

## W.

**Wagner, Johann Jakob.** Wenn im allgemeinen die Periode der sogenannten Naturphilosophie in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaft und Praxis wenig geleistet zu haben scheint, wie denn auch Schelling, dessen Name unter den Philosophen dieser Zeit in erster Linie genannt zu werden pflegt, keinen Platz in der Encyclopädie gefunden hat, so darf doch wohl ein Mann wie Johann Jakob Wagner, der mit ungemeiner Geisteskraft ein seltenes, außerordentlich vielseitiges Wissen und Erkennen in einem die Welt umspannenden System zusammengefaßt, und unter anderen Werken eine „Philosophie der Erziehungskunst“ und ein „System des Unterrichts als Encyclopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums“ ausgearbeitet hat, nicht unbeachtet übergangen werden. Er verdient es, daß wir seinem Lebensgange, welcher ihn schon frühe in eine merkwürdige Beziehung zu dem Berufe eines philosophischen Erziehers brachte, und seiner Lehre, die allerdings nur eine rein theoretische Beziehung zur Pädagogik gehabt hat, einige Aufmerksamkeit widmen.

Johann Jakob Wagner wurde geboren in der damals freien Reichsstadt Ulm am 21. Januar 1775 (Schelling ist gerade 6 Tage jünger, sein Geburtstag ist der 27. Januar des gleichen Jahres und auch Schelling stammt aus einem ulmischen Geschlecht, von dem ein Zweig während des dreißigjährigen Krieges nach Württemberg übergesiedelt war). Sein Vater war „hospitatlicher Zinseinnehmer,“ ein einfacher, unstudirter Bürgersmann. Des Kindes Gaben zeigten sich sehr früh: es war vorzugsweise die Mutter, welche sein Seelenleben weckte; Geschwister hatte er nicht. Früh wurde er einem Privatlehrer übergeben, dem Candidaten des Predigtamts Andreas Adam, späteren Professor und Diakonus am Münster, der ihn für den Eintritt in das Gymnasium vorzüglich vorbereitete und auch in der Folge stets sein treuester Freund geblieben ist. Unter der Leitung desselben entbrannte in dem äußerlich schüchternen, menschen scheuen Gymnasialisten ein glühender Eifer für die Wissenschaft. Der angehende Jüngling trug sich mit großen, ehrgeizigen Plänen, als Dichter Klopstock an die Seite zu treten und eine Mosaik zu dichten: und es ist immerhin merkwürdig, daß das letzte Werk des Greises eine „Dichterschule“ gewesen ist. An Ostern 1795 bezog er die Universität Jena, nachdem er sich mit seiner nachherigen Gattin förmlich verlobt hatte, ein Schritt, der nach allen Seiten von ihm reiflich erwogen worden war: seine geliebte Mutter hatte er schon 1793 verloren. In Jena genoß er in vollen Zügen die Befreiung aus engen Verhältnissen, „aus dem ägyptischen Diensthause,“ wie er sagte, aber keineswegs etwa in Gesellschaft poculirender Studenten. Er begann das Studium der Jurisprudenz mit eifrigen philosophischen Privatstudien, zunächst der Werke Kants. Fichte nahm den jungen Mann freundlich auf und stand ihm mit Rath und Leitung treulich bei, obgleich Wagner seine Vorlesungen nicht hörte und nicht hören wollte, bis er „Kant ganz begriffen hätte.“ Seine ökonomische Lage war übrigens eine sehr drückende, mit Gesuchen um Stipendien war er in seiner Vaterstadt wiederholt abgewiesen worden. Der ihm von Herzen wohlwollende Prof. Woltmann rieth ihm daher, nach Göttingen zu gehen und zu suchen, daß er in Heynes philologisches Seminar aufgenommen werde, wozu er ihm Empfehlungen mitgeben wolle. Das gelang, an Ostern 1796 kam er in Göttingen an und blieb anderthalb Jahre daselbst, mit mannigfaltigen, philologischen, mathematischen, philosophischen, juridischen und staatswissenschaftlichen Studien beschäftigt. Er promovirte im Juli 1797 in der philosophischen Facultät, mit dem Voratz, sich in Göttingen zu habilitiren, und schrieb neben einem „Wörterbuch der platonischen Philosophie“ einen Roman, Lorenzo Chiaramonti; eine jugendliche Expectoration, augenscheinlich unter der Einwirkung von Göthes Werther entstanden. Fichte, mit welchem Wagner in Briefwechsel geblieben war, rieth ihm, vorerst öffentlichen Vorlesungen und der Schrift:

stellerei zu entsagen, bis er in sich gereifter geworden sei, und machte ihm am Ende einen Vorschlag, der es wohl verdient, daß wir ihn mit Fichtes eigenen Worten kennen lernen. Er schrieb ihm am Ende Oktober 1797: „Sie haben sich mir nun gezeigt, es ist Ihnen Ernst um Ihre Bildung. Sie gaben der Wahrheit Raum. Ihr Charakter verdient meine Hochachtung, und ich nehme von diesem Augenblick an den zärtlichsten Antheil an Ihren Schicksalen. Einer Hofmeisterstelle hatten Sie selber in Ihrem vorherigen Briefe gedacht. Den Hauptvortheil bestimmen Sie selbst sehr richtig: mit Kindern Ihre Begriffe entwickeln zu lernen und auch wieder einmal im Schoß einer Familie zu leben . . . Und jetzt zu meinem Vorschlage: Wenn Sie nichts besseres wissen, so kommen Sie zu Ostern k. J. gerade zu mir selbst. Mein Knabe\*) wird zwar dann erst  $\frac{3}{4}$  Jahr alt sein; um daher das Befremdende dieses Antrags zu mildern, muß ich Ihnen vorläufig einige meiner Erziehungsmaximen mittheilen. Meine Hauptregel ist, daß das Kind beim ersten Erwachen seiner Vernunft gleich als völlig vernünftig behandelt werde, daher unablässig in verständiger und gesetzter Gesellschaft sei, die sich mit ihm unterhalte, als ob es selbst verständig sei. So wird er es. Dann, daß er zuerst mit der reellen Welt bekannt gemacht werde, ehe er in die trockenste aller Zeichenwelten, in die des todten Buchstabens, eingeführt werde. Dann, daß er diese Bekanntschaft auf die einzige fruchtbare Weise mache, auf die praktische. Mein Knabe soll vor allen Dingen die Welt, die ihn umgiebt, nach Zeichen und Gebrauch kennen und mit den Dingen alles machen, was sich mit ihnen machen läßt. Dies Geschäft anzufangen ist das Kind reif, sobald es gehen und einige artikulierte Töne, als Zeichen bestimmter Gegenstände, aussprechen kann. Dies wird, rechne ich, mein Knabe dann können. Wollen Sie diesen Knaben ins Leben einführen — und dabei sich selbst? (Göthe sagt darüber in Meisters Lehrjahren ein sehr wahres Wort, das Ihnen vielleicht nicht entgangen ist.) Ich würde Ihnen nicht, und keinem Menschen, dieses Geschäft abtreten, wenn ich und mein Weib und der Knabe selbst davon leben könnten. Schreiben Sie mir hierüber Ihre Gedanken und ich theile Ihnen dann meine bestimmteren Gedanken über meinen Erziehungsplan mit, über welchen wir vorher völlig einverstanden sein müssen. Ueber die äußeren Bedingungen werden wir hoffentlich am leichtesten fertig werden, denn Sie werden nicht mehr wünschen als Sie bedürfen, und ich werde dies nicht verweigern. Nur dies habe ich noch zu erinnern: durch dieses Geschäft bei mir würden Sie nicht auf längere Zeit gebunden, als Ihre Lust und Laune Sie hielte, denn Veränderung des Leiters ist gar nicht gegen meinen Plan.“

Wagner, den Umgang mit Fichte im Auge habend, nahm den Vorschlag unbedenklich an. Eine Hofmeisterstelle in Bremen, eine solche in Schlessien, eine Stelle am Pädagogium in Halle unter Niemeyer hatte er ausgeschlagen. Zu Ostern schickte er seinen Koffer nach Jena voraus, und hatte eben, ein Ränzchen auf dem Rücken und den Ziegenhainer in der Hand, von seinem Hausherrn Abschied genommen, als der Postbote an der Hausthür ihm einen Brief von Fichte übergab. Dieser schrieb: „Verschiedene Gründe nöthigen mich, mir meinen Wunsch, Sie in meinem Hause zu sehen, und Ihre Talente meinem Kleinen nützlich zu machen, zu versagen. Schon damals hätte ich bedenken sollen, daß mein Kleiner, dann anderthalb Jahre alt, schlechthin keine Capacität für Ihre Beschäftigung mit ihm haben würde. Dies zeigt nun die Erfahrung. Er kann noch nicht zwei Worte deutlich sprechen. Dann werde ich einen guten Theil des Sommers auf Reisen zubringen und das Haus ganz leer lassen. . . . Herr D. Müller aus Copenhagen, der in höchstens 14 Tagen bei Ihnen sein wird, wird Ihnen in meinem Namen 32 Raubthaler als eine kleine Entschädigung übergeben.“

