenig über das Niveau der niederen Schulen.

20. Die höhere Gewerbeschule dagegen ist für solche Gewerbetreibende bestimmt, „die bei ihrer Arbeit zur Entwerfung eigener bedeutender Pläne genöthigt sind, oder zur Vollführung schwieriger Unternehmungen genauere Kenntnisse in einzelnen Theilen der technischen Wissenschaften bedürfen.“ Es müssen daher an derselben namentlich Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie, Naturgeschichte gelehrt werden, und zwar in der Art, daß überall die Anwendung der bezüglichen Lehrsätze auf das Gewerbewesen im Vordergrund steht. Zeichnen, Modelliren, Bauconstructionslehre u. s. w. gehen damit Hand in Hand. In Preußen haben die Provinzialgewerbeschulen zwei Classen, von denen die untere hauptsächlich für den theoretischen Unterricht, die obere dagegen für die Anwendung des Erlernten auf die Gewerbe bestimmt ist. In anderen Ländern ist die Organisation wieder eine andere, je nach den verschiedenen obwaltenden Verhältnissen und Bedürfnissen.

21. Weiter gehören zu den realistischen Berufsschulen die landwirthschaftlichen und Forstschulen. Die landwirthschaftlichen Schulen datiren ihren Ursprung vom Ende des vorigen Jahrhunderts. 1794 gründete nämlich der ungarische Graf Festetics zu Resthely in der szalader Gespannschaft ein praktisch-ökonomisches Institut, Georgikon genannt, womit er eine Forst-, Jagd- und Geseütschule verband. 1799 errichtete dann Fürst Schwarzenberg gleichfalls ein ökonomisches Institut zu Krumau in Böhmen. Doch waren dieses vorwiegend praktische Institute. Erst 1806 gründete Thaer eine theoretisch-praktische landwirthschaftliche Anstalt, zuerst in Oderbruch, dann in Möglin bei Rüstzin. In demselben Jahre eröffneten dann auch die böhmischen Stände das „ständisch technische Institut“ zu Prag, das bereits 1803 war gegründet worden. 1809 folgte das Johanneum zu Graz in Steiermark, gleichfalls von den Stän-

den gegründet, wo sich jeder angehende Landwirth die erforderlichen Vorkenntnisse für seinen Beruf verschaffen kann; 1818 die landwirthschaftliche Bildungsanstalt in Ungarisch-Altenburg, gestiftet von dem Herzog Albert von Sachsen-Teschen. Von Oesterreich ging dann dieses Institut auf die übrigen deutschen Länder über; es entstanden landwirthschaftliche Anstalten in Württemberg (Hohenheim), Sachsen (Tharand), Weimar (Jena), Preußen (Elbena in Pommern, Proskau in Schlesien), Bayern (Schleißheim), u. s. w.

22. Auch in außerdeutschen Ländern fand das Institut Aufnahme. So überließ 1827 Karl X. in Frankreich einer anonymen Gesellschaft das Schloß Grignon zur Errichtung eines solchen Institutes, und Bella, ein Schüler Thaer's, organisirte dort den theoretisch-praktischen Unterricht. Jetzt besteht ein großes agronomisches Institut in Versailles, und ist es beabsichtigt, ganz Frankreich mit einem Netze von Ackerbauschulen zu überziehen. Belgien organisirte ein vollständiges System von landwirthschaftlichen Schulen; auch in Rußland, Italien und der Schweiz bestehen bereits solche Institute. Die älteste Anstalt dieser Art in der Schweiz ist die in Hofwyl (siehe oben S. 393). In England wurde 1845 die landwirthschaftliche Schule von Cirencester auf den Gütern des Grafen Bathurst eingerichtet. Auch werden seit 1847 auf Veranstaltung des Lord-Lieutenants in Irland an passenden Orten Vorträge über Landwirtschaft gehalten, um den irischen Pächtern Gelegenheit zu geben, sich landwirthschaftliche Kenntnisse zu erwerben.

23. Die landwirthschaftlichen Schulen, wie sie gegenwärtig bestehen, sind, wie die Gewerbeschulen, theils niedere, theils höhere. Die niederen landwirthschaftlichen Schulen (Ackerbauschulen) sind dazu bestimmt, tüchtige Bauern und Gutsverwalter heranzubilden. Sie beschränken sich auf die elementarsten landwirthschaftlichen Kenntnisse, und sind vorzugsweise praktischen Uebungen gewidmet. Die höheren landwirthschaftlichen Schulen (landwirthschaftliche Akademien) dagegen umfassen alle jene Unterrichtsgegenstände, deren Kenntniß zum rationellen Betrieb der Landwirtschaft nothwendig ist, also: Physik und Chemie, chemische Technologie der organischen Stoffe, Agriculturchemie, Mathematik, Bodencultur, Pflanzenbau, Thierzucht, Betriebslehre, u. s. w. Dazu kommen dann die praktischen Uebungen. — Die Forstschulen sind im Grunde nur eine bestimmte Verzweigung der landwirthschaftlichen Schulen¹⁾.

24. Es folgen die Handelsschulen. Diese sind Anstalten, in welchen die Handelslehrlinge in den sämtlichen Handelswissenschaften — in der Waarenkunde, im Waarenhandel, in der Buchführung, in der Rechen- und Briefschreibekunst, in der kaufmännischen Mathematik, in der Münz-, Maß- und Gewichtskunde, im Manufacturen- und Fabrikwesen, in der mercantilen Geographie, im Wechselgeschäft, Handelsrecht und Creditwesen, sowie in den neueren

1) Literatur: Dünkelberg, Die Ackerbauschule, ein Bild der Wirklichkeit und der Idee, 1850; Birubaum, Die Universitäten und die isolirten landwirthschaftlichen Anstalten, 1862; Gumprecht, Des Landwirths Ausbildung und Prüfung von der Schule bis zum eigenen Heerd, 1860, u. s. w.

Sprachen unterrichtet werden. Sie sind bisher meistens Communal- oder Privatanstalten geblieben. Der ungeheure Aufschwung des Handels in der neueren Zeit hat den Anlaß zur Entstehung dieser Schulen gegeben.

25. Die erste Handelsschule ist 1767 von Commerzienrath Wurmb und J. Georg Büsch in Hamburg gegründet worden. Nach dem Muster dieser Hamburger Handelsakademie entstand dann eine solche in Lübeck, welche mit dem theoretischen Unterricht zugleich und hauptsächlich auch die praktische Ausbildung junger Leute in einem fingirten Handelscomptoir mit ausgebreitetem Geschäftsgange verband. Nachmals verbreitete sich dann dieses Institut weiter; es wurden Handelsschulen zu Bremen, Magdeburg, Düsseldorf, Nürnberg, Leipzig, Berlin, Erfurt, Offenbach u. s. w. gegründet. Anfangs wollten diese Schulen nicht recht gedeihen; erst in neuerer Zeit haben sie beim Kaufmannsstande selbst mehr Vertrauen gefunden. Auch andere Länder besitzen derartige Institute: Frankreich in seiner Ecole centrale de commerce et d'industrie, wohl dem ausgezeichnetsten unter allen ähnlichen Instituten; Belgien in seiner Ecole centrale de commerce et d'industrie zu Brüssel; Rußland in der Petersburger und Moskauer kaiserlichen Handelsschule; Ungarn hat die berühmte Handelsakademie zu Pesth, u. s. w.

26. Von den realistischen Fach- oder Berufsschulen kommen wir endlich zur realistischen Hochschule. Das ist die polytechnische Schule. Diese verhält sich zu den eigentlichen Realschulen, wie die Universität zum Gymnasium. Ihr Zweck ist die wissenschaftliche Ausbildung der Jünglinge, die aus der Realschule an dieselbe übertreten, für die verschiedenen Zweige der Technik. Sie ist also eine wissenschaftliche Anstalt, wie die Universität, und steht in dieser Beziehung mit derselben parallel; aber sie ist vermöge ihres Zweckes nur auf jene Wissenschaften beschränkt, welche in die technischen Fächer mittelbar oder unmittelbar einschlagen. Die polytechnische Schule hat heut zu Tage eine um so größere Bedeutung, je wichtiger und umfangreicher in unserer Zeit die Technik in Folge des Fortschrittes der Naturwissenschaften geworden ist.

27. Die ersten Schulen dieser Art waren die Mechanics institutions, die in den größeren Städten Englands durch Privataffociationen im vorigen Jahrhundert in's Leben gerufen wurden. Diese trugen aber noch mehr den Charakter von Gewerbeschulen. Man fühlte jedoch bald das Bedürfnis einer mehr wissenschaftlichen Behandlung der Gewerbslehre und einer organischen Vereinigung der verschiedenen einschlägigen Disciplinen. In Folge dessen entstand 1794 in Frankreich die Ecole centrale des travaux publics, zu welcher der Mathematiker Monge den Plan entworfen hatte. Sie erhielt das Jahr nach ihrem Entstehen den Namen Ecole polytechnique, und diente zur Ausbildung der Jünglinge für das Geniewesen, die Artillerie, das Seewesen und die Ingenieurkunst. Nach dem Vorgange dieses Polytechnicums entstanden dann im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts auch in anderen Ländern polytechnische Schulen, so zunächst 1816 eine solche in Wien, dann in München, Hannover, Karlsruhe, Stuttgart, Nürnberg, Augsburg, Darmstadt, Berlin, Zürich, u. s. w.

28. Als technische Anstalt soll die polytechnische Schule der Artillerie, dem Geniewesen, der Architektur, dem Brücken- und Straßenbaue, dem Seebaue, dem Bergfache, u. s. w. tüchtige Kräfte zuführen. Sie behandelt daher alle jene Fächer, welche den Begriff der technischen Wissenschaften ausmachen, oder zu letzteren als Vorstufe erforderlich sind. Es erstreckt sich demnach der Unterricht an derselben auf alle Zweige der Mathematik, auf Physik, Chemie, Technologie, Maschinenkunde, auf das Baufach, Bergfach, Forstfach, Ingenieurfach, u. s. w. Der Unterricht ist in erster Linie wissenschaftlich gehalten; aber es wird dabei, wie es in der Natur der Sache liegt, stets die praktische Anwendung der Theorie im Auge behalten.

29. Man sieht aus dieser Uebersicht über das moderne Realschulwesen, welch große Anstrengungen die Gegenwart gemacht hat, und noch macht, um den Realunterricht immer mehr zu verbreiten und zu vervollkommen. Namentlich ist Deutschland von Realschulanstalten förmlich überzogen. So wenig nun auch dagegen einzuwenden ist, und so sehr man wünschen muß, daß die Resultate der naturwissenschaftlichen Forschung immer mehr Gemeingut Aller werden: so hat doch die ganze Bewegung auch ihre Schattenseiten. Wenn wir auch ganz absehen von der materialistischen Tendenz, die sich in das Realschulwesen vielfach einzuschleichen sucht: so hat diese übermäßige Outrirung des theoretischen Real-
schulunterrichtes erfahrungsmäßig schon die nachtheilige Folge, daß über der theoretischen die praktische Ausbildung der Jugend in den verschiedenen realistischen Berufszweigen Schaden leidet. Die Jugend sitzt zu lange in den Schulen; sie verbringt die beste Zeit mit rein theoretischen Studien; wenn es aber dann auf die Praxis, auf die Ausführung dessen, was sie theoretisch sich angeeignet hat, ankommt, so zeigt sie sich vielfach ungeschickt und unpraktisch. Namentlich in Deutschland leidet, wie gegenwärtig offen zugestanden wird, die Industrie, die Landwirthschaft, ja sogar der Handel viel an dem unpraktischen und ungeschickten Gebahren derer, welche diese Verzweigungen des ökonomischen Lebens vertreten. Sie sind zu lange in der Schule geseffen und haben die praktische Ausbildung versäumt; darum müssen sie nun zusehen, wie sie vom Auslande überflügelt werden. Diese outrirte Schulwuth hat noch kein Volk glücklich gemacht. — Wenn ferner in neuerer Zeit in den technischen, industriellen und wirthschaftlichen Branchen keine rechte Originalität mehr sich entwickelt, und in dieser Beziehung die Gegenwart hinter der Vergangenheit weit zurücksteht, so wird man wohl nicht irre gehen, wenn man einen der Hauptgründe dieser Erscheinung darin findet, daß über alle Gebiete des technischen, industriellen und ökonomischen Lebens die Zwangsjacke der Schule geworfen ist. Die Schule trägt, wenn sie ihre Wirksamkeit inner den rechten Schranken hält, zur Entwicklung der Talente wesentlich bei: das läugnet Niemand; — wenn aber die Schule zu sehr in den Vordergrund tritt, und Alles beherrschen, Alles auf das Prokrustesbett der schulmeisterlichen Ansichten und Dogmen spannen will, dann drückt diese excessive Schulmeisterei das Talent nieder, und hat zur Folge eine allgemeine, nach der Schnur abgemessene Mittelmäßigkeit, die jeder selbsteigenen Originalität feindlich gegenübersteht. Die alten Meister haben großartige Con-

ceptionen aus der Tiefe ihres eigenen Geistes geschöpft und sie in ihren originellen Werken verewigt; heut zu Tage geben die technischen Schulen stehende Modelle, nach welchen dann die in denselben geschulten Männer ihre Penssen machen. Das ist sicher kein besonderer Vorzug unserer schulreichen Zeit. — Und noch ein Uebelstand, der sich gleichfalls, wenn auch nicht einzig, so doch größtentheils von dem modernen Realschulwesen herschreibt, muß notirt werden. Wir meinen die in's Große gehende Verfälschung aller unserer Lebensmittel. Die Jugend lernt in den Schulen die chemischen Manipulationen, welche zur Fälschung der Lebensmittel dienen können: was Wunder, wenn sie dann diese Manipulationen später wirklich zur Anwendung bringt? Die Schule will das nicht; das glauben wir allerdings; aber sie müßte die Moral bei ihren Zöglingen strenger und sorgfältiger urgiren, als sie es wirklich thut, wenn sie es verhindern wollte. — Es thut noth, auch diese Dinge zu sagen, damit eine Zeit, die des Selbstriühmens kein Ende weiß, auch in jenen Spiegel schauen könne, aus welcher ihr Bildniß ihr in minder freundlicher Gestalt entgegentritt.

30. Im Anschluß an die Realschulen müssen wir hier noch von den sogenannten „höheren Töchterschulen“ sprechen, die in neuerer Zeit sehr zahlreich entstanden sind, um so mehr, da dieselben doch eigentlich unter die Realschulen subsumirt werden müssen. Sie verhalten sich nämlich zur Volksschule in derselben Weise, wie die „höhere Bürgerschule“. Sie sind Lehranstalten, an welchen die Mädchen aus dem höheren Bürger- und Beamtenstande, welche dieselben besuchen, eine ihrem Stande angemessene höhere Bildung erhalten sollen, als sie in den gewöhnlichen Mädchenschulen gewonnen werden kann. In latholischen Ländern sind solche „höhere Töchterschulen“ gewöhnlich mit den Mädchenpensionaten verbunden, und werden von weiblichen Ordensgenossenschaften geleitet. Anderwärts sind sie eigene Anstalten, die mit keinem Internat verbunden sind, sondern von Externen besucht werden. Die höhere Töchterchule umfaßt die sämtlichen Lehrgegenstände der allgemeinen Töchterchule, doch wird der Lehrstoff jedes Lehrgebietes, besonders des Deutschen, der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte erweitert, wird Französisch und Englisch gelehrt, und Gesang, Musik und Zeichnen geübt. Die weiblichen Handarbeiten steigen zum feinen Nähen und Sticken hinauf.

31. Daß solche Anstalten zweckmäßig und in gewissem Grade nothwendig seien, wollen wir nicht in Abrede stellen; denn es soll auch den Mädchen eine über das gewöhnliche Maß hinausgehende Bildung ermöglicht werden. Aber in Bezug auf den Umfang des Unterrichtsstoffes an diesen Anstalten scheint man vielfach auch kein rechtes Maß finden zu können. Es wird gewöhnlich zu viel von den Töchtern verlangt, was dann zur Folge hat, daß dieselben zu widerlichen gelehrten Blaustrümpfen ausarten, oder in's Romanlesen sich verlieren und dem häuslichen Berufe entfremdet werden. Vollends in's Ekelhafte aber geht es, wenn, wie es häufig der Fall ist, auch an diesen höheren Töchterchulen Turnübungen getrieben werden. Dadurch wird die weibliche Schamhaftigkeit und Sittsamkeit vollends zerstört, und die höheren Töchterchulen werden dann zu Anstalten für „Emancipirte“.

c) Die Universitäten.

§. 129.

1. Von den Mittelschulen kommen wir endlich zur Hochschule — Universität —, in welcher die ganze Stufenleiter der Schulinstitute sich abschließt. Die Geschichte der Universitäten haben wir bereits nach ihren verschiedenen Perioden erzählt; hier handelt es sich nur mehr darum, ihre gegenwärtige Stellung und Organisation in den verschiedenen Ländern in's Auge zu fassen und darzulegen.

2. In Deutschland ist die Universität die höchste wissenschaftliche Unterrichtsanstalt für alle jene, welche eine höhere auctoritative Berufssphäre in Societät, Staat oder Kirche einnehmen sollen. Sie ist dazu bestimmt, jenen Jünglingen, welche die entsprechende Vorbildung am Gymnasium erhalten haben, jene streng wissenschaftliche Bildung zu vermitteln, welche ihnen für ihren künftigen höheren Beruf in der Gesellschaft unerläßlich ist. Die Bildung der Jünglinge soll an der Universität ihren Abschluß und ihre Vollendung erhalten, und zwar sowohl in formeller, als auch in materieller Beziehung.

a) In formeller Beziehung —, d. h. ihre intellectuelle Entwicklung und Auszubildung soll an der Universität jene Stufe erreichen, auf welcher sie stehen muß, damit sie als geistig vollkommen gereifte Männer die Lösung der Aufgaben ihres Berufslebens in Angriff nehmen können.

b) In materieller Beziehung —, d. h. sie müssen aus dem Unterrichte an der Universität jenen Schatz wissenschaftlicher Kenntnisse schöpfen, den ihr Berufsleben fordert.

3. Die deutschen Universitäten umfassen, wenn sie vollständig organisiert sind, fünf Facultäten: die philosophische, die medicinische, die juristische, die staatswissenschaftliche (cameralistische) und die theologische Facultät. Der philosophischen Facultät gehören die allgemeinen Wissenschaften an, welche die Voraussetzung und Grundlage der Fachwissenschaften bilden; den übrigen Facultäten sind die bezüglichlichen Fachwissenschaften zugewiesen. Die Lehrer an den deutschen Universitäten werden auf Vorschlag der bezüglichlichen Facultäten von der Regierung ernannt und in ihr Amt eingewiesen. Sie fungiren daher als Beamte des Staates.

4. Der Gesamtlehrkörper besteht aus ordentlichen und außerordentlichen Professoren und aus Privatdocenten. Erstere sind angestellte Lehrer mit bestimmtem Gehalt, letztere dagegen erhalten von der Facultät, welcher sie angehören, bloß die *Venia legendi*, haben also keine Anstellung. Vertreten wird die Facultät bloß durch das Corpus der ordentlichen Professoren. Jede Facultät wählt alljährlich aus ihrer Mitte einen Decan, als Vorstand der Facultät, der bei den Facultätssitzungen den Vorsitz führt, und die Beschlüsse der Facultät auszuführen hat.

5. Ueber den Facultäten steht wiederum der Senat, welcher aus den ordentlichen Professoren durch Wahl constituirt wird, und an der Spitze des Senates sowie des gesammten Universitätskörpers überhaupt steht wiederum der

Rector magnificus, der gleichfalls jährlich aus der Zahl der ordentlichen Professoren gewählt wird. Der Senat hat inner gewissen Grenzen die Disciplinargerichtsbarkeit über die Studenten. Das ganze Institut aber steht unter Leitung des Staates, welcher die Lehrfächer vorschreibt und die Disciplinargesetze gibt.

6. Auf den deutschen Universitäten herrscht gegenwärtig die sog. Lehrfreiheit, verbunden mit der Lern- oder Hörfreiheit. Die Lehrfreiheit besteht darin, daß jeder Lehrer lehren kann, was und wie er will; er ist nicht verpflichtet, in seiner Lehre das Christenthum, oder überhaupt irgend eine positiv-religiöse Norm zu respectiren; es ist ganz seinem Belieben überlassen, welche Lehrmeinungen er vortragen will, seien sie christlich, oder heidnisch, oder materialistisch. Die Lern- oder Hörfreiheit dagegen besteht darin, daß es den Studirenden gleichfalls vollständig frei bleibt, welche Vorlesungen und in welcher Reihenfolge sie dieselben besuchen wollen. Ein sog. „Collegienzwang“ existirt nicht.

7. Mit der Einführung unbeschränkter Lehrfreiheit ist aber aus den modernen deutschen Universitäten der christliche Geist thatsächlich vollständig gewichen. Die deutschen Universitäten sind heut zu Tage gänzlich der antichristlichen Richtung verfallen. Der Rationalismus und der aus demselben ersießende Materialismus hat sich überall eingebürgert, und gibt sich überall als die wahre „Wissenschaft“, welche den „religiösen Aberglauben“ zu verdrängen die Aufgabe habe. Der moderne atheistische Staat, in dessen Dienst die modernen Universitäten stehen, besitzt in denselben die Anstalten, die ihn und die Grundsätze, auf welchen er beruht, wissenschaftlich zu vertreten und in's Bewußtsein der Gesellschaft einzuführen haben. Die Freiheit der Wissenschaft dem „modernen“ Staate gegenüber ist in dem Maße geschwunden, in welchem mit der „Freiheit der Wissenschaft“ dem Christenthum und der Kirche gegenüber ein förmlicher Götzendienst getrieben worden ist und getrieben wird. Eine christliche, katholische Universität gibt es in Deutschland nicht mehr.

8. Ja selbst die theologischen Facultäten an den modernen deutschen Universitäten sind von dem Geiste des Rationalismus und Naturalismus angesteckt worden. Und zwar gilt dies nicht bloß von den protestantischen, sondern sogar von den katholisch-theologischen Facultäten. Es gibt hier rühmenswerthe Ausnahmen; aber im Ganzen sind die katholisch-theologischen Facultäten an den modernen deutschen Universitäten in keinem guten Zustande. In den großen Kämpfen der Kirche in der Gegenwart haben sie bis jetzt wenig oder Nichts für die Kirche geleistet. Mit wenigen rühmlichen Ausnahmen haben die Einen in feiger Impotenz stillschweigend dem Kampfe zugeesehen, die Andern dünkten sich zu vornehm, um in die Arena herabzusteigen, und wieder Andere endlich sind geradezu in's Lager der Feinde übergegangen. Das sind Zustände, die nicht trauriger sein könnten.

9. Nicht minder schlimme Folgen hat die Lern- oder Hörfreiheit nach sich gezogen. Zudem die Studirenden in einem vorgeschriebenen Lehrgange keine Norm für die Anordnung ihrer Studien mehr finden, sind sie in Bezug auf die Einrichtung ihrer Studien und ihres Studienganges vollständig dem Zufalle

überlassen. Selbst außer Stande, sich einen systematischen Fortgang seiner Studien vorzuzeichnen, wählt der Student sich auf Geradewohl seine Collegien aus, überspringt meistentheils die für das Fachstudium vorbereitenden allgemeinen Wissenschaften und gelangt so nie zu einem gründlichen, zusammenhängenden Wissen. So verläßt er dann die Universität, vielleicht mit manchen Detailkenntnissen in seinem Fache versehen, aber ohne alle wissenschaftliche Durchbildung, ohne alles wissenschaftliche Urtheil, aber auch ohne allen Trieb zu selbsteigener weiterer Fortbildung, und läßt dann sich in seinem Urtheile über die großen weltbewegenden Fragen der Gegenwart bloß von der Zeitungslectüre leiten. Die todte, geistlose Methode des Vorlesens und Nachschreibens, wie sie an der Universität herrscht, ohne jede dialogische Anregung und Uebung, trägt außerdem dazu bei, um den Universitätshörern ein gründliches Studium noch vollends zu verleiden.

10. Das Studentenleben auf den Universitäten hatte sich im Anfang dieses Jahrhunderts noch kaum merklich besser gestaltet, als es im siebenzehnten und achtzehnten Jahrhundert war. Die Befreiungskriege jedoch riefen in dieser Beziehung einen Umschwung hervor. Der studentische Geist nahm nach den Befreiungskriegen seine Richtung auf die Politik. Die Studenten schwärmten für die „Einheit“ und „Freiheit“ Deutschlands. Es entstanden die burschenschaftlichen Vereine, deren erster i. J. 1816 zu Jena am Jahrestage der Schlacht bei Waterloo gestiftet wurde. Auf Anregung und Einladung dieses burschenschaftlichen Vereins wurde am 18. October 1817 das Wartburgfest zu Eisenach gefeiert, auf welchem die Burschenschaften der meisten deutschen Universitäten sich vertreten fanden. Es wurde gefeiert „als Fest der Reformation, des Sieges bei Leipzig und der ersten freundschaftlichen Zusammenkunft deutscher Burschen am dritten großen Jubiläum der Reformation.“ Am Schlusse des Festes wurde eine Reihe von Büchern, in welchen die Burschenschaftler undeutsche Gesinnungen entdeckt zu haben glaubten, öffentlich verbrannt.

11. Ein Jahr darauf, am 18. October 1818, wurde dann durch Abgeordnete von vierzehn deutschen Universitäten zu Jena die „allgemeine deutsche Burschenschaft“ gegründet, welche die Gleichheit aller Rechte und Pflichten der Burschen, und als Ziel „christlich deutsche Auszubildung einer jeden leiblichen und geistigen Kraft zum Dienste des Vaterlandes“ feststellte. „Die allgemeine deutsche Burschenschaft — so lautete der erste „allgemeine Grundsatz“ — ist die freie Vereinigung der gesammten, wissenschaftlich auf der Hochschule sich bildenden deutschen Jugend zu einem Ganzen, gegründet auf das Verhältniß der deutschen Jugend zur werdenden Einheit des deutschen Volkes.“ — Also ein unionistischer Verein!

12. Die Regierungen verfolgten schon von Anfang an die politischen Bestrebungen der Burschenschaftler mit Aufmerksamkeit und nicht ohne Mißtrauen. Es geschah jedoch von ihrer Seite dagegen noch Nichts, bis am 23. März 1819 der bekannte Kogebue von dem Burschenschaftler Sand aus politischem Fanatismus zu Mannheim ermordet wurde. In Folge dessen wurde die Burschenschaft durch Bundesbeschluß aufgehoben, und deren Mitglieder in Untersuchung

gezogen. Es erfolgten ferner die Karlsbader Beschlüsse, nach welchen eigene Regierungscommissäre bei den Universitäten angestellt wurden, um über die strengste Vollziehung der Gesetze und Disciplinavorschriften an denselben zu wachen, und Lehrer sowohl als Studierende zu controliren, um „demagogische Umtriebe“ zu verhindern.

13. Es fehlte zwar in der Folge nicht an Versuchen, die burschenschaftlichen Verbindungen wieder herzustellen; aber diese Versuche scheiterten, und endeten nur mit politischer und gerichtlicher Verfolgung derjenigen, die sich in die burschenschaftlichen Bestrebungen neuerdings eingelassen hatten. Seitdem sind die Studentenassociationen an den Universitäten wieder zu einfachen Corpsverbindungen geworden, die ihre frühere Verfassung und Tendenz wieder angenommen haben. Sie haben zwar von dem früheren rohen und excessiven Gepräge sehr viel abgestreift; aber der Mißbräuche, die sich an dieses Studenten-Corpsleben hängen, sind doch noch genug, und es ist leicht erklärlich, wenn vom pädagogischen und moralischen Gesichtspunkte aus das Urtheil über dieselben, im Allgemeinen wenigstens, nicht günstig sich gestalten kann. Doch bildeten sich in neuester Zeit, gesondert von den Corpsverbindungen, eigene katholische Studentenvereine, die mit dem geselligen zugleich ein religiös-sittliches und wissenschaftliches Streben verbinden. Sie haben für die Veredlung des studentischen Geistes schon viel Gutes gewirkt, und es steht zu hoffen, daß sie, falls sie nicht gewaltsam unterdrückt werden, auch in Zukunft segensreich wirken werden.

14. Für die wissenschaftliche Ausbildung der katholischen Geistlichen existiren in Deutschland auch eigene theologische Facultäten, welche mit den geistlichen Seminarien verbunden sind, und zum großen Theile unter der unmittelbaren Aufsicht des Bischofs stehen, was bekanntlich bei den theologischen Facultäten an den Universitäten nicht der Fall ist. In Bayern sind es die sog. Lycëen, welche die gedachte Bestimmung haben. Sie unterscheiden sich dadurch von den theologischen Facultäten an den Seminarien, daß sie auch eine vollständige philosophische Section haben, in welcher nicht bloß die eigentliche Philosophie, sondern auch die anderen allgemeinen Wissenschaften — Geschichte, Philologie, Naturwissenschaften, Mathematik, u. s. w. durch eigene Lehrer gelehrt werden. Freilich sind sie, mit Ausnahme eines einzigen, des Lycëums in Eichstätt, bloße Staatsanstalten.

15. In England sind die Universitäten vorzugsweise für den Unterricht in den allgemeinen Wissenschaften bestimmt: die Berufs- oder Brodstudien werden auf eigenen Fachschulen betrieben. Außerdem steht in England, wenigstens an den älteren Universitäten, wie Oxford und Cambridge, noch das Collegessystem in Kraft, in so fern die Hochschüler in eigenen Collegien in *vita communi* zusammenleben. Oxford z. B. zählt neunzehn Colleges, d. i. größere und reich ausgestattete, und fünf Halls, d. i. kleinere convictorische Gemeinschaften; Cambridge siebenzehn Colleges und Halls, in denen die einzelnen Studenten nach ihrem Range und Vermögen einquartirt sind¹⁾, und in

1) Ein Nobleman z. B. soll eine ganze Reihe von Zimmern und außerdem noch Raum für seine Pferde und Wagen angewiesen erhalten.

denen auch die Nobleman, Gentleman-Commoners und Commoners bei Tische ihre verschiedenen Plätze haben. Das Tutorssystem¹⁾ ist beibehalten.

16. Die englischen Universitäten haben ferner auch in so fern noch ihren alten Charakter beibehalten, als sie den ursprünglichen religiösen Charakter nicht gänzlich abgestreift haben. Theologen, Juristen, Aerzte und Staatsmänner müssen sich gleichmäßig, wie in den litteris humanioribus, so auch in der Bibelfunde und im Kirchenglauben examiniren lassen. Ferner ist es charakteristisch für die englischen Universitäten, daß zwar formell die vier Facultäten als integrierende Theile der Universität angesehen werden, jedoch nur in wissenschaftlicher Hinsicht; sonst aber haben sie in keiner Beziehung das Recht abgesonderter Berathung, Beschließung und Verwaltung; sogar der Gradus in allen Facultäten wird nur von der Universität als solcher ertheilt. Die Universitätscorporation wird durch Mitglieder der Faculty of Arts gebildet: die Artisten als Corporation sind die Universität selbst. Die englischen Universitäten zeichnen sich endlich dadurch vor den übrigen modernen Universitäten aus, daß sie sich ihre ursprüngliche Freiheit, ihre Selbstständigkeit und ihr Selbstgovernment dem Staate gegenüber gewahrt haben.

17. In den englischen Universitäten sind auch Examina eingeführt, und zwar College- und Universitätsexamina. Die ersteren finden am Ende jedes Term (in Oxford sind es vier Term im Jahre) statt, und müssen von jedem Studirenden gemacht werden. Die Universitätsexamina dagegen sind drei; die ersten beiden müssen gleichfalls Alle machen, das dritte jedoch nur diejenigen, welche akademische Grade erlangen oder Theologie studiren wollen. Es kommt jedoch beim Studiren auf den englischen Universitäten nicht bloß auf die intellectuelle, sondern weit mehr auf die sittliche und nationale Auszubildung an. Ein eigentliches Fachstudium gibt es, wie schon angedeutet, auf denselben nicht; es gilt überhaupt nur, eine liberale Bildung zu erwerben. Den Cursus auf der Universität absolvirt zu haben, befähigt an sich noch nicht zu irgend einem Amte. Die Berufsschulen thun das Uebrige.

18. Die schottischen Hochschulen haben nicht das Tutor-, sondern das Professorssystem; es fehlt ihnen daher der corporative, sowie der alle Studenten umfassende religiöse Charakter der englischen Universitäten. Doch ist die Zahl der zur Universität vorbereitenden Schulen in Schottland zu gering, und kommen die Studenten zu früh und zu unvorbereitet, zum Theil unmittelbar aus den Parochialschulen, noch im Knabenalter, auf die Universität, wo sodann die Professoren oft genöthigt sind, die Anfänge im Griechischen mit ihnen zu treiben. Die (anglicanische) Universität Dublin in Irland ist dagegen wieder nach dem Vorbild von Oxford und Cambridge eingerichtet.

19. In Frankreich und Belgien sind die Universitäten Staatsanstalten, wie in Deutschland, und leiden daher auch an denselben Mängeln wie diese. Es gibt an denselben keine theologischen Facultäten, wie in Deutschland, sondern die theologischen Facultäten sind mit den kirchlichen Seminarien verbunden. In Spanien folgt auf den Unterricht ersten und zweiten Grades

1) Vgl. hierüber S. 77, Nr. 32, S. 367 f.

der Facultätsunterricht — die Universität. Es gibt auf den Universitäten sechs Facultäten: die Facultät der Philosophie und Literatur, die der exacten Wissenschaften (Physik und Naturwissenschaften), dann die der Pharmacie, der Medicin, des Rechtes und der Theologie. Die Studien theilen sich in drei Perioden, nach den Graden des Baccalaureus, des Licentiaten und des Doctors. In Madrid ist die Centraluniversität. Dazu kommt dann der professionelle Unterricht, welcher die Veterinärschule, Handelsschule, und die Schule für Feldmesserei und Schiffahrtskunde umfaßt.

20. In Nordamerika erscheinen als die obersten Departements des Schulwesens die „Colleges“ und die „Universities“. Zwischen beiden Instituten findet kein wesentlicher Unterschied statt. Es sind aber diese Colleges und Universities, wie in England, zumieist zur Pflege der allgemeinen Wissenschaften bestimmt, unter denen wiederum die classischen Sprachen und die Mathematik die erste Stelle einnehmen, während für die Fachwissenschaften eigene Berufsschulen (Professional Schools) existiren. Es gibt nämlich Law Schools, Medical Schools, Divinity Schools u. s. w. Häufig sind jedoch diese Berufsschulen mit den Colleges und Universities verbunden, und zwar häufiger wiederum mit diesen, als mit jenen. Zu den berühmtesten Universities gehören die zu Cambridge (zugleich die älteste) nahe bei Boston, dann die Yale-University in Connecticut, die University of Pennsylvania, Columbia College, Union College und die University of Michigan in Ann-Arbor; ihnen schließt sich die New-York Free Academy an¹⁾.

21. Als Bedingung der Aufnahme wird von den Hochschulen in Nordamerika in der Regel ein Alter von wenigstens vierzehn Jahren und der gründlich und tüchtig verarbeitete Cursus der Grammar School gefordert. Außerdem fordern sie Kenntniß der geometrischen Anfangsgründe und einen Anfang im Studium der lateinischen und griechischen Sprache. Zur Vermeidung einer mangelhaften Präparation der Aufnahmefuchenden haben einige Anstalten mit sich ein Preparatory Department verbunden. Zur Aufnahme in dasselbe genügen die Kenntnisse, welche die Grammar School gewährt, und die classischen Studien werden erst in dieser Vorbereitungsclassse begonnen.

22. An den größeren Hochschulen, mit welchen zugleich Berufsschulen verbunden sind, ist demgemäß das Collegiate Department von den Professional Departments zu unterscheiden. Das Collegiate Department erscheint auch unter dem Namen des Department of Arts, des Department of Science, Literature and the Arts, der College Faculty. Die Studirenden zerfallen hier in vier Classen: die Freshman Class, die Sophomore Class, die Class of the junior Sophisters, und die Class of the senior Sophisters, ganz so, wie in dem englischen Cambridge.

a) In der Freshman Class dominirt die Mathematik und neben derselben die griechische und lateinische Sprache.

1) Eine eigenthümliche Anstalt ist das Bassar-College in Poughkeepsie, Staat New-York, eine Hochschule für Frauen, welche das Recht besitzt, den Damen in den Wissenschaften, die sie lehrt, das Doctordiplom zu ertheilen.

b) In der Sophomore Class liegt gleichfalls der Nachdruck auf der Mathematik; zwei, höchstens drei Stunden wöchentlich fallen ab für das Lateinische und Griechische. Dagegen treten die Rhetorik und die englische Literatur in den Vordergrund. Daneben wird hier Political Economy, dort Logik, dort alte Geschichte und Geographie u. s. w. berücksichtigt.

c) In der Class of the junior Sophisters tritt die Mathematik die Hegemonie an die Naturwissenschaften ab; daneben kommt die Logik des Aristoteles bescheiden zur Geltung; auch Moralphilosophie, Psychologie und Metaphysik erscheinen gelegentlich.

d) Bei den senior Sophisters endlich liegt der Hauptaccent auf der Philosophie, Moral und Religionsphilosophie (evidences of Christianity).

In dem Professional Department ist der Hauptzweck die geschäftliche Routine; den streng wissenschaftlichen Standpunkt nehmen die Professional Schools nicht ein.

23. Neben dem Collegiate Department finden wir ferner das „Scientific Department“. Die Studenten können nämlich auf den Hochschulen der classischen Gelehrsamkeit entgehen, und ihre Kraft den neueren Sprachen, der Mathematik, der „Practical Chemistry“, auch wohl den Staatswissenschaften und der Philosophie völlig zuwenden. Sie heißen dann Scientific Students. Außer ihnen gibt es noch „Partial Students“, die sich einfinden, um längere oder kürzere Zeit die eine oder die andere Sprache zu studiren.

24. Examina werden in der Regel am Schlusse jedes „Term“ zwei Tage lang mit großer Feierlichkeit gehalten. Die Prüfung, welche den ganzen Cursus beschließt, ist ein Kampf um den akademischen Grad. Wer siegt, ist ein Graduate. Wer im Collegiate Department die Classical Studies ruhmvoll überwunden hat, wird Bachelor of Arts (A. B.), wer den vollen Scientific Course durchgemacht, zwei bis drei neuere Sprachen studirt, und a satisfactory examination in the whole bestanden hat, Bachelor of Science (S. B.). Kann sich der Bachelor nach drei Jahren über seine wissenschaftlichen Bestrebungen to the satisfaction of the Faculty ausweisen, so erhält er die Würde eines Master of Arts oder of Sciences. (Schmidt, Gesch. d. Pädag. Bd. 3.)

25. Wir haben bisher bloß von den Staatsuniversitäten gesprochen. Es haben diese Staatsuniversitäten hentzu Tage keineswegs mehr die Bedeutung, welche sie früher in Anspruch genommen. Sie haben sich zu sehr in den Dienst der herrschenden Partei gestellt, als daß sie jene Achtung noch beanspruchen könnten, welche einer freien wissenschaftlichen Corporation, die einzig der wissenschaftlichen Erforschung der Wahrheit auf allen Gebieten der Erkenntniß dient, geschuldet wird. Im siebenzehnten und achtzehnten Jahrhunderte haben die Staatsuniversitäten dem Fürstendespotismus gedient; heute dienen sie, wenigstens zum größten Theile, dem herrschenden antichristlichen Zeitgeiste, wie er von der großen antichristlichen Partei der Gegenwart vertreten wird. Die „Wissenschaft“, wie sie auf den modernen Staatsuniversitäten getrieben wird, ist meistentheils bloße Tendenzwissenschaft. Sie sollen den Lehrsätzen der herrschenden Partei den wissenschaftlichen Anstrich geben: das ist ihre Aufgabe, in welche sie sich denn auch bereits ganz hineingelebt haben. Daher die immer mehr überhandnehmende Pflege des Materialismus auf den modernen Staatsuniversitäten, daher die

hochmüthige Verachtung aller christlichen Ideen und Institutionen, daher die hündische Bereitwilligkeit so vieler Universitätslehrer, Alles „wissenschaftlich“ zu rechtfertigen, was rohe Gewalt gegen Christenthum und Kirche gegen deren Rechte und Institutionen auszuführen für gut findet. Wie soll man da noch eine Achtung vor solchen Instituten haben! und wie können sie noch eine Bedeutung für die Wissenschaft haben, wenn das Tendentöse überall so offen hervorblickt! Die Zeit der staatlich uniformirten und disciplinirten Staatsuniversitäten ist vorüber; es muß sich auch hier endlich die Freiheit eine Gasse bahnen, es müssen wieder freie christliche Universitäten entstehen, die nicht unter dem Drucke eines finsternen, corruptiven Staatsschulmonopols stehen.

26. Der Anfang zu dieser Reform im freirechtlichen Sinne ist bereits gemacht; das Ziel steht uns nicht mehr in weiter, unerreichbarer Ferne. In den Ländern, in welchen der Segen der Unterrichtsfreiheit herrscht, haben die Katholiken bereits sich zusammengethan, um freie katholische Universitäten zu gründen. Dazu gehört vor Allem die freie katholische Universität Löwen in Belgien, die seit 1834 besteht, die immer mehr aufblüht, und die gegenwärtig an Frequenz die Staatsuniversitäten derart überragt, daß sie so viele Hörer zählt, als alle Staatsuniversitäten Belgiens zusammen (gegenwärtig 1100). Die vortrefflichsten Lehrer und Gelehrten wirken an derselben, und der Geist, der unter Professoren und Studenten herrscht, läßt auch für die Zukunft alles Gute hoffen. — Auch Frankreich hat, wie wir wissen, in der allernuesten Zeit nach langen Kämpfen die Freiheit des Universitätsunterrichtes erungen, und nun sind die französischen Katholiken bereits daran, freie katholische Universitäten, vorab zu Paris und dann in mehreren anderen Städten zu errichten. Die Lehrurse haben theilweise bereits begonnen¹⁾.

1) Schon am 17. November vorigen Jahres wurde zu Paris in dem sehr geräumigen Gebäude der früheren Ecole Bossuet die freie Universität mit einer Rechtsfacultät eröffnet, der mit Beginn oder im Laufe des nächsten Jahres die beiden Facultäten der Philosophie und Philologie, sowie die der Natur- und mathematischen Wissenschaften folgen werden. An demselben Tage ging die Eröffnung der zu Angers und Lyon neugegründeten Rechtsschulen vor sich, nachdem für erstere sechs Katholiken allein die nothwendigen Summen, im Ganzen 480,000 Fres. gespendet hatten. Auch in Lille, Erzdiöcese Cambrai, ermöglichte die erprobte Dpferwilligkeit der sehr reichen und zugleich sehr kirchlich gesinnten Bevölkerung des Nord-Departements (die Geistlichkeit spendete 570,000 Fres., ein einziger Private 500,000 Fres., und so eben lesen wir, daß gegenwärtig bereits 2,660,000 Fres. gezeichnet sind) die sofortige Errichtung einer freien Universität, die gleichfalls Mitte November unter dem Namen „Institut catholique“ zuerst mit einer Rechtsfacultät — die Eröffnung der medicinischen ist für das laufende Jahr in Aussicht genommen — in's Leben getreten ist. Auch in Toulouse ist die Gründung einer Universität im Werke, nachdem die Suffraganbischöfe des Erzbischofs von Toulouse 400,000 Fres. für diesen Zweck zugesichert, und die Erzdiöcese selbst 200,000 Francs beigesteuert hat. Sie soll vorerst die beiden Facultäten des Rechtes und der Medicin umfassen. Ebenso ward vor Kurzem aus Bordeaux die Eröffnung einer freien Hochschule durch Errichtung einer medicinischen Facultät gemeldet; in Marseille wird an dem Zustandekommen einer katholischen Universität eifrigst gearbeitet, und hat sogar der liberale Stadtrath seine thätige Mithilfe zu-

Möge das Unternehmen einen recht frischen und fröhlichen Fortgang nehmen¹⁾!

27. Früher noch als Frankreich ist *Irland* in dieser Richtung vorgegangen. Schon i. J. 1850 erließ nach Beendigung der National-Synode von Thurles der irische Episcopat ein Manifest, um den Beschluß, eine freie katholische Universität zu gründen, der auf der gedachten Synode gefaßt worden, zu verkünden, und die Gläubigen zu freiwilligen Beiträgen zu dem gedachten Zwecke aufzufordern, welche denn auch so reichlich flossen, daß seitdem bereits die freie katholische Universität zu Dublin eröffnet werden konnte. Die Erfolge dieses Institutes lassen bis jetzt nichts zu wünschen übrig. — Selbst in England sehen wir gegenwärtig durch die kräftige Initiative des englischen Episcopats in Kenfington, einer Vorstadt Londons, ein „Colleg für höhere Studien“ eröffnet, das den englischen Katholiken die Universität ersetzen soll. Wie die neuen Hochschulen in Frankreich soll auch diese Gründung, nach dem Muster der großen kirchlichen Universitäten des Mittelalters organisiert, im Sinne der alten Colleges nicht bloß eine Lehr-, sondern zugleich eine Erziehungs- und Bildungsanstalt in des Wortes höchster Bedeutung sein. — In den vereinigten Staaten von Nordamerika, wo die Unterrichtsfreiheit unbeschränkt ist, existirten schon i. J. 1834 vierzehn freie katholische Colleges unter Leitung der Bischöfe: St. Joseph und St. Maria zu Kentucky, St. Maria zu Baltimore, St. Maria auf dem Berge zu Emmitsburg, St. Maria und St. Ludwig im Staate Missouri, u. s. w. Dazu kommen drei Universities: die von den Jesuiten geleitete zu Georgetown, einer Vorstadt von Washington, die Universität von Baltimore, von Priestern der Congregation zum heil. Sulpicius, und die Universität St. Maria in Missouri, von den Lazaristen geleitet. Seitdem hat sich die Zahl dieser Colleges und Universities in dem gleichen Verhältnisse gemehrt, als die Zahl der Katholiken in den vereinigten Staaten sich vergrößerte und die kirchliche Organisation derselben sich fortschreitend consolidirte.

28. Im Ganzen können wir daher mit großer Befriedigung auf die bisherige Entwicklung des freien katholischen Universitätswesens hinblicken. Wir Deutsche allerdings stehen in dieser Beziehung weit hinter den übrigen Kulturvölkern zurück. Bei uns steht das Staatsuniversitäts-Monopol noch in voller Kraft, und es ist für die nächste Zeit auch gar keine Aussicht, die Ketten desselben zu sprengen. Zwar haben in den sechziger Jahren die deutschen Bischöfe den Plan der Errichtung einer freien katholischen Universität zu Fulda gefaßt, und mit begeisterten Worten die Gläubigen zur Unterstützung dieses Werkes aufgefordert. Aber für's Erste war das Unternehmen in so fern verfrüht, als

gesichert, während zugleich die theologische Schule zu *Boitiers* vom apostolischen Stuhle die canonische Institution erhielt, mit dem Rechte, die theologischen Grade zu ertheilen. (Katholik, Jahrg. 1876, Januarheft.)

1) Daß der Universitätsfreiheit in Frankreich durch das neueste Waddington'sche Gesetz über das Recht der Ertheilung der Grade wieder die Spitze abgebrochen werden wollte, haben wir schon früher gesagt, und ebenso, daß die französischen Katholiken solche neue Vergewaltigung sich nicht gefallen ließen.

die Art noch nicht an die Wurzel des Staatschulmonopols angelegt war, und daher die Universität, wenn man sie zu errichten versucht hätte, von den Regierungen entweder gleich anfänglich unterdrückt oder doch wenigstens nicht anerkannt worden wäre. Für's Zweite sind die deutschen Katholiken durch langjährige Angewöhnung an das Staatschulmonopol bereits dahin gekommen, daß sie für derlei Unternehmungen wenig Sinn und Verstandniß haben, so daß es schon noch schwererer Schläge bedarf, um sie von ihrer Schlassheit und Vertrauensseligkeit aufzurütteln. Für's Dritte endlich wurde das von den Bischöfen angeregte und befürwortete Unternehmen von gar vielen selbst katholischen Staatsuniversitätslehrern, ja sogar von vielen Theologieprofessoren gleich Anfangs mit scheelen Augen angesehen, weil sie dadurch eine Einbuße für sich selbst fürchteten. Von daher war also mehr eine Behinderung, als eine Förderung des Unternehmens zu gewärtigen. Und jene, welche für den Plan eingenommen waren, verfielen gleich beim ersten Auftauchen desselben wieder in den Erbfehler der deutschen Gründlichkeit: sie fingen schon, bevor noch das Unternehmen eine greifbare Gestalt angenommen, an, über die Einrichtung des Institutes, über die Art und Weise, wie es zu organisiren, über den Umfang des Unterrichtsstoffes an demselben u. s. w. zu disputiren, und theilten sich demgemäß in verschiedene Parteilichattirungen. Man verhandelte über den Balg des Hasen, bevor man diesen noch hatte. Unter solchen Verhältnissen konnte der unbefangene Beobachter dem Werke, so sehr er auch für dasselbe begeistert sein mochte, kein günstiges Prognostikon stellen. Die neueren „kirchenpolitischen“ Ereignisse haben dem Unternehmen noch vollends den Todesstoß gegeben, und wir stehen nun wieder auf dem alten Flecke; wir sind keinen Schritt vorwärts gekommen, und haben sicher keine Ursache, uns über andere Völker zu erheben, die den finstern Bann des Staatsuniversitätsmonopols entweder gar nicht geduldet, oder doch wenigstens bereits mit Aufbietung aller Kraft durchbrochen haben. Lassen wir jedoch deshalb den Muth nicht sinken! Es muß einmal auch für uns noch der Tag der Freiheit anbrechen, vorausgesetzt, daß wir energisch uns zusammenschaffen, und unentwegt und unerschütterlich das Ziel der Freiheit verfolgen, mögen auch die sich aufthürmenden Hindernisse noch so groß sein. Freilich, so lange wir die Hände in den Schooß legen, und ruhig und faul in den tödtlichen Umarmungen des Staatschulmonopols fortschlafen, so lange sogar katholische Geistliche es für das Allerhöchste und Allergrößte halten, wenn sie sich als „königliche“ Professoren geben können: so lange ist für uns kein Fortschritt in freiheitlicher Richtung zu erhoffen. Was hilft es, über den Rückgang der Studien, über die intellectuelle und sittliche Verwilderung eines so großen Theiles der akademischen Jugend an den Staatsuniversitäten zu jammern! Damit ändert man Nichts. Die französischen Katholiken haben sich nicht begnügt, zu jammern; sie haben frisch die Hand an den Pflug gelegt, und, was Niemand erwartet hätte, das ist ihnen gelungen, gelungen nicht unter einer monarchischen, sondern unter einer republikanischen Regierung! Sie haben sich die Universitätsfreiheit erkämpft, und werden sich dieselbe auch sicher zu wahren

wissen. Auch für uns Deutsche muß das Sprichwort gelten: Hilf dir selbst, und Gott wird dir helfen!

3. Die besonderen Unterrichtsfächer.

Geschichte der Methode.

1. Es erübrigt uns nun zur vollständigen Charakterisirung des modernen Erziehungs- und Unterrichtswesens noch, die besonderen Unterrichtsfächer, wie sie in den Schulen recipirt sind, in's Auge zu fassen und zu untersuchen, nach welcher Methode dieselben gegenwärtig behandelt werden. Dieser Aufgabe können wir jedoch nur dadurch genügen, daß wir den geschichtlichen Fortgang, in welchem sich die bezüglichlichen Methoden in den einzelnen Unterrichtsfächern ausgebildet haben, verfolgen; denn dadurch erst kann uns der gegenwärtige Stand der Methode in den besonderen Unterrichtsfächern der Schule vollständig klar werden. Von diesem Gesichtspunkte aus muß sich die nachfolgende Abhandlung naturgemäß zu einer Geschichte der Methode erweitern¹⁾.

2. Der Unterricht beginnt in der Volksschule mit dem Anschauungsunterrichte; diesen werden wir daher auch in erster Linie zu behandeln haben.

a) Der Anschauungsunterricht.

§. 130.

1. Wir haben früher gesehen, wie nach dem Vorgange Bacon's von Verulam bereits Amos Comenius den Satz betont und durchgeführt hat, daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen und an dieselbe sich halten müsse. Auch Rousseau und Bajedow gingen auf dieses Princip ein, ersterer wenigstens in so fern, als er will, daß man die Vervollkommnung der Sinne bei dem Zögling zuerst in's Auge fasse. Der eigentliche Begründer des modernen Anschauungsunterrichtes aber ist Pestalozzi. Er hat zuerst die von seinen Vorgängern ausgesprochenen Sätze methodisch verarbeitet, und sie nach bestimmten Regeln und in bestimmtem Fortgange anzuwenden gelehrt. Dies geschah zunächst in dem „Buche der Mütter“, sowie in dem „ABC der Anschauung“, und in der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“.

2. Pestalozzi legt sich die Frage vor: wenn einem gebildeten Menschen ein Gegenstand, der ihm nicht deutlich ist, vor die Sinne gebracht wird, was wird er in jedem einzelnen Falle thun müssen, um sich einen deutlichen Begriff davon zu machen? Antwort: Er wird Acht geben müssen: a) wie viele und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben, b) wie sie aussehen, welches ihre Form und ihr Umriß sei, c) wie sie heißen, wie er sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne. Wenn also der Unterricht des

1) Wir halten uns im Folgenden vorzugsweise an die hieher bezüglichlichen Ausführungen bei Rolfus und Pfister, Ohler, Körner und Kellner.

Kindes mit der Anschauung beginnen müsse, so müssen auch dem Kinde in Bezug auf jeden Gegenstand, der ihm vor die Anschauung gebracht wird, diese drei Fragen beantwortet werden. Dadurch allein gelangt es zur bestimmten und klaren Anschauung der Sache, die dann wiederum zur Grundlage des Begriffes dient. Was aber die Ordnung betrifft, nach welcher dem Kinde die sinnlichen Gegenstände fortschreitend zur Anschauung gebracht werden sollen, so ist Pestalozzi der Ansicht, daß von dem eigenen Leibe des Kindes, dessen Theilen, dem Verhältnisse dieser Theile zu einander, u. s. w. ausgegangen, und von da aus zu denjenigen Gegenständen fortgeschritten werden müsse, welche in der Umgebung des Kindes sich vorfinden. Dieser erweiterte Anschauungsunterricht müsse sich dann unmittelbar und enge an den auf den eigenen Leib des Kindes bezüglichen Anschauungsunterricht anschließen, ohne aber doch diesen letzteren aus seiner primären Stellung zu verdrängen.

3. Pestalozzi's Grundsätze wurden bald in mehr oder minder großem Umfange überall angenommen, und damit der „reine“ Anschauungsunterricht in den Schulen eingeführt. Aber wenn wir die Sache näher in's Auge fassen, so war es für's Erste schon verkehrt, daß Pestalozzi den gedachten Anschauungsunterricht mit dem eigenen Leibe des Kindes beginnen ließ, theils weil die Reflexion auf sich selbst beim Kinde psychologisch erst auf die Erkenntniß seiner Umgebung folgt, theils weil die Aufzeigung der Theile des Leibes das Kind leicht zu Vorstellungen bringen kann, die besser vermieden werden sollten. Für's Zweite hatte der Anschauungsunterricht im Sinne Pestalozzi's einen rein formellen Charakter. Alle Anschauungsübungen waren nicht so fast darauf berechnet, den Kindern Erkenntniß mitzutheilen, sondern nur darauf, sie an willkürlich gewählten Gegenständen sprechen zu lehren. Der Anschauungsunterricht sollte im Sinne Pestalozzi's nur eine Gymnastik des Geistes, Uebung der formellen Anschauungs-, Denk-, und Sprechkraft sein.

4. Diesen Mangel nun hat Denzel in seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre“ und in seiner „Volkschule“ auszugleichen gesucht; indem er nicht den formellen Zweck allein im Auge behält, sondern auch den materiellen damit verbindet, und zuletzt auch noch das religiöse Moment berücksichtigt, das bei Pestalozzi ganz in den Hintergrund getreten war. In der Zusammenfassung dieser drei Momente gilt ihm dann der Anschauungsunterricht als der Stammunterricht jedes folgenden. In Bezug auf die Gegenstände der Anschauung will er folgende Ordnung eingehalten wissen: Schulzimmer, Schule (als Anstalt), der menschliche Körper, das Familienverhältniß, das elterliche Haus, das Dorf, der Garten, Wiesen, Acker, Weinberge, Wald, Berge, Hügel, Thäler, Wasser, Quelle, Bach, Fluß, Gemarkung, lebende Geschöpfe, Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne, Veränderungen in der Natur, die Natur im Allgemeinen und der Mensch. Der religiöse Sinn soll bei Aufzeigung dieser Gegenstände durch Hinweisung auf Gott und die göttlichen Eigenschaften genährt werden¹⁾.

1) So z. B. macht der Lehrer auf das Keimen, Wachsen, Blühen und Reifen aufmerksam. Hieraus soll er folgern: Gott ist überall mit seiner Kraft und Wirk-

5. Auf Denzel folgte Diesterweg („Unterricht in der Kleinkinderschule“). Er spricht sich über den Anschauungsunterricht folgendermaßen aus: „Wirkliche, reelle Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt; sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, das wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichtes, und die Schüler sprechen in scharfer, bestimmter Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Daher wird keine Halbheit des Ausdruckes, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme geduldet. Bezeichnungen, welche die Kinder nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebende unmittelbare Anschauung des Merkmales oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit (Complex) erlangt haben. Erst die Sache, dann das bezeichnende Wort. Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chor oder bankweise kann miteinander abwechseln. Von den einzelnen Schülern läßt man einen vorgeschprochenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist; dann wiederholen ihn alle Kinder im Chor.“ Die Anschauungsübungen werden von Diesterweg in Hinsicht auf die Gegenstände der Anschauung erweitert.

6. Curtmann (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes) verlangt einen ungeschiedenen Anschauungsunterricht. Er gibt vierunddreißig Anschauungsübungen, und zwar außer den von Pestalozzi, Denzel und Diesterweg aufgeführten noch: Beschäftigung und Berufsarten der Menschen, der Sonntag, die umliegenden Ortschaften, die Pflanzen, die Mineralien, die Witterung, die Zeit, die Festtage, Menschenwerke (Gebäude), die Obrigkeit, das Militär, Fabriken, Geld, Handel, Gesundheit und Krankheit, Tod. Das religiöse Element wird von ihm in anerkannter Weise gepflegt.

7. So hat der Anschauungsunterricht den rein formellen Charakter, unter welchem er bei Pestalozzi erscheint, immer mehr abgestreift und verfolgt nun eine formal-reale Tendenz. Die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes wird hienach in folgender Weise zusammengefaßt: „Sie besteht a) in der Hilfe und Anleitung zum aufmerksamen Betrachten der Gegenstände, Eigenschaften und Thätigkeiten der Dinge, um dadurch die Grundlage zu richtigen Vorstellungen zu legen; b) in der Übung des Sprachvermögens und der Sprechfertigkeit; c) in der Übung der übrigen Seelenkräfte, des Verstandes, des Gedächtnisses, der Erinnerungskraft; d) in der Ausschcheidung des im sinnlich Anschaubaren enthaltenen Höheren, oder mit anderen Worten: in der steten Hinweisung auf den Urquell alles Seienden¹⁾.“

samkeit, er ist allgegenwärtig; also sieht er Alles und weiß er Alles. Damit können dann noch passende Liederverse und Sprüche verbunden werden. — Denzels Grundsätze hat C. Wrage unter dem Titel: „Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes in catechetischer Form“ ausführlich bearbeitet.

1) Unter der Anzahl von Schriften, welche über den Anschauungsunterricht handeln, nennen wir: Hepting und Fath, Der Realunterricht für die ersten Schuljahre in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte, und: Der Realunterricht für das fünfte und sechste Schuljahr, 1853 und 55; Sträßle, Anschauungsunterricht für

8. Der Anschauungsunterricht ist unstreitig von großer Bedeutung für den gesammten Fortgang des Unterrichtes. Er leitet einerseits von der häuslichen Erziehung unmerklich zum Schulunterricht hinüber, und bereitet andererseits die folgenden Stadien des Schulunterrichtes vor. Der häusliche Unterricht beschränkt sich im Anfange zumeist darauf, das Kind mit den verschiedenen Dingen, die es umgeben, bekannt zu machen, und daran die entsprechenden praktischen Bemerkungen zu knüpfen. Es ist daher ganz angemessen, wenn auch der Schulunterricht in solcher Weise beginnt, weil dann das Kind keine Kluft zwischen dem häuslichen und Schulunterrichte bemerkt, sondern in letzterem nur die Fortsetzung des ersteren erkennt, und in solcher Weise leicht und ohne Sprung in den Schulunterricht eingeführt wird. Dann aber regt der Anschauungsunterricht das Anschauungsvermögen des Kindes an, entwickelt das Sprachvermögen, und bereitet so für den weiteren Unterricht vor. Ebenso gibt der Anschauungsunterricht dem Kinde jene Vorkenntnisse, worauf sich die übrigen Lehrgegenstände in der Schule stützen müssen, wenn sie, dem kindlichen Standpunkte entsprechend, anschaulich erklärt werden sollen. Durch den Anschauungsunterricht lernt ferner das Kind aufmerken, auffassen und behalten, und wird dadurch dazu vorbereitet, daß es auch dem nachfolgenden Unterricht mit solcher geistiger Thätigkeit und Regsamkeit entgegenkommt, ohne welche ja der Unterricht keinen Erfolg haben kann¹⁾. Das alles ist unbestreitbar. Aber man muß hier wie überall vor Uebertreibung sich hüten. Es wird mit dem Anschauungsunterrichte auch viel Humbug getrieben. Mit lauter Anschauen, und Wiederanschauen und Erklärung des Angesehenen kommt man zuletzt kaum mehr dazu, die nothwendigen Unterrichtsfächer: das Lesen, Schreiben und Rechnen in der Weise, wie es die Wichtigkeit derselben für das Leben erfordert, zu betreiben. Durch Uebertreibung des Anschauungsunterrichtes läuft man große Gefahr, das Kind in ein übertrieben verständiges, altkluges Wesen hineinzuführen, und es den übrigen Unterrichtsfächern, bei welchen die Unterhaltung, die der Anschauungsunterricht gewährt, nicht genossen wird, abgeneigt zu machen. Vollends aber wird die Sache zur Absurdität, wenn der Anschauungsunterricht zuletzt auch in den Religionsunterricht eingetragen wird, wenn man glaubt, die Religionswahrheiten nach dem Fortgange des Anschauungsunterrichtes aneinanderreihen zu sollen, wie Grajer es gethan, oder wenn man gar, wie es neuestens wieder versucht worden, einen Anschauungs-Katechismus construiren will, nach welchem aus den Anschauungen des Kindes die Religionswahrheiten genetisch herausentwickelt werden sollen. Die Folge davon könnte nur eine vollständige Deroute

katholische Volksschulen, methodisch bearbeitet, 1857; Kellner, Die Denk-, Sprech- und Schreibschule, 1857; Harber, Theoretisch-praktisches Handbuch des Anschauungsunterrichtes, 1863; Schlotterbeck, „Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichtes nebst Aufstellung eines Lehrganges für denselben auf Grundlage der Sinnenbildung,“ 1860; R. Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen, 1869; u. s. w.

1) Vgl. mein Lehrbuch der Pädagogik, S. 329 ff.

des Religionsunterrichtes sein; denn wenn man, wie behauptet wird, nicht mit festen Definitionen der wesentlichen Religionsbegriffe an das Kind herantreten, sondern nur die Elemente des Begriffes einzeln aus den Anschauungen des Kindes herausentwickeln darf, dann kommt das Kind nie zu klarem Verständniß der religiösen Wahrheiten des Christenthums; Alles muß sich zuletzt in seinem Geiste verwirren und in einander verschwimmen. Und doch kommt gerade im christlichen Religionsunterrichte Alles darauf an, daß das Kind klare und feste Begriffe von den positiven Dogmen der Religion gleich von Anfang an erhält. Später läßt sich das im Anfang Versäumte nicht wieder nachholen. Mit solchen Experimenten möge man daher unsere Kinder verschonen. Der Anschauungsunterricht hat seinen hohen Werth und seine hohe Bedeutung; aber nur innerhalb der Grenzen, die ihm eine vernünftige Methode setzen muß. Sowie er über diese Grenzen hinausgreift, kann er nur zu Unzukömmlichkeiten, und zur Verwirrung des natürlichen Lehrganges führen.

b) Der Religionsunterricht.

§. 131.

1. Wie der Religionsunterricht in den ersten Jahrhunderten der Kirche und im Mittelalter ertheilt wurde, haben wir, was das Allgemeine betrifft, schon früher an geeigneter Stelle erzählt¹⁾. Wir müssen aber hier nochmal eigens darauf zu sprechen kommen. Die kirchlichen Verordnungen im Mittelalter dringen überall mit aller Entschiedenheit darauf, daß die Kinder in den Wahrheiten des Glaubens fleißig unterrichtet werden sollen. Ebenso bezeichnen die Lehr- und Erbauungsbücher, wie sie namentlich im fünfzehnten Jahrhundert erschienen, die Unwissenheit in religiösen Dingen als eine Hauptursache des Unglaubens und als eine Quelle des sittlichen Verderbens vieler Menschen, und fordern unter Androhung der ewigen Verdammniß die Christen auf, sich in den Heilsgeheimnissen gründlich unterrichten zu lassen, und auch für den religiösen Unterricht ihrer Pflegebefohlenen Sorge zu tragen.

2. In erster Linie waren die Eltern verpflichtet für die religiöse Unterweisung ihrer Kinder zu sorgen. Diese Pflicht wurde ihnen von der Kirche und von den kirchlichen Lehrern jener Zeit stets nachdrücklich eingeschärft. Auf zweiter Linie erscheinen dann mit der religiösen Unterweisung der Kinder betraut die Taufpathen. Die Pflicht derselben, für den religiösen Unterricht der heranwachsenden Täuflinge besorgt zu sein, sprechen schon die alten kirchlichen Vorschriften aus, welche dann im Mittelalter von Synoden, ascetischen Schriftstellern und Predigern immer wieder erneuert wurden. Ferner waren es die Schullehrer, die in den Schulen den religiösen Unterricht der Kinder zu pflegen hatten. Namentlich aber war es von der Kirche den Pfarrern und Seelsorgern als strenge Pflicht eingeschärft, das Volk und die Jugend des Volkes in den Ge-

1) Oben S. 76 ff. und S. 123 f.

heimnissen des Glaubens sorgfältig zu unterrichten. Der Verfasser der „Himmelstraß“, der früher schon genannte Propst Lanzkrana in Wien macht endlich auch die Okeren für die religiöse Unterweisung ihrer Untergebenen verantwortlich. Daraus ist ersichtlich, wie strenge und gewissenhaft es mit dem Religionsunterrichte im Mittelalter gehalten wurde.

3. Fragt es sich um die Zeit, in welcher der religiöse Unterricht der Kinder begann, so schreiben die Kirchengesetze den Beichtvätern strenge vor, sich vor Abnahme der Beicht Gewißheit zu verschaffen darüber, ob der Beichtende auch genügend unterrichtet sei. Der religiöse Unterricht mußte also vor der ersten Beicht der Kinder schon begonnen haben. Wenigstens mußten dieselben so viel wissen, um gültig beichten zu können. Nun war es damals so ziemlich allgemeiner Gebrauch, daß die Kinder nach vollendetem siebenten Lebensjahre zur ersten Beicht gingen. Folglich mußte der Religionsunterricht schon vor diesem Zeitpunkte begonnen haben. Daraus ist ersichtlich, daß die Kinder schon sehr frühzeitig in die Lehren des Heils eingeführt wurden.

4. Wenn es sich ferner um die Frage handelt, was denn im religiösen Unterrichte gelehrt wurde, so waren es vor Allem die Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses, welche der christlichen Jugend eingeprägt und erklärt wurden. Die Nothwendigkeit des Glaubens zum ewigen Heile wurde im religiösen Unterrichte überall entschieden hervorgehoben. Die natürliche Folge davon war, daß man die Glaubenswahrheiten, — die Dogmen — im Unterrichte scharf betonte, namentlich solche, welche zum christlichen Leben in der nächsten Beziehung standen. Daran schlossen sich dann an die Gebote Gottes und der Kirche. Wenigstens einmal im Jahre sollten die Pfarrer nach kirchlicher Vorschrift die zehn Gebote zum Gegenstande ihres Unterrichtes machen. Als eine zu diesem Zwecke besonders geeignete Zeit wurden die vierzigtagigen Fasten bezeichnet.

5. Auch die Lehre von den heiligen Sacramenten gehörte in den Bereich des Jugendunterrichtes. Mit besonderer Sorgfalt wurden die Sacramente der Buße und des Altars behandelt. Die bezüglichlichen Lehrbücher geben ganz genau an, was zum Empfang des Bußsacramentes nothwendig sei, und ertheilen zugleich eine Anleitung, wie die Beicht abgelegt werden müsse. Als nothwendige Vorbereitung zur Beichte wird die Gewissensforschung genannt. Als Anhaltspunkt für dieselbe werden die Gebote Gottes und der Glaube angeführt. Die Nothwendigkeit der Reue und des guten Vorsatzes werden in der eindringlichsten Weise hervorgehoben. Vorzüglich waren die Lehrer im Unterrichte über die Beicht bemüht, alles Mechanische fern zu halten. Um namentlich die Jugend von der Gefahr fern zu halten, die Sünden des Beichtspiegels einfach zu bekennen, ohne Rücksicht darauf, ob sie sich derselben wirklich schuldig gemacht oder nicht, wurden in denselben solche Sünden aufgenommen, welche die Kinder unmöglich begangen haben konnten, um auf diese Weise ihnen einzuprägen, daß sie nicht mechanisch die Sünden ihres Beichtspiegels hersagen, sondern sich genau erforschen sollten, was sie gethan und was sie nicht gethan hätten. Desgleichen sollten auch Lehrer und Geistliche sich dieser Methode beim Unterrichte bedienen.

6. Ein weiterer Gegenstand der religiösen Unterweisung war das Gebet. Insbesondere wird in den verschiedenen Lehr- und Gebetbüchern das Vaterunser und das Ave Maria als das erste und vortrefflichste Gebet angepriesen und mehr oder minder ausführlich erklärt. Außer dem Vaterunser enthalten dann die Lehr- und Gebetbücher noch eine große Auswahl der herrlichsten Gebete, welche dem Betenden nicht allein entsprechenden Ausdruck für die Gemüthsbewegungen seines gläubigen, auf Gott vertrauenden und von heiliger Gottesliebe erfüllten Herzens darbieten, sondern zugleich auch diese Tugenden in der Seele des Menschen entzünden und entflammen.

7. Der Unterricht in den Wahrheiten und Sittenvorschriften der Religion wurde allerdings hauptsächlich mündlich erteilt und durch wiederholtes Vorfagen und Erklären der Jugend eingepägt. Aber es fehlte doch keineswegs an Leitfäden für die Geistlichkeit, für die Schulkinder und für den Selbstunterricht. Wir haben schon früher (S. 124) derlei Schriften namhaft gemacht. Wir fügen denselben noch folgende bei:

a) Das *Opus tripartitum* Gersons. Er schrieb dieses Buch „für Seelsorger, für alle weltlichen und geistlichen unangelehrten Personen und für die Kinder und jungen die von der Lehre der Kirchheit die gemeyn inhalt und vornemsten punkten unseres glaubens sollen unterwisen werden.“ Es war in lateinischer Sprache abgefaßt, wurde aber bald in's Französische und Deutsche übersetzt. Es zerfällt in drei Theile. Der erste Abschnitt handelt vom Glauben und von den Geboten, der zweite von der Beicht und der dritte von der Kunst des Sterbens. Wenn dieses Büchlein auch nicht ein vollständiger Katechismus in unserem Sinne ist, so enthält es doch die meisten Punkte, auf welche der religiöse Unterricht sich erstrecken soll.

b) Das „Beichtbüchlein“ für Kinder und Erwachsene von Wolff von Amerkreut, Caplan zu Frankfurt a. M. Das Werkchen besteht aus vierundzwanzig Blättern in Quart, und erschien i. J. 1478. Das Büchlein war für die Mainzer Erzdiöcese, und zwar für Geistliche und Laien bestimmt. Die Bemerkungen und Rathschläge für die ersteren sind in lateinischer Sprache dem deutschen Texte beigefügt. Der Verfasser verbreitet sich über die wichtigsten Wahrheiten der Religion, verweilt aber besonders bei Erklärung der zehn Gebote, zählt die verschiedenen Gattungen der Sünden auf, erklärt sie kurz und gibt auch eine Auslegung der leiblichen und geistlichen Werke der Barmherzigkeit, der sieben Sacramente, der acht Seligkeiten und eine Anleitung zur Beicht. Vortrefflich sind auch die Ermahnungen, die der seeleneifrige Priester seinen geistlichen Mitbrüdern gibt.

c) Der *Kersterspiegel* (Christenspiegel), ein höchst wichtiges, in verschiedenen Ausgaben und Bearbeitungen weit verbreitetes, jetzt aber selten gewordenes lateinisch-deutsches Handbüchlein. Es erschien i. J. 1471 zu Köln in niederdeutscher Mundart. Sein Verfasser ist Bruder Dederich oder Dirik aus Münster in Westfalen, zuerst Fraterherr und dann Franziscaner-Observant, einer der ausgezeichnetsten Männer seiner Zeit. Mit der Lehre von der Nothwendigkeit des Glaubens beginnend gibt der Kersterspiegel zuerst eine kurze Uebersicht der

Glaubensgeheimnisse, hierauf folgt die Lehre von den Geboten und den Sünden, dann die Lehre von der Beicht und dem heiligen Altars Sacramente; daran schließen sich an die nothwendigen Gebete des Christen, die Erklärung der Werke der Barmherzigkeit, der sieben Gaben des heiligen Geistes, der acht Seligkeiten, die Pflichten der Eltern gegen ihre Kinder, und die Lehre, „wie man sterben soll.“ Den Schluß bilden wieder Gebete. Das Werk wurde von den Theologen der Universitäten Köln und Löwen geprüft, hierauf vom Bischof von Utrecht approbirt und in seinem Stifte vorgeschrieben. Es ist eine der wichtigsten religiösen Unterrichtsschriften der damaligen Zeit.

1) Außerdem können noch genannt werden: das Interrogatorium seu Confessionale des Bartholomäus de Chainnis von Mailand aus dem Minoritenorden, gedruckt i. J. 1478 in Mainz; die Summa Joannis von Bruder Berchtold aus dem Dominikanerorden, in's Deutsche übersetzt und gedruckt i. J. 1482; mehrere Gebetbücher aus dem fünfzehnten Jahrhundert, namentlich der Hortulus animae, worin eine Zusammenstellung und theilweise Erklärung der Glaubenswahrheiten, der Sacramente, der Gebote, der verschiedenen Tugenden und Sünden, und besonders ein gründlicher Unterricht über den Empfang des Bußsacramentes enthalten ist; der „Schatzbehälter oder schrein der waren reichthümer des heils und ewiger seligkeit,“ gleichfalls aus dem fünfzehnten Jahrhundert, und endlich das Manuale sacerdotum von Surgant, Pfarrer in Kleinbasel, erschienen i. J. 1503, das als eine Art Homiletik und Pastoralktheologie erscheint.

8. Auch durch bildliche Darstellungen suchte man die religiösen Wahrheiten der Jugend und dem Volke einzuprägen. Man besaß bildliche Darstellungen des apostolischen Glaubensbekenntnisses, der zehn Gebote, des Vater unsers, des englischen Grußes mit entsprechenden ganz kurzen Belehrungen oder Auführung des betreffenden Glaubensartikels und Gebetverses; ferner wurden die sieben Haupttünden nebst den ihnen entgegenstehenden Tugenden bildlich dargestellt, sowie auch die Geheimnisse des Rosenkranzes mit passenden Lehrsprüchen. Es gab xylographische und typographische Darstellungen der Ars moriendi, der wichtigsten Ereignisse aus dem Leben Jesu, namentlich seines bitteren Leidens, Darstellungen aus dem Leben der heiligen Jungfrau, u. s. w. Um den gewöhnlichen Leuten auch die Kenntniß der heiligen Schrift ohne große Unkosten zu vermitteln, wurden die sog. Armenbibeln — Biblia pauperum — veranstaltet, welche die Hauptbegebenheiten der heiligen Geschichte in Wort und Bild enthielten.

9. Katechismen im modernen Sinne des Wortes gab es im Mittelalter in so fern noch nicht, als die religiösen Unterweisungsschriften noch nicht in fortlaufenden Fragen und Antworten abgefaßt waren. Man verstand im Mittelalter unter dem Worte „Katechismus“ nach dem „Vocabularium praedicantium“ überhaupt eine „underwysung in den grüntlichen stücken des glaubens pater noster, credo, septem sacramenta 1).“ Der erste derartige

1) „Katechismus“ kommt von *καταχεειν*: dies bedeutet überhaupt mündlich in den elementaren Anfangsgründen des christlichen Glaubens unterrichten; *καταχησεις* und *καταχυσμος* ist also der Unterricht selbst, mag er was immer für eine Form haben.

Katechismus stammt, wie wir schon wissen, von dem St. Galler Mönche Hero (760). Um das Erlernen der genannten „Stücke“ zu erleichtern, wurden dieselben auch auf Tafeln aufgezeichnet, und in den Kirchen, Schulen, Armen- und Krankenhäusern aufgehängt. Da aber die Synoden wiederholt und unaufhörlich darauf drangen, die Hauptpunkte der christlichen Lehre aufzuzeichnen, und sie der Jugend und dem Volke zu erklären: so entstanden mit der Zeit jene ausführlicheren Religionshandbücher, von denen wir so eben die wichtigsten aufgeführt haben, und für welche dann der Name „Katechismus“ in der Folge allgemein üblich wurde. Die Fragmethode im religiösen Unterrichte soll der heil. Bruno, Bischof von Würzburg, aufgebracht haben¹⁾.

10. Zur Zeit der „Reformation“ stellte sich bei der neu entstandenen religiösen Gemeinschaft bald das Bedürfnis eines eigenen Katechismus ein, und zwar um so mehr, als ihr Alles darauf ankommen mußte, den Gegensatz, in welchen sie sich zu der alten Kirche gestellt hatte, schon den Kindern zum Bewußtsein zu bringen. Nachdem daher schon 1525 Justus Jonas, Joh. Agricola u. A. Katechismen herzustellen versucht hatten, schrieb Luther 1529 seinen „kleinen“ und „großen“ Katechismus, wovon der letztere nur eine weitläufigere Behandlung des ersteren und für Geistliche bestimmt ist. Beide Katechismen wurden unter die symbolischen Bücher aufgenommen, wie sie denn auch wirklich in erster Linie nicht Katechismen, sondern vielmehr Bekenntnißbücher, Bücher für Laien, nicht für Kinder sind. Da aber die neue Gemeinschaft sich bald in verschiedene Secten spaltete, so erschienen auch verschiedene Katechismen für die verschiedenen Secten. Bei den „Reformirten“ fand der Genfer, Züricher und Heidelberger oder Pfälzer Katechismus die weiteste Verbreitung. In der englischen Hochkirche führte man den church catechism ein, den Poinet 1552 lateinisch schrieb, und welcher 24 Fragestücke enthält, eine Erklärung des Taufgelübdes, der Glaubensartikel, der zehn Gebote, und des Vaterunsers, wozu Jakob V. später noch den Artikel über die Sacramente hinzufügen ließ. Dagegen benützte die presbyterianische Secte the assembly catechism, wie sich denn auch die übrigen Parteien ihre besonderen Katechismen anschafften.

11. In der katholischen Kirche wurde auf Anordnung des Concils von Trident der „römische Katechismus (Catechismus romanus)“ verfaßt, den die Bischöfe Marino und Foscorari in Verbindung mit dem portugiesischen Dominicaner Jureiro ausarbeiteten, und der dann, nachdem er von drei Cardinälen revidirt worden, von Pius V. 1586 sanctionirt wurde. Derselbe ist in vier Abschnitte getheilt, und handelt a) vom apostolischen Symbolum, b) von den Sacramenten, c) vom Dekalog oder den zehn Geboten, d) vom Gebete. Der römische Katechismus erhielt den Zusatz „ad parochos“, weil er eigentlich nicht für das Volk, sondern für die Geistlichen bestimmt ist, und ihnen für den von ihnen zu ertheilenden Religionsunterricht als Grundlage und Hilfsmittel dienen soll. Die Jesuiten veranstalteten eine deutsche und eine frau-

1) Vgl. Katholik, Jahrg. 1876, März- und Aprilheft: „Der religiöse Unterricht in Deutschland in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts.“

zöfische Uebersetzung. Andreas Fabricius aber theilte in seiner Ausgabe erst den Katechismus in Hauptstücke und Fragepunkte ein. Der kaiserliche Rath Dr. Eder bearbeitete denselben für die Schulen¹⁾.

12. Bald nach dem römischen erschienen dann die Katechismen von Michael Helding, Bischof von Merseburg, von Martin Perez d'Alcala, von Otto, Cardinal und Bischof von Augsburg und von Petrus Soto. Der berühmteste Katechismus neben dem römischen war aber der des Jesuiten Canisius. Dieser war von Kaiser Ferdinand I. veranlaßt worden, einen Katechismus für die Pfarrer zu verfassen, und that dieses in seinem Buche: *Summa doctrinae christianae sive Catechismus major*, Viennae 1554. Das Buch ist mit umfassender Gelehrsamkeit geschrieben, und behandelt besonders jene Punkte der Glaubenslehre ausführlich, die damals von den Häretikern bekämpft wurden²⁾. Aber eben deshalb war dieser Katechismus nicht für die Kinderwelt geeignet; für diese existirte ein Katechismus noch nicht, während die Protestanten ihre Katechismen überall in den katholischen Schulen einzuschmuggeln suchten. Canisius ließ daher 1563 einen Auszug aus der *Summa* erscheinen unter dem Titel: *Institutiones christianae pietatis, seu Catechismus parvus*, welcher bald

1) Wir dürfen jedoch nicht unterlassen zu bemerken, daß schon vor Ausgabe des römischen Katechismus systematische Belehrungen über die Glaubenslehre für das Volk erschienen waren; so die Erklärung des Symbolums, des Dekalogs und des Vaterunsers von Erasmus, und dann der „Catechismus ecclesiae — Iere und Handlung des heiligen Christenthums, aus der Wahrheit Göttliches worts kurz und lieblich beschryben“ — von Georg Wicelius.

2) Einzeltheil ist der genannte Katechismus in fünf Hauptstücke, nämlich:

1. Vom Glauben und vom apostolischen Glaubensbekenntnisse.
2. Von der Hoffnung, vom Vaterunser und vom englischen Gruß.
3. Von der Liebe, den zehn Geboten und den Kirchengeboten.
4. Von den Sacramenten.
5. Von der christlichen Gerechtigkeit. Darin wird gehandelt.
 - a) von den sieben Hauptsünden;
 - b) von den fremden Sünden;
 - c) von den Sünden gegen den heiligen Geist;
 - d) von den himmelschreienden Sünden;
 - e) von der dreifachen Art der guten Werke — Fasten, Gebet und Almosengeben, sammt den Werken der Barmherzigkeit;
 - f) von den Haupttugenden;
 - g) von den Gaben und Früchten des heiligen Geistes;
 - h) von den acht Seligkeiten;
 - i) von den evangelischen Räten;
 - k) von den vier letzten Dingen.

Aus dem Zwecke des Katechismus, nämlich vorzugsweise jene katholischen Lehrsätze zu begründen, welche von den damaligen Häretikern bekämpft wurden, erklärt es sich, daß Manches in demselben ganz kurz abgethan wird, was an sich sehr wichtig ist, aber damals der Controverse nicht unterlag, wie z. B. die Gottheit Christi, während andererseits z. B. dem kirchlichen Abstinenzgebote eine sehr weitläufige Darstellung und Rechtfertigung gewidmet ist.

in alle Sprachen übersetzt wurde, bis vor hundert Jahren der beste Katechismus war, und überall gebraucht wurde. Millionen von christlichen Kindern verdankten ihm ihren Unterricht in den christlichen Heilswahrheiten. Die Anordnung desselben ist im Wesentlichen dieselbe, wie die des größeren Katechismus.

13. Um nun aber den Pfarrern und Katecheten den Gebrauch des kleinen Katechismus von Canisius zu erleichtern, schrieb man nachmals wieder größere Katechismen, die sich an den kleinen „Canisius“ angeschlossen. Der berühmteste größere Katechismus ist wohl der des Cardinals Bellarmin (1603). Er wurde in viele Sprachen übersetzt. Dazu kamen dann in Frankreich der historische Katechismus von Claudius Fleury, der Katechismus von Montpellier, unter Aufsicht Colberts verfaßt, der Katechismus von Meaux, von Bossuet, der Katechismus der drei Bischöfe (von Angers, Roselle und Luffon), und, mehr für das Volk bestimmt, der „wahre christliche Katechismus von Marquard Leo, Franziskaner,“ Augsburg, 1629, sowie „der große Katechismus von Dionysius von Luxemburg, Capuziner,“ Mainz, 1698. Letzterer ist ein ganz vorzügliches Lehr- und Exempelbuch, wie später das berühmte Werk gleichen Titels von Brugger. Außerdem erschienen noch eine Menge anderer Lehr- und Exempelbücher für das Volk und für die Pfarrer, als Handbücher für den Unterricht in der christlichen Lehre¹⁾, sowie katechetische Werke für die Pfarrherren²⁾. Die sog. Christenlehrbruderschaften, von denen schon früher die Rede gewesen, trugen gleichfalls das Ihrige bei zur Förderung und Verallgemeinerung der christlichen Unterweisung.

14. Im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts traten an die Stelle des „kleinen Canisius“ in Oesterreich die Sagan'schen Katechismen von Felbiger, und verbreiteten sich von da aus auch in andere Länder Deutschlands, namentlich nach Preußen und nach den Rheinlanden. Der Sagan'sche Katechismus hat drei Stufen, je nach den gewöhnlichen drei Classen einer Schule. Der

1) So z. B.: Katechismus, d. i. christlicher Bericht von wahrer Religion und Gottesdienst durch Petrus Michäele's, S. J. Köln, 1589; Bartholomä Wagner: Katholische Kinderlehre, Freiburg 1609; Das Exempelbuch von Bogler, Würzburg 1629; Spicilegium catechisticum, d. i. Acherbischlein von Georg Faller, Pfarrer zu Gossau, 1644; wohlverfahrener Katechismus von Weitenauer, 1694; der Katechismus von Summerer, Chorherr zu Baden, 1652; Kinderlehre von Eschenloher, O. S. Aug., 1732; Kleppe, S. J., Katholischer Katechismus göttlicher, heiliger Schrift, Concilien und Kirchenversammlungen, 1719; u. s. w.

2) So z. B.: „Eine allgemeine Unterweisung in Form eines Katechismi,“ welche auf Befehl des Bischofs Colbert von Montpellier verfaßt und von Thomas Bey zu Köln übersetzt wurde, Wien 1742; dann: die christliche Zuchtschule von Nicolaus Cusa, S. J., 1627; ein katechetisches Werk von Höpfer, Pfarrer in Steinfeld, 4 Bde., Augsburg 1783; ferner: Gründliche Unterweisung in dem wahren, allein seligmachenden Glauben, von Mathäus Vogel, S. J., 1750, 6 Thle.; und: Auslegung der christlichen Lehre von Mesamqui, Salzburg, 1786, 6 Bde. In diesen Werken fanden die Pfarrherren Material genug zu einer fruchtbaren Christenlehre, welche in der Zeit nach der Reformation nicht als eigentlicher Religionsunterricht der Kinder, sondern als Ergänzungsunterricht an Sonntagen hervortrat.

Katechismus für die erste Classe enthält auf dreizehn Seiten das Allgemeine des Katechismus: a) Dinge, die jedem Christen zur Seligkeit zu wissen nothwendig sind; b) Dinge, die jedem Christen zu wissen geboten sind; c) Dinge, die jedem Christen zu wissen nützlich sind. Der Katechismus der zweiten Classe behandelt die christliche Lehre nach dem Schema des Canisi'schen Katechismus; er ist höchst einfach und enthält nur die allernothwendigste Ausführung in Fragen und Antworten. Der Katechismus der dritten Classe endlich enthält auf zweihundertachtzig Octavseiten einen Unterricht in fortlaufender Rede ohne Fragen, und diente als Lesebuch. Unter dem Texte sind die Bibelstellen, welche im Contexte aufgeführt sind, citirt, und unter dem Striche stehen die Fragen, zum Gebrauche des Lehrers. Am Ende einer jeden Lection steht eine Lehre. Die Eintheilung schließt sich an die des Canisius an.

15. Die Sagan'schen Katechismen blieben in Oesterreich im Gebrauch bis an den Anfang dieses Jahrhunderts, wo sie durch den „größeren und kleineren Katechismus in den k. k. österreichischen Staaten“ (Freiburg 1803) ersetzt wurden. Diese Katechismen sind wieder in Fragen und Antworten gegliedert. Doch fehlte es auch nicht an solchen, welche diese catechetische Form aus dem Katechismus beseitigt, und lektorn als ein „Religionshandbuch“ formulirt wissen wollten. Dazu gehört namentlich Bernard Galura. Er schrieb einen „vollständigen Katechismus der Lehre Jesu Christi von unserem Berufe zur Heiligkeit und ewigen Glückseligkeit im Reiche Gottes,“ Augsburg 1806. Derselbe ist, wie gesagt, nicht in Fragen und Antworten, sondern vielmehr in lauter einfachen, kurzen Sätzen abgefaßt, in welchen die christlichen Wahrheiten zugleich in ihrem Verhältniß zum Leben formulirt sind. Er handelt in drei Theilen von dem, was Gott für uns gethan, um uns in den Himmel zu bringen, von dem, was wir thun müssen, um in das Reich Gottes aufgenommen zu werden, und endlich von den Mitteln, die Gott uns gegeben, um in's himmlische Reich einzugehen. Auch andere Katechismen, wie z. B. der Jaumann'sche, haben die catechetische Form weggelassen. Doch konnten sie den allgemeinen Usus nicht verdrängen.

16. Seit Anfang dieses Jahrhunderts vervielfältigten sich die Katechismen immer mehr, so daß bald jede Diöcese ihren eigenen Katechismus hatte. Hervorzuheben ist vor Allen „der Katechismus zum Gebrauche aller Kirchen des französischen Reiches,“ der auch in's Deutsche übersezt und in den rheinischen Schulen eingeführt wurde. Wenn man von der eigenthümlichen Weise absieht, wie in demselben den Kindern die Pflichten gegen den französischen Kaiser (Napoleon) eingeschärft werden, so ist derselbe im Uebrigen ein Meisterwerk, und gibt ein ehrendes Zeugniß für den Geist, welcher damals den französischen Episcopat besetzte. Der Katechismus war von dem Cardinallegaten Caprava geprüft worden, und wurde (1806) vom päpstlichen Stuhle approbirt. Er zerfällt in drei Theile, und handelt zuerst von der Glaubenslehre, dann von der Sittenlehre, und endlich vom Gottesdienst. Voraufgeschickt ist ein kurzer Abriß der biblischen Geschichte.

17. Dazu kamen dann der Mainzer Katechismus, für die kleinere, mitt-

lere und mehr erwachsene Schuljugend, der sich wiederum an Canisius anschließt; dann der „vollständige Katechismus der christkatholischen Religion für die deutschen Schulen im Königreich Bayern,“ 1814; der „Katechismus der christkatholischen Religion für die Volksschulen Bayerns,“ 1828; der Würzburger (1823) und der Bamberger (1824) Katechismus. Die beiden letzteren Katechismen sind in so fern unglücklich ausgefallen, als sie, bevor sie zu Gott kommen, eine ganze Menge anderer Lehrstücke vorausschicken, nämlich: Vom Menschen nach Leib und Seele, vom Menschen in Gesellschaft mit anderen Menschen, vom guten und bösen Menschen, von der Lohn- und Strafwürdigkeit des guten und bösen Menschen, von den Obrigkeiten, die das Gute belohnen und das Böse bestrafen. Jetzt erst wird daraus, daß die Obrigkeiten nicht im Stande sind, alles Gute zu belohnen und alles Böse zu bestrafen, geschlossen, daß es einen Gott geben müsse.

18. Anders gieng Overberg zu Werke. Er schrieb einen „größeren“ und einen „kleineren“ Katechismus nach Anleitung seines Religionshandbuches, der im Münsterlande bis heute im Gebrauche ist. Er theilt denselben in vier Hauptstücke. Das erste handelt vom Dasein und den Eigenschaften Gottes, das zweite vom Ziel und Ende des Menschen, das dritte von den Werken Gottes zu unserem Heil, und das vierte von unseren Pflichten. Diese Eintheilung, welche sehr einfach ist, „ermöglicht jedenfalls eine pragmatische Behandlung des Religionsunterrichtes, d. h. eine Behandlung, nach welcher die Kinder in die ganze göttliche Heilsökonomie eingeführt und gewissermaßen auf den Wegen der göttlichen Vorsehung mitgeführt werden können. Doch läßt sich nicht läugnen, daß zu einem wirksamen Gebrauche des Overberg'schen Katechismus Overberg selbst oder doch ein ganz vorzüglicher Katechet gehört.“

19. Unterdessen hatte man begonnen, nicht nur die bisher erschienenen Katechismen einer Kritik zu unterwerfen, sondern auch zugleich die Grundsätze aufzustellen, nach welchem ein Katechismus verfaßt werden müsse. Insbesondere thaten dieses Sengler (Plan zu einem neuen Katechismus der katholischen Elementarschulen und Gymnasien, Trkf. 1829) und Hirschler (Katechetik, 1831). „Beide verlangen eine historisch pragmatische Behandlung der Offenbarung als Inhalt des Katechismus. Dadurch sollte vorgebeugt werden, daß die einzelnen Lehren nicht aus dem Zusammenhange gerissen, und daß nicht den Kindern statt anschaulicher Wahrheiten, die Herz und Gemüth ergreifen, abstracte Sätze geboten würden, deren mechanisches Auswendiglernen den Glauben gefährde, weil es Verstand und Vernunft nicht erleuchte.“ Das mag sehr gut gemeint sein, aber vom kirchlichen Standpunkte aus ist dieser Grundsatz einer historisch-pragmatischen Behandlung des Religionsunterrichtes unannehmbar. Denn auf kirchlichem Standpunkte handelt es sich in erster Linie darum, den kirchlichen Lehrbegriff in fester dogmatischer Fassung den Kindern einzuprägen, während das Geschichtliche sich dazu nur als der anschauliche Hintergrund verhält, auf welchen sich der Lehrbegriff aufträgt.

20. Um dieselbe Zeit arbeitete der bekannte Jugendschriftsteller Christoph Schmid den „Mugsburger Katechismus“ aus. Derselbe wurde, nachdem er zu

Nom geprüft und theilweise abgeändert worden war, i. J. 1836 in der ganzen Diöcese Augsburg mit Ausschluß aller übrigen Katechismen eingeführt. Er ist eine neue Bearbeitung des Canisius, als welchen der Verfasser ihn auch ausgab. Er handelt zuerst von der inneren, dann von der äußeren Religion. Im ersten Theile wird zuerst die Frage beantwortet, was Gott schon gethan habe, damit wir heilig und selig werden (Glaube), dann folgt die Frage, was Gott noch thun werde (Hoffnung), und endlich die Frage, was wir zu thun haben (Liebe). Der zweite Theil handelt dann zuerst von dem öffentlichen Gottesdienste und den heiligen Sacramenten, und hierauf von den äußerlichen Früchten der inneren Heiligkeit und Gerechtigkeit. Der Katechismus hat sich jedoch in der Praxis durchaus nicht bewährt.

21. Außer dem Schmid'schen erschienen damals noch eine Menge anderer Katechismen, z. B. von Mutschelle, Socher, Haid, Pörtner, Käfer, Stapf, Roider, Kraus, Abbt, Straßer, Jäck, Jaumann, Martin, Kiefer, Weinkopf, Hugson (Leonhard Hug), Outrapp, Burtart, Jänisch, Annegarn, Enderz, Hägl, Höflinger, von Metz, sowie eine Anzahl Diöcesankatechismen. Unter den letzteren wäre der Katechismus für die Diöcese Erlau (1836) der beste, wenn die Sprache nicht zu geschraubt wäre. Am oberflächlichsten ist der kleine Katechismus für christkatholische Kinder von Th. Hugson, der in Manchem sogar die katholische Lehre nicht treu wiedergibt. Im Allgemeinen hat es keiner dieser Katechismen zu größerer Verbreitung bringen können.

22. Im J. 1842 erschien der „Katechismus der christkatholischen Religion“ von Hirscher. Es sollte dieser Katechismus für die dritte Elementarclasse, d. i. für die Kinder von etwa dem elften Lebensjahre an bestimmt sein. In den zwei unteren Classen sollte nach Hirscher nur die biblische Geschichte Gegenstand des Religionsunterrichtes sein, und wenn der Katechet glaube, daß bestimmte Lehrsätze den Kindern vorzutragen seien, so sollten dieselben nur aus den biblischen Geschichten abgeleitet werden. Doch ging er von dieser Ansicht nachmals in so weit ab, als er 1845 auch einen „kleineren“ Katechismus für die kleineren Kinder hinzufügte. Hirscher's Katechismen haben das Eigenthümliche, daß in denselben, im Anschluß an die damals dominirende Anschauungsmethode der bisherige synthetische Weg verlassen und der analytische eingeschlagen ist, so daß die Definition nicht an die Spitze gestellt und zerlegt, sondern als Resultat aus dem Gesagten gewonnen ist. Eben deshalb haben sich denn auch die Hirscher'schen Katechismen in der Praxis gleichfalls nicht bewährt.

23. Unterdeffen hatte auch Pfarrer Schuster von Dreffelhausen (Württemberg) einen Katechismus herausgegeben, und zwar in zwei Stufen, von denen der für die obere Classe annähernd den Umfang des kleineren Katechismus von Hirscher hat. Der Katechismus erregte bei seinem Erscheinen große Freude; allein auch hier zeigten sich bald Mängel, und Schuster arbeitete daher denselben vollständig um. Er schloß sich in dieser neuen Ausgabe wieder an die Rubriken des römischen Katechismus an, und theilte ihn demnach in vier Hauptstücke: a) vom apostolischen Glaubensbekenntnisse, b) von den heiligen

Sacramenten, c) von den zehn Geboten Gottes und den fünf Geboten der Kirche, d) von dem Gebete des Herrn und dem englischen Grube. In dieser Gestalt wurde der Katechismus 1849 als Diöcesankatechismus in der Diöcese Rottenburg eingeführt.

24. Als die deutschen Bischöfe im Jahre 1848 zu Würzburg zusammengetreten waren, wurde auch das Bedürfnis eines allgemeinen deutschen Katechismus in's Auge gefaßt, und die 1850 in Freising versammelten bayrischen Bischöfe beschloffen, die in Würzburg aufgestellte Idee für Bayern in Ausführung zu bringen. P. J. Deharbe S. J. bearbeitete den „großen katholischen Katechismus oder Lehrbegriff“, welcher 1853 in ganz Bayern eingeführt wurde, und zwar als Handbuch für die Gewerbeschulen und die gelehrten Schulen, für die reifere Jugend und Erwachsene. Daraus wurden dann zwei Auszüge gemacht, nämlich: a) Katholischer Katechismus für Stadt- und Landschulen, und b) Kleiner katholischer Katechismus, woran sich endlich noch die „Anfangsgründe der katholischen Religion für kleinere Schüler“ (24 Seiten in Duodez) anschließt. Dem größeren dieser Katechismen ist ein Abriß der Religionsgeschichte beigegeben. Der Katechismus ist ganz auf die Principien der älteren Katechistik gebaut, und in die drei Hauptstücke: von dem Glauben, von den Geboten und von den Gnadenmitteln eingetheilt. Bei der Bearbeitung der Auszüge „war man darauf bedacht, in allen drei Katechismen die möglichste Uebereinstimmung in Formulirung der Begriffe zu erstreben, damit die Jugend von den frühesten bis zu den reiferen Jahren einen in gleicher Form und Weise allmählig sich entwickelnden und in gebührendem Verhältnisse zu ihren Bedürfnissen und Geisteskräften fortschreitenden Religionsunterricht erhalte.“ (Vorrede zu Nr. 1, Aufl. 1854.) Der Deharbe'sche Katechismus ist gegenwärtig in den meisten Diöcesen Deutschlands und darüber hinaus eingeführt.

25. Die bedeutenderen der bisher genannten Katechismen haben ihre eigenen Commentare. So ist der größere Katechismus des Canisius von Herenäus Haid sehr weitläufig commentirt worden. Oberberg, Galura, Christoph Schmid, Burkart und Schuster haben ihre Katechismen selbst commentirt. Der größere Katechismus von Hirscher hat in Alban Stolz seinen Ausleger gefunden. Deharbe hat seinen Katechismus gleichfalls selbst commentirt, und zwar zuerst in seinem größeren Werke: Populäres Lehrbuch der Religion, 5 Bde., das jedoch nicht einzig als Commentar zum Katechismus, sondern als Religionshandbuch überhaupt zu betrachten ist. Dazu bearbeitete Deharbe dann noch ein kürzeres Handbuch in zwei Bänden. Außerdem hat der Deharbe'sche Katechismus in Hergenröther (Katechetisches Handbuch der katholischen Religionslehre, 1862, 3 Theile.) und Schnorr (leichtfaßliche Erklärung des katholischen Katechismus von Deharbe, 1865, 3 Bde.) seine Bearbeiter gefunden. Dazu kommen dann noch die Beispielsammlungen, welche, wie z. B. der historische Katechismus von Schmidt, und das Exempelbuch von Herbst dem Katecheten aus der Profan- und Heiligengeschichte für die wichtigsten Wahrheiten einzelne geschichtliche Züge zur Veranschaulichung darbieten. Ein weiteres Hilfsmittel für den Katecheten sind dann die Bilderkatechismen und die katechetischen Bilder, wie die von

Galura, Becker, Couissinieres, P. Gall Morell, sowie die katechetische Bildergalerie von Donin, Kollarz und Knöfler, u. s. w.

26. In ein neues Stadium ist die Katechismusfrage getreten auf dem Vaticanischen Concil (1870). Es sind nämlich auf dem Vaticanischen Concil gemeinsame Berathungen und Verhandlungen gepflogen worden über „Einführung eines gleichförmigen kleinen Katechismus im ganzen Umfange der katholischen Kirche,“ und am 4. Mai 1870 durch Annahme des zur Abstimmung gebrachten Entwurfes zu einem vorläufigen Abschlusse gelangt. Hiernach wird der römische Stuhl einen neuen Katechismus für den Unterricht der Kinder anfertigen lassen, welcher zunächst in lateinischer Sprache abgefaßt, und hierauf in die verschiedenen Landessprachen durch die betreffenden Bischöfe sinnetreu übersetzt, an Stelle aller bisherigen kleinen Katechismen treten und nach den Bedürfnissen einzelner Gegenden höchstens mit deutlich unterscheidbaren Zusätzen für den fortgesetzten Unterricht vermehrt werden soll.

27. So hat sich denn der Religionsunterricht, wie wir aus dieser Uebersicht über die Geschichte der Katechismen sehen, im Laufe der Zeit naturgemäß in der Weise entwickelt, daß er völlig in die katechetische Lehrform eingegangen ist, und wir uns einen Religionsunterricht ohne diese katechetische Lehrform kaum mehr denken können. Namentlich in neuerer Zeit war man durch den Gegensatz gegen den Protestantismus genöthigt, diese Lehrform im Religionsunterrichte immer mehr zu betonen, und praktisch auszubilden. Es ist aber auch ein gründlicher Religionsunterricht kaum möglich ohne Katechese. Denn es genügt nicht, den Kindern die Wahrheiten der christlichen Religion bloß mitzutheilen, und sich etwa darüber durch examinatorische Fragen zu vergewissern, ob sie den Religionsinhalt im Gedächtnisse aufgenommen haben; es ist auch nothwendig, den Kindern zum Verständnisse desselben zu verhelfen: und das kann nur geschehen durch die Katechese, in welcher durch katechetische Fragen der Inhalt der Religionsbegriffe und Religionswahrheiten in dem Geiste der Kinder zu entwickeln und zu verdeutlichen gesucht wird. Und diese katechetische Methode ist dann nicht etwa bloß für die Elementarschulen, sondern auch für die Mittelschulen angezeigt; denn die geistigen Kräfte der Schüler der Mittelschulen sind noch keineswegs derart entwickelt und gekräftigt, daß sie der Katechese entbehren könnten¹⁾.

28. Freilich ist das Katechisiren keineswegs eine leichte Kunst; denn es ist große Meisterschaft im logischen Denken, wie im bestimmten, kurz und treffend bezeichnenden Ausdrucke, große Gewandtheit im Zergliedern, Entwickeln und

1) Wir hatten deshalb auch für die Mittelschulen einen in Fragen und Antworten formulirten Katechismus für weit geeigneter, als ein in fortlaufender Rede abgefaßtes „Religionshandbuch,“ wie z. B. das von Stadelbauer oder das neueste von Wilmerz S. J. Letzteres ist allerdings, an und für sich genommen, ein ausgezeichnetes Buch; aber der Schüler weiß damit noch nichts Rechtes anzufangen; für ihn eignet sich unseres Erachtens der Katechismus von Deharbe mit seinen klar formulirten Fragen und Antworten viel besser, und auch der Religionslehrer thut sich damit weit leichter, weil ihm für die Katechese in den Fragen und Antworten des Katechismus bereits vorgearbeitet ist.

Zusammenfassen der Begriffstheile zum Gesamtbegriffe nothwendig, wenn die Katechese gelingen und Erfolg haben soll. Deshalb ging man denn auch bald daran, die Gesetze und Regeln einer guten Katechese im Religionsunterrichte zu erörtern und festzustellen: und so entstand dafür eine eigene Wissenschaft — die Katechetik. Freilich kam man in den katechetischen Unterweisungen, resp. in der Anwendung derselben gar vielfach in geistloses, trockenes Bergliedern und Zerspalten der religiösen Begriffe und Wahrheiten hinein, wobei das jugendliche Gemüth ganz leer ausging. Namentlich geschah solches auf protestantischer Seite. Wir erinnern nur an Dinter. Aber Mißbräuche, die mit einer Sache getrieben werden, beweisen Nichts gegen die Sache selbst, und so kann man es im Interesse des Religionsunterrichtes nur für höchst wünschenswerth befinden, daß die jungen Priesteramtsandidaten eine tüchtige katechetische Bildung bekommen, wenn auch gerade aus der Katechetik nicht eine eigene theologische Disciplin gemacht zu werden braucht.

29. Es sind in neuerer Zeit mehrfache Lehrbücher der Katechetik verfaßt worden, und zwar sowohl auf katholischer, als auch auf protestantischer Seite. Unter den ersteren sind vorzugsweise zu nennen: Schmidt, *Methodus tradendi prima elementa religionis sive catechizandi*, Bamberg 1769; deutsch von Strauch, 1786; Felbiger, *Vorlesungen über die Kunst zu katechisiren*, 1774; Socher, *Anleitung zur Katechisirkunst*, München 1803; Leonhard, *Theoretisch-praktische Anleitung zum Katechisiren*, Wien 1819; Oberberg, *Anleitung zum praktischen Katechisiren*, 1825; Gruber, *Katechetische Vorlesungen*, 1830; Müller, *Lehrbuch der Katechetik*, 1838; Hirscher, *Katechetik, oder Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen*; Weickum, *Anleitung zum Katechisiren*, 1870; *Theoretisch-praktisches Handbuch der Katechetik für Katholiken, im Geiste des heil. Augustin von Gruber*, überarbeitet und durch zwei Zugaben vermehrt von einem Priester der Diöcese Regensburg, 1869. Dazu kommen die neuestens begründeten „Katechetischen Blätter“ von Walf. — Auf protestantischer Seite wird als Schöpfer der neueren Katechetik betrachtet Ph. J. Spener. Nach ihm trat in hervorragender Weise Gräfe auf mit seinem „Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kant'schen Grundsätzen,“ 1795. Ihm folgten dann Dinter, Schwarz, Thierbach, Karstenen, Harnisch, Hoffmann, Palmer, Zejschwitz u. v. A. Auch wurden von Lang, Gräfe, Wilmsen eigene katechetische Journale gegründet.

30. Mit dem Katechismus verbindet sich in den Schulen die biblische Geschichte. Es ist von jeher bei allen katholischen Katecheten der Grundsatz anerkannt, daß die Bibel nicht ganz dem Kinde in die Hände gegeben werden darf, sondern daß der biblische Stoff auszuondern und für die Kinder zu bearbeiten ist. Für die Elementarschule ist nur die „Schulbibel“ oder die „biblische Geschichte“ geeignet. Solche „biblische Geschichten“ wurden denn auch in neuerer Zeit mehrere angefertigt. Die älteste „biblische Geschichte“ dürfte sein die „kurzgefaßte biblische Geschichte zum gemeinnützigen Gebrauch“ von Mathias von Schönberg, Augsburg 1779. „Es spricht sich in diesem Buche das dreifache Streben aus, die Geschichte als dogmatische Wahrheit darzustellen, die Sittenlehre als die sichere Richtschnur, nach der man leben soll, und dabei die praktischen Fälle anzuzeigen, auf welche die Anwendung zu machen ist.“

31. Im J. 1801 erschien die größere biblische Geschichte von Christoph Schmid in sechs Bändchen. Daran schloß sich bald ein Auszug,

jedoch nicht von der Hand des Verfassers, als „kleinere biblische Geschichte“ an. Diese beiden Schulbibeln wurden in Bayern in den Schulen sogleich eingeführt, und erfreuten sich auch außerhalb Bayern der weitesten Verbreitung. Die Darstellung ist in denselben einfach, ansprechend, leicht faßlich und auf das kindliche Gemüth berechnet. Aber sie leiden dafür an anderen sehr wesentlichen Mängeln. „Jede Geschichte ist nämlich von Ermahnungen und Anwendungen begleitet, und diese übermäßig vielen Anwendungen laufen stets auf die Pflichtenlehre hinaus, nie aber auf die Glaubenslehre. Das N. T. ist nicht als Vorbereitung des N. dargestellt; Christus erscheint nicht als Mittelpunkt der Geschichte, die ganze göttliche Heilsökonomie ist übergangen. Sogar die Propheten treten nicht als solche auf, sondern sie sind nur merkwürdig wegen ihrer kraftvollen Lehren.“ In dieser Beziehung sind mithin Schmid's Schulbibeln keineswegs zu empfehlen¹⁾.

32. Viel besser in theologischer Beziehung ist die „biblische Geschichte der Welterlösung durch Jesum, den Sohn Gottes“ von Galura (1806), sowie die von Oberberg herausgegebene „biblische Geschichte des A. und N. Bundes“ (1799), die in Norddeutschland große Verbreitung gewann. Daran schließen sich dann an der „Auszug aus der biblischen Geschichte zum Unterrichte in der Religion“ von Jäck (1837), katholische Bearbeitungen der „biblischen Geschichten“ des Protestanten Peter Hebel, und dann eine sehr umfangreiche „vollständige biblische Geschichte zunächst für Schulen und Familien, dann auch besonders für Lehrer, Katecheten und Seelsorger“ von Elzhoff (1830). Jedem Abschnitte sind hier beigefügt: Vergleichungslehren zur Schärfung des Verstandes, ein Lied zur Erhebung des Gemüthes, und Fragen zur Beförderung des Nachdenkens. An der Spitze des Abschnittes steht ein Denkspruch. Diese Schulbibel ist jedoch zu umfangreich.

33. Als die Uebersetzung der heiligen Schrift von Alloli vom heiligen Stuhle approbirt worden, machte sich die Ansicht geltend, daß auch den Schülern die biblischen Geschichten, so gut es gehe, mit den Worten der heiligen Schrift erzählt werden sollten, während die früheren Schulbibeln, namentlich die Schmid'sche, in mehr freier Rede abgefaßt waren. Jean Paul Mathias unternahm es, eine solche Schulbibel auszuarbeiten, in welcher der Schrifttext soviel als möglich beibehalten, und alle zur Verbindung oder zur Erklärung vom Verfasser eingeschobenen Worte mit kleineren Typen unterschieden waren. Daran reihen sich dann die „biblische Geschichte“ von Buchfelner (1842) und die von J. L. von der Driesch, welche letztere jedoch von der gedachten Methode wieder abging. Bis 1847 erschienen dann noch verschiedene andere Schulbibeln von Annegarn, Barthel, Drieck, Rabath, Kellermann, Münch, Ratorp, Schumacher, Siebert, Zehner, u. s. w.

34. Endlich folgte die „biblische Geschichte“ von Schuster, die 1847 zuerst als Manuscript gedruckt, und dann mit Berücksichtigung der Bemerkungen,

1) Es erschienen jedoch auch Um- oder Neubearbeitungen der Schmid'schen Schulbibeln, die die gedachten Mängel zu beseitigen strebten, wie z. B. die von Pfarrer Mayer in Pöding, u. s. w.

welche von Sachverständigen darüber waren gemacht worden, als Schulausgabe neu ausgearbeitet wurde. „Dieser „biblischen Geschichte“ liegt der Gedanke zu Grunde, daß eine Milderung des Schriftwortes in der Darstellung als unzulässig erscheine, und daß, wenn eine solche hier und da im Interesse der Faßlichkeit und Deutlichkeit nothwendig erscheine, dieselbe jedenfalls in der Sprachweise der heiligen Schrift zu geschehen habe. Dann verwirft sie auch alle Erklärungen und Nutzenwendungen, und hält sich rein an die Geschichte selbst, um den Eindruck des Schrifttextes nicht zu verwischen, und die heilige Schrift nicht als ein profanes Buch zu behandeln. Auch wurde bei dem Aneinanderreihen der biblischen Abschnitte die geschichtliche Aneinanderfolge innegehalten, und nicht einzelne Gruppen gebildet. In der Schulausgabe wurden dann jedem biblischen Abschnitte eine ganz kurze Lehre, sowie mehrere Fragen angehängt, in deren Beantwortung der Lehrer eine Nutzenwendung zusammenfassen konnte. Diejenigen Geschichten, welche in den unteren Classen ausgelassen werden konnten, wurden mit Sternchen bezeichnet¹⁾.“

35. Die Schuster'sche „biblische Geschichte“ wird gegenwärtig allgemein als die beste anerkannt. Ein vortreffliches, streng wissenschaftliches „Handbuch zur biblischen Geschichte des A. und N. Testaments“ in sechs Lieferungen mit vielen Holzschnitten und Karten, das nach Schuster's Tode Professor Holzammer in zweiter Auflage bearbeitete, setzt den Lehrer in den Stand, sich zweckdienlich vorbereiten zu können. Nach Schuster hat dann noch Ming die biblische Geschichte bearbeitet (Einsiedeln, 1853), und den beiden Büchern des A. und N. Testaments ein drittes Bändchen „Kirchengeschichte“ hinzugefügt. In neuester Zeit ließ Businger in der Schweiz eine biblische Geschichte in prächtiger Ausgabe erscheinen, die gleichfalls vortrefflich und auf's Beste zu empfehlen ist²⁾. Ebenso die erst heuer erschienene „Kinderbibel“ von Frieß (Regensb., Pustet).

36. Wir sehen, daß im Interesse eines gründlichen und gediegenen Religionsunterrichtes schon viel gearbeitet worden. Sehr begreiflich! denn es ist kein anderer Unterricht so wichtig und so tiefeingreifend, als der Religionsunterricht. Aber so zahlreich auch die Hilfsmittel sind, welche dem Religionslehrer für den Religionsunterricht zu Gebote stehen, so kommt es hier doch mehr als bei jedem anderen Unterrichtszweige vorzugsweise auf die Persönlichkeit und auf die persönliche Tüchtigkeit des Lehrers an, wenn der Religionsunterricht Erfolg haben soll. Der Lehrer muß selbst von der Wahrheit und Wichtigkeit der Religion auf's Innigste durchdrungen sein, und diese seine tief religiöse Gesinnung sowohl in Ertheilung des Religionsunterrichtes, als auch in all seinem anderweitigen Thun und Lassen hervorleuchten lassen, wenn er hoffen will, daß sein

1) Später erschienen dann noch weitere Schulausgaben, in welchen wiederum mannigfache Abänderungen vorgenommen wurden, sowie auch die strenge Bibelsprache verlassen und eine freiere Erzählungsweise adoptirt wurde. Auch die Lehren und Fragen wurden weggelassen.

2) Nach Kofsus und Pfisters Realencyclopädie, Art. Religionsunterricht.

belehrendes Wort in Geist und Herz der Kinderwelt eindringen, und darin seine Früchte bringen werde. Mit dieser persönlich religiösen Gesinnung muß aber auch katechetisches Geschick und Lehrtüchtigkeit überhaupt sich verbinden. Der beste Katechismus würde nichts nützen, wenn der Religionslehrer nicht im Stande wäre, denselben zu gebrauchen, wenn die Geschicklichkeit mangeln würde, die katechetische Unterweisung in zweckentsprechender Weise zu handhaben. Es ist daher die Pflicht des Religionslehrers, auch hierin unausgesetzt nach Vollkommenung zu streben, und alle Mittel zu gebrauchen, um sich zu tüchtigem Katechisiren zu befähigen. Wer das unterläßt, mißachtet seinen Beruf, und daraus können nur schlimme Früchte erwachsen. Und wenn endlich zu allem Thun und Lassen des Menschen Gottes Gnade nothwendig ist, so ist sie hier, wo es sich um die religiöse Erziehung und Bildung der Jugend handelt, wohl am meisten nöthig. Aufforderung genug für den Katecheten, durch vertrauensvolles Gebet um Gottes Gnade seiner unterrichtenden Thätigkeit die höhere Weihe zu geben.

37. Vom Religionsunterrichte gehen wir zum Leseunterrichte über.

c) Der Leseunterricht.

§. 132.

1. Von welcher Art der Leseunterricht im Alterthum war, davon sind wir nicht genau unterrichtet. Er scheint aber ursprünglich nach der Buchstabirmethode ertheilt worden zu sein. Wenigstens begann bei den atheniensischen Knaben der Unterricht damit, daß sie die Namen der Buchstaben auswendig lernen mußten. Auch Dionysius von Halicarnassus (30 v. Chr.) sagt, daß die Kinder zuerst die Namen der Grundlaute — Buchstaben — einlernen mußten. Jedoch hat schon Quintilian beim Lesen das Syllabiren in Anwendung gebracht, und das Auswendiglernen der Buchstabennamen ohne Rücksicht auf den Zusammenhang und die Form verworfen. Die älteren Lateingrammatiker, z. B. Priscian (350 u. Chr.) unterscheiden genau zwischen den Lauten und deren Zeichen, und in der Lateinorthographie des J. Fortelius (Benedig 1501) heißt es: „Das Wesentliche der Buchstaben ist dreifach, nämlich Name, Form und Laut, und beim Aussprechen der Wörter läßt man den Namen der Buchstaben nicht hören, sondern nur den Laut.“ In neuerer Zeit haben sich in den Schulen verschiedene Methoden des Leseunterrichtes geltend gemacht. Die älteste derselben ist

2. a) die Buchstabirmethode. Hier zeigt man dem Kinde das Schriftzeichen, und gibt ihm den Namen desselben an (daher auch Nominalmethode). Alsdann wird dieser Name mit allen anderen Namen der Selbst- und Mitlauter wieder zusammengestellt, und diese Verbindungen werden ausgesprochen und geübt. Diese Methode verfährt also mehr mechanisch. Sie war lange im Gebrauch, fand jedoch auch heftige Gegner. Der älteste derselben ist Valentin Jäckelamer, Schullehrer zu Rottenburg an der Tauber, der

in seiner „Teutschen Grammatika“ (1529) eine Anleitung gibt, „wie Einer von ihm selbst mag lesen lernen,“ und will, man solle das ABC aus den Wörtern, und nicht, wie bisher geschah, die Wörter aus dem ABC lernen. Er bezeichnet die Buchstaben als Lautzeichen, und will mit dem Laute beginnen. Dasselbe will Comenius. 1735 kam zu Bidingen ein Büchlein heraus unter dem Titel: „Nachsüners Lesekunst, in welcher das hinderlich fallende und zornenerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt, und ein bequemer Weg zum Lesen gezeigt wird.“ Der Verfasser soll Leonhard Frisch sein, der 1743 als Schulrektor in Berlin starb. Auch er will den Laut als das erste setzen.

3. b) Die Syllabirmethode. Diese verfährt synthetisch, wie die Buchstabirmethode, gibt aber ganze Silben, statt Buchstaben. Den Uebergang zu dieser Methode machte J. Gottfried Zeidler, der in seinem 1700 herausgegebenen „neuen verbesserten ABC-Buch oder Schlüssel zur Lesekunst“ verspricht, „daß Jeder ohne alle Unterweisung und ohne das mühselige und langsame Buchstabiren von sich selbst in wenigen Tagen Alles fertig lesen könne.“ Indem er also statt Buchstaben gleich ganze Silben gibt, will er die Kinder lehren, mit Einem Blick die Laute, aus welchen die Wörter bestehen, so zu übersehen, wie der Spieler die Würfel übersieht, ohne daß er die Punkte einzeln zusammenzählt. Die Bibel von Zeidler hat deshalb eine Menge Silben nach einem gewissen Stufengange geordnet. Diese Methode fand Beifall, und namentlich waren es Rector Benzky zu Barby (1711) und nach ihm Julius Hecker († 1768), welche diese Methode vertheidigten und einführten. Benzky gab ein Lesebüchlein heraus, in welchem er seine Ansicht dahin aussprach, „daß man nur die Vocale behalten, das Laute dagegen vor den Consonantibus weglassen und alsdann solche stumm und geschwind an die Vocale stoßen solle.“ Hecker schrieb 1750 eine eigene Abhandlung in einem Schulprogramme über diese Methode, und zwar unter dem Titel: „Ob Buchstabiren zum Lesen nothwendig sei.“ Weiter noch als Benzky ging Gedike. In seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung des Lesens ohne ABC und Buchstabiren“ gab er nicht nur ganze Silben, sondern gleich das ganze Wort, weshalb diese Methode auch die Verbal-methode genannt wurde. Die Syllabirmethode ist gleichfalls noch vorwiegend mechanisch, weil sie sich darauf beschränkt, eine Anzahl Silben dem Gedächtnisse einzuprägen, an die man sich wieder erinnern muß, wenn man lesen will.

4. c) Die Lautirmethode. Diese will, daß das Kind jeden Buchstaben nicht mit dem gebräuchlichen Namen, sondern nach dem einfachen Tone oder Laute nenne. Das Lesen besteht dann darin, daß das Kind die Buchstaben, aus welchen ein Wort gegliedert ist, lautend ineinander verschmilzt. Der Schüler zieht einen Laut oder Buchstaben auf den andern, eine Silbe auf die andere hinüber, und gelangt so bald zu einer Fertigkeit und Sicherheit im Lesen. Für diese Methode wirkte in Norddeutschland der Kirchen- und Schul-inspector Bäfcke, der 1777 ein „verbessertes und vermehrtes ABC-Buch“ herausgab, das im Wesentlichen alle Merkmale der Lautirmethode an sich trägt; sowie auch Carl Heimicke, der 1803 eine Schrift schrieb unter dem Titel: „Die Lautung oder naturgemäße und gründliche Leselehre.“ In Süddeutschland trat um

1772 Franz Xaver Hofmann, Hoffjänger in München, mit einer neuen Methode des Lesenlehrens auf, die er 1780 in einer eigenen Schrift veröffentlichte. Er leitet die Kinder an, die Consonanten ohne einen Vocal auszusprechen, hierauf die auf Papptäfelchen gezeichneten großen und kleinen Buchstaben aufzusuchen, und sodann zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen¹⁾.

5. Die Lautirmethode wurde aber wiederum in verschiedener Weise angewendet, und so entstanden verschiedene Arten von Lautirmethoden. Die vorzüglichsten derselben sind die Olivier'sche, Krug'sche, Böhlmann'sche und Stephani'sche Lautirmethode, welche letztere bald den Sieg über die anderen errang.

α. Olivier, Lehrer am Philanthropin zu Dessau, und später in Wien lebend, schrieb ein „ortho-epographisches Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und schreiben zu lehren,“ 1808. „Er verlangt in demselben nicht nur ein Zergliedern der Sätze in Wörter und Silben, sondern auch, daß sämtliche Elementarsprachlaute im Organ ausgebildet werden, und zwar vermittelt einer regelmäßigen und anhaltenden Uebung des deutlichen Nachsprechens und scharfen Articulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämtlichen Lautelemente der Sprache sich als selbstständige, isolirte Bestandtheile sehr bestimmt erkennen und leicht festhalten lassen.“

β. Krug, Director der höheren Bürgerschule in Zittau, schrieb eine „ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren,“ 1808. In dieser will er die Fertigkeit im Sprechen und Lesen dadurch erreichen und sichern, daß die Kinder sich bewußt werden, welche Veränderungen beim Aussprechen der Laute in ihren Sprachwerkzeugen vorgehen. Nach diesen Sprachwerkzeugen nun, welche beim Aussprechen thätig sind, werden die Laute von ihm benannt und unterschieden. Diese Unterscheidungen müssen die Kinder zuerst kennen lernen, bevor das Lesen beginnt. Die Leseübungen werden dann an der Lesemaschine oder an einer Sprachelementartafel vorgenommen.

γ. Böhlmann, Director der Bürgerschule in Erlangen, später Pfarrer, schrieb eine „praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstabenkenntniß, zum Syllabiren und Lesen zu bringen,“ 1801. Dazu kommt dann noch ein größeres Werk: „Versuch einer praktischen Anweisung, auf eine

1) Dies gab nachmals den Anstoß zur Construirung der sog. Lesemaschinen oder Lesekästen (Sextkästen). Die Lesemaschine besteht im Wesentlichen in einer Tafel von Holz, auf welcher sich parallel laufende, vorspringende Leisten befinden. Unter dieser Tafel ist ein Kasten angebracht, in dessen kleinen Fächern die verschiedenen großgedruckten und auf Holz oder Pappe geklebten Buchstaben nach der Ordnung, und zwar jeder in mehreren Exemplaren, sich befinden. Auf die genannten Leisten lassen sich nun die Buchstaben beliebig stellen, und man kann sie auch darauf hin und herschieben. Der Nutzen dieses Apparates besteht darin, daß man die einzelnen Wörter nicht bloß stufenmäßig vor den Kindern entstehen, sondern sie auch wieder von ihnen zusammensetzen lassen kann.

leichte Weise zum Lesen zu verhelfen," 1812—1819. Böhlmann lehrt die Kinder die einfachen und zusammengesetzten Grundlaute und sagt ihnen sodann, wie die Mitlaute mit den beigefügten Grundlauten ausgesprochen werden sollen.

d. Stephani handelt von der Lautirmethode in folgenden Schriften: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kinder lesen zu lernen," 1804; „Ausführliche Beschreibung einer einfachen Lesemethode," 1814; und: „Beiträge zur gründlichen Kenntniß der deutschen Sprache," 1810¹⁾. Stephani empfiehlt, den Unterricht im Lesen zunächst mit den Grundlauten u, o, a, ö, ä, e, ü, i (i, y) zu beginnen, und hieran die Uebung im Aussprechen und Lesen der Vocalsilben (Diphthongen) ai, ay, au, eu, äu, ei und ey zu knüpfen. Hierauf folgen die Consonanten, deren er nur siebenzehn ächte annimmt, weil v und f nur verschiedene Zeichen für ein und denselben Laut seien. Die Lippenbuchstaben gehen voran, weil bei diesen die Mundstellung am sichersten wahrnehmbar ist. Nunmehr folgt das Lesen solcher Silben, die nur aus Grundlauten und einem Mitlauter bestehen, woran sich dann das Lesen solcher Wörter anschließt, welche aus den einfachen, bereits eingeübten Silben bestehen. Wo mehrere Kinder unterrichtet werden, mögen die Silben und Wörter am besten tactmäßig im Chore gelesen werden.

e. Nun folgt die nöthige Belehrung und Uebung über die unechten Buchstaben: c, q, x, ph, ß, und sodann über die Dehnungs- und Schärfungszeichen. Hieran schließen sich Silben mit mehreren Mitlautern, allmählig anwachsend, sowie Beispiele der besonderen Aussprache des ch wie k. Darauf kommt der Schüler zu Uebungen im Silbenabtheilen, wird mit einigen Lesenzeichen bekannt gemacht, und schreitet sodann zum Lesen von Sätzen und leichtverständlichen Lesestücken fort. Durch besondere Erklärungen und Verstandesübungen will Stephani den Leseunterricht nicht unterbrochen wissen; Bilderfibelu mißbilligt er.

f. Um die Berechtigung und Nothwendigkeit der Lautirmethode darzuthun, spricht sich Stephani in folgender Weise aus: „Alles laute Lesen ist ein Uebersetzen der sichtbaren Gedankenzeichen in hörbare. Die Lesekunst besteht daher in der erworbenen Geschicklichkeit, jede in Schriftzeichen ausgedrückte Rede in die hörbare überzutragen. Die Elemente der sichtbaren Sprache nun sind die Buchstaben; die der hörbaren dagegen die Laute, die durch Hilfe gewisser Organe im Munde hervorgebracht werden. Beide Elemente correspondiren mit einander. Wer lesen lernen will, muß folglich zur Fertigkeit geführt werden, mit elementarischer Genauigkeit aus der sichtbaren in die hörbare Sprache zu übersetzen.“

g. „Zwei Wege können nun hiebei eingeschlagen werden. Man legt nämlich den Lehrlingen gleich ganze Wörter zum Lesen vor, und führt sie hernach zur elementarischen Kenntniß der Sprache fort, oder man macht sie zuerst mit den mit einander correspondirenden Sprachzeichen und Sprachlauten bekannt, und führt sie hierauf zur Fertigkeit, sie in jeder in der Sprache vorkommenden Verbindung auszusprechen. Erstere Methode ist bei einer Sprache, wie die chinesische, deren Wörter nicht aus Buchstaben zusammengesetzt sind, sondern

1) Auch gehören dazu seine Hand- und Wandfibelu.

aus ganzen Figuren bestehen, die einzig richtige. Bei einer Sprache dagegen, die aus Buchstaben zusammengesetzt ist, wie die unsrige, ist die letztere Methode die zweckmäßigste von allen; denn die Kinder lernen das Lesen unstreitig am leichtesten, wenn man sie mit dem Laute jeder einzelnen Buchstabenfigur bekannt macht, und daraus dann beim Uebersetzen (Lesen) sie jene auf gleiche Weise so zu Silben und Wörtern zusammensetzen läßt, wie sie dort zusammenstehen."

6. d) Die Jakobot'sche Methode¹⁾. Jakobot setzte im Leseunterrichte an die Stelle der synthetischen die analytische Methode. Er ging vom Satze aus, und gab demnach seinen Kindern sogleich den Telemach in die Hand. Der Lehrer liest einen ganzen Satz vor, und wiederholt denselben so lange, bis die Kinder ihn auswendig kennen. Alsdann müssen sie die einzelnen Worte zeigen und die Worte in Silben zerlegen, worauf der ganze Satz wieder, aber in Silben abgetheilt, gesprochen wird. Es werden nun die gleichlautenden Silben aufgesucht, mit einander verglichen und die Silben in Buchstaben zerlegt. So wird der ganze Satz analysirt. Nach der vollständigen Analyse des ersten Satzes wird dann zum zweiten Satze geschritten, und wird nun angegeben, welche Wörter, Silben und Buchstaben im ersten Satze schon vorgekommen sind, und welche nicht. So lernt das Kind allmählig die Buchstaben, ihre Verbindung und das Lesen der Worte und Sätze. — Es hat diese Methode ihre Anhänger gefunden, aber man kann nicht läugnen, daß dieselbe sehr umständlich und schleppend ist, und daß der Unterricht hier zuletzt in leeres Gedächtnißwerk umschlagen kann.

7. e) Die Schreiblesemethode. Die erste Veranlassung zu dieser Methode gab eine von P. de Launay i. J. 1719 zu Paris herausgegebene Schrift: *Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin*. In derselben wird die Lautirmethode empfohlen. 1741 gab dann Launay's Sohn die Lautirmethode seines Vaters verbessert heraus, und zeigte, wie das Lautiren mit dem Schreiben zu verbinden sei, und zwar in der Art, daß das Schreiben dem Lesen vorausgehe. Er ging dabei von dem Grundsätze aus, daß naturgemäß das Schreiben vor dem Lesen komme. Wenn nämlich Jemand seine Gedanken mittheilen wolle, so müsse er sie mündlich mittheilen oder schriftlich. Erst wenn die Gedanken schriftlich mitgetheilt seien, können sie gelesen werden. Das Bedürfniß nöthige also zuerst zum Schreiben, ehe zum Lesen, und dieser naturgemäße Weg müsse daher auch im Unterrichte eingehalten werden. Das Kind müsse zuerst sprechen, dann das Gesprochene schreiben, und endlich das Geschriebene lesen lernen.

8. Diese Grundsätze, an sich sehr einfach, wurden jedoch Anfangs nicht beachtet; erst Grafer verhalf ihnen zum Durchbruch, indem er in seinen

1) Jakobot, Joseph, 1770 zu Dijon geboren, war zuerst Rechtsanwalt; dann ging er zum Lehrfach über, wurde darauf Artillerie-Capitän, verließ aber zuletzt auch diesen Beruf wieder, und wurde zuerst Lehrer der Sprachen und der Mathematik an der polytechnischen Schule zu Paris, und dann Lehrer der französischen Sprache und Literatur in Löwen.

Schriften: „Erster Kinderunterricht, eine Kritik der bisherigen Lesemethoden,“ Aufl. 3, 1828, und: „Elementarschule für das Leben in ihrer Grundlage,“ 1820, die Schreiblesemethode vertrat. Grafer sieht die Buchstaben als Bilder der Mundstellung und der Mundformen, welche zum Aussprechen derselben erforderlich sind, an, und sucht sie von den letzteren abzuleiten. Das Wesen seiner Methode aber besteht darin, daß zunächst neben einander herlaufende Vorübungen das in die Schule tretende Kind empfangen, nämlich auf der einen Seite Übungen im Sprechen, Betrachten kleiner Sätze und Zergliederung derselben in Worte, Silben und Laute; auf der anderen Seite dagegen Übungen im Bilden von Strichen (Haar- und Grundstrichen) und Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel. Hat dann das Kind durch diese Vorübungen gelernt, vorgespochene Wörter nach ihren Lautbestandtheilen zu elementiren, und hat es Gewandtheit genug in der Bildung von Linien verschiedener Art erworben, so wird es mit den Zeichen der einzelnen Laute, d. h. mit den Buchstaben in angemessener Folge bekannt gemacht und veranlaßt, diese und aus ihnen zusammengesetzte Silben und Wörter niederzuschreiben und zu lesen. Kann das Kind dann einmal Schreibschrift lesen, so fällt das Lesen der Druckschrift nicht mehr schwer¹⁾.

9. Grafer fand viele Anhänger, aber auch viele Gegner. Die Anhänger Grafer's sahen jedoch bald ein, daß in der Grafer'schen Methode nicht alles Beiwerk nothwendig sei; hatte doch Grafer zuletzt selbst seine Mundstellungen für Spielerei erklärt. Demgemäß wurde denn auch sein Schreibleseunterricht nachmals von seinen Anhängern vereinfacht, und hat in dieser seiner Vereinfachung den Weg in die Schulen gefunden. Zu denen, welche in solcher Weise Grafer's Methode ausbildeten und praktisch machten, gehören vorzugsweise Chr. G. Scholz in Breslau (Lesebüchlein für Kinder von 6—9 Jahren), und Diesterweg (Wegweiser für deutsche Lehrer). Streng an Grafer hielten sich die Elementarbücher von Wurst, ferner Stock („Die Buchstaben in Bildern, mit gleichzeitiger Andeutung der durch die Natur bezeichneten Laute“). Die neuesten Fibeln sind meistens für den Schreibleseunterricht gefertigt, wie die von Bumüller, Häfsters, Knorr, Stage, Hammer, Brumann²⁾.

10. Das also sind die verschiedenen Methoden, nach welchen der Leseunterricht jeweilig ertheilt worden ist und gegenwärtig ertheilt wird. Offenbar läßt sich in dieser Beziehung auf rein theoretischem Standpunkte kaum ein gegründetes Urtheil fällen; es ist hier wesentlich die Praxis für das Urtheil mitentscheidend, d. h. die Praxis muß lehren, welche dieser Methoden für das Leselernen die zweckmäßigste, resp. jene sei, durch welche die Kinder am schnellsten und leichtesten zum Lesen gebracht werden können. Erfahrene Pädagogen haben

1) Vgl. mein Lehrbuch der Pädagogik, S. 351 ff.

2) Ueber den Schreibleseunterricht haben geschrieben: Dffinger, „Der Schreibleseunterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterricht;“ Bernold, „Der Schreibleseunterricht, ein methodischer Fingerzeig für Lehrer an Volksschulen;“ Th. Wolf, „Der Schreibleseunterricht in Theorie und Praxis.“

uns nun ihr Urtheil dahin abgegeben, daß die Kinder nach der Lautirmethode allerdings schnell und ohne besondere Schwierigkeit das Lesen lernen, und daß somit die Lautirmethode in dieser Richtung wohl als die beste betrachtet werden müsse. Aber Ein Mißstand hänge sich an dieselbe an, der sehr zu bedauern sei. Die Kinder nämlich, die nach der Lautirmethode das Lesen gelernt haben, lernen kaum mehr, oder nur mit der äußersten Schwierigkeit orthographisch schreiben. Als das Lesen noch nach der alten Buchstabirmethode gelernt wurde, wären die Kinder allerdings langsamer zum Lesen gekommen; dafür aber hätten sie das Orthographischschreiben besser und leichter gelernt. Wenn dies richtig ist, so bewahrheitet sich auch hier wieder das Sprichwort, daß Alles seine zwei Seiten hat, und daß von einem absoluten Vorzuge der einen Methode vor der anderen kaum die Rede sein kann. Man sollte es daher auch unterlassen, auf die alte Buchstabirmethode alle möglichen Steine zu werfen; sie hat gleichfalls ihr Gutes gehabt, und wer weiß, ob nicht im Interesse des Orthographischschreibens, das heut zu Tage wirklich in den Schulen sehr im Argen liegt, noch eine Methode erfunden wird, in welcher auch der alten Buchstabirmethode noch einigermaßen Rechnung getragen wird.

11. An die Fibel schließt sich in den Schulen das Lesebuch an, an welchem das Kind allmählig zum fertigen, verständigen und ausdrucksvollen Lesen gebracht werden muß. Das fertige Lesen kann natürlich nur durch Übung erzielt werden. Das logische oder verständige Lesen dagegen setzt eine Erklärung des Gelesenen oder zu Lesenden voraus, und diese hat der Lehrer den Schülern zu geben. Zunächst ist nach Gräfe der Wortsinne des zu Lesenden zu erläutern, dann ist auf den Sachsinne überzugehen, und endlich ist der ganze Plan des Lesestückes nach seiner Gliederung und nach Haupt- und Nebengedanken darzulegen. Was endlich das ausdrucksvolle Lesen betrifft, so will Gräfe, daß hiebei alles Regelwerk ferne gehalten werde; vielmehr solle der Lehrer vorerst selbst das Lesestück mit Ausdruck vorlesen, und dann die Schüler anhalten, ihn in diesem Lesen nachzuahmen¹⁾.

d) Der Schreibunterricht.

§. 133.

1. Auch für den Schreibunterricht sind im Laufe der Zeit verschiedene Methoden hervorgetreten. Die älteste Methode ist die sog. Nachahmungsmethode. Man schrieb nämlich jedem Schüler einzeln die Buchstaben in gewöhnlicher Größe und nach der Ordnung des Alphabetes auf ein mit einfachen Linien überzogenes Papier vor, und der Schüler mußte sodann das Vor-

1) Von neuen Lesebüchern für Schulen nennen wir: Bodenmüller, „ein Büchlein für Kinder des ersten und zweiten Schuljahres,“ und Bumüller und Schuster, „Lesebuch für Volksschulen,“ nebst „Zwanzig Wandtafeln zum Lesebuch.“ Dazu: „Das Lesebuch in der Volksschule, Bemerkungen zu dessen Gebrauch.“

geschriebene so lange nachbilden oder nachmalen, bis er es einigermaßen richtig und ansehnlich zu Stande brachte. Weniger fähigen Schülern zeichnete man die Buchstaben mit Bleistift vor, und ließ sie von ihnen mit Tinte überziehen. War eine Seite heruntergeschrieben, so verbesserte der Lehrer das Mangelhafte. Diese Methode wurde nachmals dahin umgestaltet, daß man die Buchstaben nicht mehr in gewöhnlicher Größe und nach alphabetischer Ordnung, sondern im vergrößerten Maßstabe und mit Rücksicht auf den didaktischen Grundsatz des Fortschreitens vom Leichterem zum Schwereren vormachte. Auch half man bereits mit Unter- und Oberlinien nach, um in der Länge der Buchstaben einige Gleichmäßigkeit zu erzielen. Unterstützt wurde dabei der Schreibunterricht durch Vorlage von Musterblättern, welche die Kinder im Schreiben nachahmen mußten, und durch Wandtafeln, auf denen vorgeschrieben wurde.

2. An die Stelle dieser mehr mechanischen Methode suchte man aber in neuerer Zeit andere Methoden zu setzen, welche nicht mechanisch, sondern formell bildend sein sollten. Dazu gehört vor Allem die Linearmethode. Vorbereitet wurde diese Methode bereits durch Pestalozzi und seine Freunde; von Pöhlmann, Stephani, Keßler und Winkler u. s. w. ist sie dann wirklich versucht worden. „Man ging dabei von den Elementen der Buchstaben, dem Punkte, den Linien aus, um den Schreibunterricht gründlich vorzubereiten, und die Schüler zum Denken anzuleiten. Dabei sah man mehr, als bisher auf die genetische Abstammung der Buchstaben. Auf jeder Stufe mußten die Schüler die nöthige Gewandtheit erreicht haben, ehe sie auf eine weitere geführt wurden. Zuerst schrieben sie auf liniirte Schiefertafeln mit mehr oder weniger Höhenlinien, dann wenn sie es zu einiger Regelmäßigkeit und Fertigkeit gebracht hatten, auf Papier, wobei jedoch die Höhenlinien noch nicht ganz wegfielen.“

3. Vervollkommenet und vervollständigt wurde diese Methode durch Natorp, Koch, Hein, Keßler, Hergang, Zink, Kirschner und Zumbé. „Sie verlangten, daß die Kinder die Schriftzüge von einzelnen Buchstaben und die Art ihrer Verbindung (die Vorchrift eben) geistig klar, richtig und mit Bewußtsein anschauen, und nach dieser Anschauung, nach dieser inneren geistigen Vorchrift schreiben sollen. Zu diesem Zwecke wurden den bisherigen Höhenlinien noch Lage- und Entfernungslinien beigegeben, und an ihnen die Zerlegung und Construction der Buchstaben klar gemacht. Bei dieser Methode handelt es sich also vorzugsweise darum, dem Schüler eine geistige Vorstellung von dem Buchstaben und dessen Bestandtheilen zu verschaffen. In dieser Absicht wird ihm eine ganz specielle Beschreibung davon beigebracht, und damit so lange fortgefahren, bis er selbst von dem Charakter der Buchstaben und ihrer einzelnsten Theile die genaueste Auskunft zu geben vermag. Kann er den Buchstaben in seine Elemente zerlegen, dann wird er ihn bald auch richtig nachzubilden verstehen und die gemachten Fehler leicht selbst entdecken. Erst dann, wenn die Elementariübungen ihrem Abschluß nahe sind, wird zur Vorlage gegriffen.“

4. An diese Methode schließt sich endlich die Taktirschreibmethode an, indem man nämlich mit derselben zur Beförderung des Schnellschreibens und im Interesse der Verlebendigung des Schreibunterrichtes den Takt verband.

Ohler (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes) gibt von dieser Taktirmethode folgende Beschreibung: „Die Bewegung beim Schreiben ist stets eine auf- und abwärtsgehende, der Aufstrich stets ein Haar-, der Niederstrich stets ein Grundstrich, die Aufbewegung stets beschleunigt, die Niederbewegung verzögert. Darauf beruht das Taktmäßige des Schreibens. Die Aufbewegung (Haarstrich) ist gleich dem musikalischen Aufschlag oder leichten Takttheil, die Niederbewegung (Grundstrich) gleicht dem musikalischen Niederschlag oder dem schweren Takttheil. Vom Lehrer, von Einzelnen oder vom ganzen Chor der Kinder kann daher nach dem Takte gezählt werden, und zwar entweder so, daß jeder Buchstabenbestandtheil, also sowohl der Haar- als der Grundstrich, in je einem Takttheil ausgeführt werden, oder so, daß jeder Grundstrich mit dem darauf folgenden Haarstrich nur einen Takttheil in Anspruch nimmt.“

5. Die erste Art zu taktiren findet hauptsächlich in der Elementarclasse ihre Anwendung, weil da das Kind zunächst die Bestandtheile des Buchstaben auffassen soll. Bei jedem Haarstrich wird demnach: „Eins,“ bei jedem Grundstriche „Zwei“ gezählt, bei „Eins“ kurzab, bei „Zwei“ stärker. Die zweite Art des Taktirens wird beim eigentlichen Schönschreibeunterricht angewendet. Zuerst wird gesprochen: „Angesetzt!“, und wenn das Wort mit einem Aufstriche beginnt: „Auf!“ Alsdann wird bei dem ersten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: „Eins,“ bei dem zweiten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: „Zwei!“ u. s. w. gezählt. Jeder Buchstabe und jedes Wort wird ohne Unterbrechung geschrieben; Häkchen, Bogen und Punkte werden erst am Schlusse des Wortes nachgeholt, und die Kinder geben dieselben laut an. Darauf bestimmen sie da, wo es nothwendig ist, (auch im Takt) die Unterscheidungszeichen. Zwischen einem Worte und dem andern wird pausirt, und dabei geschieht das Eintauchen der Feder. Das Wort „Paus“ sprechen die Kinder ebenfalls laut. — Die Taktirmethode hat gegenwärtig in vielen Schulen Aufnahme gefunden, und verbreitet sich immer mehr.

6. Zu erwähnen ist ferner die sog. Castair'sche oder amerikanische Schnell Schreibmethode. Castair (in London) übt durch freie Bewegung der Hand durch die Luft den Ductus, verwirft die Linien, und macht die Lage der Hand wie der Federhaltung zur Hauptsache. „Demnach wird das Alphabet in einzelne Schriftzeichen eingetheilt, aus welchen die Buchstaben zusammengesetzt werden, dann werden die Schüler angehalten, die von dem Lehrer auf einen Bogen Papier gezeichneten Schriftzüge so oft und so schnell es sein kann, mit Tinte zu überziehen, um die Feinheit und Beweglichkeit der Hand zu befördern. Hierauf müssen sie einzelne Buchstaben ohne Linien und senkrecht unter einander schreiben, damit die Hand in ihrer Lage und die Federhaltung gleich bleibe. Dabei ist ferner streng darauf zu halten, daß die Feder nicht gedreht oder gehoben, und die Wörter anfangs durch ovale Haarstriche verbunden werden, um das nachtheilige Absetzen der Feder zu verhindern; auch darf die Hand nur auf den flachen Nägeln der letzten zwei Finger ruhen, und muß sich mit den schreibenden Fingern gleichmäßig, also nicht absatzweise fortbewegen. Während der ersten Unterrichtsperiode werden die Buchstaben im Großen und ganz aus voller

Hand geschrieben; in der zweiten Periode wird dann die Bewegung des Faustgelenks und der Finger die herrschende; die Feder ist dann so zu schneiden, daß der rechte Zahn länger ist, als der linke.“

7. Dazu kommen noch einige andere Schreibunterrichtsmethoden, die jedoch keine weitere Verbreitung fanden. So die von Olivier, der nur zwei Striche, die bis zur größten Geläufigkeit eingeübt werden müssen, verlangt, nämlich einen geraden schrägen, kräftigen, und einen halb leise halb stark nach rechts und links gezogenen ovalen. Damit will er der Hand die nöthige Gewandtheit zur Nachahmung der Züge verschaffen. Dann folgt die Lehmann'sche Methode, die das Schreiben mit dem lateinischen Alphabete beginnen, während Demeter mit den Ziffern anfangen will. Endlich die stigmographische Methode von Prof. F. K. Hillardt. Das Wesen dieser Methode, die er in seiner Schrift: „Stigmographie, oder das Schreiben und Zeichnen nach Punkten“ 1839 niederlegte, besteht darin, daß man den Schüler, bevor er zum freien Schreiben übergeht, in dem Formiren der Buchstaben auf einem mit feinen Punkten quadrirten Papier sich üben läßt. Die Punkte vertreten hier die Stelle der Linien, und es hat somit diese Methode vor der Linearmethode, welche in Verbindung mit der Taktirmethode weiter ausgebildet ist, nichts voraus.

8. Was die Orthographie betrifft, so sind die deutschen Lehrer darin mit einander einig, daß der Unterricht in derselben mit dem ersten Schreibunterricht beginnen muß. Während aber die eine Partei (Diestertweg) den orthographischen Unterricht auf das Gehör stützt und verlangt, daß der Schüler dabei Alles, was er thut, mit Bewußtsein thue, daher zuerst angeleitet werden soll, wohl lautend rein zu sprechen und demnächst fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute, und dann nach Einsicht die orthographischen Uebungen zu beginnen; — verlangt die andere Partei (Bormann, Gräfe, Kellner u.), das Rechtschreiben durch das Auge zu lehren, d. h. durch lange fortgesetztes genauestes Abschreiben, wobei als Hauptgrundsatz festgehalten werden soll: Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falsch geschriebenes Wort sieht, präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein und verhilf ihm zu der Fertigkeit, diese Wortbilder schriftlich darzustellen! Es wird wohl angezeigt sein, diese beiden Methoden mit einander zu verbinden. Jedenfalls muß die Uebung der Orthographie an das Lesen und Schreiben gebunden sein, und da muß dann dem Kinde beim Lesen der rechte Wortlaut, und beim Schreiben der rechte Wortkörper eingeprägt werden. Beides in Verbindung mit einander führt zum orthographischen Schreiben¹⁾. — Die Interpunctionslehre will Gräfe gleichfalls durch die Praxis eingeübt wissen.

1) Uebrigens kann als Leitfaden für den orthographischen Unterricht dienen: Kellner, Der Rechtschreibunterricht in der Elementarschule, eine Anweisung zur einfachen und erfolgreichen Behandlung dieses Lehrgegenstandes nebst angefügtem kleinen Wörterbuch (Ausfl. 2, 1861). Vgl. auch Rehrein, Wörterverzeichnis zur Einübung der deutschen Rechtschreibung, Lpg. 1869.

e) Die deutsche Sprachlehre und der Unterricht in fremden Sprachen.

§. 134.

1. Der deutsche Sprachunterricht wurde im sechzehnten Jahrhundert nur nothdürftig in den Gelehrtenschulen getrieben. Die in dieser Zeit herausgekommenen Sprachlehren von Frank, Jekelsammer, Delinger, Albert und Joh. Clajus waren nur für die lateinischen Schulen bestimmt. Erst Ratich und Comenius gaben den Anstoß zu einem regeren Studium der Muttersprache. In die Volksschule wurde aber der deutsche Sprachunterricht seit Gottsched und Adeling¹⁾ eingeführt. „Doch lehnte sich dieser Unterricht anfänglich ganz an die lateinische Grammatik an, welche die Schablone war, an die das deutsche Sprachgebäude angepaßt wurde. Die genaueste Kenntniß möglichst vieler Regeln den Kindern beizubringen, war und blieb das Ziel und Ende der meisten Schulmänner. Es ist dies die einst so beliebte synthetische Methode, wie sie noch in Th. Heinius' Sprachkatechismus vertreten ist. Zeltbiger suchte allerdings dieses Uebermaß zu beschränken, indem er hauptsächlich nur die Kenntniß der Redetheile zum Zwecke der Rechtschreibung für nothwendig hielt, und auch die Kochow'schen Schulen begnügten sich mit leichteren Sprechübungen, an welche sich Verstandes- und Gedächtnißübungen angeschlossen.“ Im Wesentlichen ist auch Pestalozzi diesem Princip tren geblieben.

2. Da kam Ferdinand Becker, und führte im deutschen Sprachunterrichte eine völlige Umwälzung herbei, indem er eine ganz neue und selbstständige deutsche Grammatik aufstellte. Geboren i. J. 1775 im Kurtrier'schen, studirte er zuerst Theologie in Hildesheim, verließ aber nachmals diese Laufbahn und wurde Arzt, als welcher er sich in verschiedenen Städten aufhielt, bis er sich zuletzt in Offenbach niederließ. Er starb i. J. 1849. Er hatte stets eine

1) Gottsched (1700—1766) hat bekanntlich um die deutsche Sprache dadurch ein großes Verdienst sich erworben, daß er eine neue deutsche Prosa begründete, und zwar hauptsächlich in seiner „Grundlegung der deutschen Sprachkunst“, Lpzg. 1748, welches Buch die Hauptgrammatik seiner Zeit wurde. Aus vielen Schriften machte er auch Auszüge für die Schulen, und übte dadurch einen großen Einfluß auf den Unterricht in der deutschen Sprache aus. — In seinem Geiste setzte dann Adeling (1732—1806) die Forschungen in der deutschen Sprache fort, und es erschien i. J. 1774 sein erstes und vorzüglichstes Werk: „Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der hochdeutschen Sprache“, 1.—4. Thl., Lpzg. 1774—1786. In diesem Wörterbuche erklärte er die Wörter nach ihrer Etymologie, ihrer Bedeutung, nach der Satzverbindung, nach der Aussprache und Schreibweise, und belegte das Gesagte mit Beispielen aus guten Schriftstellern, und zwar nicht bloß aus den Schriften von Zeitgenossen, sondern er berücksichtigte auch sorgfältig die altdeutsche Literatur. Durch die verdiente Würdigung seines Buches ermuntert gab er noch mehrere Schriften heraus, worunter die verdienstlichsten jene sind, die sich mit der Struktur der deutschen Sprache beschäftigen, nämlich: Deutsche Sprachlehre für Schulen, Berl. 1781; Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache, Lpzg. 1782; Ueber den deutschen Stil, Berl. 1784; Vollständige Anleitung zur deutschen Orthographie, Lpzg. 1787; und: Magazin für die deutsche Sprache, Lpzg. 1787.

große Vorliebe für Erziehung und Unterricht; manche Eltern übergaben ihm daher ihre Kinder zur Erziehung, und so wurde sein Haus bald zu einer Erziehungsanstalt. Gerade hierdurch nun wurde er auf das Gebiet der Sprachforschung geleitet. Auf diesem Gebiete wurde er dann, wie gesagt, der Schöpfer eines ganz neuen Systems der deutschen Sprachlehre, das anfangs glänzende Erfolge errang, bald aber wieder verlassen wurde.

3. Becker setzt im deutschen Sprachunterrichte an die Stelle der bisherigen synthetischen die analytische Methode. „Er legt seiner Sprachlehre nicht die Formen, sondern die Verhältnisse der Gedanken und der Begriffe zu Grunde. Die Sprachlehre soll zeigen, wie die Gedanken die Sprache bilden; die Bedeutung des Inhaltes formt den Satz. Nach Becker sind Sprache und Denken gleich, und sie verhalten sich zu einander wie Leib und Seele. Das Wort und der Satz sind der Ausdruck des Gedankens; es kann einer gar nicht anders sprechen, als er denkt. Es soll daher in der Schule nicht Sprachlehre getrieben, sondern Sprache gelehrt werden, und obgleich das Verständniß des Wortes sehr wichtig ist, so ist doch noch viel wichtiger die Art und Weise des Satzgefüges. Da nun die Sprache mit Naturnothwendigkeit aus dem inneren Leben des Menschen schon hervorgeht, so braucht der Mensch gar nicht zu lernen, wie man sprechen soll; denn er kann gar nicht anders sprechen; sondern er soll lernen, wie man spricht. Er soll also nicht Regeln erlernen, wie man Sätze bilden soll, sondern er soll das, was er gesprochen, zerlegen lernen; er soll also verstehen lernen, was er gesprochen hat¹⁾.“

4. Becker's System fand bei seinem Erscheinen gute Aufnahme; in Norddeutschland bildete sich ein eigener Verein, um sämtliche Lehrbücher der älteren und neueren Sprachen nach Becker'schen Grundsätzen zu bearbeiten; auch in London wurde an der Universität nach seinen Grundsätzen der Sprachunterricht getrieben. Seminar-director Scherr in Zürich war der erste, der 1832 seine Grundsätze für die Volksschule in seinem Lehrbuch anwendete, und Kurz in St. Gallen gab nach seiner Anleitung eine höhere deutsche Sprachlehre heraus. Namentlich aber war es R. Wurst, der auf die Becker'schen Grundsätze seine große und kleine Sprachdenklehre stützte. „Es wird in derselben von Vorstellungen, die in unserem Geiste existiren, ausgegangen. Die verschiedenen Arten von Vorstellungen nun müssen erkannt, und für jede Art der entsprechende Ausdruck gefunden werden. Aus den verschiedenen Gedanken des Menschen werden die verschiedenen Satzarten abgeleitet, während der Ausdruck für die verschiedenen geistigen Thätigkeiten die Zeitwörter mit ihren Arten und Unterarten sind.“

5. Man sieht leicht, „daß man mit dieser Methode allerdings den grammatischen Regeln glücklich enttrifft, aber nur um eigene Regeln aufzufinden,

1) Die hauptsächlichsten Schriften Becker's sind: „Die deutsche Wortbildung,“ 1824; „Organismus der deutschen Sprache,“ 1827 (die wichtigste Schrift); „Deutsche Grammatik,“ 1829, „Schulgrammatik,“ 7. Aufl. 1848; „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache,“ 1833; „Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache,“ 1833; „Das Wort in seiner organischen Verwandlung,“ 1833; „Der deutsche Stil,“ 1848.

und zwar in solch schauderhafter Fülle, daß die Sprache förmlich zerlegt wird.“ Es ist daher nicht zu verwundern, wenn gegen diese Methode bald eine Reaction sich erhob. Dazu gehört schon R. Mager, von dem früher die Rede war. Er schrieb außer manchen anderen Schriften über Sprachunterricht ein „Deutsches Elementarbuch“ (4 Bde.), in welchem er zwischen der früheren synthetischen und der Becker'schen analytischen Methode einen Mittelweg einschlugen, d. i. die sog. genetische Methode zur Geltung bringen wollte. Jedoch fehlt seinen Vorschlägen vielfach die wünschenswerthe Klarheit, wodurch es unmöglich wird, sie bestimmt zu formuliren. Die Sprachlehre gliedert sich nach ihm: a) in die Satzlehre und in die Lehre von den Mitteln des Satzbaues, b) in die Lehre von der Bedeutung, vom Bau und von der Bildung der Wörter, sowie von der Rechtschreibung, c) in die Lehre von den Lauten, ihrer richtigen Aussprache und Schreibung. Viel war mit dieser Mager'schen Methode nicht gewonnen; wenn Mager Wurst's Methode als eine pädagogische Mißgeburt bezeichnete, so gaben ihm die Gegner diesen Vorwurf zurück, und sie hatten so Unrecht nicht.

6. Und so traten denn zuletzt viele und sehr geistreiche Männer auf, welche behaupteten, daß der Unterricht in der Sprachlehre in der Volksschule nicht nur nichts nütze, sondern schade, daß er vor dem fünfzehnten Jahre nicht, und erst nach Erlernung der Anfangsgründe der lateinischen Sprache betrieben werden solle. „Insbesondere warf man dem Sprachunterrichte in der Volksschule vor, er zerstöre den Sinn und das Gefühl für die Auffassung des Inhaltes, indem statt auf den Inhalt die Aufmerksamkeit bloß auf die Form geleitet werde.“ Zu den Männern, welche diese Ansicht vertraten, gehören: Grimm (Vorrede zur deutschen Grammatik), Karl und Rudolf v. Raumer, Wackernagel und L. Völker. Es fehlte jedoch wieder nicht an Männern, welchen diese Ansicht als zu extrem erschien, und welche deshalb den Unterricht in der deutschen Sprachlehre mit besserer Methode in der Schule beibehalten wissen wollten. So Stephani. „Er unterscheidet in der Sprachlehre zwischen Sprachbaulehre und zwischen Sprachsinnslehre. Bisher, meint er, hat man im Unterricht bloß die Sprachbaulehre berücksichtigt, und das war das Einseitige; künftighin muß auf die Sprachsinnslehre der gleiche Ton gelegt werden, d. h. man muß die Kinder dahin zu bringen suchen, daß sie den richtigen Sinn mit dem verbinden, was sie sprechen, hören oder lesen.“ In ähnlicher Weise spricht sich auch P. Gregor Girard aus.

7. In neuester Zeit hat sich die Ansicht Eingang verschafft, daß die Grammatik zwar nicht unbeachtet gelassen werden dürfe, daß aber die synthetische Form aufgegeben und zur analytischen gegriffen werden müsse, und zwar in der Weise, daß der Sprachunterricht an das Lesebuch sich anschließen und nicht mit den Worten und Wortformen, sondern mit dem Satze begonnen werden müsse, und dies zwar zu dem Zwecke, damit der Schüler Gedanken sich aneigne, Darstellungsformen, Geläufigkeit und Geschmaek im Reden und Schreiben erlange (D. Schulze, Diesterweg, Curtmann, Otto, Gräfe, Kellner). „Demnach soll (nach Kellner) die Grammatik nicht Zweck, sondern bloß Mittel zum Zwecke sein, und zwar: a) um die Denkkraft am Erkennen des Gesetzmäßigen zu üben und das

Verlangen des Kindes nach Unterordnung der Erscheinungen unter das Gesetz zu befriedigen, b) um zum allseitigen Verständniß der Grundlage, nämlich des Lesebuches oder Lesestückes hinzuzuführen, c) um der Stillehre, der Orthographie und der Lehre von der Interpunction eine sichere, vernunftgemäße Grundlage zu geben und das Sprachgefühl zu unterstützen¹⁾." Doch wurde auch dieser Standpunkt wieder bekämpft, namentlich durch Burgwardt in Wismar, der „für die simpelste Dorfschule zehnmal mehr Grammatik will, als die Stimmführer des modernen Sprachunterrichtes.“

8. Alle Achtung vor den Kenntnissen und Erfahrungen der Männer, welche über diesen Gegenstand geschrieben haben! Aber nach unserer Ansicht sollte der Unterricht in der deutschen Sprachlehre in der Volksschule auf möglichst enge Gränzen beschränkt werden. Mit einer formellen Grammatik der deutschen Sprache, mit all diesen verschiedenen Wortformen, Satzformen, Declinationen und Conjugationen u. s. w. quält man die Kinder nur ab; ein wahres und klares Verständniß gewinnen sie davon doch noch nicht; sie sind dessen noch nicht fähig. Namentlich wenn die deutschen Sprachlehren, die doch für den Volksunterricht bestimmt sind, auch noch so schrecklich gelehrt und philosophisch gehalten sind, wie man solches heut zu Tage so häufig trifft! Wir glauben, was Hotter in seinen „Zehn Jahren der Landschule“, München 1867, aus der deutschen Sprachlehre in den Volksschulunterricht hereingezogen wissen will, dürfte weitaus hinreichen; es ist uns hier schon Manches zu viel. Ebenso sind wir vollkommen damit einverstanden, wenn Hotter überall nur den praktischen Standpunkt einhält, und alles Theoretisiren und Systematisiren vermeidet. Das taugt nun einmal noch nicht für Kinder. Damit kann man in den Gelehrtenschulen beginnen; denn hier, wo die Schüler bereits die lateinische (und griechische) Grammatik vor sich haben, ist dadurch das Verständniß auch der deutschen systematischen Sprachlehre wesentlich erleichtert. In der Volksschule aber kommen diese Dinge zu früh. Unseres Erachtens sollten bei der deutschen Sprachlehre in den Volksschulen einzig zwei Gesichtspunkte maßgebend sein, nämlich, die deutsche Sprachlehre sollte nur in so weit behandelt werden, als solches für's Erste für die formale Bildung, d. h. für die Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder, und für's Zweite zur Förderung der Orthographie nothwendig oder zweckdienlich ist. Alles Weitere sollte vermieden werden²⁾.

9. Zum deutschen Sprachunterricht gehört wesentlich das Lesebuch, sei

1) Kellner hat seine diesbezüglichen Grundsätze dargelegt in folgenden Schriften: Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht, 10. Aufl. 1862; Übungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit, Aufl. 2, 1846; Der Sprachunterricht in seiner Begründung durch's Lesebuch, 1854; Deutsche Sprachstunden, 1872.

2) Außer den bereits angeführten Schriften über deutsche Sprachlehre nennen wir noch: Crüger, Ueber den Unterricht in der Muttersprache, 1826; Pflüger, Der Unterricht in der deutschen Sprache, 1854; Berneaud, der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule, 1857; Rehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 1859; und Fr. Otto, Das Lesebuch als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache, 1846.

es nun, daß man die Sprachlehre an dasselbe anschließt oder nicht. Jedoch herrscht auch in Bezug auf das Lesebuch, resp. in Bezug auf die erforderliche Beschaffenheit desselben, große Meinungsverschiedenheit. Früher gebrauchte man in den Volksschulen die biblische Geschichte zugleich als Lesebuch. Das hat in neuerer Zeit aufgehört, und nun ist eine Fluth von Schullesebüchern auf den Markt gekommen, die von den verschiedensten Gesichtspunkten aus abgefaßt sind. „Die Einen beginnen mit grammatikalischen Beispielsammlungen, Andere machen das Lesebuch zum Mittelpunkte des realen Wissens, und bringen meistens Dinge, welche in das Gebiet der Natur- und Thierwelt einschlagen; Andere heben wieder die ästhetische Seite hervor, und wollen eine Muster Sammlung von Stilproben geben, bei denen es auf den Inhalt weniger ankommt; wieder Andere endlich wollen gar das Lesebuch zur Grundlage der Literaturgeschichte machen.“ Hier liegt Vieles im Argen, und namentlich macht sich der materialistische und vielwässerische Geist der Zeit in den gedachten Lesebüchern sehr breit. Die besten Lesebücher sind bis jetzt die von Schuster und Bumüller, die den formalen und realen Zweck des Lesebuches geschickt zu vereinigen wußten.

10. Da der deutsche Sprachunterricht in der Schule zuletzt zu stilistischen Uebungen übergehen und mit denselben abschließen muß, so sind hier auch noch die hervorragenderen stilistischen Beispielsammlungen, die in der Schule gebraucht werden können, anzugeben. Es sind hervorzuheben: Reiser, die Stilchule, ein Handbuch zur Förderung der Stilistik und des Sprachunterrichtes in deutschen Elementar-, Fortbildungs- und Sonntagsschulen, 1861; J. Hofmann, Sprachbuch für deutsche Volksschulen, sowie für die unteren Classen der Gymnasien und Realschulanstalten, 1853; J. G. Mezler, planmäßig geordnete Musterbeispiele, nebst Anleitung zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für alle drei Classen einer Volksschule, 1861; Fr. Rinne, methodisch-praktische Stil- oder Aufsatzlehre, 1860; und Rehrein, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden, Aufl. 5, 1870.

11. Gehen wir nun zum Unterricht in fremden Sprachen über! Dieser Unterricht in fremden, namentlich in den altclassischen Sprachen, wurde früher allgemein nach synthetischer Methode betrieben. Man begann mit der Ethymologie, übte die ethymologischen Formen an entsprechenden Beispielen, ging dann zur Syntax über, und indem man die Paradigmatisirung stets fortsetzte, führte man den Schüler an der Hand der Grammatik allmählig in das Sprachverständnis und in die Sprachfertigkeit ein. In neuerer Zeit jedoch machte man den Versuch, an die Stelle der synthetischen die analytische Methode zu setzen, indem man glaubte, damit leichter zum Ziele zu kommen. In dieser Beziehung waren namentlich thätig Hamilton und Jakobot.

a) Hamilton, James, geb. 1769 in London, siedelte 1798 als Kaufmann nach Hamburg über, und lernte hier das Deutsche dadurch, daß ihm sein Lehrer ein deutsches Anekdotenbuch Wort für Wort vorübersetzte, und ihn dadurch nach zwölf Lectionen dahin brachte, daß er einen leichten deutschen Schriftsteller ohne Mühe übersetzen konnte. Dies veranlaßte ihn, diese Methode auch beim Unterrichte seiner Kinder anzuwenden, und so kam er zuletzt dahin, die

Sache in ein förmliches System zu bringen, welches er dann sowohl in Nordamerika, wohin er sich begab, als auch in England, wohin er 1823 zurückkehrte, schulmäßig zur Anwendung brachte († 1831). Demnach begann er den Unterricht in fremden Sprachen mit dem Sprachtexte, und bediente sich dabei einer Interlinearversion. Diese Interlinearversion schloß sich im Genus, Numerus und Casus der Substantiva und Adjectiva, sowie in Modus, Tempus und Person der Verben ganz genau an das Idiom des Grundtextes an, mit völliger Hintanzetzung der Eigenthümlichkeit des Deutschen. Der Schüler mußte dann selbst den Sinn entziffern, durch Vergleichung des formulirten deutschen Satzes mit dem darüberstehenden lateinischen die Bedeutung der in demselben enthaltenen Worte sowie der Wortformen kennen lernen, und so einerseits zur Kenntniß der Sprache selbst, und andererseits zur Abstrahirung der allgemeinen grammatischen Regeln kommen. In der Regel legte Hamilton beim Unterricht im Latein das lateinische Johannesevangelium zu Grunde, das mit einer Interlinearversion verbunden war¹⁾. Später ließ er eigene Schriftsteller mit solchen Interlinearversionen drucken, z. B. Hesop's Fabeln, Cornelius Nepos, Cäsar u. A.

b) Jakotot dagegen, dessen Lebensgeschichte wir schon früher erzählt haben, schlug in seinem 1818 herausgegebenen Enseignement universelle (Idee eines Universalunterrichtes) die Methode der Lateralversion vor. Hier wird neben den fremden, z. B. lateinischen Text am Rande eine sinngetreue deutsche Uebersetzung gedruckt — Lateralversion. Der Schüler soll dann herausbringen, welcher lateinischen Periode des nebenstehenden Grundtextes die deutsche Periode entspreche, und dann auch, welche einzelne lateinische Worte zu den einzelnen der deutschen Uebersetzung gehören. Wenn z. B. ein Wort in der deutschen Uebersetzung zweimal vorkommt, und so auch im Grundtexte, so muß er daraus schließen, daß beide einander entsprechen. Ebenso soll der Schüler die Grammatik der Sprache, zunächst die Formenlehre, aus dem Gelesenen allmählig zusammenrathen. Es kommt z. B. vor: Creavit und Vocavit. Im Deutschen ist es immer mit der vergangenen Zeit ausgedrückt, und so erräth der Schüler die Bedeutung der Silbe av. Später müssen dann die weiter fortgeschrittenen Schüler die Grammatik verificiren, d. h. die Richtigkeit der in der Grammatik aufgestellten Regeln an dem Gelesenen untersuchen und bestätigen. Es versteht sich von selbst, daß behufs der Vergleichung der Lateralversion mit dem Texte ein Schriftsteller nicht oft genug durchgegangen werden kann, und wirklich hat Jakotot in dieser Beziehung seine Schüler keineswegs geschont. So z. B. hatte er beim Französischen den Delemach zu Grunde gelegt, und ließ seine Schüler täglich, was sie gelernt hatten, Alles wiederholen, so lange sie noch nicht die ersten drei Bücher durchgegangen hatten. Hatten sie aber die ersten sechs Bücher

1) z. B.: Initio omnium rerum fuit verbum Deus fuit verbum.
 (In) Eingange aller Dinge war Wort Gott war Wort.

Illud igitur verbum initio fuit apud Deum u. s. w.
Jenes also Wort (im) Eingange war bei Gott.

auswendig gelernt, so wurden diese jede Woche wenigstens zweimal wiederholt. Schon daraus dürfte ersichtlich sein, wie wenig praktisch, und wie ermüdend für die Schüler diese Methode ist. Sie hat deshalb ebenso wenig eine umfassendere Aufnahme gefunden, wie die Hamilton'sche.

c) Weiter ist in dieser Richtung zu nennen Rudhardt. Derselbe schrieb 1841 seinen „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode zunächst für die lateinische Prosa“. Rudhardt fängt, wie früher Meierotto und Seidensticker, mit dem Satz an, und erklärt an ihm die Grammatik. Zu diesem Zwecke sammelte er kurze, methodisch geordnete Sätze — *Loci memoriales* —, welche die Regeln veranschaulichen. Sie sind auf unterster Stufe ganz einfach, steigen aber aufwärts an Umfang und Schwierigkeit immer mehr. Die Sätze werden memorirt, repetirt, übersetzt und erläutert, und dabei so vielfach verarbeitet, daß sie nicht nur unverlierbares Eigenthum der Schüler werden, sondern auch zum Sprechen und Schreiben einen guten Vortz und Gedankenvorrath geben. Mit Recht wird aber gegen diese Methode bemerkt, daß dieselbe zuletzt nur zu bloßer roher Imitation führen könne. „Will der Schüler eigene Gedanken ausdrücken, so wird er sich mit einem Male von seinem memorirten Lernstoff verlassen finden; er wird inne werden, daß keiner seiner Gedanken mit denen des Lernstoffes vollkommen übereinstimme. Kein Satz, wenn er wirklich Leben und Gestalt hat, wird ganz in der Form, wie er dagewesen, wiederkehren.“ Rudhardt's Methode konnte daher trotz der vielfachen Unterstützung, die ihr zu Theil wurde, gleichfalls nicht durchdringen.

12. Im Ganzen und Großen ist in den Schulen immer noch die synthetische Methode herrschend, namentlich bei den altclassischen Sprachen. Und sie ist in der That für das Erlernen dieser Sprachen allein geeignet. Denn wenn eine Sprache durch den Umgang erlernt wird, dann eignet man sich allerdings naturgemäß zuerst das Material der Sprache an, und dringt erst von diesem aus in den inneren formellen Bau der Sprache ein. Aber wo der Unterricht an die Stelle des Umganges tritt, wie solches bei fremden, und namentlich bei den altclassischen Sprachen stattfindet, da muß der Unterricht eine solche Methode wählen, die den Schüler nicht auf Umwegen, sondern geradewegs in das Innere der Sprache einführt, um sie gleich von Anfang an von Innen heraus zu verstehen, und nicht genöthigt zu sein, erst nach mühsamen und quälenden Vorbereitungen mit Aufgebot aller geistigen Kraft zum Verständniß derselben vorzudringen; dadurch müßte dem Schüler die Erlernung der fremden Sprache von Grund aus verleidet, und ihm alle Lust und Liebe dazu benommen werden. Jenes kann aber nur die synthetische Methode sein; denn sie allein führt durch die Grammatik direct in das Innere der Sprache ein.

f) Der Unterricht im Rechnen und in der Naturkunde.

§. 135.

1. Das künstliche Rechnen hat seine Mutterstätte in Indien. Obgleich man nämlich schon bei den Chinesen eine tief sinnige Anschauung von der Zahl und den Zahlenverhältnissen, gewissermaßen eine philosophische Arithmetik findet, so haben doch das Rechnen und die Ziffern erst die Indier erfunden, von denen beide zu den Aegyptern, Phöniciern und Babyloniern kamen. Für die Griechen und Römer war das Rechnen eine mühsame Arbeit, da sie keine Ziffern hatten, und vorzugsweise im Kopfe rechneten. Sie mußten sich daher mehr durch Scharfsinn helfen, als durch Zahlenmechanismus. Die sog. arabischen Ziffern wurden im zehnten oder zwölften Jahrhundert in Europa eingeführt; doch noch im sechzehnten Jahrhundert rechnete man daneben auch mit Marken oder Rechenpfennigen, über welche Adam Riese († 1559) lehrte. Die Decimalbrüche empfahl schon der Holländer Stevin 1558; im siebenzehnten Jahrhundert erfanden Neper, Briggs und Blacq die Logarithmen und ihnen folgten die höheren Rechenmethoden durch Cartesius, Leibnitz, u. s. w. Die erste Rechenlehre verfaßte i. J. 1536 Feuerbach. Sie beginnt mit der Benennung und Eintheilung der Zahlen, läßt dann die vier Species folgen, und wendet das sog. Einmaleins an. Bei dieser Methode blieb man denn auch in den Schulen, bis Pestalozzi eine andere Methode anbahnte.

2. Pestalozzi machte nämlich das Rechnen zu einer Denkübung und zum Stützpunkte seiner formal bildenden Methode. Er führte in den Begriff und das Wesen der Zahl ein, und entwickelte die Zahlenverhältnisse, konnte es aber nur bis zur Zehn bringen. Das bürgerliche Leben vernachlässigte er dabei ganz. Seine Schüler wirkten in seinem Geiste fort; Tillych suchte vom wissenschaftlichen Standpunkte aus die Elemente der Arithmetik zu construiren, wogegen Schmidt, Hoffmann, Rebs, Stephani, Türk, Kronke, Kawerau den Formalismus des Meisters weiter ausbildeten. Erst in neuerer Zeit ist dieser abstracte Formalismus überwunden worden, indem man zu dem formellen Lehrstoff auch den materiellen hinzufügte, resp. auch das bürgerliche Leben und dessen Bedürfnisse im Rechenunterrichte berücksichtigte. Demgemäß wurde nach diesen Grundsätzen auch die Methode des Rechenunterrichtes in der Volksschule zu reformiren gesucht. Als solche Rechenmethodiker sind vorzugsweise zu nennen: Scholz, Diesterweg, Heuser, Grube und Hentschel.

3. Den Anfang machte Scholz in seinem „praktischen Rechenlehrer“, früher unter dem Titel: „Täglich Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen“ (5. Aufl. 1840). Ihm folgten Diesterweg und Heuser in ihrem „methodischen Handbuche für den Gesamtunterricht im Rechnen“ (Aufl. 4. 1845) nebst dem „praktischen Rechenbuch“. An sie schlossen sich dann an Grube in seinem „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode“ („Der Rechenunterricht in der Elementarschule“), und Hentschel in seinem „Lehrbuche des Rechenunterrichtes in Volksschulen“, nebst Aufgabebesten (1845). Das Wesentliche dieser neuen

Rechenmethoden läßt sich dahin bestimmen, daß die Elementarschüler die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens, sondern jede Zahl allseitig nach diesen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln lernen. Während also nach der früheren Methode die Kinder zuerst die Zahlen lernten, und dann successiv nacheinander die vier Species, soll nun Beides miteinander derart verbunden werden, daß an die Erlernung der Zahl sogleich die Operationen der vier Species sich anschließen, und zwar successiv je nach den bezüglichlichen Zahlenräumen, mit denen die Kinder bekannt gemacht werden. Kopf- und Tafelrechnen sind stets mit einander zu verbinden.

4. Demgemäß läßt Diesterweg auf der ersten Stufe die Zahlen von 1 bis 10 anschauen, benennen, mit denselben auf- und abwärts zählen, die Stelle jeder Zahl in der Reihe angeben; nachher lernen die Kinder die Ziffern dafür kennen und schreiben; darauf läßt er durch Hinzufügen von 1, nachher 2 u. s. w. zusammenzählen, alsdann die Grundzahlen in 2, nachher in 3 u. s. w. andere auflösen; als folgende Übung dann die Zahlen von 1 bis 9 abzählen. — Auf der zweiten Stufe läßt er die Zahlen von 10 bis 100 entstehen, darnach in diesem Zahlenraume die Grundzahlen zuzählen und als weitere Übung auch dieselben abziehen. — Auf der dritten Stufe lehrt er die Entstehung größerer Zahlen und darauf das Zusammenzählen und Abzählen größerer Zahlen. — Auf der vierten Stufe erst kommt er zum Vervielfachen, zuerst mit kleineren, dann mit größeren Zahlen, woran sich als fünfte Stufe dann das Theilen, gleichfalls zuerst mit kleineren, dann mit größeren Zahlen anschließt; dies jedoch immer in Verbindung mit dem angewandten Rechnen. Die folgenden Stufen bieten den weiteren Stoff (noch über die Volksschule hinaus) mit wenigen Ausnahmen in der üblichen Aufeinanderfolge, wie sie fast alle neueren Lehrbücher wiedergeben; nur in der inneren Anordnung der Übungen finden sich Abweichungen.

5. Ähnlich Grube. Da der Zahlenraum von 1 bis 100, sagt er, gerade derjenige ist, welcher der Anschauung unmittelbar offen liegt, und zugänglich ist, und alles Rechnen mit größeren Zahlen nur durch Beziehung derselben auf das erste Hundert bewerkstelligt wird: so muß insbesondere in diesem Raume jede Zahl nach ihren verschiedenen Bestandtheilen klar vor der Seele des Schülers stehen; aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Operationen der Species von selbst hervorgehen und selbst die angewandten Aufgaben nur dazu dienen, um die Vorstellung der reinen Zahl noch mehr zu befestigen; dabei endlich müssen die einzelnen Stufen in einem solchen Zusammenhang stehen, daß die eine in der anderen sich wieder und reicher entfaltet. Das Kopf- und Tafelrechnen sind stets mit einander zu verbinden, und ebenso fordert auch das reine und angewandte Rechnen die engste und innigste Verbindung. Es genügt nicht, daß die reine Zahl an irgend einem Orte überhaupt einmal zur Anwendung komme, sondern sie muß für ihre allseitige Anschauung sogleich zur Anwendung gebracht werden; erst dann ist sie

gründlich angeschaut, wenn sie in ihrer Nacktheit und in dem Gewande ihrer Anwendung zugleich angeschaut ist.

6. Hentschel endlich unterscheidet sich in dem speciellen Gange von Grube dadurch, daß er nicht, wie dieser, im Zahlenraume von 1 bis 10 alle Operationen des Zusammenzählens, Abzählens, Vervielfachens und Messens zuerst an der Zahl 2, dann an 3, dann an 4 u. s. w. vollständig durchnimmt, sondern daß er zuerst alle Zahlen von 1 bis 10 anschauen, auffassen, benennen, schreiben, der Reihe nach zählen, dann die Stelle, welche jede Zahl in dieser Reihe einnimmt, auffassen läßt, und erst hiernach die Operationen des Zusammen- und des Abzählens in Verbindung an allen Zahlen von 1 bis 10, und zwar zuerst an 2, dann an 3 u. s. w. übt. Ist dieses zu Ende gebracht, so fängt er wieder an 2 an und nimmt an dieser und an den folgenden Zahlen bis 10 das Vervielfachen allein und dann in Verbindung mit dem Vorausgehenden, darauf das Theilen und Messen, von 2 anfangend, an allen Grundzahlen gleichfalls zuerst allein und dann wieder in Verbindung mit dem Vorausgehenden vor. Dagegen stimmt Hentschel mit Grube darin überein, daß er auch in dem angegebenen Zahlenraume die vier Species, obgleich in anderer Ordnung, durchnimmt, und überall das Erkannte gleich aufs Leben anwenden läßt und in Beziehung darauf übt.

7. In dem Zahlenraum von 10 bis 100 verfährt Grube genau, wie in dem Zahlenraume von 1 bis 10. Nach 10 läßt er 11 entstehen und übt an dieser Zahl die Operationen der vier Species, wobei er am Schlusse nie die Anwendung fehlen läßt; erst dann läßt er 12 entstehen und macht es ebenso, u. s. w. bis 100. Hentschel dagegen läßt zuerst die Zehner bis 100 entstehen und mit den Grundzahlen vergleichen, dann läßt er durch Verbindung der Einer mit den Zehnern alle Zahlen, anfangs bis 20, dann bis 100 weiterbilden und die Kinder sich im Zusammenfassen, Auflösen, Lesen und Schreiben dieser Zahlen üben; nachdem dies geschehen, geht er über zum Zusammenzählen, Abzählen, Vervielfachen und Messen, und zwar nimmt er diese Operationen nicht nebeneinander bei jeder Zahl, sondern nacheinanderfolgend im ganzen Zahlenraume vor, wobei er das Zusammenzählen zuerst ganz fertig übt, und dann zum Abzählen übergeht, u. s. w. Jede specielle Stufe ist auch hier wieder von der Anwendung des Gelernten begleitet. Ähnliche Unterschiede und Uebereinstimmungen treten in der Behandlungsweise der Zahlen über 100, und insbesondere bei der Vorbereitung zu den vier Species mit Brüchen auf. Den weiteren der Volksschule zugehörigen Rechenstoff hat Grube in sein Werkchen nicht mehr aufgenommen; Hentschel dagegen hat ihn mit großer Klarheit und Einfachheit bis Ende geführt, so daß er Jedem, der ihn benützt, ein sicherer Führer ist. (Ohler)¹⁾.

1) Nicht übergehen dürfen wir hier, wo es sich um den Rechenunterricht handelt, den Donat Hoz, Beichtvater im Nonnenkloster zu Margarethhausen, der statt des Nees'schen oder Kettenfages, den Prof. Kahle in Göttingen 1739 aus dem Holländischen in's Deutsche übergetragen hatte, eine neue Ansatzform erfand, die einfacher und faßlicher sein sollte, als jene. Sie ist aber jetzt nicht mehr im Gebrauch.

8. Seit Pestalozzi haben auch die ersten Elemente der Geometrie (Formenlehre) in der Volksschule Eingang gefunden. Pestalozzi, oder vielmehr der unter ihm wirkende Lehrer Schmidt, behandelte die Geometrie ganz formal, indem er Raumfiguren entwickelte, sie ordnete, gruppirt, charakterisirte, und dabei weit über das Maß des Zweckmäßigen und Erreichbaren hinauszuging. Türk verbesserte daher die Methode, indem er die Entstehung der Figuren aus geraden und krummen Linien zeigte, und erst dann zu geschlossenen Figuren überging, wenn jener Vortragskurs beendet war. Noch zweckmäßiger verfuhr Ramjaner, welcher die Combination der Raumfiguren zuvor im Zeichenunterrichte übte und dann an einzelnen Fällen, die er vorlegte, den allgemein giltigen Satz auffinden ließ. Graßmann fing mit dem Körper an, zeigte an ihm die Entstehung der Figuren, gab Anleitung zum Construiren der Figuren und zum Auffinden des Beweises, und ging dann erst zur Größe und deren Verhältnissen über. Noch gründlicher trieb die vorbereitenden Anschauungen Harnisch, der mit der Betrachtung wirklicher Krystalle den Anfang machte, das Messen mit in die Geometrie aufnahm und den Schüler selbstthätig Beweise und Constructionen finden ließ.

9. Dagegen hielt Diesterweg im Ganzen wohl denselben Gang fest, übte aber vorzugsweise das combinirende und reflectirende Denken. Während Tobler das Zeichnen mit der Geometrie verbindet, Sprach- und Zeichenübungen vereinigt, verwerfen Andere das Zeichnen, noch Andere behandeln erst Linien, dann Winkel, verbinden Aufgaben, u. s. w. Curtmann endlich verwirft diese Elemente der Geometrie, weil sie Abstractionen sind, aber keine Elemente. Er bespricht nahe liegende Dinge, um auf deren geometrische Gestalt aufmerksam zu machen, läßt dann allerlei Figuren zeichnen und construiren, mißt sie und beginnt nun erst den geometrischen Cours, wobei er fortwährend Veranschaulichung durch gute Figuren verlangt und das Messen dringend empfiehlt. Gräfe stellt den praktischen Gewinn entschieden oben an, so daß wir also in der Methode gleichfalls eine Bewegung vom abstracten Formalismus zum Realen, zum Praktischen haben. Während sich die früheren Methodiker bemühen, die Elementarbegriffe zu veranschaulichen und bald vom Begriffe, vom Urfanfange, dem Punkte oder der geometrischen Figur anfangen, beginnt das reale Element dieses Unterrichtes mit der Benützung des Zeichnens und Messens, bis Curtmann und Gräfe den praktischen Zweck geradezu zur Hauptsache machen. (Körner.)

10. In den Mittelschulen wird von der Arithmetik zur Algebra, und von den Elementen der Geometrie zur eigentlichen Geometrie übergegangen. Das älteste Werk über Algebra ist aus dem vierten Jahrhundert von dem Alexandriner Diophantos, und umfaßte dreizehn Bücher mit schwierigen Aufgaben über verschiedene Zahlenverhältnisse, namentlich über Quadrat- und Kubikzahlen. Von Alexandria aus verbreitete sich die Algebra zu den Arabern, und von diesen kam sie zu den Abendländern, durch welche sie in der Folge gründlich cultivirt wurde. Wir nennen nur die Namen von Descartes, Newton, Leibniz, Lambert, Lagrange, Laplace und Euler. — Der Vater der Geometrie ist der Grieche Euklides aus Sicilien, der in Athen bei Plato studirte,

und in Alexandrien (300 v. Chr.) Lehrer der Mathematik wurde. Er verfaßte ein Lehrbuch der Mathematik in dreizehn Büchern, worin er von der Geometrie, von den Verhältnissen im Allgemeinen und von den hauptsächlichsten Eigenschaften der mensurabeln und incommensurabeln Zahlengrößen handelt.

11. Euklides hat zugleich die mathematische Methode begründet, und ihr auch bereits eine solche Ausbildung gegeben, daß seine Methode noch heute als mustergiltig betrachtet und gebraucht wird. Es legt diese Methode überall bestimmte Definitionen und Axiome zu Grunde, und geht dann von diesen aus in den mathematischen Calcul ein; sie verfährt somit synthetisch, — aprioristisch. Sie bedingt einen streng wissenschaftlichen Gang, der keine Lücke läßt, sondern Alles auf wenige unbestreitbare Sätze durch eine zweckmäßige Verbindung und Stellung der Wahrheiten zurückführt. „Ausgehend von principiellen Sätzen (Axiomen) leitet diese Methode den Schüler an, sich selbst aus denselben Begriffe und Sätze abzuleiten, und läßt ihn einsehen, wie jeder Satz seine gehörige Stelle erhält, theils durch die zu seinem Beweise erforderlichen vorhergehenden Sätze, theils durch die nachfolgenden, in deren Beweis er wiederum eingeht.“ In neuerer Zeit hat man der euklidischen eine Art analytisch = aposterioristische Methode substituiren wollen; man ist aber wieder davon abgekommen¹⁾.

12. Die meiste Schwierigkeit hat den Schulen der naturkundliche Unterricht gemacht, der auch erst seit dem vorigen Jahrhunderte in den Lections-

1) Was die Literatur des Rechenunterrichtes zunächst in Bezug auf die Volksschule betrifft, so ist dieselbe in neuerer Zeit ungemein reichhaltig. Außer den schon oben angeführten Schriften von Scholz, Diesterweg, Heuser, Grube und Hentschel nennen wir noch: Friedleben, Hilfsbuch zum systematischen Unterricht in den Elementen der Rechenkunst, 1841; Gabriel, Specielle Anweisung zum Unterrichte im Rechnen, 1842; (dazu ein Übungsbuch); Dhm, Lehrbuch für den gesammten mathematischen Elementarunterricht, 1842; Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes nach geistbildenden Grundsätzen, 1845; Rentenich, Praktische Rechenschule, und: Rechenunterricht in der Volksschule; Pleibel, Elementararithmetik, und: Lehr- und Hilfsbuch zur Einführung des metrischen Systems für Württemberg und Bayern, 1869, außerdem: Schulrechenbuch, 1870; Hofmann und Köhler, Das Zifferrechnen in der Volksschule, 1870; Keitel, Vollständiger Rechenunterricht für Volksschulen, 1870; Guth, Das verbundene Kopf- und Zifferrechnen; Löfer, Praktisches Rechenbuch für Schulen nach dem neuen Münz-, Maß- und Gewichtssystem, 1872; Fischer, Methodische Grammatik des Schulrechnens, 1872; Erzinger, Praktisches Rechenbuch für landwirthschaftliche Fortbildungsschulen, 1859; Liefe, Geschäftliches Rechnen und Buchführung, 1873; Koppe, Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen für die unteren Classen der Gymnasien und für die höheren Bürgerschulen, 1841; u. s. w. — Für die geometrische Formenlehre im Besonderen nennen wir folgende Schriften: Diesterweg, Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre; Göldi, Reine und angewandte Raumlehre, 1840; Scharpf, Die geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen, 1857; Rheinhard, Die geometrische Formenlehre für den Gebrauch in Volksschulen, 1845; Dreher, Raum- und Größenlehre für Volksschulen; Stubba, Die Raumrechnungen, 1835; Strigl, Die Raumlehre und der Rechnungsunterricht in ihrer Verbindung, 1844; Pleibel, Handbuch der Elementargeometrie, 1852; Bizmann, Geometrische Formenlehre, 1869; u. s. w.

plan aufgenommen ist. „Anfangs faßte man den naturkundlichen Unterricht vom rein materiellen Standpunkte auf. Man nahm die Realien wie Vocabeln in den Unterricht und ließ sie auswendig lernen. Meistens bestanden sie aber nur in Definitionen und systematischer Eintheilung, so daß der Schüler von der Sache selbst wenig erfuhr. Noch weniger dachte man daran, die Schüler so weit zu bringen, daß sie von ihrem Wissen einen Gebrauch machen konnten. Zudem legte man das Hauptgewicht gewöhnlich auf Fernliegendes und Fremdes, indem man fremde Thiere oder Pflanzen behandelte und die Behandlung mit pikanten Anekdoten würzte, während man das Naheliegende übersah. Von dieser Methode ist man allerdings, seitdem die Anschauung als Princip der geistigen Entwicklung erkannt war, abgegangen, und hat den inductiven Weg eingeschlagen, indem man von den Individuen zu den Arten, von den Arten zu den Gattungen, u. s. w. aufstieg: dagegen aber will man in neuerer Zeit den naturkundlichen Unterricht in der Schule streng wissenschaftlich betreiben. Man ist in dieser Wissenschaftlichkeit so weit gegangen, daß man Anatomie und Physiologie in die Schule bringt, das Mikroskop anwendet, mit allem Ernst Würmer, Polypen, Infusorien, Moose und Flechten behandelt, als ob man Naturforscher vom Fache bilden wollte.“

13. Lüben, Rector der Stadtschule zu Merseburg, hat in neuerer Zeit für die verschiedenen naturkundlichen Fächer sehr sorgfältig ausgearbeitete Hand- und Lehrbücher geschrieben¹⁾. Er vertheilt den Lehrstoff in vier einjährige Curse, von denen der erste die Arten, der zweite die Gattungen, der dritte die Systemkunde und der letzte den inneren Bau und die Natur der Geschöpfe behandelt. Dabei soll vom Nahen, von dem in der Umgegend Vorhandenen ausgegangen, fleißig verglichen, wiederholt, die Merkmale aufgesucht und auch Nutzen und Schaden erwähnt werden. Ein anderer Bearbeiter der Naturkunde, Eichelberg in Zürich²⁾, geht von den Individuen aus, betrachtet sie aber allseitig, damit sich der Schüler mit Leichtigkeit „die Definitionen des Systems abstrahire“, wobei er den Schüler zugleich mit einer Ueberfülle unverdaulicher Terminologie überhäuft. Gabriel endlich³⁾ will mit dem Nächsten beginnen, das Einzelne zur Anschauung bringen, um die Gattung darin erkennen zu lassen. Er beginnt mit dem Menschen, und betrachtet in drei Curfen erst bei den Geschöpfen den Knochenbau, dann den inneren Bau, und endlich die Organe (Physiologie).

14. Dem gegenüber dringt man heut zu Tage von vielen Seiten darauf, daß der naturkundliche Unterricht in den Schulen ein praktischer werde. „Statt Unkraut, heißt es, lehre man Nutzpflanzen und Holzarten, statt der Wallfische,

1) Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte, 3 Bänden; Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Pflanzenkunde, 1841, und in der Thierkunde, 1836.

2) Eichelberg, Methodischer Leitfaden zu einem gründlichen Unterrichte in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten, 2 Thle., 1839.

3) Gabriel, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Menschen- und Thierkunde, 1840.

Nashörner und Tiger erzähle man von unseren Hausthieren, deren Zucht und Benützung, und übe bei solchen Thematzen den Verstand gehörig, fördere hier die Einsicht und eröffne das Verständniß alltäglicher Erscheinungen. Art, Bereitung und Zuträglichkeit der Nahrungsmittel, das ist ein Schultthema, welches sich recht gut popularisiren läßt. Deculiren der Bäume, Bodenkentniß, Kentniß schädlicher Insekten u. dgl. gehört in die Schule. In welche Classe letztere gehören, ist dem Bürger und Bauern mit Recht gleichgiltig, wenn er sich nur vor ihnen schützen kann.“ Noch entschiedener stellt Gräfe die Zweckmäßigkeit in den Vordergrund, und Kircher endlich beschränkt sich ganz auf das im bürgerlichen Leben Nothwendige. (Körner.)

15. Mit dieser Utilitätsmethode sind nun freilich Andere wieder nicht einverstanden. So meint Lützen, daß diese ausschließliche Betonung des Nützlichen eigennützig und selbstsüchtig mache, und selbst Kellner ist in seiner Volksschulkunde gegen eine allzujorgliche Anwendung des Nützlichkeitsprinzips. Jedenfalls hat aber diese Methode viel mehr für sich, als die rein wissenschaftliche, wenn auch inductive Methode. Denn das läßt sich nun einmal nicht läugnen, daß die Kinder in der Volksschule, ja noch bis weit in die Mittelschulen hinein einer solchen wissenschaftlichen Auffassung der Naturerscheinungen und Naturgegenstände noch nicht fähig sind, und daß sie auch weniger Interesse an der Kentniß der Naturdinge finden, wenn nicht der praktische Gesichtspunkt, der Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit dabei hervorgehoben wird. Wenn daher auch das Nützlichkeitsprincip im naturkundlichen Unterricht nicht ausschließlich maßgebend sein darf, so soll und muß doch immer der Nützlichkeits-Gesichtspunkt eine hervorragende Stellung in diesem Unterrichte einnehmen. Und das gilt nicht bloß für den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule, sondern auch noch von dem in den Mittelschulen. Nur durch die entsprechende Hervorhebung des Nützlichkeitsprinzips ist es auch möglich, das Uebermaß des naturkundlichen Unterrichts in den Volks- und Mittelschulen zu vermeiden, und denselben auf das Nothwendigste zu beschränken: was um so mehr zu betonen ist, als die realistische Richtung unserer Zeit auch hier kein Maß und kein Ziel kennt, und die armen Kinder mit allem Möglichem und Unmöglichem aus der Naturkunde zu quälen liebt¹⁾.

16. Das bisher Gesagte gilt zunächst von der beschreibenden Naturkunde (Naturgeschichte). Was dagegen die Naturlehre betrifft, so hat dieselbe für den Vortrag in der Volksschule ihre großen Schwierigkeiten, und ist daher eine zweckmäßige Auswahl des Stoffes geboten. „Für die Volksschule, sagt Kofpus (Realencyclopädie Art. Naturlehre), eignet sich nur das, was von der

1) Als Hilfsmittel für den Unterricht in der Naturkunde nennen wir: Fischer, Naturgeschichtliches Lesebuch für Schule und Haus, 1849; Schubert, Lehrbuch der Naturgeschichte für Schulen, 1842; Annegarn, Naturgeschichte aus dem religiösen Standpunkt, 1837; Grube, Biographien aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne, 1851; Apel, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte für Schullehrer-Seminarien, Präparanden-Anstalten und Schulen, 1836; Schödlcr, Das Buch der Natur, u. s. w.

Fassungskraft des Schülers leicht und gründlich und ohne die Anwendung größerer Apparate ergriffen werden kann, was ohne eigentliche mathematische Kenntnisse zu verstehen ist, und was in das wirkliche Berufsleben einschlägt. Demnach wird man als Unterrichtsstoff bezeichnen können: a) die allgemeinen Eigenschaften der Körper, b) die Lehre von der Luft, dem Wind, dem Licht, der Wärme, den Vustererscheinungen, der Electricität, dem Magnetismus, c) von all dem, was allgemein und im Großen damit zusammenhängt, oder in den Kreis der täglichen Anschauung und des Gebrauches übergegangen ist, wie Barometer, Blitzableiter, Feuerspritze, Pumpe, Eisenbahn, Gasbeleuchtung.“

17. Anderen erscheint jedoch dieser Stoff für die Volksschule weitaus zu umfangreich, und wir können dem nur beistimmen. Die Kinder sollen ja doch in der Volksschule noch nicht zu förmlichen Physikern herangebildet werden. Entweder erklärt man solche Dinge den Kindern, oder man erklärt sie ihnen nicht und läßt sie bloß etwa ein Experiment anschauen. Erklärt man sie ihnen, so muthet man den Kindern ein Verständniß von Dingen zu, die noch weit über ihren Horizont hinausliegen, und damit tritt eine unnatürliche Ueberreizung ihrer geistigen Kraft ein, die zuletzt nur Abspannung und Verdummung zur Folge haben kann. An Beispielen fehlt es nicht. Erklärt man ihnen aber die Erscheinungen nicht, dann ist nicht abzusehen, was ein solcher Unterricht für einen Zweck haben solle. Zudem müßten, wenn all diese Dinge in der Volksschule behandelt werden sollten, die nothwendigen Unterrichtsgegenstände unvermeidlich Schaden leiden. Wir sind daher damit einverstanden, wenn von anderer Seite der Grundsatz aufgestellt wird, in der Volksschule den Unterricht in der Naturlehre möglichst zu beschränken, und ihn nur auf die hauptsächlichsten Naturerscheinungen und Naturgesetze zu beschränken, aber auch dabei von einem eigentlich wissenschaftlichen Verfahren ganz abzusehen, und nur von praktischen Gesichtspunkten sich leiten zu lassen.

18. Anders verhält es sich allerdings in den Mittelschulen. Hier muß der Unterricht in der Naturlehre ausgebreiteter sein. In den Realschulen gehört ja ohnedies dieser Unterricht zu den Hauptsachen, und so weit die Gymnasien Naturlehre treiben, muß derselbe hier gleichfalls eingehender behandelt werden, wie sich wohl von selbst versteht. Es sind aber doch auch hier die Methodiker darin einig, daß in den Realschulen der rein wissenschaftliche Gesichtspunkt beim Unterricht in der Naturlehre nicht so stark betont werden dürfe, sondern daß vielmehr in erster Linie immer der praktische Gesichtspunkt maßgebend sein müsse, während man dagegen allerdings im Gymnasium, wo der Unterricht in der Naturlehre in die höheren Classen fällt, das theoretische Element mehr hervorzukehren habe, so jedoch, daß hiebei der Unterricht über die Statik und Mechanik fester Körper, sowie über die Principien des Gleichgewichtes und der Bewegung flüssiger und gasförmiger Körper nicht hinausgehen solle, was freilich an unseren Gymnasien nicht immer eingehalten wird¹⁾.

1) Literatur: Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksschulen, 1843 (Ausfl. 6); Helmuth, Volksnaturlehre; Poppe, Neue und ausführliche Volksnaturlehre; Wirth, An-

g) Der Unterricht in der Geographie und Geschichte.

§. 136.

1. Es kann bekanntlich im geographischen Unterrichte eine doppelte Methode eingeschlagen werden, die analytische und die synthetische. Erstere geht von der Betrachtung des Ganzen der Erde aus, und schreitet von da zu den einzelnen Welttheilen und Ländern fort. Letztere dagegen geht von der unmittelbaren Heimath des Schülers aus, und erweitert von diesem Mittelpunkt aus den Kreis der geographischen Anschauung immer mehr, bis er sich endlich über die ganze Erde erstreckt. Die analytische Methode ist jedenfalls für den höheren Unterricht maßgebend; früher aber wurde diese Methode auch in der Volksschule befolgt. Seit Pestalozzi dagegen hat man sich in der Volksschule der synthetischen Methode zugewendet.

2. Die erste pädagogische Bearbeitung der Geographie nach dieser synthetischen Methode versuchte Tobler, ein Anhänger Pestalozzi's, etwa um 1800, und die Grundsätze Tobler's sind bis heute noch die maßgebenden geblieben, obgleich sie im Einzelnen verbessert und erweitert wurden. Tobler ging von der Anschauung und Betrachtung der Heimath aus, schritt von da zu den anderen Ländern fort, und zerlegte seinen Stoff in logische, physische, politische und mathematische Geographie. Die Auffassung geographischer Raumformen sollte die Anschauung und Phantasie üben, die historischen Notizen das Gedächtniß. Damit des Schülers Selbstthätigkeit angeregt würde, sollte er nicht Landkarten zeichnen, sondern durch die Phantasie Localitäten und historische Begebenheiten sich vergegenwärtigen¹⁾.

fangsgründe der Naturlehre; Raab, Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung, zum Gebrauche für Volksschulen; Ehrler, Lehrbuch der Naturlehre für Volksschullehrer; Dickmann, Die Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung und als Anlaß zur religiösen Naturbetrachtung, 1838; Schmidt, Naturlehre für Schule und Haus, 1851; Me, „Warum und Weil.“ Fragen und Antworten aus den wichtigsten Gebieten der gesammten Naturlehre; Crüger, Die Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen, 1870 (12. Aufl.); Frick, Anfangsgründe der Naturlehre für die mittleren Classen höherer Lehranstalten. 1871 (Aufl. 7), u. s. w.

1) Interessant ist es, wie die Landkarten, diese wesentlichen Hilfsmittel des geographischen Unterrichtes, entstanden und sich weiter entwickelt haben. Schon die Aegyptier sollen Landkarten angefertigt haben, und unter den Griechen nennt man den Anaximander (600 v. Chr.) als den ersten, der eine Landkarte zeichnete und berechnete. Später wurden die Landkarten in Griechenland ziemlich allgemein. Auch die Römer besaßen frühzeitig Landkarten, die man in die Staatsarchive legte oder dem Triumphator vorantrug. Eine Karte aus dem fünften Jahrhunderte ist auf uns gekommen, unter dem Namen der Peutinger'schen Tafel, weil sie der Augsburg'schen Synodus Peutinger († 1547) aufgefunden hat. Sie enthält die Vermessung unter Kaiser Theodosius und ist eine Reisekarte für das Heer. Im Mittelalter waren kartographische Darstellungen nicht selten; schon Roger I. von Sicilien hatte einen metallenen Planiglobus, und Karl der Große Karten von Silber. Die Araber, als Freunde der Geographie, pflegten auch das Kartenzeichnen mit großem Eifer. Im J. 1492 verfertigte Behaim

3. Seit Tobler haben mehrere Andere die Geographie für die Schulen nach derselben synthetischen Methode zu bearbeiten versucht. „Ziemann will die allgemeinen kosmischen Verhältnisse an Dingen der Umgebung veranschaulichen, dann Heimathskunde lehren, das Orientiren im Raum tüchtig üben, u. s. w. Dagegen verfährt Bormann wieder mehr analytisch. Er macht die Betrachtung der Karte zur Sprechübung, veranschaulicht die mathematische Geographie, bedient sich der Karte und des Kartenzeichnens fleißig als Veranschauligungsmittel, läßt auf die Vertheilung von Wasser und Land die Erdtheile, und als Schluß Deutschland folgen (Grundriß der Geographie).“

4. „Körner macht geographische Bilder zur Hauptsache, verlegt diese sogar in den Elementarcurfus und will sie in den verschiedenen Curfen nur sich erweitern lassen. Daher verlangt er Reliefkarten, und fordert, die Schüler sollten die Karten plastisch in Thon nachahmen. Er stellt den Menschen als Hauptaufgabe der Geographie hin, den man in seiner Abhängigkeit und Freiheit von der Natur kennen lernen soll. Gude geht specieller auf die Methode ein, und fordert Gattungsbilder, wogegen Curtmann die Heimathskunde in den Anschauungsunterricht verweist, und die Fremde durch Erzählungen und Bilder veranschaulicht, wobei er an die geographischen Elemente der Heimath anknüpft.“ U. s. w.

5. Unstreitig muß auch bei dem geographischen Unterrichte in der Volksschule von dem Grundsatz ausgegangen werden, daß derselbe nicht übermäßig erweitert werden darf. Die Heimathskunde ist für die Kinder des Volkes das Nächstliegende und Wichtigste; diese muß daher auch in erster Linie betont werden; was einmal über die Heimath hinausgeht, dafür dürfte jedenfalls ein allgemeines Bild, das man den Kindern gibt, genügen; in speciellerer Weise auf diese Dinge eingehen, wäre unpädagogisch und würde auch ohne alle Frucht bleiben. Namentlich sollte man ja die Kinder nicht mit vielem Auswendiglernen der geographischen Data plagen. Die kindliche Natur verlangt Schonung; Ueberbürdung mit unnützen Dingen wäre ein Verbrechen an der Kindesnatur. In den Mittelschulen allerdings muß die Geographie eingehender und ausführlicher betrieben werden; aber es muß auch hier der Grundsatz gelten, den geographischen Unterricht auf die Anschauung zu gründen, und nicht das Gedächtniß der Schüler mit vielem geographischem Kram zu plagen, den sie eben so schnell wieder vergessen, als sie ihn gelernt haben¹⁾.

bereits einen Erdglobus mit den Entdeckungen der Portugiesen. Behaim's Methode war noch unvollkommen, wurde aber verbessert, und von Apianus 1516 auch bereits Amerika eingetragen. Werner theilte 1514 die Erde in vier Theile ein; doch erst Mercator fertigte 1550 nach der von ihm erfundenen Projectionstheorie eine Karte mit wachsenden Meridianen und unveränderlichen Parallelgraden, und Gemma Frisius machte 1595 Karten nach der jetzt noch üblichen Weise. Cassini gab den Karten mathematische Gestalt; Deslisle und Moll benützten astronomische Beobachtungen bei ihrer Projectionsmethode; Lehmann erfand die Theorie der Situationszeichnung; und dazu kamen dann bald Reliefkarten, Hochkarten und Karten mit Buntdruck.

1) Als Hilfsmittel für den geographischen Unterricht sind hervorzuheben: Kriegl, Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik.

6. Gehen wir vom geographischen zum Geschichtsunterricht über, so ist auch hier eine analytische und synthetische Methode zu unterscheiden. Nach der analytischen Methode bestimmt man zuerst die Geschichtsperioden, und hebt dann in jeder derselben das Interessanteste und Wichtigste aus den einschlägigen Weltbegebenheiten heraus. Nach der synthetischen Methode dagegen geht man vom Nahen zum Fernen, von dem Merkwürdigsten aus der Orts-, Provinzial- und Vaterlandsgegeschichte zur Geschichte der übrigen Völker über. Die älteren Methodiker haben sämmtlich die erstere — die analytische — Methode adoptirt; erst seit Pestalozzi versuchte man es auch mit der letzteren — der synthetischen Methode, wobei dann z. B. Biedermann die Culturgeschichte als Mittelpunkt setzte und zunächst einen culturgeschichtlichen Anschauungsunterricht forderte, dann zur culturgeschichtlichen Heimaths- und Vaterlandskunde überging, und zuletzt den eigentlichen planmäßigen Geschichtsunterricht auf culturgeschichtlicher Grundlage vortrug, während wiederum Andere (Dennstedt, Jacobi) das Nahe auf die Gegenwart bezogen und darum von der Geschichte der Gegenwart zu der der Vergangenheit rückwärts schritten. Das Verkiinstelte dieser Methode springt aber in die Augen, und daher wird wenigstens für die Mittelschulen der analytische Geschichtsunterricht jedenfalls maßgebend bleiben müssen.

7. Von einem andern Gesichtspunkte aus unterscheidet man für den Geschichtsunterricht eine dreifache Methode: die biographische, die ethnographische und die universalhistorische. Erstere gibt zunächst Lebensbilder berühmter Männer, und knüpft an sie die Geschichte an; die ethnographische Methode gibt die Geschichte der einzelnen Völker, und die universalhistorische endlich erhebt sich über die Besonderheiten der einzelnen Völker, und bezieht die Ereignisse, wie sie sich bei diesen abgewickelt haben, auf die Totalität der geschichtlichen Entwicklung des ganzen Menschengeschlechtes. Die universalhistorische Methode fällt, weil streng wissenschaftlich, dem Universitätsunterrichte zu; die ethnographische den Mittelschulen, und die biographische endlich wird den Volksschulen zugetheilt.

8. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule muß nämlich vorzugsweise ethisch und sprachbildend auf Herz und Gemüth wirken, so daß der Lehrstoff nur als Bildungs- und Erziehungsmittel dient. Die Volksschule darf also über biographische Charaktergemälde, die möglichst individuell zu halten sind, gar nicht hinausgehen. Den Kindern zumuthen, den Zusammenhang der Weltgeschichte zu erfassen, hieße Anforderungen an dieselben stellen, denen nicht jeder Student gewachsen ist. Körner hat es versucht, solche Biographien im „Deutschen Vaterlande“ und in den „Charaktergemälden aus dem deutschen Geschichts-

Die Völkerstämme und ihre Zweige, 1856; Ungewitter, Neueste Erdbeschreibung und Staatenkunde, 1858; Vogel, Handbuch zur Belebung geographischer Wissenschaft. Für den Unterricht eignen sich: Weltkunde für die Jugend aus Bumüller's Lesebuch; Daniel, Handbuch der Geographie; Büß, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie (Ausf. 7, 1871); Kolfus und Herchenbach, Lust und Lehre, 5. Bdchn.: Naturbilder aus allen fünf Erdtheilen von Herchenbach, 6. Bdchn.: Bilder aus der Länder- und Völkerkunde aller Erdtheile von Herchenbach, 1871; Seydlik, Kleine Schulgeographie, 1871; u. s. w.

und Culturleben“ (natürlich vom protestantischen Standpunkte aus) zu liefern. Schurig will gleichfalls in Charakterbildern allgemeine Zustände veranschaulichen, läßt daher die allgemeine Geschichte fallen, und beschränkt sich auf biographische, individualisirende Lebensbilder.

9. Vom katholischen Standpunkte aus sind für Lehrer als Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht zu empfehlen: Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geschichte, worin die Weltgeschichte in einzelnen Personen gezeichnet wird; Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend. „Ein massenhaftes und doch scharf geschiedenes Material bietet dem Lehrer der Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte, ergänzt und erläutert durch Anmerkungen, von H. Kolfus.“ Als Leitfaden für den Unterricht eignen sich: Die sechste Stufe des Lesebuches von Bumüller und Schuster, sowie die „Bilder aus der Weltgeschichte“ von H. Kolfus und W. Herchenbach. „Will man den Umfang des Unterrichtes erweitern, so kann der Leitfaden für die Kinder begreiflicher Weise nur die Inhaltspunkte geben, während der mündliche Unterricht den eigentlichen Stoff liefert. Es genügt dies auch vollständig; denn es liegt mehr daran, daß der Lehrer erzählt, als daß der Schüler es wieder erzählen kann. Ein umfassender Leitfaden und doch nicht zu weitläufig ist der von S. Klein. An diesem Leitfaden ist besonders die Einfachheit der Sprache nebst der zweckmäßigen Einteilung lobenswerth; derselbe eignet sich für erweiterte Volks-, Bürger- und Gewerbe-, wie auch für Mittelschulen. Für letztere schrieben auch Bumüller (Die Weltgeschichte, ein Lesebuch für Mittelschulen und zum Selbstunterricht), Pütz, Welter und Weber.“

10. Es ist ohne Frage von der größten Wichtigkeit, in welchem Geiste der Geschichtsunterricht, namentlich in den Mittelschulen, ertheilt wird. Kein Unterrichtsgegenstand steht den Parteitendenzen und dem Parteitreiben so sehr offen, wie die Geschichte. Aus der Geschichte kann man Alles machen, was man will, und gerade heut zu Tage steht die willkürliche und parteisüchtige Geschichtsmacherei in voller Blüthe. Die Spitze ist hierbei immer zuletzt gegen die katholische Kirche, ihre Lehren und Institutionen gerichtet. Der Haß des modernen Zeitgeistes ist hier an Geschichtslügen unererschöpflich. Haben daher die Schüler das Unglück, von einem solchen antikatholischen, nicht selten ganz antichristlichen Geschichtsbaumeister in der Geschichte unterrichtet zu werden, so erhalten sie dadurch gleichfalls eine antikatholische, resp. antichristliche Geschichtsanschauung, die dann als Vorurtheil in ihnen haften bleibt, dessen sie später sich oft gar nicht mehr entschlagen können. Damit schleicht sich aber dann auch die Abneigung, oft sogar der Haß gegen die Kirche und ihre Institutionen in sie ein, vergiftet Geist und Herz, und macht sie für ihr ganzes zukünftiges Leben zu Feinden der katholischen, der christlichen Sache. Leider scheint es in unserem modernen Staatsschulwesen gerade darauf abgesehen zu sein. Früher war in manchen Schulen der Geschichtsunterricht in die Hand des Religionslehrers gelegt. Man ging von der Ueberzeugung aus, daß nur dadurch für katholische Schüler eine Garantie für einen seiner religiösen Ueberzeugung entsprechenden Geschichtsunterricht gegeben sei. Heute hat man diese Anordnung aufgehoben, und so sind die

Schüler in den Mittelschulen jedem beliebigen Geschichtsbaumeister hilflos preisgegeben. Das ist ein sehr trauriger Zustand; es ist auch gegen denselben gar nichts auszurichten, so lange das Staatschulmonopol in Kraft steht. Nur die Unterrichtsfreiheit kann hier helfen. Wir kommen immer und immer wieder auf diese zurück, als auf die alleinige Hilfe in unseren Bedrängnissen.

h) Der Unterricht im Zeichnen, im Gesang und im Turnen.

§. 137.

1. „Das Zeichnen hat außer dem praktischen Nutzen, daß Auge und Hand geübt werden, und der künftige Handwerker dasselbe häufig anwenden muß, für den Pädagogen den Vortheil, daß es Geschmack und Phantasie bildet; denn gerade das Erfinden von Figuren wirkt anregend auf die Schöpferkraft des Kindes. Schon die Philanthropinisten nahmen daher das Zeichnen in den Lectionsplan auf, aber nur als körperliches Bildungsmittel; erst die Pestalozzianer erhoben es zu einem allgemeinen Bildungsmittel, indem sie es elementar zu behandeln versuchten. Anfangs machte man geometrische Figuren zur Grundlage, da man recht wohl ahnte, daß diese beiden Lehrgegenstände einander ergänzen müßten. J. Schmidt begann daher mit dem Punkte, um aus demselben Linien, Winkel und geschlossene Figuren zu entwickeln, wogegen Ramsauer Verzierungen nachahmte und eigene Erfindungen anfertigen ließ, nachdem er das Augenmaß an den verschiedenen Linien gebildet hatte, um mit der Perspective zu schließen. Peter Schmid dagegen begann mit dem Naturzeichnen, indem er mathematische Körper vorlegte, die nachgezeichnet werden sollten.“

2. „Üben hat den Zeichnungsunterricht derart geordnet, daß er taktmäßig Linien ziehen läßt, daraus mathematische Figuren bildet, dann nach solchen Figuren, die in Pappe geschnitten sind, zeichnen, und endlich Gegenstände, eigene Erfindungen, Schattirung u. s. w. folgen läßt. Eine neue, weit verbreitete Methode erfanden die Brüder Dupuis in Paris, welche das sog. Naturzeichnen aufbrachten, indem sie für jede Unterrichtsstufe einen Naturkörper aussuchten, und ihn nach seiner verschieden veränderten Stellung zeichnen ließen, wodurch sie namentlich die Perspective popularisiren wollten. Noch sind die Ansichten getheilt, ob man nach Vorlegeblättern oder nach der Natur zeichnen lassen solle. Am besten wird es wohl sein, beides mit einander abwechseln zu lassen. Was die Volksschule betrifft, so ist man heute so ziemlich einig darüber, daß hier der Zeichnungsunterricht sogleich mit der Formenlehre verbunden werden, und nicht über das praktisch Brauchbare hinausgehen solle. Doch müssen auch die Localverhältnisse der Schule Berücksichtigung finden.“ In den Mittelschulen, namentlich in den Realschulen muß dann allerdings der Zeichnungsunterricht weitergeführt werden¹⁾.

1) Als Hilfsmittel für den Zeichnungsunterricht, zunächst in der Volksschule, können dienen: Bräuer, Beiträge zum Schulzeichnungsunterrichte, und: Theorie der

3. „Der Gesang wurde von alten Zeiten her in den Schulen gepflegt. Die Griechen sahen in ihm ein Hauptbildungsmittel des Gemüthes; im Mittelalter wurde der Gesang im Interesse des kirchlichen Gottesdienstes betrieben; in neuerer Zeit macht sich der Standpunkt der Vereinigung beider Zwecke geltend. Die Pestalozzianer suchten eine Methode auch in den Gesangunterricht zu bringen, verfahren aber dabei so verstandesmäßig, daß dadurch der Sinn für den Gesang in den Kindern nicht genährt, sondern getödtet werden mußte. Nägeli, ein Lehrer am Pestalozzi'schen Institut, zerlegte sich den Gesangunterricht in ein System, unterschied Rhythmus, Melodik und Dynamik, übte Takte, Höhe, Tiefe und Länge der Töne, und erst nachdem er diese Elemente geübt hatte, schritt er zum Singen von Liedern fort. Er konnte es aber auf diesem Wege doch nicht zum Singen nach Noten bringen. Um dem abzuhelfen, übte Ratorp elementares und Liedersingen neben einander, indem er kleine elementare Gruppen zu kleinen Musiksäzen vereinigte, einen Text unterlegte, und sich der Ziffern als Notenbezeichnung bediente. Die übrigen Methodiker beschäftigten sich mit der Aufgabe, wie der elementare Gesang mit dem Liede zu vereinigen sei, und kürzten bald die Nägeli'sche Methode ab, bald machten sie Lieder zu Elementarübungen. Karow und Schütze endlich fangen mit Gehörübungen an, lassen diesen Lieder und Canons folgen, und gehen dann erst auf die Accorde und die Theorie der Notengeltung ein.“ (Körner.) Diese letztere dürfte denn auch als die natürlichste und zweckmäßigste Methode zu betrachten sein¹⁾.

4. Es folgt endlich noch der Turnunterricht. Wie hoch die Gymnastik in der antiken Erziehung gehalten wurde, ist bekannt. Auch im Mittelalter wurde viel turnirt, freilich zunächst zu kriegerischen Zwecken. Der eigentliche Turnunterricht im modernen Sinne entstand im vorigen Jahrhunderte, und seine Urheber sind die Philanthropinisten. Guts-Muths, Lehrer am Schnepfen-thaler Institut, war der erste, der den Turnunterricht systematisch lehrte, indem er den Körper durch methodisch geordnete Bewegungen übte. Er faßte das Turnen vom Standpunkte des erzieherischen Princips auf, und glaubte darin ein Mittel für die Erfrischung und Kräftigung nicht bloß des Körpers, sondern auch des Geistes gefunden zu haben²⁾. Populär wurde das Turnen jedoch erst

freien Auffassung; Schall, Vollständiger Leitfaden zum ersten allgemeinen Elementarunterrichte im freien Handzeichnen; Die Zeichnungsschulen von Preusker und Hummel. Vorlagen: Uebungen im Zeichnen für die ersten Schuljahre, aus dem Münsterberger Volksschullesebuch besonders abgedruckt; Vorlegeblätter von Soldan, Günther, Preusker. Von letzterem existirt auch eine Elementarschule für das Landschaftszeichnen. U. s. w.

1) Zum etwaigen Gebrauche für Schulen empfehlen sich: R. Abela, Sammlung zwei-, drei- und mehrstimmiger Lieder für Schulen; Mayer, Liedersammlung für kathol. Volksschulen; Strobel, Schulglocke, eine Sammlung mehrstimmiger Lieder für kathol. Volksschulen; Bell, Liedersammlung für die Volksschule; Schweizer, Fromme Lieder für drei Singstimmen, zunächst zum Gebrauche der Jugend; P. Anselm Schubiger, Das Lob Gottes im Munde der Unschuld, fünfzig zwei-, drei- und vierstimmige Lieder mit und ohne Orgelbegleitung, u. s. w.

2) Er schrieb: „Gymnastik für die Jugend. Ein Beitrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung;“ „Turnbuch für Söhne des Vaterlandes;“ „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes.“

durch Friedr. Ludwig Jahn (1778—1852), von dem es auch den Namen Turnkunst bekam. Er gilt als der eigentliche Turnvater. Auf der Hasenhaide bei Berlin eröffnete er 1811 den ersten öffentlichen Turnplatz. Seine Turner zeichneten sich in den deutschen Befreiungskriegen aus. Es fand denn auch sein Beispiel Nachahmung und Anerkennung, insbesondere bei Männern wie Maßmann, Harnisch, Heidenreich. Im Verein mit seinem Gehilfen Eiselen legte Jahn seine turnerischen Ideen in der zu Berlin i. J. 1816 erschienenen Schrift nieder: „Die deutsche Turnkunst, zur Errichtung der Turnplätze.“ Die Folge davon war, daß Jahn staatlich als Turnlehrer angestellt, das Turnen durch Staatsgesetz allgemeine Schulangelegenheit, und der Turnplatz auf der Hasenhaide eine wohlaustrüstete Staatsanstalt wurde.

5. Bald aber verwickelten sich die Turner in die burschenschaftlichen Bewegungen der damaligen Zeit, und in Folge dessen wurden wegen „demagogischer Ausschreitungen“ 1818 der Turnplatz in Berlin, sowie alle übrigen Turnplätze in Preußen von der preussischen Regierung geschlossen. Jahn wurde verhaftet und von seiner Professur abgesetzt. Zwar wurde er 1825 freigesprochen, durfte sich aber fortan nur zwölf Meilen von Berlin entfernt aufhalten, und weder in einer Universitäts-, noch in einer Gymnasialstadt wohnen. Er ging nach Freiburg an der Unstrut, wurde aber 1829 nach Kolleda verwiesen. Erst im Jahre 1840 wurde er vollständig begnadigt. Während aber das Turnen in Preußen verboten ward, nahmen die Regierungen Süddeutschlands keinen Anstoß daran, so daß es sich hier weiter ausbildete und über die Nachbarländer verbreitete. Seit 1830 ist es auch in Preußen wieder gestattet, und später (1844) machte man es daselbst sogar zum unerläßlichen Bestandtheil des Unterrichtes in den höheren Schulen, worin in neuester Zeit auch die süddeutschen Regierungen nachfolgten.

6. Jahn's Schriften zeichnen sich durch eine derbe, frische Sprache aus, sind aber nicht frei von Ziererei und gefallen sich in excessiver Deutschthümelei. Für Jahn galt denn auch das Turnen zunächst nur als Mittel zur Weckung „nationaler Gesinnung“. Dieselbe Tendenz verfolgt Klumpp in seiner Schrift: „Das Turnen, ein deutsch-nationales Entwicklungsmoment.“ Vorschriftsgemäß soll jedoch das Turnen an den Schulen nur als pädagogisches Bildungsmittel, zunächst der körperlichen Organe gelten. Von diesem Standpunkte aus behandelte es Spieß streng methodisch und pädagogisch, indem er die verschiedenen Uebungen in fortschreitender Vielseitigkeit ordnete und insbesondere auch das sittliche Moment hervorhob. Werner in Dresden machte namentlich auf die orthopädische Bedeutung des Turnens aufmerksam, und ebenso Peter Ling in Stockholm, welcher die diätetisch orthopädischen Zwecke des Turnens in den Vordergrund stellte, und damit das schwedische Institut der Freiübungen begründete, d. i. solcher Uebungen, welche ohne Geräthe und Gerüste ausgeführt werden. Rothstein hat dieses letztere System mit deutscher Gründlichkeit bearbeitet. Einzelne Regierungen errichteten Centralturnschulen, wohin sie auf Staatskosten wissenschaftlich gebildete Lehrer schickten, die sich im Turnen ausbilden sollten¹⁾.

1) Ueber das Turnen haben geschrieben: Büttner, Das Turnen in der Elementarschule. Praktische Anleitung zum Betriebe des Unterrichtes in Leibesübungen für Knaben

7. Was ist nun von diesem Turnen zu halten? Wir haben hier nicht zu sprechen von dem Turnen, in so weit es nicht in unmittelbarer Beziehung zur Schule steht. In dieser Richtung weiß man ohnedies, daß die Turnvereine zum allergrößten Theile wissentlich oder unwissentlich im Dienste der modernen revolutionären Politik stehen. Wir haben es nur mit der pädagogischen Bedeutung des Turnens zu thun. Hier soll das Turnen, wie man annimmt, „ein tüchtiges Geschlecht, Mannesstolz, Volksglück, Vaterlandswohl erzeugen. Geistiger Aufschwung, heitere und frische Stimmung, erhöhte Willenskraft, moralische Stärkung, Hebung verschiedener socialer Gebrechen u. s. w. sollen die Früchte des methodisch geregelten Turnens sein.“ Das sind nun unstreitig lächerliche Uebertreibungen. Die Erfahrung will auch alle diese hochtrabenden Phrasen gar nicht bestätigen. Im Gegentheil es wird gar vielfach durch dieses turnerische Treiben bei der Jugend nur die Rohheit genährt und das sittliche Gefühl abgestumpft. Dann aber kann es, auch abgesehen davon, unseres Erachtens vom pädagogischen Standpunkte aus keineswegs gebilligt werden, daß das Turnen an den Schulanstalten so bis zum Uebersatze betrieben wird. Man hat das Turnen für die Mittelschulen obligatorisch gemacht, statt es als facultativen Unterricht zu belassen. Dadurch wird den Schülern eine Summe der kostbarsten Zeit weggenommen, die sie besser für wichtigere Studien verwenden könnten. Zudem gibt es gar manche junge Leute, denen bei der ganzen Anlage ihres leiblichen Organismus das Turnen durchaus nicht zuträglich ist; sie müssen aber doch turnen, und schaden dadurch ihrer Gesundheit, oft auf ganz irreparable Weise. Man hält die Schüler ohnedies lang genug auf der Schulbank fest, und nun soll ihnen nicht einmal mehr ihre körperliche Bewegung frei sein, sondern auch sie in die Zwangsjacke des Turnens gesteckt werden! Das heißt denn doch die Zwangszüchtung der Jugend auf's Neueste treiben. Ist es denn gar nicht möglich, auch nur Eine Frage im Sinne der Freiheit zu lösen? Hätte man den Turnunterricht als facultativen Unterrichtsgegenstand freigelassen, so könnten immerhin jene, die eine Freude an den Künsten des Turnens haben, dasselbe erlernen; aber es wäre der gerade in diesem Fache völlig sinnlose Zwang weggefallen. Zu diesem Standpunkte kann man sich aber, wie es scheint, bei uns durchaus nicht erheben. Ja man geht neuestens damit um, das Turnen sogar für die Volksschulen obligat zu machen. Es ist gut, daß es noch einen Fluch der Lächerlichkeit gibt, dem Etwas ohne alles Zuthun der Menschen verfallen kann; von dem allein dürfte zuletzt noch Hilfe kommen. Vollends in's Absurde geht es aber, wenn die moderne Turnwuth auch noch die Mädchen in

und Mädchen, 1861; Kloss, „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes,“ und: „Das Turnen im Spiel, oder lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben, — und für Mädchen;“ Kantenich, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes in den Elementarschulen und den unteren Classen höherer Lehranstalten; Rothstein, Anleitung zum Betriebe der gymnastischen Freiübungen in der Elementarschule, 1861; Methner, Das Turnbuch für Schulen, besonders Gymnasien, Real- und Bürgerschulen; Jäger, Turnschule für die deutsche Jugend; Schaller, Das Spiel und die Spiele, ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständniß des geselligen Lebens, 1861, u. s. w.

das turnerische Treiben hineinzieht. Da muß doch alle weibliche Sittsamkeit und Schamhaftigkeit schon von frühester Jugend an in den Mädchen vernichtet werden. Sollen denn unsere Jungfrauen wieder zu unverschämten spartanischen Mägen werden? Es scheint wirklich darauf angelegt zu sein. Wir sehen in dieser excessiven Turnwuth in der That nichts anderes, als einen Zug des materialistischen Geistes unserer Zeit, der in der rein soldatischen Züchtung der Jugend das Höchste erkennt, ein Moment des Systems des absoluten Staates, der die Jugend nur als Material für seine Zwecke betrachtet, und sie daher durch das Turnen soldatisch zu drillen sucht, um sie später um so leichter für die Zwecke des Krieges gebrauchen zu können. Wer in dieses turnerische Treiben einen aufmerksamen Blick geworfen hat, wird uns darin nicht Unrecht geben.

IV. Jugendschriften, Schuldramen und Schulfeste.

§. 138.

1. Wir haben nun noch einen Blick zu werfen auf die Jugendschriften, Schuldramen und Schulfeste, welche, weil für die Jugend bestimmt, gleichfalls ein pädagogisches Interesse darbieten. Reflectiren wir zuerst auf die Jugendschriften, so versteht man unter denselben solche Schriften, welche der Jugend, abgesehen von der eigentlichen Schulbildung, eine erheiternde und belehrende Unterhaltung zu gewähren bestimmt sind. Obgleich verhältnißmäßig noch jung, hat sich dieser Zweig der Literatur doch so üppig entfaltet, daß er schon um deswillen eine besondere Beachtung verdient. Wir beschränken uns im Folgenden zunächst auf die deutschen Jugendschriften, und registriren zuerst die protestantische und dann die katholische Jugendliteratur, und zwar nach der Uebersicht, welche in Kolfus und Pfister's Realencyclopädie darüber gegeben ist.

2. Der älteste Jugendschriftsteller ist Felix Weise (1726—1804), dessen Wochenblatt „Der Kinderfreund“, der 1775 zu erscheinen anfing, zu vierundzwanzig Bänden anwuchs. Er enthielt Erzählungen und kleine Schauspiele, — sehr langweilig. Sechs Jahre nach ihm begann Campe ein ähnliches Werk unter dem Titel: „Kinderbibliothek“, von welcher 1815 bereits die eilfte Auflage erschien. Seine Hauptschrift ist aber „Robinson der Jüngere“, ein Buch, das bis jetzt 57 Auflagen erlebte. Dazu kommen dann noch „Die Eroberung von Amerika“ und Reisebeschreibungen. Auch sein Freund und Gefinnungsgenosse Salzmann schrieb „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“, welche, sowie die „Reise der Salzmann'schen Zöglinge“ bezweckten, den Kindern zu zeigen, wie sie durch Fleiß, Abhärtung, Mäßigkeit, Ausdauer und zweckmäßige Benützung der eigenen Kraft die Schwierigkeiten des Lebens überwinden und ihr Glück begründen könnten. Auch der „Kinderfreund“ von Rochow ist hierher zu rechnen. Nachdem so die Bahn gebrochen war, entstand eine wahre Sündfluth von solchen Jugendschriften unter allen möglichen Titeln, unter denen die besten die „Beispiele des Guten“ von Lotter, herausgegeben

von Ewald, „das Buch der Tugenden“ von F. M. Glaz und die zweiundzwanzig Kinderschriften von Jakob Glaz sind. Weiter sind dann noch zu erwähnen die Kinderschriften von Jakobs, Böhr, Gottlob Barth und Heinrich Schubert.

3. Mit Anfang dieses Jahrhunderts begann man auch aus der classischen Literatur das zu sammeln, was für die Jugend geschrieben war. Es entstand eine Anzahl von Anthologien, von denen die von Wilh. Wagner „Lehren der Weisheit und Tugend“ (25. Aufl.) wohl die beste ist. Dazu kommt dann der „Deutsche Kinderfreund“ von F. Ph. Wilmsen, der außer dem gewöhnlichen Erzählungs- und Belehrungsstoffe auch die ersten Elemente der Psychologie und eine Anzahl Kirchenlieder enthält, und von 1802 bis 1852 einhundertachtundneunzig Auflagen erlebte. In dem Grade aber, als mit Anfang dieses Jahrhunderts die Zahl der Jugendschriften zunahm, nahm ihre Qualität ab, und es begegnet uns kein Lieblingsbuch mehr, so viel Schätzbares auch geleistet wurde. Das Gebiet der Märchenwelt berührten vorzüglich Houwald, der Däne Andersen, Musäus und W. Hauff. An diese reihen sich die Sammlungen von den Gebrüdern Grimm, R. Simrock und L. Bechstein an. Parabeln gaben Krummacher und Fr. Hoffmann. Originelle Fabeln haben wir namentlich von W. Hey, welche von Otto Speckter gelungen illustriert sind. Kinderlieder existiren von M. Claudius, Chr. Hölty, Fr. L. Graf von Stolberg und F. M. Müller. Eine größere Anzahl, zu einer Sammlung vereinigt, haben wir von Hoffmann von Fallersleben und Wilh. Hey. Auch die Bilderbücher für Kinder müssen hier erwähnt werden. Ganz ausgezeichnet illustrierte Kinderbücher besitzen wir von Oscar Pletsch. Als eine ganz verkommene Richtung einschlagend erscheinen dagegen die sog. Struwelpetergeschichten, von denen nur eine einzige gut ist, nämlich der Struwelpeter von H. Hoffmann.

4. In neuerer Zeit zeigt sich auf dem Gebiete der Jugendliteratur das Streben, geschichtlichen und naturgeschichtlichen, ja auch der Technologie entnommenen Stoff zu verbreiten, ein an sich lobenswerthes Unternehmen, wenn es nicht so weit geht, daß die Jugend sich davon abgestoßen fühlt, weil sie die Sache nicht versteht. Die Geschichte haben in die Jugendliteratur hereingezogen: Klette, Henning, Biernakty, F. Schmidt und Ph. Körber. Die Naturgeschichte bearbeiteten Raff, Rebau und Schubert, und in neuester Zeit Th. Dielitz, H. Masius, Tschudi und Herm. Wagner. W. Harnisch und W. Redenbacher lieferten Reisebeschreibungen; F. Hofmann eine Geschichte der Entdeckung Amerika's; die Heldengeschichten der Griechen und Römer bearbeiteten H. Adelsberg und Ferd. Schmidt, die Heldengeschichten des Mittelalters Ferd. Bäßler. Anderweitige Erzählungen aus der alten Geschichte lieferte Becker, geographische Charakterbilder A. W. Grube und Ph. Körber.

5. Eine große Gefahr ist der Jugendwelt aus den vielen Kinderromanen entstanden, welche heißhungerig verschlungen werden. Den Anfang machte Gustav Merik in einer Anzahl von Bänden. Ihm folgte Wilhelm Dertel aus Horn, Richard Baron und Franz Hoffmann, deren Schriften in sog. Jugendbibliotheken vereinigt sind. „Obwohl allen eine sittliche Tendenz unterliegt, so

fördern sie doch nicht alle das Gute; sie verwöhnen vielfach die Einbildungskraft und machen den Geschmack für gesunde Nahrung unempfindlich.“ Allerdings kann dabei auch wieder hervorgehoben werden, „daß es in dieser Form möglich ist, die jungen Leser in die mannigfachsten Verhältnisse des Lebens einzuführen, und Länder-, Völker- und Menschenkunde in ungesuchtester Weise damit zu verbinden.“ Solcher Schriften für die reifere und ganz reife Jugend liefert die Verlagshandlung von O. Spamer in Leipzig eine große Zahl, und ist fortwährend bestrebt, den Verlag zu erweitern. Unter den vielen Schriften dieses Verlages, die sämmtlich illustriert sind, sind besonders zu nennen: Das Buch der Erfindungen, das Buch der Entdeckungen, das Buch der Arbeit, das Vaterlandsbuch, der Ehrentempel des neunzehnten Jahrhunderts, die Entdeckungsreisen in der Wohnstube, in Haus und Hof, in Wald und Heide, in Feld und Flur, in der Heimath, von H. Wagner, das illustrierte Spielbuch für Knaben von H. Wagner, und das illustrierte Spielbuch für Mädchen von M. Leske, u. A.

6. Weiter sind zu nennen eine große Reihe von Jugendschriftstellerinnen, welche alle Seiten der hierher einschlägigen Literatur cultivirten, wie billig, vorzugsweise für Mädchen. Besonders sind hervorzuheben Agnes Franz, wegen ihrer Parabeln, Fabeln, Märchen, Lieder, Sprichwörter und Kinderschauspiele; Ottilie Wildermuth wegen ihrer gemüthlichen Familienerzählungen, und Louise Pichler wegen ihrer schönen geschichtlichen Erzählungen. Außerdem gibt es auch periodische Jugendschriften. Dazu gehören die von Barth begonnenen und von Gündert fortgesetzten Jugendblätter, redigirt im Sinne der evangelischen Mission, die Düffelthaler Jugendblätter, der Kinderbote, der Kinderfreund, das Kinder-Sonntagsblatt, die evangelische Kinderzeitung, die Sonntagschule, die christliche Kleinkinderschule und das Missionsblatt für Kinder, alle streng lutherisch. Mehr rationalistisch sind redigirt die Kinderlaube, das Töchteralbum der Thekla v. Gumbert und die deutschen Jugendblätter von Petermann. Ganz naturgeschichtlichen und technischen Zwecken dient der Hauschatz von W. Wagner. Auch ein Kinderconversationslexikon von W. Weiß ist zu nennen 1).

7. Wir gehen nun zu den katholischen Jugendschriften und Jugend-

1) Ueber die Jugendliteratur verbreiten sich, indem sie Fingerzeige für die Auswahl der Jugendschriften geben wollen: W. Hopf, Mittheilungen über Jugendschriften, Nürnberg. 1861; K. Bernhards, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften, Lpzg. 1852; Detmer, Musterung unserer deutschen Jugendliteratur, Hamb. 1844; A. Kleinschmidt, Ueber Jugendschriften, Ohrdruff 1869; Kaselitz, Die Gefahren moderner Jugendlectüre, Berl. 1868. Eine Geschichte der Jugendliteratur gibt A. Merget, Berl. 1867. Außerdem gibt es Verzeichnisse von Jugendschriften, so: Krit. Jugendschriften-Verzeichnisse, herausg. vom pädagogischen Vereine in Berlin, 1864—1867; Kritisches Jugendschriften-Verzeichniß, herausg. vom pädagogischen Vereine in Wien, Wien 1867; Mittheilungen über Jugendschriften, herausg. von der Jugendschriften-Commission des schweizerischen Lehrervereins, 1. Bief. 1870; Verzeichniß der von den höheren Bildungsanstalten Westphalens für Schülerbibliotheken empfohlenen Werke, Baderb. 1869. Es sind aber alle diese Verzeichnisse nach Inhalt und Form sehr mangelhaft und unverlässig.

schriftstellern über. Das Bedürfnis nach Jugendschriften war in früherer Zeit innerhalb der katholischen Kirche nicht besonders vorhanden. Denn es waren das Leben und Leiden Christi, die Lebensbeschreibung der Gottesmutter Maria und der lieben Heiligen als Hausbücher da, aus welchen die Jugend eben so gut wie das Alter Belehrung und Erbauung schöpfte. Erst als im vorigen Jahrhunderte bei den Protestanten die Jugendschriftstellerei aufkam, traten auch innerhalb der katholischen Kirche Männer auf, welche Jugendschriften im katholischen Geiste verfaßten, um die protestantischen Jugendschriften aus den katholischen Familien zu verdrängen.

8. Wenn wir von dem Pfarrer Xaver Geiger von Stauffring, der — sonderbarerweise — Campe's Robinson für das katholische Volk bearbeitete, absehen, so ist als der erste katholische Jugendschriftsteller Deutschlands zu nennen Megidius Jais, dessen Erzählungen durch rührende Kindlichkeit sich auszeichnen. Ihm folgt Christoph Schmid, dessen Jugendschriften viel gelesen wurden und noch gelesen werden, obgleich sie den Geist der Zeit, in welcher sie entstanden, nicht ganz verläugnen können. Das positiv Christliche ist in denselben weniger vertreten. In Schmid's Fußstapfen traten vielleicht nur zu Viele, am glücklichsten jedoch unstreitig W. Banberger, der Verfasser der Beatushöhle und einer Reihe von moralischen Erzählungen, sowie einer vortrefflichen Legende. Noch fruchtbarer als Christoph Schmid war der Franziskaner P. Alois Waibel, der unter dem Namen Theod. Nelt und M. M. Veilch sehr gediegene Erzählungen theils sammelte, theils schrieb. Die vielen Erzählungen des Priesters Ottmar (Ottmar Lautenschlager) dürfen den besten an die Seite gestellt werden.

9. Es folgen Eduard von Umbach, Fr. Maria Brug, Ant. Dörle, J. X. Hunkler, J. B. Klar, Corb. Lohmaier, Alois Meier, Ludw. Mittermeier, J. Müller, Rob. Niedergesäß, Fr. Xav. Hahn, Jos. von Orsbach, Encian Reich, J. Ried, J. Schmid, J. G. Schwarz, Fr. Xav. Grlen, J. G. Weizmann, J. B. Weisdorff, J. J. Weiß, J. A. Pflanz, Karl Weichselbaumer, A. H. Wilking, D. Winkler. Alle diese Männer haben Schönes und Treffliches geliefert. Kleine Erzählungen haben gesammelt L. J. Chimani (auch Verfasser größerer Erzählungen), J. W. Dewora, der über fünfzig verschiedene Schriftchen für die Schule, die Lehrer und die Jugend schrieb, M. Ghilnköfster, Ant. Gundinger, J. B. Hardmuth, J. Rauchenbichler, H. Kolfus. M. Hungari hat in zwölf Bändchen Erzählungen und in seinem sieben Bände umfassenden Anekdotenchatz einen Reichthum von belehrendem, erbauendem und unterhaltendem Material gesammelt. Lebensbilder sammelten J. M. Hauber und J. N. Müller.

10. Das religiöse Moment pflegten besonders L. Donin, Falk, M. Pfister, M. Werfer. Das Familienleben schilderten hauptsächlich J. S. Ebersberg (Die Familie Friedberg), J. J. Huber (Isidor, Bauer von Ried), J. N. Schmid (Die arme Hirtenfamilie), Anna Stöger, L. Chimani, Therese Messerer, Juliana Gräfin Stolberg. Eine Weltgeschichte für die Jugend besitzen wir von Annegarn; Geschichtsbilder lieferten Alexander Schöppner, L. Pfaff, G. Pfahler, Ludw. Lang, J. B. Pflanz, Eugen Schnell, M. Lehman, Maria Lenzen geb. Sebregondi, H. Kolfus; vortreffliche Charakterbilder P. Alphons Stelzig.

Gedichte, Legenden, Märchen und Fabeln besitzen wir von Isabella Braun, die in allen Zweigen der Jugendschriftstellerei mit Auszeichnung arbeitet, von Bone, L. Bowitzsch (Bisthow), Guido Görres, L. Poggi, Alois Meyer, M. Birlinger, Maria Stadelmann, J. Proschke, Franz Sträßle, Theod. Voß, J. W. Witz, und von den Gebrüdern Zingerle. Namentlich ist Clemens Brentano als Märchendichter ausgezeichnet. Er ist der Hauptherausgeber von „Des Knaben Wunderhorn“. Kinderschauspiele schrieben Prinzessin Alexandra von Bayern, Markus Holten, Isabella Braun und P. Gall Morell.

11. Einer der fruchtbarsten Schriftsteller für die Jugend ist W. Herchenbach, dessen viele und umfangreiche Erzählungen sich eben so sehr durch ihre sittliche Reinheit, ihre auf das Praktische gerichtete Tendenz, die Schönheit der Diction, wie durch den Reichthum des unterrichtenden Elementes auszeichnen. Die Jugendblätter der Isabella Braun, welche ihren achtzehnten Jahrgang angetreten haben, die „Sonntagsfreude“ von J. B. Pflanz, an deren Stelle die in Einsiedeln erscheinende Zeitschrift „Alte und neue Welt“ getreten ist, deren Erzählungen theilweise in der ebendasselbst erscheinenden „Familienbibliothek“ wiedergegeben sind, bekunden, mit welchem Geschick katholischerseits für die nützliche und angenehme Unterhaltung der Jugend gesorgt wird. Großes Verdienst um die Sammlung von Notizen über die katholischen Jugendschriften hat sich J. Kehrlein erworben durch das „Biographisch-literarische Lexikon der katholischen deutschen Dichter, Volks- und Jugendschriftsteller im neunzehnten Jahrhundert,“ Zürich, Stuttg., Würzb. 1868. Zur Auswahl kann empfohlen werden das „Verzeichniß ausgewählter Jugendschriften von H. Kofus“, Freiburg 1873, Aufl. 2. Eine vernünftige, zweckentsprechende Auswahl muß hier um so mehr getroffen werden, als durch Mangel an Vorsicht in dieser Beziehung oft mit solcher Lectüre bei den Kindern mehr geschadet als genützt wird.

12. Sicher ist das Princip, auf welchem die Jugendschriftstellerei beruht, nur zu billigen. Denn die Jugend mit ihrer regen Phantasie bedarf für diese eine entsprechende Nahrung, wenn sie nicht auf eigene Faust sich eine solche suchen, und damit in Gefahr kommen soll, auf Abwege zu gerathen. Durch Jugendschriften, die zugleich unterhaltend und belehrend sind, kann ferner die geistige Ausbildung der Jugend sehr gefördert werden, weil gar manche Elemente des Unterrichtes, wenn sie in Gestalt einer unterhaltenden und spannenden Lectüre an die Kinder herantreten, tiefer und bleibender sich den Kindern einprägen, als durch den eigentlichen Unterricht. Und, was die Hauptsache ist, wenn solche Jugendschriften darauf ausgehen, die religiösen und sittlichen Ideen in Gestalt schöner Erzählungen an den Geist der Kinder heranzubringen, so können sie für deren religiöse und sittliche Bildung nur sehr wohlthätig wirken. Aber freilich verbindet sich mit diesen Jugendschriften auch manche Gefahr für die Jugend. Oft wird durch dieselben die Phantasie der Jugend zu sehr in Anspruch genommen und somit überreizt, was dann zur Folge hat, daß sich die Jugend in eine selbstgemachte, phantastische Welt hineinträumt, und dem wirklichen Leben entfremdet wird. Ferner wird die Jugend durch fortgesetzte Lectüre von Jugendschriften nicht selten in eine unnatürliche Lesewuth hineingezogen;

sie will immer nur unterhaltende Lectüre, und wird dem ernstern Studium, der angestregten geistigen Arbeit fortschreitend immer mehr abgeneigt. Die Jugend „verließt“ sich, wie man sagt, und mag nicht mehr studiren. Wir brauchen daher gar nicht darauf zu reflectiren, daß manche Jugendschriftsteller mit ihren Erzählungen den Keim der Unsittlichkeit in der Jugend viel mehr nähren, als ihm entgegenarbeiten; es sind auch abgesehen davon, die Gefahren, die sich mit der Lectüre der Jugendschriften verbinden, schon an und für sich groß genug. Wir wollen damit selbstverständlich die Jugendschriftstellerei nicht principiell verwerfen; aber wir glauben, daß sich hieraus sowohl für die Jugendschriftsteller selbst, als auch für die Lehrer und Erzieher eine Lehre und Mahnung ableiten muß. Für die Jugendschriftsteller — daß sie ihre Erzählungen für's Erste nicht zu phantastisch concipiren, um die Phantasie der Kinder nicht zu überreizen, und daß sie für's Zweite nie den Zweck der Unterhaltung ausschließlich im Auge haben, sondern im Hintergrunde immer der belehrende, religiös erbauende und sittlich kräftigende Zweck stehe. Für die Lehrer und Erzieher — daß sie die Lectüre der Jugend streng überwachen, damit den Kindern kein sittlich verwerfliches Unterhaltungsbuch in die Hände falle, und daß sie der Jugendlectüre die nothwendigen Grenzen ziehen, damit die Kinder nicht leseflüchtig werden und die Freude an ernster Arbeit verlieren. Werden diese Bedingungen eingehalten, dann können, wie schon gesagt, die Jugendschriften für die Jugend nur nützlich sein.

13. Wir gehen nun zu den Schuldramen über. „Es scheint von jeher im deutschen Volke eine Vorliebe für dramatische Darstellungen (im Mittelalter Spiele oder Spille genannt) gelegen zu sein; denn mit allem Grunde nimmt man an, daß die ehemaligen Weihnachts-, Oster- und Pfingstspiele (in späterer Zeit „Mysterien“ genannt) nur die Nachfolger noch früherer gewesen seien. Die geistlichen Spiele wurden ohne Zweifel von den Geistlichen veranstaltet, namentlich zu dem Zwecke, um solche Unzüge und damit verbundene dramatische Recitationen und Wechselreden zu verdrängen, welche zur Feier der alten Götterfeste gehört hatten, und als Lieblingsfache vom Volke auch nach seiner Bekehrung noch festgehalten werden wollten.“

14. Diese Neigung zu dramatischen Darstellungen ging nun selbstverständlich auch auf die Schulen über, und so entstanden die Schuldramen. Die ältesten und ursprünglichsten dramatischen Aufführungen in den Schulen waren geistliche Spiele. Wir haben schon früher (S. 148) mehrere dieser geistlichen Spiele, wie sie in den Klosterschulen des Mittelalters aufgeführt worden, namhaft gemacht. Hier erwähnen wir noch die berühmt gewordene Comödie von den zehn Jungfrauen, die von P. Ambrosius Hellmich verfaßt und von den Clerikern und Scholaren zu Eisenach i. J. 1382 aufgeführt worden war. Die Spiele waren in lateinischer Sprache abgefaßt, wurden jedoch für das Volk jedenfalls auch deutsch gegeben. Es wurden aber in den Schulen auch Comödien des Terenz mit den nöthigen Abänderungen aufgeführt.

15. Zur Zeit der Renaissance verschwanden in Folge des in die Schulen eindringenden neuheidnischen Geistes die geistlichen Spiele von dem Repertorium

der Schuldramatik immer mehr, und an deren Stelle traten theils die antiken Comödien von Terenz und Plautus, die man häufig ohne alle Expurgierung des Textes aufführte, theils neulateinische weltliche Schuldramen, die von den humanistischen Lehrern selbst gedichtet wurden. Die gefeiertsten humanistischen Größen waren nämlich nicht bloß Lobredner des Schuldrama's, sondern selbst Dichter in diesem Fache. So Celsus und Johann Neuchlin, dessen Dramen an der Universität Heidelberg aufgeführt wurden.

16. Als brauchbarster und renommirtester neulateinischer Dramatiker steht übrigens Nicodemus Frischlin (1547—1590) voran. Als eigentliche Schuldramen von ihm sind Venus, Dido und Helvetio-Germani, als Kampfdrama ist Phasma zu nennen. Unter den Universitäten sind außer Heidelberg vorzüglich noch Leipzig und Straßburg (theatrum academicum) als diejenigen bekannt, wo sich die dramatische Muße belebte. Die „Reformatoren“ sämmtlich waren die Lobredner und Förderer dramatischer Uebungen an den Schulen. Auch die Protectoren der „Reformatoren“, die Fürsten, liebten sie, und drangen in ihren Schulordnungen darauf. Begreiflich ist es daher, warum das Schuldrama besonderes Lieblingskind der „Reformation“ wurde, begreiflich, warum protestantische Schulrectoren und Geistliche es bis zur blinden Leidenschaft überschätzten. Man verfolgte dabei nicht bloß Schulzwecke, sondern suchte damit auch die „reformatorischen“ Lehren zu verbreiten, daher: „Kampfspiele“. Ein Haupteiferer für dramatische Darstellungen in den Schulen, jedoch insbesondere für römische und griechische Originalcomödien (Terenz, Plautus, Aristophanes), war Sturm in Straßburg.

17. Wenn die lateinischen Schuldramen vorzüglich den Zweck hatten, die Schüler im Latein und im Lateinsprechen zu üben, so kam zur Reformationszeit auch das deutsche Drama auf. Es ging von der Schweiz aus, verbreitete sich den Rhein herunter, und fand vorzugsweise Aufnahme in Sachsen, Braunschweig, Schlesien und in den mittel- und süddeutschen Reichsstädten. Biblische Stoffe waren Anfangs fast die einzigen Gegenstände dieses Drama's, namentlich Stoffe aus dem alten Testamente. Paul Rebhun, Johann Criginger, Joh. Ackermann, Joachim Greff, Hans Tirolff, Sixt von Birken, Georg Widram, Wolffarth Spangenberg sind als die bedeutendsten Namen hervorzuheben, die sich in diesem Zeitraum an das Schuldrama knüpfen. Dazu kommen M. Hayneccius (Schulspiegel), Wichgref (Cornelius regulatus, deutsch von Sommer), Georg Mauritius (von dem Schulwesen), und Franz Omichius (Damon und Pythias).

18. Auch die Jesuiten nahmen sich des Schuldrama's sehr lebhaft an. Ihre dramatischen Darstellungen zeichneten sich durch besonderen Glanz aus, wodurch sie das Publikum mächtig anzogen, und sich ihnen die fürstlichen und die Bühnen der großen Städte öffneten. Sie hielten jedoch den Terenz, sowie überhaupt sittlich Verderbendes von ihren Schultheatern ferne. Ihre Stücke blieben immer in lateinischer Sprache abgefaßt, was zeigt, daß sie den ursprünglichen allgemeinen Hauptschulzweck nie aus den Augen verloren. Während des dreißigjährigen Krieges verschwand, wie so vieles Andere, auch das Schuldrama;

nur an wenigen Orten im deutschen Norden, und in den Jesuitencollegien erhielt es sich, und blühte auch noch nach der Zeit des dreißigjährigen Krieges. Protestantischerseits trat im achtzehnten Jahrhundert noch Christian Weiße (1726—1804), Gymnasialdirector in Zittau, als Schuldramatiker auf. Er schrieb deren nicht weniger als hundert „zu Lust und Nutz der spielenden Jugend“; aber sie sind sehr langweilig und leicht. Gottsched trat gegen ihn auf, konnte aber auch keinen besseren Ersatz geben. Katholischerseits ist aus dem vorigen Jahrhundert vorzugsweise P. Fahn zu nennen, der gleichfalls viele Schuldramen im Stile des vorigen Jahrhunderts schrieb.

19. In neuerer Zeit werden die Schuldramen noch gepflegt in Jesuitenschulen, in geistlichen Bildungsanstalten und in höheren Privatschulen, jedoch mit bedeutenden Einschränkungen bezüglich ihrer Häufigkeit. Auch gibt es in der Gegenwart noch Dichter, die für das Schulktheater produciren. Dazu gehören unter den Katholiken P. Gall Morell (Jugend- und Schulktheater zur Uebung im Vortrag und in Schärfung des Gedächtnisses, Augsb.); Anton Conrad (Dramatische Blüthen, Freib. 1861); Karl Weikum (Dramatische Bilder, Augsb. 1861); Wilhelm Pailer (Schauspiele für Jungfrauen und weibliche Bildungsanstalten, Linz 1872); Emilie Ringseis („Veronica“); Wilhelm Molitor („Der Freigelassene des Nero,“ „Maria Magdalena,“ „Julian der Apostat,“ „Claudia Procula,“ „Weihnachtstraum,“ „Das Haus zu Nazareth,“ „Des Kaisers Günstling“). Auch werden in solchen Anstalten nicht selten alt- oder neuclassische Stücke aufgeführt. Dies findet in neuester Zeit auch an anderen gelehrten Anstalten wieder Nachahmung¹⁾.

20. Es ist zu bedauern, daß heut zu Tage das Schuldrama nicht mehr besser gepflegt wird, mancherorts sogar ganz ausgemerzt ist. Wir halten das für die Signatur einer sehr nüchternen, ideenlosen Zeit, die in ihrer materialistischen Richtung an Poesie, und überhaupt am Idealen keinen Geschmack mehr findet. Das Schuldrama dient in Wahrheit nicht bloß zur Uebung der Jugend im Vortrage und in einem anständigen und zugleich zuversichtlichen äußeren Auftreten, sondern auch zur Erhaltung und Pflege einer idealen Richtung in der Jugend: was sicher nicht gering angeschlagen werden darf. Freilich müssen auch die Stücke, welche von der Jugend aufgeführt werden sollen, edel und wahrhaft dichterisch gehalten, und gerade für die Jugend berechnet sein. Denn es ist selbstverständlich, daß nicht jedes Drama, so vortrefflich es an sich auch sein möge, für die Aufführung durch jugendliche Darsteller geeignet ist. Gemeines Gebahren darf auf der Jugendbühne nie geduldet werden, sonst müßte das Schuldrama zu einer Schule der Rohheit für die Jugend werden. Möge man also da, wo das Schuldrama noch gepflegt wird, von demselben nicht ablassen, aber es auch auf jener Höhe halten, auf welcher es einen wahrhaft bildenden und sittigenden Einfluß auf die Jugend möglicherweise ausüben kann! Einer Ueberwucherung der schuldramatischen Feierlichkeiten, wie solche in früherer

1) Literatur: Kehrein, Die dramatische Poesie der Deutschen, Spzg. 1840.

Zeit gang und gäbe war, reden wir selbstverständlich das Wort nicht; aber wenn hin und wieder der eintönige Unterricht durch dramatische Feierlichkeiten unterbrochen wird, so können wir das im Interesse des frischen und fröhlichen Sinnes der Jugend nur für sehr gut und zweckmäßig befinden.

21. Werfen wir endlich noch einen Blick auf die Schulfeste! — Wir haben schon früher (S. 146 ff.) erzählt, von welcher Art die Kinder- und Schulfeste im Mittelalter waren, und wie dieselben gefeiert wurden. Sie waren vielfach verschieden je nach der Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse, sowie der Ursachen, welche ursprünglich den Anstoß zu ihrer Entstehung gegeben haben. An manchen Orten haben sich jene alten Schulfeste, selbstverständlich in moderner Umformung, bis auf den heutigen Tag erhalten. In neuerer Zeit haben die Schulfeste den religiösen Charakter größtentheils abgestreift, und ist die Belustigung der Kinder für sich allein als Residuum übrig geblieben. Und diese Belustigungen sind da, wo der moderne Schulgeist herrscht, oft sehr wenig kindlicher Natur. Soldatenspielen, Turnaufzüge, lärmende Bacchanalien, und zum Schlusse noch Kinderbälle bilden gar oft den ganzen Inhalt dieser „Schul- oder Kinderfeste“. In solcher Ausartung sind diese „Feste“ tief zu beklagen. Denn der Kindersinn geht hier verloren, die Kinder werden frühreif und lernen Dinge und Genüsse kennen, die ihnen noch lange verborgen bleiben sollten. Die Sinnlichkeit wird in ihnen entfesselt; es pflanzt sich die Corruption schon im kindlichen Alter in ihnen an, und richtet dann oft die furchtbarsten Verheerungen in Leib und Seele der Jugend an. Dazu kommt, daß die frühzeitige Angewöhnung der Kinder an das stramme Soldaten- und Turnspiel den Geist des Chauvinismus und der Servilität ihnen einimpft, der sich dann nur weiter zu entwickeln braucht, um den Freiheits Sinn vollständig zu verdrängen, und die Jugend reif zu machen für den Corporalstock. So sehr man also wünschen muß, daß Kinder und Schulfeste nicht abkommen, und daß sie da, wo sie abgekommen sind, wieder aufleben, so sehr muß man wünschen, daß dieselben vernünftig und pädagogisch geleitet werden, und wahre Kinderfeste bleiben, nicht aber zu Nachäffungen der oft sinnlosen und liederlichen Vergnügungen Erwachsener werden.

22. Zu den Schulfesten gehörten früher besonders auch das Maifest und das Fest der Preisevertheilung. Diese beiden Feste wurden namentlich von den Jesuiten gepflegt. Das Maifest wurde am ersten Mai abgehalten, und entweder mit einer theatralischen Vorstellung, oder mit einer musikalisch-declamatorischen Production gefeiert. Noch heut zu Tage ist dieses Fest an vielen Mittelschulen im Gebrauch. Das Fest der Preisevertheilung fand am Schlusse des Schuljahres statt, und die Vertheilung der Preise wurde gleichfalls mit einer theatralischen oder musikalisch-declamatorischen Production eingeleitet. Merkwürdig ist es, daß der moderne Schulgeist gerade diese beiden Feste der Jugend nicht mehr gönnt. Wir lasen erst jüngst in einer „liberalen“ Zeitung eine Philippica gegen das schöne Maifest, das uns aus unserer Jugendzeit noch eine so liebe Erinnerung ist. Die Preisevertheilung haben sie ohnedies bereits fast überall abgeschafft. Es stammen diese Feste eben von der alten christlichen Schule her,

und da kann sie die „moderne“ Schule nicht mehr brauchen. Namentlich das Fest der Preisvertheilung findet keine Gnade mehr. Während man sonst die Schranken, welche die sittlichen Ausschreitungen der Jugend behindern sollen, möglichst aus dem Wege räumt, und der Jugend in der gedachten Richtung freien Paß gibt: redet man sich in Bezug auf Verabreichung von Preisen an die Jugend in eine ganz catonische Strenge hinein. Mit stoischem Ernste philosophirt man, daß eine Verabreichung von Preisen an die Jugend diese nur zum Hochmuth und zu ungeordneter Ehrsucht führen könne: und das müsse die Schule im Interesse der Sittlichkeit der Schüler vermeiden. Aber ihr strengen Weisen! Seht ihr denn nicht, daß ihr durch solches Gerede eurer pädagogischen Kunst ein verhängnißvolles Armuthszeugniß ausstellt? Wie, ihr seid gar nicht im Stande, auf die Jugend in der Weise einzuwirken, sie in der Weise zu leiten, daß sie über Gewinnung eines Preises nicht hochmüthig und stolz wird? Dann seid ihr eben gar keine Pädagogen mehr; denn wer das nicht versteht, der soll getrost das Erziehungsamt bei Seite legen; er paßt nicht dazu. Wenn wir zurückblicken auf unsere Lehrer und Erzieher, so steht es uns noch lebhaft vor dem Bewußtsein, wie sie es meisterhaft verstanden, uns die Freude an unseren Preisen zu gönnen, aber zugleich den Hochmuth nicht in uns aufkommen zu lassen. Es genügte dazu oft nur ein Wort, ja nur ein Blick. Das waren eben Erzieher im wahren Sinne dieses Wortes, die sich in das kindliche Gemüth hineinlebten, und daher dasselbe auch zu leiten und vor Ausschreitungen zu bewahren wußten, ohne mit stoischer Strenge Alles zu beseitigen, was das jugendliche Gemüth erfreuen konnte. Unsere modernen Schul=Catone aber mögen gute Unterrichter sein; Erzieher sind sie nicht: das gestehen sie selbst zu, indem sie sich die Fähigkeit nicht zutrauen, der Jugend Preise zu geben, und sie doch zugleich in jugendlicher Demuth und Bescheidenheit zu erhalten. — Andere meinen, es setze mit dieser Preisvertheilung zu viel Verdrießlichkeiten ab, indem man es Niemanden recht machen könne. Die Eltern jener Kinder, die keine Preise bekommen, hielten ihre Kinder für zurückgesetzt; daraus entstünde Abneigung gegen die Schulvorstände und Lehrer, Vorwürfe, u. s. w. Oft seien auch die Lehrer und Schulvorstände in der That nicht unparteiisch genug. — Aber das wird doch wohl Niemand in Abrede stellen, daß eine an sich gute und zweckmäßige Institution nicht deshalb aufgehoben werden dürfe, weil es unvernünftige Menschen gibt, die daraus Veranlassung nehmen, unberechtigte Vorwürfe gegen jene zu erheben, welche die Institution handhaben. Da müßte man zuletzt Alles aufgeben; denn solche Verdrießlichkeiten lassen sich eben nirgends vermeiden, so lange es unvernünftige und bornirte Menschen gibt. Ebenso wird Niemand in Abrede stellen, daß der Mißbrauch einer Sache den Gebrauch derselben nicht aufhebt. Wenn also manche Schulvorstände und Lehrer in der Vertheilung der Preise nicht unparteiisch und unbefangen genug sind: so kann darin nicht die Berechtigung liegen, die Institution der Preisvertheilung selbst zu beseitigen, sondern dieser Mißstand legt dann eben die Anforderung für Schulvorstände und Lehrer nahe, dieses Fehlers sich nicht schuldig zu machen, sondern mit strengster Unparteilichkeit und Unbefangenheit in der

Vertheilung der Preise zu Werke zu gehen. — So viel ist jedenfalls sicher, daß das Fest der Preisevertheilung für die Jugend von jeher ein liebes Fest gewesen ist, und daß die Aussicht auf dasselbe viel zur Förderung des Fleißes, des Eifers und der Ausdauer der Jugend im Lernen und Studiren beigetragen hat. Wenn unsere Zeit für derlei Feste kein Verständniß mehr hat, so können wir unsererseits darin keineswegs einen Fortschritt zum Besseren sehen, und wir halten diese unsere Ansicht, auf unsere pädagogische Erfahrung gestützt, aufrecht auch gegen solche, die mit metaphysischer Subtilität haarfinau abzuwägen lieben, wie weit man in der Belohnung der Jugend gehen dürfe, damit die Belohnung ja eine recht ideale sei, und die Schranken dieser Idealität ja nicht überschreite. Wir haben es eben hier mit Kindern, mit der Jugend zu thun, nicht mit Männern, die bereits in der Schule des Lebens zur Verachtung aller irdischen Auszeichnung herangereift sein mögen (?), und der Unterstützung des sittlichen Motivs durch äußere Belohnung nicht mehr bedürfen.

23. So haben wir denn den Weg durchschritten, der uns durch die so interessante und bedeutungsvolle Geschichte der Erziehung hindurchgeführt hat. Ist die Geschichte überhaupt eine gute Lehrmeisterin, so können wir auch aus der Geschichte der Pädagogik gute Lehren für Theorie und Praxis im Erziehungs- und Unterrichtsamte schöpfen. Namentlich wird sie uns in der Ueberzeugung festigen, daß eine gute Erziehung und eine glückliche Gestaltung des Unterrichts- wesens überall nur da zu finden sei, wo die Grundsätze des positiven Christenthums, die Grundsätze der Kirche der erziehlichen und didaktischen Wirksamkeit zu Grunde gelegt werden. Die ganze Geschichte legt lautes Zeugniß dafür ab, daß die Schule nur da blüht, wo die gedachte Bedingung gegeben ist, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil nur da Erziehung und Unterricht sich gegenseitig die Hand reichen und einander gegenseitig fördern. Eine entchristlichte Schule mag im Unterrichte glänzende Leistungen aufweisen; sie ist aber doch schlecht, weil der andere wesentliche Factor, die Erziehung, mangelt, und eben deshalb kann sie weder selbst gedeihen, noch kann sie bei allem äußeren Schein wahrhaft nützliche und dauernde Früchte für das folgende Leben der ihr anvertrauten Schüler hervorbringen. Dies bestätigt die ganze Geschichte. Aber eine wahrhaft christliche, katholische Schule werden wir so, wie die Dinge jetzt stehen, nicht mehr erzielen, so lange das Staatsschulmonopol mit seinem Staatsschulzwang blüht. Denn der atheistische Staat der Gegenwart kann nur eine entchristlichte Schule wollen, — es liegt das in seinem Wesen, und die „moderne“ Pädagogik mit ihrem naturalistischen oder ganz materialistischen Charakter leistet ihm, um dieses Ziel zu erreichen, treuen Dienst. Beide unterstützen und ergänzen sich gegenseitig. Da läßt sich für die christliche Schule schlechterdings nichts mehr erwarten. Wollen wir die christliche Schule nicht gänzlich aufgeben, und unseren Nachkommen das unschätzbare Gut des christ-

lichen, des katholischen Glaubens und Lebens erhalten, dann bleibt uns nichts Anderes mehr übrig, als uns aufzuraffen, und nach dem Beispiele anderer Völker mit aller Kraft und Energie hinzuarbeiten auf die Freiheit der Schule, auf die Freiheit des Unterrichtes. Was andere Völker erkämpft haben, das müssen auch wir erkämpfen; es gibt absolut kein anderes Mittel mehr, um das Verderben und den Untergang zu beschwören. Indem die Geschichte der Pädagogik uns zeigt, wohin wir durch das Staatschulmonopol mit unseren Schulen gekommen sind, gibt sie uns zugleich die Parole für unser hinfortiges Streben, für die Arbeit und für den Kampf der Gegenwart und der nächsten Zukunft, und die Parole lautet:

U n t e r r i c h t s f r e i h e i t !

Namen- und Sachregister.

Die Nummern zeigen die Seite an.

A.

Abacus 130.
 Abälard 120.
 Abassiden 96.
 Abbt 673.
 Abderrhaman III. 151.
 Abel, Minister 549.
 Abiturientenprüfung 631.
 Academies, die, in England 633 f.
 in Nordamerika 638 f.
 die staatlichen 638.
 die freien kirchlichen 639.
 Ackerbauschulen 646.
 Ackermann Joh. 718.
 Adelberg 713.
 Adellung 689.
 Adelswald 112.
 Adwert, Schule von 189.
 Agobardus Florus 113.
 Agrikola, Johannes, Schulordnung des,
 216. (668.)
 Agrikola, Rudolf 199.
 Aegypten, Erziehung und Unterricht in, 18 f.
 Akademien, neuere, von den Päpsten ge-
 stiftet 601.
 Alain de Lille 176.
 Albert der Große 121.
 Albert, Herzog v. Sachsen-Teschen 646.
 Alcuin 112.
 Seine Lehrbücher 128.
 Alca 590.
 Alexander von Hales 121.
 Alexander von Billedieu (Alexander Do-
 lensis) 128.
 Sein Doctrinale 129.
 Alippo, Schule zu 151.
 Alexandra, Prinzessin v. Bayern 716.
 Alexandria, Schulwesen in 30. 80.
 Alexandria, jüdische Schule zu 71.
 Alexandria, Katechetenschule zu 80.
 Alfarabi 151.
 Alfred der Große 106.
 Algazel 151.
 Algebra 699.

Algorismus 168. 125.
 Alfendi 151.
 Alfiker 473.
 Almanach 168.
 Almagestum des Ptolemäus 168.
 Al Mamum 151.
 Aluminate (siehe „geistliche Seminarien“)
 Ambach, Eduard 715.
 Amerikanisches Schulwesen 569 ff.
 Religionslose Staatsschulen 570.
 Kein Schulzwang 570 f.
 Stellung der Lehrer 571.
 Freie Confectionschulen 572.
 Katholische Pfarrschulen 572.
 Katholische Privatschulen 572 f.
 Sonntagschulen 573.
 Nachtschulen 573.
 Negerschulen 573.
 Amerikanisches Schulwesen, Organisation
 desselben 622 f.
 Common Schools 622 f.
 Primary Schools 622.
 Grammar Schools 622.
 Supplementary course 622.
 Evening Schools 623.
 Unterrichtsstoff und Methode 622 f.
 Amerikanische Mittelschulen 638 f.
 Amerikanische Universitäten 655 f.
 Amerikanische Schullehrerbildung 597 f.
 Schulwesen in Mittel- und Südamerika 574.
 Anour, Wilh. von St. 166.
 Andersen 713.
 Andrea, Valentin 260.
 Andronikus Callistus 198.
 Angela Mericia 253.
 Anhalt, Emil 413.
 Annegarn 677. 707. 715.
 Anschauungsunterricht, der 660 ff.
 Begründung und allmälige Entwicklung
 desselben zu seiner jetzigen Gestalt
 660 ff.
 Critik desselben 663.
 Anselm v. Canterbury 120. 176.
 Anthologien aus der classischen Literatur 713.
 Anticlaudianus v. Alain de Lille 129.

- Antiochia, Katechetenschule zu 83.
 Antoninus, M. Aurelius 68.
 Antonius, Lehrer auf der Schule v. Lyon 113.
 Apianus 705.
 Nepinus 567.
 Apostolius, Mich. 198.
 Arabisches Erziehungs- und Unterrichtswesen 149 ff.
 Unterrichtsstoff und Unterrichtsweise in den arabischen Schulen 152.
 Verfall und Untergang des arabischen Schulwesens 151.
 Arcator puerorum 121.
 Argyropulos, Joh. 198.
 Aristarch, Grammatik des 128.
 Aristoteles, seine Erziehungslehre 46 ff.
 Aristotelische Philosophie in den mittelalterlichen christlichen Schulen 139 ff.
 Aristotelische Philosophie in den mittelalterlichen arabischen Schulen 150.
 Arithmetik, die, in den mittelalterlichen Schulen 130.
 Arles, Schule von 109.
 Armenschulen 624 f.
 In Deutschland 625.
 In England 625.
 Arnauld 297.
 Arnold, Thomas 541.
 Artes liberales 57.
 „Artes et scientiae“ an den mittelalterlichen Universitäten 168.
 Astronomie, die, in den mittelalterlichen Schulen 131.
 Athenäum in Rom 58.
 Athenäen, die belgischen 634.
 Organisation derselben 634.
 Atheniensische Erziehung 26 ff.
 Princip, Grundcharakter und Details derselben 26 ff.
 Literarischer, musikalischer und gymnastischer Curfus 27 f.
 Disciplin 29 f.
 Kritik derselben 31 f.
 Augustinus, der heil.
 Seine Seminarische 79. 598.
 Seine Confessionen 91 f.
 Seine pädagogischen Grundsätze 88.
 Augustinus, der Mönch 105.
 d'Authier, Christoph 603.
 Averroes 151.
 Avicenna 151.
 Avranche, Schule von 120.
- B.**
- Baccalaurei 170. 171.
 Bachanten und Bachantenzüge 160 ff.
 Baco von Verulam 242. 260. 299.
 Seine neue Methode 260.
 Badisches Schulwesen. Schulgesetz von 1862, 64 und 68. 550.
 Bagdad, Akademie zu 72. 150.
 Bahrdt, K. Friedr. 332.
 Balkien 7.
 Bangor, Schule von 104.
 Barbaro, Ermolao 199.
 Barberini, Familie der 601.
 Bardas, d. Kaiser 95.
 Barlaam 197.
 Barmherzige Schwestern 624.
 Baron Richard 713.
 Barré, Mik. 341.
 Barth 713. 714.
 Barthel 473. 677.
 Barthelemy 336.
 Bartholomäus de Chaimis, des, Interrogatorium 667.
 Basjedow, J. Bernhard 316 ff.
 Sein Leben und seine Schriften 317. 318 f.
 „Elementarwerk“ 319.
 „Methodenbuch“ 318 f.
 Sein Philanthropin 319.
 Sein Erziehungsideal 319.
 Seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze 319 ff.
 Spielender Unterricht 324.
 Realismus 321. 323.
 Sprachunterricht, Sittenlehre, Religionsunterricht 321. 322. 324.
 Erziehung der Töchter 322.
 Erziehliches Verfahren im Philanthropin 322 f.
 Öffentliche Prüfung 327.
 Schicksale und Untergang des Philanthropins 326 f.
 Bäske 680.
 Basilus der Große 79.
 Erziehliche Vorschriften desselben für seine Mönche 79.
 Verdienste dieser Mönche um die christliche Schule 79.
 Seine pädagogischen Grundsätze 84 ff.
 Basilus, der Kaiser 95.
 Basra, Schule von 150.
 Bäßler 713.
 Bassora, Schule von 150.
 Batelle 578.
 Bauberger 715.
 Bauriegl 437.
 Bayerisches Schulwesen am Ende des vorigen Jahrhunderts und in der Gegenwart 549.
 Schulaufsicht 549 f.
 Baz 474.
 Beatus Rhenanus 200.
 Bec, Schule von 120.
 Béchier, Fräul. 341.
 Bechstein, L. 713.
 Becker, Ferdinand 675. 689 f.
 Beda, der Ehrwürdige 105. 598.
 Seine Lehrbücher 128.
 Behaim 704 f.
 Beichttafeln 124.
 Belgisches Schulwesen 558 f.

- Unterrichtsfreiheit seit 1830. 558.
 Gesetz vom 23. Sept. 1842. 558.
 Geistliche und weltliche Schulaufsicht 558.
 Kein Schulzwang 558.
 Beillard 338.
 Bell, Andreas 538. 560.
 Bell-Lankaster-Schulen und Bell-Lankaster-
 Methode 539 f.
 Bellarmin 670.
 Bembo 199.
 Benedikt, der heil. 100 f.
 Benedikt Maria 551.
 Benedikt XIII. und XIV., Päpste 603. 604.
 Benediktiner Schulen, innere und äußere 101.
 mit Convikten 593.
 Beneke, sein pädagogischer Standpunkt 419 f.
 Bengel, J. N. 283.
 Berchthold, Bruder, des, Summa Joannis 667.
 Berge, Schule von Kloster- 221. 595.
 Bernard, Claudius 603.
 Bernhard von Chartres 120.
 Bernhardt 297.
 Berti, 509.
 Berulle, Pierre de 252. 602.
 Bessarion 198.
 Bethune, Eberhard von 128. 168.
 Beuth, Wilh. 645.
 Bettelorden, Streit derselben mit der Uni-
 versität Paris 166.
 Biblische Geschichte 676 ff.
 Christoph Schmid'sche 676 f.
 Schuster'sche 677 f.
 Weitere „bibl. Geschichten“ 677 f.
 Biernatky 713.
 Bifurkation 635. 644.
 Bilderkatechismen 674 f.
 Birlinger, N. 716.
 Birliet, Mina von 537.
 Bischöfe, deren Verdienste um die Schulen
 im Mittelalter 79. 111. 115.
 Bischöfliche Verordnungen über das Schul-
 wesen im Mittelalter 111. 115.
 Blasche 409.
 Blie de Bourdon, Franziska 341.
 Blindenerziehung, Literatur über 589.
 Blindeninstitute 588 f.
 Blochmann 381.
 Blödsinnige Kinder, Institute für 591 f.
 Boccaccio 198.
 Bochara, Schule von 150.
 Böckh, August 294.
 Bodenmüller 685.
 Boethius 100.
 Seine Lehrbücher 128.
 Bologna, Universität von 165.
 Bommel, Anton van 535 ff.
 Aufsichtsrecht der Kirche über Schule und
 Lehrer 535 ff.
 Bonadis, Math. 124.
 Bonamicus 199.
 Bonaventura 121.
 Bone 716.
 Bonifacius, der heil. 107.
 Bormann 453. 688. 705.
 Born 605.
 Borromäus, Carl, d. heil. 246. 600.
 Seine Wirksamkeit für Erziehung und
 Unterricht 246 ff.
 Collegium Borromaeum 247 f.
 Seminarien 248.
 Convikte für Adelige 248.
 Akademie 248.
 Mädchenziehung 249.
 Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre
 246.
 Bosco, Joh. de sacro 168.
 Bossuet 670.
 Böttcher 595.
 Boulter 562.
 Bourdoise, Adrian 602.
 Bourges, Schule von 109.
 Bowitsch 716.
 Bracher, Beda 551.
 Brandt 480.
 Braubach 446.
 Braun, S. 549.
 Braun, Isabella 716.
 Bremen, Schule von 113.
 Brentano, Clemens 716.
 Brevet, das 555.
 Briefschulen 157 f.
 Briggs 696.
 Brougham, Lord 560.
 Brüder des gemeinschaftlichen Lebens 624.
 Brug, Fr. W. 715.
 Brumann 684.
 Bruno, Bruder Otto's I. 116.
 Bruno von Würzburg 124.
 Buagoren 22.
 Bubenmeister 154.
 Buchfelner 677.
 Buchstabirmethode 679.
 Bugenhagen, Schulordnung von 216.
 Bumüller 684. 685. 693. 707.
 Bürgerschulen, niedere 626.
 höhere 641. 643.
 Burkart 673. 674.
 Burschenschaft und Burschenschaftler 652 f.
 Bursen und Bursenmeister 174.
 Bus, Cäsar von Bus, und das Institut
 der Priester christlicher Lehre 252.
 Busch, Hermann von 199.
 Büsch, J. G. 647.
 Büsching, 283.
 Businger 678.
 Buß 380.
 Busse 328.
 Byzantinisches Reich. Geschichte der er-
 ziehlichen und didaktischen Bestrebungen
 in demselben 95 f.

C.

- Cahira, Schule von 151.
 Calafanz, Joseph von 249. 624.

- Seine „frommen Schulen“ 250 f.
 Calvin und seine Katechismen 217.
 Cambridge, Schule von 106.
 Camerarius, Joachim 221.
 Campe, Joachim 327. 328. 329. 330. 712.
 Canisius, Petrus 245. 669.
 Sein großer und kleiner Katechismus 245. 669 f.
 Canterbury, Schule von 105.
 Cantor 121.
 Capella, Marcianus 104. 128.
 Sein Satyricon 104. 128.
 Caprano, Cardinal 609.
 Caprara, Card. 671.
 Cartesius 696. 699.
 Cäsar, Julius 55.
 Cäsarea, Katechetenschule zu 83.
 Cäsarius, Joh. 199.
 Cassini 705.
 Cassiodor 100.
 De septem disciplinis 128.
 Castair'sche Schnellschreibemethode 687.
 Castrafani, Cardinal 609.
 Cato, Dionysius 127.
 Cato, Censorinus 59.
 „Cato“, das Spruchbuch 129.
 Cellarius, Christoph 288.
 Celles, Conrad 200. 718.
 Cervinus, Cardinal 600.
 Chailet 577.
 Chalkondylas, Demetrius 198.
 Chanciergues, v. 603.
 Charbonnier 537.
 Chartres, Schule von 113. 120.
 Cherbury, Herbert von 299.
 Chiluköfker, M. 715.
 Chimani, L. J. 715.
 Chinesische Erziehung 10 f.
 Chinesisches Schulwesen 12 ff.
 Chinesische Staatsprüfungen 13 f.
 Christenlehrbruderschaften 245.
 Christoph, Herzog von Württemberg 221. 551.
 Chrodegang, Bischof v. Metz 109 f. 144.
 Sein Institutum vitae communis 109 f.
 Chrysoloras, Manuel 198.
 Chrysostomus, dessen pädagogische Grundsätze 83. 86 f.
 Cicero's pädagogische Grundsätze 59 ff.
 Circatores 145.
 Civiltà cattolica 510.
 Clajus, Alb. u. Joh. 689.
 Classiker, die, in den mittelalterlichen Schulen 129.
 Claudius, M. 713.
 Clemens von Alexandrien 81.
 Clemens VIII. 601.
 Clemens XI. 603.
 Clericuli vagantes 162.
 Clerikatur 602.
 Clermont, Schule von 109.
 Clermont-Tonnere, Erzbischof v. Toulouse 611.
- Clugny, Schule von 120. 123.
 Cochin 578.
 Colbert 670.
 Colleges, freie, in Belgien 635.
 Colleges, in Nordamerika 655.
 Colleges communaux, in Frankreich 637.
 Collegien an den Universitäten im Mittelalter 173.
 Collegium, das deutsche, in Rom 599 f.
 Collegsystem an den englischen Universitäten 173. 367.
 Columbini 510.
 Comenius, Amos 267. 680. 689. 678.
 Janua reserata 267. 268.
 Orbis pictus 269.
 Methodus novissima 269.
 Didactica magna 270.
 Didaktische Grundsätze des Comenius 269 f.
 Sein Schulorganisationsplan 271 f.
 Comment 364.
 Communalschule 399.
 Computus cyrometricalis 168.
 Conches, Wilhelm von 120.
 Confucius 14 f.
 Congregatio universitatis 170.
 Conrad, Ant. 719.
 Conservatori, die, in Rom 585.
 Constantinus Porphyrogennetes 95.
 Constantinopel, 6. Concil von 79. 103.
 Constitutionen, apostolische 84.
 Contubernien in Wesel und Hall 594.
 Convikte 592 f.
 Corbey, Schule von 113. 120.
 Cordova, jüdische und arabische Schule zu 72. 151.
 Corpsverbindungen u. Corpsbürschen 364 ff. 653.
 Couissinieres 675.
 Cramer 6.
 Crato 200.
 Criginger 718.
 Curse, die, der Jesuitenschulen, 237.
 Cursor 163.
 Curtmann 449. 662. 691. 699.
 Cusani, Marcus de Sadi 252.
 Cyprian, der heil. 84.
 Cyrillus von Jerusalem, dessen Katechesen 89 f.
- D.**
- Dalberg 200.
 Damas, P. de, 537.
 Damastus, Akademie von 151.
 Dänisches Schulwesen 568 f.
 Dartheus 583.
 Deberich oder Dirik aus Münster und sein „Kerstenspiegel“ 666.
 Desoë 329.
 Deharbe 674.
 Deinhardt 413. 491 f.
 Seine Gymnasialpädagogik 491 f.

- Dekane, die, der Fakultäten 169.
 Demeter 468.
 Denzel 450. 661.
 Deposition 361.
 Deschamps 590.
 Deslisle 705.
 Deutsche Sprachlehre, Unterricht in derj., 689ff.
 Beckers Methode 689 f.
 Magers Methode 691 f.
 Neueste Methode 691 f.
 Deutsches Collegium in Rom 599 f. 609.
 Deventer, Schule von 189. 199.
 Devora 465. 715.
 Dialektik, die, in den mittelalterlichen Schulen 130.
 Didymus, der Blinde 83.
 Dielig 713.
 Diestertweg 438 ff. 502. 543. 544. 662. 684. 688. 691. 696. 697. 699.
 Sein Leben und seine Schriften 439 f.
 Seine didaktischen Grundsätze 440 ff.
 Sein religiöser Standpunkt (atheistischer Naturalismus) 442 ff.
 Staatscommunalschule 443 f.
 Seine Ansichten über Lehrerbildung 444.
 Dietrichstein, Franz von 546.
 Dinter 433 ff. 676.
 Sein religiöser Standpunkt 434 f.
 Seine Katechismethode 435 ff.
 Disciplin 438.
 Diodor, Bischof von Tarsus 83.
 Diomedes 127.
 Dionysius von Halikarnassus 679.
 Dionysius von Luxemburg 670.
 Diophantos 699.
 Disputationen in den mittelalterlichen Schulen 169.
 Dittes 7. 446.
 Doctrinale 128.
 Doktoren 170. 172.
 Doktorpromotionen im Mittelalter 172.
 Dominikanerschulen 121.
 Domschulen 103.
 Dom-Lajot 316.
 Donatus 127.
 Donin 685. 715.
 Doornik, Schule von, 120.
 Dörle 715.
 Dorothea, Fürstin von Weimar, 261.
 Dorotheus 83.
 Dramatische Aufführungen in den mittelalterlichen Schulen 148.
 Dreher 429.
 Driesch, van der, 677.
 Dringenberg, Ludwig, 199.
 Drolin 336.
 Drücke 677.
 Dschiajar 150.
 Dujarrié 338.
 Dufas, der Kaiser 96.
 Duns Scotus 121. 196.
 Dupanloup 511 ff. 523. 537.
 „De l'éducation“ 511.
 Wesen der Erziehung 512 f.
 Erziehungsmittel 513 ff.
 Achtungsvolle Erziehung 515 f.
 Persönliche Mitwirkung des Kindes zu seiner Erziehung 516.
 Seminarerziehung 516 ff.
 Der Superior des Seminars 517 f.
 Seminarlehrer 518 f.
 Seminarregeln 519.
 Recreationen und Spiele 519 f.
 Inanspruchnahme des Ehrgefühls. Die Noten 520 f.
 Geistliche Lesung 521 f.
 Retraiten 522.
 Dupuis, Gebrüder, in Paris 708.
 Durich 471 f.
- G.**
- Gbersberg, J. S. 715.
 Gborakum, Schule von, 105.
 Gschard III. 107.
 Gdessa, Katechetenschule zu 83.
 Gginhard 112.
 Gichelberg 701.
 Girenen 24.
 Gijelen 710.
 Gisenlohr 413.
 Gitelwolf von Stein 200.
 Elementarschule, die moderne 617 ff.
 in Deutschland 617 ff.
 Stellung und Aufgabe derselben 618.
 Umfang des Unterrichtsstoffes 619.
 Umfang der Unterrichtszeit 619.
 Klasseneintheilung 620.
 in England 620.
 in Belgien 620.
 in Frankreich 621.
 in Spanien 621 f.
 in Nordamerika 622 ff.
 freie Elementarschulen daselbst 623 f.
 Glzhoff 677.
 Gmesa, Schule zu 151.
 „Emil“, der, von Rousseau 309.
 Emmerich, Schule zu 189.
 Emser Congreß 604.
 Enders 673.
 Enfantin 511.
 Englische Fräulein 340.
 Englisches Schulwesen im Mittelalter 104 f.
 Englisches Schulwesen seit der „Reformation“ 560 ff.
 Schulgesellschaften 560.
 Staatliche Eingriffe in das Schulwesen seit 1832. 560 f.
 Opposition dagegen 561.
 Unterrichtsfreiheit 561 f.
 Gobanus Hesus 221.
 Gpée, de l'Abbé 590.
 Sein Taubstummenerrichtssystem 591.
 Gpheben 30.

Ephräm, der Syrer 83.
 Episcopalschulen 103
 Erasmus von Rotterdam 200 ff. 669.
 Ueber die christliche Ehe 201.
 Die Colloquia 22.
 Der Ciceronianus 203.
 Ueber die Art und Weise des Studirens 203.
 Ueber die Höflichkeit der Sitten 202.
 Erigena, Scotus 115.
 Erlan, Fr. X. 715.
 Ernaud 590.
 Ernesti, J. Aug. 289 f.
 Ernst, Jos. 614.
 Erthal, Karl, Bischof v. Mainz 604.
 Erziehung und Unterricht, bestimmende Momente für die jeweilige Gestaltung derselben 2.
 Erziehung, die christliche, wesentlicher Charakter derselben im Unterschied von der heidnischen 73 f.
 Eudes und Eudisten 603.
 Eudokia 96.
 Euklides 699.
 Euklidische Methode 700.
 Euler 699.
 Eusebius, Bischof von Cäsa 83.
 Eybel 605.
 Exeter, Schule von 105.

F.

Fabrikschulen 625.
 Fäbse 408.
 Fakultäten, die vier 169.
 Fakultätshochschulen 163.
 Fakultätssystem 170.
 Falk, Daniel 585.
 Falk, Jugendschriftsteller 715.
 Familie, die christliche 74.
 Febronius 604.
 Felbiger, Ignaz von 351 ff. 546. 670. 676. 689.
 Sein Leben 351 f.
 Seine Schulordnung 352. 353.
 Seine Schriften 354.
 Fellenberg 380. 393. 559. 586. 624. 627.
 Fenelon 344 ff.
 „Abenteuer des Telemach“ 345.
 „Ueber Erziehung der Töchter 346.
 Ferrucci 510.
 Festetitz, Graf 645.
 Feutrier 611.
 Fichte 406 f. 501.
 Nationale Erziehung 406 f.
 Ueber die Universitäten 501.
 Ficinus, Marsilius 198.
 Filippini, Lucia 624.
 Filippinen 624.
 Findelhäuser 583. 584.
 Fingerloß 608.
 Fischer 437. 455.
 Flachmann 395.
 Flattich 283.

Fleury, Schule zu 113.
 Fleury, Claudius 670.
 Fontenay, Schule von 113.
 Formalismus, der humanistische 196 f.
 Fortbildungsschulen, landwirthschaftliche 620.
 Fortelius 679.
 Foscorari 668.
 Fournet, Abbé 341.
 Fournier, Peter 339.
 Fourtoul 636.
 Francke, Herm. August 275 ff. 283. 594.
 Sein Leben und Wirken 275 f.
 Sein Waisenhaus und die Institute in demselben 276 f.
 Realismus und Fachsystem 278.
 Seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze 278 ff.
 Pietismus 279.
 Disciplin 280 f.
 Gedrückte Stellung seiner Lehrer 281.
 „Erweckungstunden“ 281.
 Frank 689.
 Frankenberg, Erzbischof von Mecheln 608.
 Franz, Fürst von Tessa 319. 327.
 Franz, Agnes 714.
 Franziskanerschulen 121.
 Französisches Schulwesen 552 ff.
 Vor der Revolution 552.
 Napoleons I. Universität 553.
 Universitätsmonopol 553.
 Unter der Restauration 553 f.
 Nach der Revolution v. 1830. 554.
 Gegenwärtige Organisation des Schulwesens nach den Gesetzen von 1850, 52 und 54. 554 f.
 Schulaufsicht 554 f.
 Kein Schulzwang 555.
 Unterrichtsfreiheit, die, allmählig von den Katholiken errungen 555. 556.
 Fraterhäuser und Fraterschulen 188. 189.
 Frau, Stellung derselben bei den Römern 52.
 Freidank 124.
 Freilinghausen 283.
 Friedrich I. v. Preußen 283.
 Frieß 678.
 Frisch, Leonard 680.
 Frischlin, Mikodemus 718.
 Friglar, Schule von 107. 113.
 Fröbel, August 579 f.
 Seine Kindergartenpädagogik 580 f.
 Spielgaben 580.
 Beschäftigungen der Kinder 581.
 Schicksal seiner Kindergärten 582.
 Froben 124.
 „Füchse“ 364.
 Fulda, Schule von 107. 111. 114. 120.
 Fureiro 668.
 Fürstenschulen 222.

G.

Gabriel 701.
 Gall Morel 474. 675. 716. 719.

- Gallen St., Benediktinerschule von 107, 111. 113. 120.
 Galura 466 f. 671. 674. 675. 677.
 Gandisapora, Schule von 83.
 Gaume, J. 523 ff.
 Polemik gegen den Gebrauch der antikeidnischen Classiker in den Schulen 523 ff.
 Nachtheile dieser Lectüre in religiöser, sittlicher und socialer Beziehung 524 ff.
 Art des Gebrauches der Classiker vor und nach der Renaissance 526 f.
 Die Kirche und die Classiker 527.
 Die Ordensschulen und die Classiker 528 f.
 Unterschied zwischen dem heidnischen und christlichen Latein 529.
 Kleutgen contra Gaume 530 ff.
 Kern der Controverse 534.
 Gedächtnißverse 124.
 Gehilfen, Schul- im Mittelalter 121.
 Gebite, Friedrich 296. 495. 641. 680.
 Geiger, K. 715.
 Geiler von Kaisersberg 124.
 Gemma Frisius 705.
 Generalseminarien in Oesterreich u. Bayern 607. 608.
 Genovesa, Schule von St., in Paris 120.
 Geographie, Unterricht in der 704 f.
 Methode 704 f.
 Geometrie, Elemente der, in der Volksschule 699.
 Geometrie, die, in den Mittelschulen 699 f.
 Georg von Trapezunt 198.
 Gerald 107.
 Gerando 578. 588.
 Gerbert (Silvester II.) 116. 131. 151.
 Gerbil 316.
 Gerhard von Zutphen 188.
 Gerjon 186. 666.
 „De trahendis ad Christum parvulis“ 186 f.
 Ueber das Beichten 186.
 Sein Opus tripartitum 666.
 Gervinus 502.
 Gesangunterricht 709.
 Methode 709.
 Hilfsmittel 709.
 Geschichte der Pädagogik, Begriff derselben 4.
 Pragmatischer Charakter derselben 4.
 Eintheilung ders. 5 f.
 Literatur 6 ff.
 Geschichtsunterricht 706 f.
 Analytische und synthetische Methode 706.
 Biographische, ethnographische und universalhistorische Methode 706.
 Hilfsmittel zum Geschichtsunterricht 707.
 Wichtigkeit eines guten Geschichtsunterrichtes 707 f.
 Gesner, J. Math. 288.
 Seine „Institutiones rei scholasticae“ 288 f.
 Seine didaktischen Grundsätze 289.
 Gewerbeschulen, niedere und höhere 644. 645
 Girard 396. 559.
 Glanzow 6.
 Glaz, J. M. und J. 713.
 Gleim, Betty 454.
 Glossator 168.
 Godefroy, Charles 603.
 Gollenius 199.
 Goldberg, Schule von 222.
 Gop, Abbé 341.
 Görres, Guido 716.
 Gottsched, 689. 719.
 Gouda, Schule von 189.
 „Gräcismus“, der, des Eberhard von Bethune 128.
 Grade, akademische 164. 171.
 Gräfe 7. 445. 676. 685. 688. 691. 699.
 Grammaticus 55.
 Grammatik 27. 54.
 Grafer 424 ff. 683. 590 f.
 „Divinität“ 425.
 Seine Unterrichtsmethode 425 f.
 Sein religiös-pädagog. Standpunkt 427 f.
 Seine Schreibesehemethode 683.
 Graßmann 699.
 Gress, Joachim 718.
 Gregor von Nazianz. Seine „katechetische Rede“ 90.
 Gregor von Nyssa, seine „katechetischen Unterweisungen“ 90.
 Gregor der Große 102. 105. 587.
 Gregor VII. 116.
 Gregor von Tours 598.
 Gregor IX. 599.
 Gregor XIII. 600.
 Gregor XVI. 577.
 Gregorianer 188.
 Gregoriusfest im Mittelalter 146 f.
 Greiling 406.
 Griechen, Erziehung und Unterricht bei den 20 ff.
 Griechisches Schulwesen seit Alexander dem Großen 30 f.
 Der encyclopädische Lehrkursus dieser Zeit 30 f.
 Rhetorenschulen 31.
 Griffot 316.
 Grignon 342.
 Grimaldus 107.
 Grimm 691. 713.
 Grimma, Fürstenschule zu 222. 594.
 Grote, Gerhard 188.
 Grube, Rechenmethodiker 696. 697. 698.
 Grube, A. W., Jugendschriftsteller 713.
 Gruber, Normalschullehrer 351.
 Gruber, Erzbischof von Salzburg 467. 676.
 Gude 705.
 Guggenbühl 592.
 Guisbert von Nogent 130.
 Guise, Herzog von 600.
 Guizot 554.
 Gumbert, Thekla 714.
 Gundert 714.

Gundinger, Ant. 715.
 Guths-Muths 331. 709.
 Guyot 590.
 Gymnasiallehrer 631 f.
 Gymnasiumpädagogik, moderne, Literatur über 477 ff.
 Gymnasialschulamtsexanten 632.
 Gymnasien, die, bei den Athenern 28 f.
 Gymnasien, die modernen 628 ff.
 in Deutschland 628 ff.
 Zweck derselben 629.
 Lehrstoff 629 f.
 Dauer des Gymnasialunterrichtes 631.
 Classen- und Fachsystem 631.
 Abiturientenprüfung 631.
 in England 633.
 in Belgien 634.
 in Frankreich 635.
 in Spanien 637.
 in Amerika 638 f.
 Gymnastik, die, bei den Spartanern 23.
 bei den Athenern 28 f.
 bei Plato 41.
 bei Aristoteles 47 f.

S.

Sadrian, Kaiser 587.
 Sadrian, Abt 130.
 Säggelin 546.
 Sahn, Fr. Kav. 715.
 Sähn 285.
 Sähn'sche Methode 285 f. 352.
 Sald, Herenäus 673. 674.
 Sakem II. 151.
 Samann, J. G. 376 ff.
 Hamilton 693 f.
 Hammer 684.
 Handelsschulen 646 f.
 Handwerkerfortbildungsschulen 620. 645.
 Hannel 395.
 Hardmuth, J. B. 715.
 Harl 408.
 Harnisch 450 f. 676. 699. 710. 713.
 Harun al Raschid 150.
 Hasl 673.
 Häster 684.
 Hatto v. Fulda 114. 135. f.
 Hauber, J. M. 715.
 Hauff 713.
 Hauschild 481.
 Haüy 588. 589.
 Sein System des Blindenunterrichtes 589.
 Hayneccius 718.
 Hebel, Peter 677.
 Hecker, Julius 284 f. 595. 627. 640. 680.
 Hegel 409 ff.
 Hegius, Alexander 199.
 Heidenreich 710.
 Hein 686.
 Heinicke, Karl 680.
 Heinicke, Samuel 373 f. 590.

Sein System des Taubstummunterrichtes 591.
 Heibroth 453.
 Heinsius 453. 689.
 Heiß, Michael 614.
 Helding, Bischof v. Merseburg 669.
 Hellmich, P. Ambrosius 717.
 Helvicus 261.
 Henning 713.
 Henry 614.
 Hentschel 696. 698.
 Hepp 7.
 Herbart 415 ff.
 Herbst 674.
 Herchenbach 707. 716.
 Herder, Gottfried 374 ff.
 Seine Sprach- und Realklassen 375 f.
 Hergang, J. 446. 686.
 Hergenröther, Joh. Bapt. 470.
 Hergenröther 674.
 Hermann, Gottfried 293 f.
 Hernandez 590.
 Herrenhuter, Schulen der 274 f.
 Hersfeld, Schule von 113.
 Heunisch 429.
 Heuser 696.
 Hey, W. 713.
 Heyne, Chr. Gottl. 290.
 Hieronymianer 188.
 Hieronymus, der heil., seine pädagogischen Grundsätze 87 f.
 Hieronymus Nemitanus 587.
 High Schools in England 633.
 Hildesheim, Schule von 113.
 Hillardt 688.
 Hinkmar von Rheims 115.
 Hirschau, Schule von 113.
 Hirscher 672. 673. 676.
 Hochstraten 200.
 Hoffmann, Fr. 713.
 Hoffmann von Fallersleben 713.
 Höflinger 673.
 Hofmann, Fr. Kav. 681.
 Hofmann, J. 693.
 Hofmeistererziehung 303. 311.
 Holländisches Schulwesen seit der „Reformation“ 556 ff.
 Schulgesetz von 1806. 557.
 confessionslose Schule 557 f.
 katholische Schulen 558.
 Holtey 716.
 Hölty 713.
 Honorarium 172.
 Honorius IV. 599.
 Horlonius 199.
 Hortulus animae 667.
 Hospice du St. Esprit in Paris 587.
 Hospice des enfans-Dieu 587.
 Hotter 692.
 Hotz 698.
 Houwald 713.
 Huber, J. J. 715.

- Hugo von St. Viktor. Seine Eruditio didascalorum 175. 176.
 Hugson 673.
 Humanismus, der, im Allgemeinen 195 f.
 Charakteristik desselben 196.
 Sein Verhältniß zur Scholastik 196.
 Humanismus, der, in den Jesuitenschulen 236.
 Humanismus, der neuere 257. 287 ff.
 Grundsätze desselben 287 f.
 Critik desselben 298.
 Hungari, A. 715.
 Hunkler 715.
 Hutten, Ulrich von 200.
 Hymmelstraß, die, von Lanzkranna 124.
- J.**
- Jäck 673. 677.
 Jahn, Fr. Ludwig, der „Turnvater“ 710.
 Jahn, P. 719.
 Jais, Megidius 465 f. 715.
 Jakobs 713.
 Jakotot 683. 694.
 Jaksch 469.
 Jankowicz 566.
 Jansch 576. 673.
 Janna reserata 268.
 Jaumann 673.
 Jbn Doseil 153.
 Jckelsamer 679. 689.
 Jean Paul Friedrich Richter 420 ff.
 Seine Lebana 421.
 Seine pädagogischen Lehrmeinungen 422 f.
 Jeremias, Patriarch 566.
 Jerusalem, Katechetenschule zu 83.
 Jesuiten und Jesuitenschulen 334 ff. 593.
 718 f.
 Humanismus 236.
 Die „Ratio studiorum“ 237.
 Organisation der Jesuitenschulen 237.
 Lehrstoff 237.
 „Erudition“ 238.
 Classensystem 239.
 Erziehliche Wirksamkeit der Jesuitenschulen 236. 239.
 Disciplin 240.
 Inanspruchnahme des Ehrgefühles und Ehrgeizes 240.
 Religiöse Bildung 239.
 Strafen 240 f.
 Beispiel des Lehrers 241.
 „Urbanität“ 241.
 Deklamationen und dramatische Aufführungen 241 f. 718 f.
 Studien in der höhern Abtheilung 242.
 Widerlegung der der Jesuitenerziehung gemachten Vorwürfe 243 f.
 Jferten, Pestalozzi's Institut zu 380 f. 390 ff.
 Ignatius von Loyola 235. 585. 587. 599.
 Jlarchen 22.
 Jlesfeld, Schule zu 221.
 Illuminaten 604 f.
 Indien, Erziehung und Unterricht in 15. 16.
 Industrial schools 585.
 Industrieschulen 626 ff.
 In Italien 627.
 In Deutschland und Oesterreich 627. 628.
 In Frankreich 627 f.
 Arbeitsäle für Mädchen 628.
 Innocenz III. 599. 583.
 Interlinearversion 694.
 Job, Seb. Franz 343.
 Johannsen 408.
 Jonas v. Orleans, de instit. laicali 124.
 Jonas, Justus 668.
 Joseph II. 605.
 Josephitinnen 342.
 Josua Ben Jamla 72.
 Jouvency 524.
 Jrische Schulen im Mittelalter 101.
 Jrisches Schulwesen seit der „Reformation“ 562 f.
 Jronie, sokratische 37.
 Jsidor von Sevilla 128.
 Jslam 94.
 Jjo, Marcellus 107.
 Jjokrates 45 f.
 Jtalienisches Schulwesen 563 ff.
 Vor der „Unification“ Italiens 563.
 Gestaltung desselben in Folge der Revolution 564.
 Juden, Erziehung und Unterricht bei den 69 ff.
 Ihr wesentlicher Charakter 69.
 Familienerziehung 69 f.
 Schulen 71 ff.
 Kinderschulen 72.
 Jugendschriften u. Jugendschriftsteller 712 ff.
 Verzeichniß der protestantischen Jugendschriftsteller und Jugendschriftstellerinnen seit dem vorigen Jahrhundert 713. 714.
 Verzeichniß der katholischen Jugendschriftsteller und Jugendschriftstellerinnen 715. 716.
 Julius III. 600.
 Jungius 261.
 Justus Menius 206.
- K.**
- Kabath 677.
 Kabus, Buch des 152.
 Kaiserschulen 58.
 „Kampfspiele“ 718.
 Kampfz 474.
 Kant, sein pädagogischer Standpunkt 402 ff.
 Kanzler, der 163. 169.
 Kapp 413. 492.
 Karl der Große 110.
 Seine Wirksamkeit für das Schulwesen im Frankenreiche 110 ff. 145.
 Hofschule (schola palatina) 113.
 Karl der Kahle und seine Hofschule 115.

- Karl Borromäus 246 ff.
 Karow 709.
 Karstensen 676.
 Karthago, Schulanstalt zu 104.
 Käser 673.
 Katechetenschulen 80 f.
 Katechetik 675. 676.
 Katechetische Schriften aus dem 17. und 18. Jahrhundert 670.
 Neuere 676.
 Katechismen, Geschichte der 667 ff.
 Mittelalterliche Katechismen 124. 668.
 Lutherische, reformirte, anglikanische Katechismen 668.
 Der römische Katechismus 668 f.
 Katechismus des Canisius 669 f.
 Bellarmins 670.
 Sagan'sche Katechismen 670 f.
 Weitere französische und deutsche Katechismen aus dem 17. Jahrhundert 670.
 Katechismus von Galura 671.
 Französischer Katechismus unter Napoleon I. 671. (553.)
 Katechismen aus dem Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts 671 f.
 Katechismus von Overberg 672.
 Von Chr. Schmid 672 f.
 Von Hirscher 673.
 Von Schuster 673 f.
 Von Deharbe 674.
 Weitere neuere Katechismen 673.
 Commentare zu verschiedenen Katechismen 674.
 Beispielsammlungen 674.
 Bilderkatechismen 674 f.
 Katechismusfrage, die, auf dem vatikanischen Concil 675.
 „Katechismuschulen“ 124.
 Katechumenat 76 ff.
 Kautschke 352.
 Kawernau 696.
 Kehr 446.
 Kehrein 7. 474. 693. 716.
 Kellermann 677.
 Kellner 7. 473. 691 f. 702. 688.
 Keppler 686.
 Kern 419.
 Kero 124. 668.
 Kerschbaumer 474.
 „Kerstenpiegel“ 666.
 Kessler 686.
 Kieser 673
 Kinderfeste im Mittelalter 146 ff.
 Kindergärten 579 ff.
 Pädagogik derselben 580 f.
 Werth derselben 582.
 Kindermann, Ferd. 347. 355 f. 627.
 Seine Verdienste um die Industrieschulen 356.
 „Kindermeister“ 117.
 Kinderromane 713.
 Kinnestrin, Schule von 83.
 Kirche, ihre erziehlische Aufgabe und ihr Verhältniß zur Schule 75.
 ihre Bemühungen um die Schule im Mittelalter 122 f.
 in der neueren Zeit 399 f.
 Kirchenväter, pädagogische Grundsätze der 84 ff.
 Kirscher 702.
 Kirschner 686.
 Kitharist, der 27.
 Klar, S. B. 715.
 Klein, S. 707.
 Klein in Wien 589.
 Kleinkinderbewahranstalten 578.
 Kleinkinderschulen 579.
 Klette 713.
 Kleutgen, P. 482 ff. 503 f. 530 ff.
 Reform der Gymnasien 482 ff.
 Gegen das Fachsystem am Gymnasium 483 f.
 Reform des Universitätswesens 503 f.
 Beibehaltung der alten Classiker in den Schulen 530 ff.
 „Klippschulen“ 157 f.
 Kloppe 480.
 „Klosterschulen“, protestantische 221.
 Kludt, Elisabeth 590.
 Klumpp 489. 710.
 Knabenseminarien (siehe: geistliche Seminarien).
 Knappe, der 155.
 Knöfler 675.
 Knorr 684.
 Koch 686.
 Köchly 479 f.
 Kohlenbrenner, Franz von 474.
 Kohlrausch 481.
 Kolb, Joh. 606 f.
 Kollarz 675.
 Konnenen, die 96.
 Körber, Ph. 713.
 Körner, Friedrich 7. 453. 705. 706.
 Kösterus 474.
 Kraus 474. 673.
 Krippen 576 f.
 Krippenvereine 577.
 Kronke 696.
 Kröten 292.
 Krug 681.
 Krummacher 713.
 Krüsi 380. 391.
 Kudler 355.
 Kufa, Schule zu 150.
 Kurz 690.
 Küsterchulen 117. 218.
 ¶
 Lacordaire 511.
 Lagrange 699.
 Lainez 600.
 Lambert 699.

- Lambruschini 507 ff.
 Lammenais 338.
 Lancelot 297.
 Landfermann 481.
 Landinus, Christophorus 199.
 Landkarten, Geschichte der 704.
 Landriot 537.
 Landsmannschaften 362 f.
 Landwirthschaftliche Schulen, höhere und
 niedere 645. 646.
 Lanfranc 120.
 Lang, Cardinal 200.
 Lang, Ludw. 715.
 Lange, Joachim 283. 359.
 Lange, Rudolf 199.
 Lankaster, Jos. 538. 560.
 Lankasterschulen und Lankastermethode
 539 f.
 Lanzkranna 124. 665.
 Lavn, Schule von 113. 120.
 Laplace 699.
 Larouffe 537.
 La Salle 335.
 Sein Leben 335 f.
 Sein Institut der „Brüder der christl.
 Freischulen“ 335 f.
 Schicksale seines Instituts 335 ff.
 Lascaris 198.
 Lateinschulen, protestantische 220 ff.
 Lateralversion 694.
 Lattmann 481.
 Launay 683.
 Lautirmethode 680 f.
 Lazaristen 602. 610.
 Legras, Fräul. 583.
 Lehman 715.
 Lehmann 688. 705.
 Lehrerfrauen im Mittelalter 119.
 Leibnitz 696. 699.
 Leibrad 113.
 Lenzen, M., geb. Sebregondi 715.
 Leo XII. 609.
 Leo, der „Philosoph“ 95.
 Leo, Marquard 679.
 Leonhard 676.
 Lerins, Schule von 108, 109.
 Lericque 474.
 Leroy, Anna 342.
 Lesebuch 692 f.
 Erfordernisse eines zweckmäßigen Lese-
 buches; verschiedene Ansichten 693.
 Leseunterricht, verschiedene Methoden des-
 selben 679 ff.
 Buchstabirmethode 679 f.
 Syllabirmethode 680.
 Lautirmethode 680 f.
 Verschiedene Arten der letzteren 681 ff.
 Stephani's Lautirmethode 682.
 Jakobot'sche Methode 683.
 Schreiblesemethode 683 f.
 Leske, M. 714.
 Licentiaten 170. 172.
 „Lienhard und Gertrud“ 378 f.
 Linearmethode 686.
 Ling, Peter 710.
 Literal- und Tabellenmethode 285 f. 352.
 Literator 54.
 Literatus 55.
 Locati 121. 159.
 Locke, John 299. 302 ff.
 „Gedanken über Erziehung der Kinder“
 303.
 Seine pädagogischen Grundsätze und sein
 pädagogisches Ideal 303 ff.
 Unterricht 304.
 Erziehungsmittel 305.
 „Raisonniren“ 305.
 Wesen der Tugend 305.
 Physische Erziehung 306.
 Critik 306.
 Lohmeier, Corb. 715.
 Löhr 713.
 Lorinser 478.
 Lorsch, Schule von 113. 120.
 Lotter 712.
 Löwen, Universität 612.
 Lüben 446. 701. 708.
 Lübker 490.
 Lucianus 83.
 Ludimagister 53.
 Ludwig 429.
 Ludwig v. Anhalt Köthen 261.
 Ludwig XIV. 602. 603.
 Lugemeister 162.
 Lukas 576.
 Lumpenschulen 585. 625.
 Luther, Martin 193. 204. 207. 210.
 Seine pädagogischen Ansichten 210 ff.
 Nothwendigkeit der Schule, in erster
 Linie der lateinischen 211 f.
 Verweltlichung der Schule 212 f.
 Schulzwang 213.
 Klagen über den Verfall der Schulen
 213 f.
 Lüttich, Schule zu 113. 120.
 Luxeuil, Schule von 109.
 Lyceen in Bayern 653.
 Lycées, die französischen 635 f.
 Organisation, Lehrstoff, Methode, Dis-
 ciplin 635. 636.
 Lykurg 21.
 Lyon, Schule von 113.

M.

- Mädchenerziehung bei den Spartanern 25.
 bei den Athenern 31.
 Mädchenpensionate 593 f.
 Mäeutik, sokratische 37.
 Mager 418. 489. 497 f. 691.
 Magister 159.
 Magister an der Universität 172.
 Magistri actu regentes 169.
 Matfest 720.
 Mainooth, Collegium von 609.

- Mainz, Schule von 113.
 Malmesbury, Schule von 105.
 Mannon, Karl 115.
 Mapheus Bégins 182 ff.
 Marbeau 576 f.
 Maresch 474.
 Maria Theresia 354. 546.
 Marino, Cardinal 668.
 Marschlin'sches Philanthropin 332 f.
 Mars, Schule von 109.
 Martin 673.
 Martin von Tours 108.
 Masius 713.
 Maßmann 710.
 Massieu, Jean 590.
 Massow 641.
 Materialismus in der Erziehung 398. 399.
 Mathematik in den Mittelschulen 699 f.
 Mathias, J. P. 677.
 Mauritius, Georg 718.
 Mayer, Pfarrer 677.
 Mecheln, Schule von 120.
 Mediceer, die 200.
 Medresse 569.
 Meier, Moïse 715. 716.
 Meierotto 296.
 Meissen, Fürstenschule zu 222. 594.
 Mektebi 149. 569.
 Melancthon, Philipp 214.
 Seine Schulordnung 215 f.
 Melleineres 24.
 Merkator 705.
 Merz 7.
 Mesmer 348. 349. 546.
 Messerer, Therese 715.
 Methode, Geschichte der 660 ff.
 Methode, individuelle und gemeinsame 337.
 Methodisten 560.
 Mets van 673.
 Metz, Schule von 113. 120.
 Meyer, Jürgen Bona 502.
 Mezler 693.
 Milde 467 f.
 Milton 272 f.
 Ming 678.
 Miquel 418.
 „Missionäre des Clerus“ 603.
 Mittelalter 97.
 Erziehung und Unterricht im Mittelalter 93 ff.
 speziell bei den abendländisch christlichen Völkern 96 f.
 Mittelalterliches Schulwesen. Ausdehnung desselben 119 f.
 Vorwürfe gegen dasselbe 126. 142 ff.
 Elementarschulen und Elementarschulunterricht 125.
 Mittelschulen 126 ff.
 Die sieben freien Künste 127 ff.
 Geographischer Unterricht 135.
 Geschichtsunterricht 134 f.
 Griechische Sprache 130.
 Hebräische Sprache 130.
 Art und Weise des Unterrichtes 132 ff.
 Lehrbücher 127 ff.
 Erziehung in den mittelalterlichen Schulen 144 ff.
 Disciplin 145 f.
 Höhere Schulen 138 ff.
 Religionsunterricht in den mittelalterlichen Schulen 123 f. 664 ff.
 Mittelschulen, die modernen 628 ff.
 Mittermeier, Ludwig 715.
 Molitor 719.
 Moll 705.
 Monge 647.
 Monopol, Staatsschul= 397.
 Montaigne, Rich. von 301 f.
 Montalembert 511.
 Moronus, Cardinal 600.
 Moscheeschulen 149.
 Moscherosch 260.
 Motazalen 150.
 Motekallentin 150.
 Muhl 465.
 Müller, Katechet 676.
 Müller, J. M. 713.
 Müller, J. R. 715.
 Münch 677.
 Muris, Joh. de 168.
 Musäus 713.
 Musik, die, bei den Spartanern 23.
 bei den Athenern 28.
 bei Plato 42.
 bei Aristoteles 47.
 in den mittelalterlichen Schulen 131.
 Musurus, Markus 198.
 Mutschelle 673.
 Mycellus, Jakob 221.
 „Mysterien“, die, im Mittelalter 148. 717.
- N.**
- Nabe 453.
 Nachtschulen in Amerika 573.
 Nägeli 709.
 Nägelsbach 490 f.
 Naß, R. 551.
 Napoleon I. 609. 610.
 Narbonne, Concil von 124.
 Narses 83.
 National schools in England 620.
 Nationalcollegien auf den Universitäten 363.
 Nationalcollegien, kirchliche 600. 601.
 „Nationale Erziehung“ 397.
 Nationalinstitut industriöser Blinden in Paris 589.
 „Nationen“ 170.
 Natorp 496. 677. 686. 709.
 Naturalismus, der pädagogische 257 f. 299 ff. 398.
 Naturkunde, beschreibende, Unterricht in der 700 ff.
 ältere und neuere Methode 701 f.
 Utilitätsmethode 702.

Naturlehre, Unterricht in der 702 f.
 in der Volksschule 702 f.
 in den Mittelschulen 703.
 Literatur 702. 703.
 Navarra, Collegium von, in Paris 173.
 Neander 221.
 Neger Schulen in Amerika 573.
 Nelf, Theodor (P. Waibel) 715.
 Neper 696.
 Nerva 587.
 Neuendorf 328.
 Newton 699.
 Niederer 380. 390. 391. 454. 559.
 Niedergesäß, Rob. 715.
 Niederländische Schulen im Mittelalter 120.
 Niel 335.
 Niemeier, G. 449.
 Nierik, Gustav 713.
 Niethammer 406.
 Nieuwen-Huyjen 557.
 Nikolai 283.
 Nikolaus von Honthelm 604.
 Nikolaus von Lyra 124.
 Nijard 636.
 Nisibis, Schule zu 83.
 Nizolius 199.
 Normalschule, höhere, in Paris 636.
 Normalschulen in Oesterreich im vorigen
 Jahrhundert 348 ff.
 Normalschulen in Belgien 558. 597. 634 f.
 staatliche und bischöfliche 597.
 Norwegisches Schulwesen 568.
 Notker, Labeo 107.
 Notre Dame, Schule von, in Paris 120.

O.

Oberlin 578.
 O Bray, Schule von 113.
 Odescalchi 627.
 Ohler 473. 687.
 Ohrdruf, Schule zu 107. 113.
 Olier 603.
 Oelinger 639.
 Olivier 331 f. 681. 688.
 Lautirmethode 331 f.
 Olivier de la Train 583.
 Omahaden 96.
 Omichius, Jr. 718.
 Ontrupp 673.
 Orange, Synode von 109.
 Oratorianer 602.
 Oratorier, die 252.
 „Orbis pictus“ 269.
 Orchestik bei den Spartanern 23.
 bei den Athenern 29.
 Orden, Studenten- 366.
 Origenes 81 ff.
 Orleans, Schule von 109. 113.
 Orsbach, J. v. 715.
 Oertel 713.

Orthographie, Methode des Unterrichtes in
 derselben 688.
 Osabrück, Schule von 113.
 Ospicio degl' Orfanelli in Rom 587.
 Ospicio di san Michele in Rom 627.
 Ospicio di S. Maria degli Angeli in
 Rom 627.
 Oesterreichisches Schulwesen 546 ff.
 unter Maria Theresia 546 f.
 unter Joseph II. und Franz I. 547.
 unter Franz Joseph I. 547 f.
 neueste österreichische Schulgesetzgebung
 von 1867. 548.
 Simultanschulen 548.
 Ottmar (Lautenschlager) 715.
 Otto, Cardinalbischof v. Augsburg 669.
 Otto 691.
 O verberg, Bernard 460 ff. 672. 674. 676.
 677.
 Sein Leben 460 f.
 Seine pädagogische und schriftstellerische
 Thätigkeit 461 ff.
 Heranbildung von Lehrerinnen 463.
 Owen 578.
 Ogenstierna 262.
 Oxford, Schule von 106.

P.

Pädagogik, theoretische und praktische 3.
 Pädagogik, vorchristliche, Grundcharakter
 derselben 8 ff.
 Pädagogik, christliche, Grundcharakter der-
 selben 9. 73 f.
 Pädagogik, die „moderne“, Charakteristik
 derselben 396 ff.
 Pädagogus 27. 54.
 Paderborn, Schule von 113.
 Pädonomus 22.
 Pädotriben 27.
 Page, der 154.
 Pailer, Wilh. 719.
 Palmer 451 f. 676.
 Panfation 29.
 Pantanus 81.
 Päpstliche Verordnungen über das Schul-
 wesen im Mittelalter 115. 117. 119.
 Paris, Schule von 109. 113.
 Universität von 165 f.
 Parish Schools in England 620.
 Parizel 474.
 Parochialschulen 103. 117.
 Parochial charity schools in England 620.
 Parravicini 510.
 „Particularschulen“ 227.
 Pastoret, Marquise 578.
 Paul, Jean 420 ff.
 Paul V. 601.
 Pawlet 587.
 Pedicini, Cardinal 609.
 Penal schools in England 625.
 Pennalismus 362 ff.

- Pensionate 592 f.
 Pensionate, protestantische 594.
 Pentathlon 29.
 Perau 316.
 Pereion 590.
 Pères doctrinaires 252.
 Perez d'Alala 669.
 Bergen, Graf von 349 f. 546.
 Sein Schulreformplan 350.
 Peroni 627.
 Persische Erziehung. Beschränkt nationaler Charakter derselben 17.
 Perspectiva, die, des J. Pisanus 168.
 Pestalozzi, Joh. Heinrich 376 ff. 559. 578. 627. 660 f. 686. 689. 696. 699.
 Sein Leben und seine Schriften 377 ff.
 Seine Wirksamkeit in Stanz 379.
 in Burgdorf und Buchsee 380.
 in Yverdün 380 f.
 Seine praktische Lehrweise 381.
 Seine allgemeinen pädagogischen Grundsätze 382.
 Sein religiöser Standpunkt 383.
 Seine Methode 383 ff.
 Sprachlehre, Formenlehre, Zahlenlehre 385—388.
 Schicksale des Pestalozzi'schen Instituts in Yverdün 390 ff.
 Pestalozzianer 395.
 Peter der Lombarde 120. 140.
 Peter von Pisa 112.
 Petermann 714.
 Petrarka 197 f.
 Peuerbach 696.
 Pentinger 704.
 Pfaff, L. 715.
 Pfahler, G. 715.
 Pfarrenschulen, kath., seit dem Concil von Trient 231 ff.
 Pfister 18. 474. 715.
 Pflanz, J. B. 715. 716.
 Philanthropin, das Basedow'sche 319.
 Erziehliches und didaktisches Verfahren in demselben 322 ff.
 Philanthropin zu Marschlins 332 f.
 Philanthropinisten 329 ff.
 Philelphus, Franziskus 198.
 Philologen, die neueren 287 ff.
 Philologie, die in Alexandrien 30.
 Photius 95.
 Piaristenschulen 249. 251. 546.
 Pichler, Louise 714.
 Pico von Mirandola 198.
 Piedro de Ponce 590.
 Pietismus 257.
 Pietismus und Realismus 273 ff.
 Pilatus Leontius 198.
 Pinoff, Mina 455.
 Pirkheimer, Willibald 200.
 Pius IV. 600.
 Pius V. 668.
 Pius VII. 609.
 Pius VIII. 613.
 Pius IX. 577. 612.
 Plamann 395.
 Plato 38 ff.
 Seine doppelte Staats- und Erziehungslehre 39—44.
 Platter, Thomas 200.
 Platz 413.
 Pleininger, Theod. 200.
 Plethon, Gemisthus 198.
 Pletsch, Oskar 713.
 Plutarchus 48 ff.
 Poggi, L. 716.
 Poetria nova v. Gottfried 168.
 Poggius Bracciolini 198.
 Pöhlmann 681. 686.
 Poinet 668.
 Poitiers, Schule von 109. 120.
 Poli 509.
 Politianus, Angelus 199.
 Polytechnische Schule, die 647 f.
 Pörtner 673.
 Possévin, P. 523.
 Poullard-Desplaces, Fr. 603.
 Prag, Universität zu 166.
 Präparanden-Curse 597.
 Präpostorsystem 634.
 Preisvertheilung 720 ff.
 Preussisches Schulwesen 542 ff.
 Unter Friedrich Wilhelm I. 542.
 Unter Friedrich II. 542 f.
 Unter Friedrich Wilhelm II. 543.
 Nach der Verfassungsurkunde v. 1850. 544.
 Raumer's Schulregulativen 544.
 Staatliche Schulaufsicht 545.
 Gesetz vom 11. März 1872. 545.
 Ausschließung der geistlichen Ordenslehrer und Lehrerinnen aus den Schulen 545.
 „Priester der christlichen Lehre“ 252.
 Priesterer, G. Groen v. 557.
 Primärschulen in Belgien 620 f.
 in Frankreich. Unterrichtsstoff, Methode und Disciplin 621.
 höhere Primärschulen 626.
 Primicerius 102.
 Priscian 679.
 Probitates, die ritterlichen 154.
 Prokuratoren 170.
 „Pronuntiare“ 169.
 Professional Schools in Amerika 655. 656.
 Propädeutik, philosophische 630 f.
 Propaganda, Collegium der 601. 609.
 Prophetenschulen bei den Juden 71.
 Propst 592.
 Prosche 716.
 Protogenes 78.
 Prugger 670.
 Prüm, Schule von 113.
 Prytaneum 586.
 Ptolemäer, ihre Verdienste um Schulwesen und Bildung 30. 80.

Buget de St. Pierre 316.
 Büch 707.
 Pythagoras 33 ff.
 Pythagoräischer Bund 33 f.
 Pythagoräische Erziehungsgrundsätze 35 f.

S.

Quarino Filelfo 180.
 Quelen, v., Erzbischof von Paris 611.
 Quinquatrien 54. 147.
 Quintilian 61 ff. 679.
 Seine „Unterweisung in der Beredsamkeit“ 61.
 Pädagogische Lehrsätze in derselben 62 ff.

R.

Rabbinerschulen 71 f.
 Rabottus, Wilh. 359.
 Rabbertus, Paschasius 107.
 Radewinus Florentius 188.
 Radtes, Robert 560.
 Raff 713.
 Raimundus Lullus 130.
 Rambach 283.
 Ramisten und Antiramisten 358.
 Ramsauer 381. 455. 699. 708.
 Ratherius 116.
 Ratichius, Wolfgang 260 ff. 689.
 Grundsätze seiner neuen Methode 262 ff.
 „Ratio studiorum“ S. J. 237.
 Rauchenbichler 715.
 Raue Haus, das, in Hamburg 586.
 Rauer, Rudolf, Geschichte der Pädagogik 6. vgl. 691.
 Rauer, Carl, dessen Schulregulativen 544. vgl. 691.
 Rayneri 509.
 Realismus, verbaler 256. 260 ff.
 Realistische Fach- oder Berufsschulen 644 ff.
 Realschulen, Entstehung der 282 ff.
 Realschulen in Preußen 641 ff.
 Reglement für die Realschulen 641 f.
 Realschulen erster und zweiter Ordnung 642.
 Lehrgegenstände 642.
 Realschulen (Realgymnasien) in Bayern 643.
 Realschulen in Oesterreich 643 f.
 Ober- und Unterrealschulen 644.
 Realschulen in Sachsen 644.
 in Frankreich und Belgien 644.
 Realschulpädagogik. Literatur 495 ff.
 Realschulwesens, Schattenseiten des modernen 648 f.
 Rebau 713.
 Rebhun, Paul 718.
 Rebs 696.
 Rechenunterricht, der 696 ff.
 ältere Methode 696.
 Pestalozzi's Methode 696.

neuere Methoden von Diesterweg, Grube und Hentschel 697. 698.
 Literatur des Rechenunterrichtes 700.
 Recht, das canonische, in den mittelalterlichen Schulen 138.
 „Rector puerorum“ 121.
 Redenbacher 713.
 „Reformation“, Grundprincip der 204 f.
 „Reformation“, die, in ihrem Einfluß auf die Schule 206 f. 208 f.
 Verweltlichung der Schule 212 f.
 Reformatorien in England 585.
 „Reformatorische“ Lehrsysteme, die, ohne pädagogisches Princip 208.
 Reformen, Zeitalter der pädagogischen 256 ff.
 Regensburg, Schule zu 113.
 Reich, Lucian 715.
 Reichenau, Schule zu 113.
 Reifach, Graf von, Cardinal 613.
 Reiser 693.
 Rektor 159.
 Rektor, der Universität 169.
 Religionsunterricht, der 664 ff.
 im Mittelalter 664 ff.
 Gegenstände der religiösen Unterweisung 665 f.
 Religiöse Unterweisungsschriften 666 f.
 Bildliche Darstellungen 667.
 Seit der „Reformation“ 668 ff.
 In der neuern Zeit 671 ff.
 (siehe auch „Katechismen“).
 Remigius von Auxerre 113. 116.
 Renaissance, Charakteristik derselben 192 ff.
 Renoncen 364.
 Resaina, Schule von 83.
 Resewitz, Fr. Gabr. 294 f. 495. 641.
 Seine „Sittenklassen“ 295.
 Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder 584 ff.
 Rez 429.
 Reuchlin, Joh. 200. 718.
 Rhabanus Maurus 114. 128.
 Rheims, Schule von 113. 120.
 Rhenius 262.
 Rhetorenschulen 31. 57.
 Ribadaneira, Bischof 612.
 Rice 338.
 Richard von Hemplo 124.
 Richard von St. Viktor 120. 124.
 Ricouart, Fran von 603.
 Ried, J. 715.
 Riese, Adam 696.
 Ringseis, Emilia 719.
 Rink 403.
 Rinne 693.
 Ritter 408.
 Ritterliche Erziehung im Mittelalter 97. 153 ff.
 der Ritterknaben 154 f.
 der Ritterfräulein 155 f.
 Ritterschlag 155.
 Ritterthum, Charakter desselben 153.

Robert von Sorbonne 145.
 „Robinson“ 329. 712.
 Rochow, Eberhard, 368 ff. 689. 712.
 Leben und Schriften 369 f.
 Pädagogisch didaktische Grundsätze 370 ff.
 Denkbungen und Katechisation 370.
 Religionsunterricht 372.
 „Kinderfreund“ 370.
 Roger Bacon 121.
 Roeder 673.
 Roland, Abbé 335.
 Rolfsus 8. 474. 707. 715.
 Rollin 297.
 Rom, Schulen in Rom und im Kirchen-
 staate vor der „Unification“ Italiens 563.
 Römische Erziehung, ursprüngliche 51 ff.
 Umgestaltung derselben zur kosmopoli-
 tischen 51.
 Ausdehnung der väterlichen Gewalt 52.
 Verfall der römischen Erziehung 58 f.
 Römische Schulen 53 ff.
 Römisches Schulwesen in der Kaiserzeit
 56 ff.
 Dessenliche Staatschulen 57 f.
 Rosa von Venerini 624.
 Rousseau, J. Jacques 307 ff.
 Sein Leben und sein religiöser Stand-
 punkt 308 f. 310.
 „Emil“, ou de l'éducation 309.
 Erziehungsideal 311.
 Hofmeistererziehung 311.
 Seine pädagogischen Grundsätze 312.
 in Bezug auf physische 313.
 intellektuelle 314.
 sittliche Erziehung 314.
 Seine Ansicht von der religiösen Er-
 ziehung 315.
 Critik 315.
 Roscellin 120.
 Rosenkrantz 413.
 Rosmini 507.
 Roth, R. Ludw. Seine Gymnasialpäda-
 gogik 484 ff.
 Rothert 419.
 Rothstein 710.
 Rudhardt 695.
 Rudolphi, Karoline 454.
 Rußkopf 6.
 Rupert, der heil. 107.
 Ruschdyvel 569.
 Russisches Schulwesen 566 ff.
 unter Peter dem Großen und Katharina II.
 566 f.
 unter Kaiser Alexander 567.
 gegenwärtige Organisation desselben 567 f.
 Nihilismus unter der russischen Jugend
 568.

S.

Saboureaux 590.
 Sadolet 199.

Sagan'sche Methode 352.
 Sägert 592.
 Sailer, J. Mich. 455 ff.
 Seine pädagogischen Grundsätze 458 f.
 Saint-Simonistische Schule 511.
 Saint Theresé, Bernard von 603.
 Salamanca, Schule von 151.
 Salerno, Universität von 165.
 Salle, La 335 ff. 624.
 Salle d'asyle pour l'enfance 578.
 Salviati, Cardinal 587.
 Salzburg, Schule zu 107. 113.
 Salzmann 328. 330. 331. 712.
 Salzmann in Nordamerika 572. 614.
 Samarkand, Schule von 151.
 Sängerschulen 102.
 Sapidus 200.
 Sarganek 283.
 Sattler 474.
 Sauer 408.
 Schaumberg, Martin von, Bischof von
 Eichstätt 600.
 Schellhorn 474.
 Schelling 409. 500.
 Scherr 394. 446. 690.
 Schleiermacher 413 ff. 501.
 Schlettstadt, Schule zu 199.
 Schmid, Christoph 672. 674. 676 f. 715.
 Schmid, Peter 708.
 Schmid, J. N. 715.
 Schmidt, Pestalozzianer 380. 390. 391.
 696. 699. 708.
 Schmidt, historischer Katechismus von 674.
 Schmidt, Ferd. 713.
 Schmidt, Karl, G. 446. 449.
 Schnell, Eugen 715.
 Schnepfenthal, Philanthropin zu 330.
 Schnorr 674.
 Schola ad plenum 127.
 Scholastikus 109. 120.
 Scholz 445. 684. 696.
 Schönberg, Mathias von 676.
 Schopenhauer 408.
 Schöppner, Alex. 715.
 Schoristen 363.
 Schorn 7.
 Schreiblesemethode 683 f.
 Schreibstoff und Schreibweise in den mittel-
 alterlichen Schulen 125.
 Schreibunterricht, Methode 685 ff.
 Nachahmungsmethode 685.
 Linearmethode 686.
 Taktirschreibmethode 686 f.
 Castair'sche Methode 687 f.
 Stigmographische Methode 688.
 Schubert 454. 713.
 Schulbrüder von La Salle 335 ff.
 Zweck des Institutes der Schulbrüder
 337.
 Methode ihres Unterrichtes 337.
 Schulbrüder, die, des heil. Joseph 338.
 Schulbrüdercongregationen, weitere 338.

- Schuldramen im Mittelalter 148. 717.
 geistliche Spiele 717.
 seit der Renaissance 717 f.
 weltliche Spiele 718.
 Begünstigung des Schuldrama durch die Humanisten und „Reformatoren“ 718.
 Das Schuldrama bei den Jesuiten 718 f.
 Das Schuldrama nach dem dreißigjährigen Kriege 719.
 in neuerer Zeit 719.
 Schulen, freie 623 f.
 Schüler, fahrende 160 f.
 Schulfeste im Mittelalter 146 ff.
 in neuerer Zeit 720 ff.
 Schulgesellen, fahrende 159. 160.
 Schullehrerbildung in Nordamerika 597 f.
 in Belgien 597.
 Schullehrerseminarien in Deutschland 594 ff.
 in England 596.
 in Frankreich 596.
 Schulmeister 159. 218.
 Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen 228 ff.
 Organisation des Volksschulwesens 228 f.
 Vorschriften für Lehrer, Pfarrer und Eltern 229 f.
 Schulzwang und Schulversäumnisstrafen 230.
 Schulordnungen in protestantischen Ländern nach der „Reformation“ 216. 227 ff.
 Schulpforta, Fürstenschule zu 222. 594.
 Schulregulative, preussische, v. Raumer 544.
 Schulschwestern 339 ff.
 von Notre Dame 339.
 vom heil. Andreas 341.
 der heil. Christine 341.
 vom heil. Herzen Jesu 342.
 der christlichen Lehre 342.
 der Opferung Mariä 342.
 vom Kinde Jesu 342.
 arme, in Bayern 343.
 englische Fräulein 340.
 Schulstein, von 355.
 Schulteiß 395.
 Schulz 453.
 Schulze, Joh. 489.
 Schulze, D. 691.
 Schulzwang, Staats- 397.
 Schumacher 677.
 Schummel 327.
 Schuppis, Balthasar 260.
 Schurig 707.
 Schuster 673. 674. 685. 693. 707.
 Schuttleworth 596.
 Schütze 709.
 Schützen 160 f.
 Schwarz, Christian G. 448. 455. 676.
 Schwarz, J. G., Jugendschriftsteller 715.
 Schwarzburg, Anna Sophia von 262.
 Schwarzenberg, Fürst 645.
 Schwedisches Schulwesen 568.
 Schweighäuser 326. 328.
 Schweizerisches Schulwesen 559 f.
 „Scientiae“, die an den Universitäten im Mittelalter 168.
 Secundicorius 102.
 Seidensticker 297.
 Seminar der auswärtigen Missionen in Paris 603.
 Seminarien, geistliche 248. 598 ff.
 „kleine“ und „große“ in Frankreich und Belgien 598.
 Knabenseminarien und Munnate in Deutschland 598.
 ältere kirchliche Canones über die Seminarerziehung der Geistlichen 598 f.
 Vorschriften des Concils von Trient 599.
 Tridentinische Seminarien kurz nach dem Concil von Trient 600.
 Seminarien in Frankreich im siebenzehnten Jahrhundert 602. 603.
 Untergang der Seminarerziehung gegen Ende des vorigen Jahrhunderts 604 f.
 Seminarien in Oesterreich unter Joseph II. 605. 606.
 Restauration der Seminarien nach der Revolution 608 ff.
 in Rom 608 f.
 in Irland 609.
 in Frankreich 609 ff.
 in Belgien 611 f.
 in Spanien und England 612.
 in Deutschland 613 f.
 Seminarien, die, in Nordamerika 614.
 Literatur über die Seminarien 616.
 Zerstörung der Seminarien durch die moderne Kirchenverfolgung 614.
 Seminarien, die „kleinen“, in Belgien und Frankreich zum Secundärunterricht be-rechtigt 635. 637.
 Seminarien, pädagogische 632.
 Seminarien, philologische 632.
 Seminarien, Schullehrer- (siehe Schullehrerseminarien).
 Semler, Christoph 284. 640.
 Seneca, seine Erziehungsgrundsätze 66 ff.
 Sengler 672.
 Sententarius 168.
 Sevilla, Schule von 151.
 Seßkasten (Lesekasten) 681.
 Sicard, Ambr. 590.
 Siebert 677.
 Sillery 602.
 Simler, Georg 200.
 Simon 326. 328.
 Simrock 713.
 Sirt v. Birken 718.
 Socher 673. 676.
 Socialistische Erziehungslehre 511.
 Soissons, Schule von 109. 120.
 Sokrates 36 ff.
 Sokratische Methode 37 f.
 Solon 26.

- Somaschen, die 587.
 Sonnensfels 605.
 Sonntagsschule 620.
 Sonntagsschulen in Amerika 573.
 Sophisten 30.
 Sora, jüdische Schule zu 72.
 Sorbonne 368.
 Sorbonne, Collegium der 173.
 Sorbonne, die, unter Napoleon 610. 611.
 Soto, Petrus 669.
 Souvage, Doctrinale des, 129.
 Spamer, D. 714.
 Spangenberg, W. 718.
 Spanisches Schulwesen. Schulgesetze und Schulorganisation 565 f.
 Spartanische Erziehung 21 ff.
 Princip und Grundcharakter derselben 21.
 Details derselben 21 ff.
 Disciplin 24 f.
 Geißelproben 24.
 Ehrfurcht vor dem Alter 24 f.
 Mädchenerziehung 25.
 Specker, Otto 713.
 Spener, Jakob 273 f. 676.
 Sphaera materialis, die, des Joh. d. s. Bosco 168.
 „Spiegel“, die 124.
 Spiele, geistliche Jugend-, im Mittelalter 146. 717.
 Spieß 710.
 Spilleke 479. 496 f. 641.
 Sprachen, fremden, Unterricht in 693 ff.
 Synthetische und analytische Methode 693 ff.
 Hamilton'sche 693 f.
 Jakotot'sche 694.
 Rudhardt'sche 695.
 Staatspensionate 593.
 Staatsprüfungen bei den Chinesen 13 f.
 Staatsschulmonopol 541.
 Staatsschulwesen 397.
 Staatsschulzwang 397.
 Staatsuniversitäten, die modernen 656 f.
 Stadelbauer 675.
 Stadelmann, M. 716.
 Stadtschulen, die, im Mittelalter 98. 156 ff.
 Ihr Verhältniß zu Magistrat und Geistlichkeit 158 f.
 Unterricht und Disciplin in den Stadtschulen 161.
 „Lateinische“ Stadtschulen 157.
 Stage 684.
 Stampuales 159.
 Stapf 468. 673.
 Steiglehner 474.
 Stelzig, P. Alphons 715.
 Stelzner 474.
 Stephani, S. 429 ff. 682. 686. 691. 696.
 Leben und Schriften 429 ff.
 Seine pädagogischen u. didaktischen Grundsätze 431 f.
 Staatserziehung 432.
 Sein religiöser Standpunkt 432 f.
 Lautirmethode 433. 682.
 Stettner, Valentin 351.
 Steven 696.
 Stiftsschulen 103.
 Stilistische Beispielsammlungen 693.
 Stobäus v. Lavant 600.
 Stock 684.
 Stöger, Anna 715.
 Stolberg, Fr. L. Graf von 713.
 Stolberg, Juliana, Gräfin von 715.
 Stolz, Alban 474. 674.
 Stonyhurst, Collegium von 612.
 Stoy 418.
 Strabo, Walafried 114. 132.
 Inhalt seines Tagebuches 132 ff.
 Sträßle 716.
 Strasser 673.
 Strauch, Benedict 351.
 Struvelpetergeschichten 713.
 Studentenvereine, katholische 653.
 Studium generale vel universale 163.
 Sturm, Joh. 221. 224. 242. 718.
 Seine Schule zu Straßburg 224 ff.
 Formalismus 225.
 Organisation der Schule 225 f.
 Comödien von Terenz und Plautus 226.
 Seine Akademie 227.
 Succentor 102.
 Sucher, P. 351. 352.
 Suidas 96.
 Sulpicianer 603. 610.
 Surgants Manuale sacerdotum 667.
 Swieten, van 605.
 Syllabirmethode 680.
 Synodalverordnungen in Bezug auf die Schule unter Karl dem Großen 111 f.
 unter seinen Nachfolgern 115 ff.
 vom elften Jahrhundert an 117 ff.

S.

- Tabellenmethode 285 f.
 Taktirschreibmethode 686 f.
 Tatto 137.
 Taubstummeneinstitute 590 f.
 Taubstummenerunterricht, Literatur über den 591.
 „Telemach, Abenteuer des“ 345.
 Thaer 645.
 Thassilo II. 107.
 Thaulow 413. 493 f.
 Theatralische Vorstellungen auf den Jesuitenschulen 241 f.
 Theiner 605.
 Theodo I. 130.
 Theodor von Gaza 193.
 Theodor von Mopsuestia 83.
 Theodor von Tarsus, Erzbischof von Canterbury 105. 130.
 Theodorich 99.
 Theodulf, Bischof von Orleans 111.
 „Theorica planetarum“ 168.

Thierbach 437. 676.
 Thierisch, seine Gymnasialpädagogik 487 ff.
 (630).
 Thilo 453.
 Thomas von Aquin 121. 124.
 Thomas von Cantimbré 176.
 Thomas Odescalchi 585.
 Thomas von Villanova 583.
 Thomassin 523.
 Thun, Graf Leo 547.
 Tillich 395. 696.
 Tirolff 718.
 Tobler 380. 699. 704.
 Töchter der Vorsehung 341.
 Töchterschulen, höhere 649.
 Toit, du 328.
 Toledo, Schule von 151.
 Tommaso 509.
 Toul, Schule von 120.
 Tournai, Schule von 120.
 Tours, Schule von 108. 109. 113.
 Trades Schools in England 626.
 Trajan 587.
 Trapp 328. 329.
 Trichet 342.
 Trient, Concil von, seine Vorschriften über
 Erziehung, Unterricht und Schule 231.
 Trier, Schule zu 113.
 Trinity-Collegium zu Dyford 368.
 „Trivialschule“ 53.
 Trivium und Quadrivium 100. 126 ff.
 Trokendorf, Valentin 221.
 Seine Schule zu Goldberg 222.
 Einrichtung derselben 222 ff.
 Formalismus 223 f.
 Troy, Thomas, Erzbisch. von Dublin 609.
 Tschudi 713.
 Tuffnel 596.
 Türk 395. 696. 699.
 Türkisches Schulwesen 569.
 Turnunterricht, der 709 ff.
 Geschichte des Turnens 709 f.
 Moderne Uebertreibung des Turnens 711.
 Literatur über das Turnen 710 f.
 Tutors 367.

U.

Ulysses von Salis 332.
 Universität, die napoleonische 610.
 Universitäten, die, im Mittelalter, 98. 162 ff.
 Deren Entstehung 162 f.
 Name 163. 171.
 Corporative Organisation 163.
 Verhältniß zur Kirche und den welt-
 lichen Fürsten 163. 164.
 Lehrstoff und Lehrbücher 168.
 Lehrmethode 169.
 Sitten der Studirenden 172.
 Collegien und Burfen 173. 174.

Universitäten, italienische, deren republi-
 kanische Verfassung im Mittelalter 170.
 von Paris, deren aristokratische Ver-
 fassung 170 f.
 Universitäten; Verzeichniß der hauptsäch-
 lichsten Universitäten in Europa nach
 der Zeit ihrer Entstehung 167 f.
 Universitäten, die deutschen, nach der „Re-
 formation“ 259. 357 ff.
 Verlust der Freiheit 360.
 Rationalismus und „Aufklärung“ 359.
 Sittliche Verwilderung des Studenten-
 lebens 361.
 Deposition 361.
 Pennalismus 362 ff.
 Corpsverbindungen 364 ff.
 Studentenorden 366.
 Universitäten, die englischen und fran-
 zösischen während dieser Zeit 367. 368.
 Universitäten, die, in der Gegenwart 650 ff.
 Die deutschen Universitäten 650.
 Zweck und Organisation derselben 650.
 Lehr- und Lernfreiheit 651.
 Studentenleben und Studentenvereine
 652 f.
 Die englischen Universitäten 653. 654.
 College-system, Unterrichtsfächer, Exa-
 mina 653. 654.
 Die französischen, belgischen und spani-
 schen 654 f.
 Die nordamerikanischen 655 f.
 Collegiate- und Professional De-
 partment 655 f.
 Scientific Department 656.
 Examina 656.
 Universitäten, freie katholische in Belgien,
 Frankreich, Irland, England, Nordame-
 rika 657. 658.
 Versuch zur Gründung einer freien ka-
 tholischen Universität in Deutschland
 658 f.
 Universitäten, neuere, von den Päpsten
 gestiftet 601.
 Universitätspädagogik, moderne. Literatur
 500 ff.
 Unschuldbigen Kinder, Fest der, im Mittel-
 alter 147 f.
 Unterrichtsfächer, die besonderen 660 ff.
 Unterrichtsfreiheit 397 f. 541. 723.
 Unterrichtsfreiheit im Mittelalter 189.
 Urban VIII. 601.
 Ursulinerinnen, Mädchenschulen der 253 ff.
 624.
 Utrecht, Schule von 108. 113. 120.
 Uttini 510.

V.

Vaison, Synode von 104.
 Valence, Synode von 109.
 Vallä, Laurentius 198.
 Varro 55.
 Vatel 342.

Becchia 410.
 Begius, Mapheus 182.
 Sein Buch de educatione, etc. 182 ff.
 Ventura 537.
 Bengky 680.
 Bienne, Schule von 109.
 Bierthaler 464.
 Victor, Schule von St. bei Paris 120.
 Vincent, St., Schule von 120.
 Vincenz von Beauvais 177.
 Sein Werk de institutione liberorum
 etc. 177 ff.
 Vincenz von Paul 583.
 Dessen Wirksamkeit für Gründung von
 Seminarien 602.
 Vittorine von Feltre 180 ff.
 Vives, Ludwig 199.
 Vlacq 696.
 Vogel, Christoph 498.
 Völkerwanderung, neue Reiche in Folge
 der 93 f.
 Volksschule, die protestantische unmittelbar
 nach der „Reformation“ 209. 211 f.
 218. 219.
 Volksschule, die moderne, siehe Elementar-
 schule.
 Völker, L. 691.
 Vorlesungen, ordentliche und außerordent-
 liche 172.
 Voß, Theodor 716.

W.

Wackernagel 691.
 Waddington 556.
 Wagner, J. J. 409.
 Wagner, Wilh. 713. 714.
 Wagner, Herm. 713. 714.
 Waibel, P. Moïse (Nest, Veilch) 715.
 Waisenerziehung, Literatur über 588.
 Waisenhaus, das Francke'sche in Halle 276 f.
 Waisenhäuser, deren Geschichte 586 f.
 und Bedeutung 588.
 Waisenhäuser als Schullehrerbildungsan-
 stalten 594 f.
 Waik 418.
 Walafried Strabo 114. 132 ff.
 Walk 676.
 Wallerstein, Ministerium 549.
 Walter von Mortagne 120.
 Wanderschullehrer im Mittelalter 122.
 Ward, Maria 340.
 Warnefried, Paul 112.
 Wartburgfest, das 652.
 Watson 562.
 Wearmuth, Schule von 105.
 Weber 707.
 Wehrli 393 f. 586. 624. 627.
 Wehrlichschulen 394 f.
 Weibliche Schulen im Mittelalter 119.
 Weichselbaumer 715.
 Weidum 676. 719.

Weiler 406.
 Weinkopf 673.
 Weisdorff, B. 715.
 Weise, Fel. 712.
 Weiß, J. J. 715.
 Weiß, M. 714.
 Weiße, Christ. 719.
 Weisenburg, Schule von 113.
 Weizmann, J. G. 715.
 Welter 707.
 Werfer 715.
 Werner 710.
 Wessenberg 469.
 Westgothen, Schulwesen bei den 104.
 Wiart 336.
 Wichern, H. 586.
 Wichgraf 718.
 Wickra, G. 718.
 Wiese 455.
 Wiggermann 474.
 Wildermuth, Ottilie 714.
 Wilking 715.
 Willibrord 108.
 Wilmer 675.
 Wilmsen 453. 676. 713.
 Wimpfeling 200.
 „Winkelschulen“ 157 f.
 Winkler, Methodiker 686.
 Winkler, Jugendschriftsteller 715.
 Wirk 716.
 Wittenberg, Universität von 358.
 Wittmann, Michael 459.
 Wittmann, Sebastian 343.
 Wohlfahrt 7.
 Wolf, der Philosoph 359.
 Wolf, Friedrich August 291 f. 631.
 Seine Reform der Philologie 291 f.
 Alterthumswissenschaft 292.
 Die Consilia scholastica 292.
 Wolf, Hieronymus 221.
 Wolff von Kunersreut, sein „Beichtbüch-
 lein“ 666.
 Wolke 326. 328.
 Workhouse-Schools in England 625.
 Würlein 7.
 Wurmb 647.
 Wurst 429. 684. 690.
 Württembergisches Schulwesen 551 f.
 im vorigen Jahrhundert 551.
 Schulgesetz von 1836. 551 f.
 Novelle von 1858 und 1861. 552.

Y.

York, Schule von 105.
 Yverdün, Pestalozzi's Erziehungsinstitut zu
 380 f. 390 ff.

Z.

Zahradnik 469.
 Zedlig, v., Minister 373. 641.

Beheder, Josephine 455.

Beheter, Matthäus 470.

Beidler 680.

Zeichnen, Unterricht im 708.

Hilfsmittel für den Zeichnungsunter-
richt 708 f.

Zeitschriften, pädagogische, katholische 474 f.

Zeitschriften, pädagogische in Belgien 537.

Zeller, Heinrich 452.

Zeller, K. August 453.

Zerrenner 445.

Zeune 589.

Zeischwitz 676.

Ziemann 705.

Ziffern, Geschichte der 696.

Zingerle, Gebrüder 716.

Zink 686.

Zinzendorf 274.

Zöllner 418.

Zollern in Wien 624.

Zotifus 587.

Zschokke 559.

Zumbe 686.

Zünfte, die 157.

Zwingli 216 f.

Zwoll, Schule von 189.





LA 123 .S82 1876

SMC

Stycki, Albert,
1823-1895.

Lehrbuch der Geschichte
der Pädagogik /
BAP-8262 (mcsk)

371