In Göttingen konnte und wollte Wagner nicht bleiben; er wanderte getrost nach Jena. Als er ankam, war einer der ersten, die ihm begegneten, eben Fichte, welcher

\*) Aus diesem Knaben wurde der jetzt zu Stuttgart im Ruhestand lebende Professor der Philosophie Immanuel Hermann Fichte.

mit seiner Gattin auf dem Graben spazierte und doch etwas betreten war, als Wagner auf ihn zugieng. Dieser aber faßte die Sache leicht, und bat ihn nur, ihm die 32 Laubthaler, die er als Entschädigung ausschlage, als Darlehen zu geben.

Wagner blieb in Jena bis in den Juli. Er war aufs neue in recht bedrängten Umständen; da übernahm er die ihm auf Fichtes Empfehlung angebotene Redaction der von Kaufmann Leuchs in Nürnberg herausgegebenen Handelszeitung. Die außerordentlich mannigfaltige Thätigkeit, in welche er sich so plötzlich veretzt sah, nöthigte ihn zur Beschäftigung mit bisher ihm fern liegenden Studien der Handelswissenschaft, der Technologie, der Physik und Chemie. Auch neuere Sprachen trieb er mit Leuchs, einem Manne von Kopf und Welt, mit welchem er eng verbunden war; er aß an seinem Tische. Drei Jahre blieb er in Nürnberg. Dann aber sehnte er sich nach größerer Selbstständigkeit und freierer Thätigkeit, und siedelte, nachdem er von seiner Stellung sich gelöst und mit seiner Verlobten hatte trauen lassen, im December 1801 als Privatgelehrter nach Salzburg über. Hier erwachte der feurige junge Mann zu neuem Leben; fleißige Mitarbeit an der Salzburger Literaturzeitung, freundschaftlicher Umgang mit hochgebildeten Männern, öffentliche Vorlesungen, um welche seine Freunde ihn ersuchten, schriftstellerische Arbeiten, die er ganz in Schellings Ideen eingehend und dieselben weiter zu führen strebend verfaßte, beschäftigten ihn vollauf. Hier entstand seine „Theorie der Wärme und des Lichts“ (Leipz. b. Breitkopf u. Härtel 1802), seine drei Bücher „Von der Natur der Dinge“ (das. 1803), sein Versuch „Ueber das Lebensprincip, und Lorenz Versuch über das Leben, aus dem Französischen übersetzt“ (das. 1803), dazwischen seine Philosophie der Erziehungskunst, von welcher später die Rede sein wird.

Schelling entflammte damals die Geister; ein lebhafter brieflicher Verkehr zwischen beiden Männern, der sich entsponnen hatte, bezeugte damals noch die vollste gegenseitige Anerkennung. Auf des schwäbischen Landsmanns besondere Verwendung, welche in München viel galt, wurde Wagner im December 1803 als außerordentlicher Professor der Philosophie nach Würzburg berufen, wo auch Schelling lehrte.

Aber hier giengen die Wege beider auseinander. „Sind Sie Schelling?“ fragte Wagner unwillkürlich befremdet beim ersten Besuch; die Erscheinung und der Empfang des Philosophen war anders, als das Bild, welches sich Wagner von ihm gemacht hatte; — und Schelling seinerseits mochte seine Erwartungen nicht befriedigt fühlen; kurz, schon in den ersten vier Wochen wurde Schelling entschiedener Gegner Wagners, ihr gegenseitiges Verhältnis wurde ein äußerst gespanntes und zunächst entbrannte ein glühender Wettstreit auf dem Katheder. Wagner sagte sich in einem Programme „Ueber das Wesen der Philosophie“ (Würzburg 1804) und in der Einleitung zu seinem „System der Idealphilosophie“ (Leipz. 1804) gänzlich und entschieden von Schelling los. Er schreibt: „Ich habe mich überzeugt, daß in seinem System das nie lag, was ich hineinlegte, so daß ich nun meine bisher gehabte Ansicht seines Systems wirklich als eine ihm ganz fremde erkenne, seine Ansicht aber als den aufgewärmten Neoplatonismus streng verwerfe. Diese Verwerfung habe ich bereits auf dem Katheder ausgesprochen.“\*) Man sieht, gleich im Anfang seiner Laufbahn als akademischer Lehrer stellt sich Wagner durchaus selbständig, und alle die haben Unrecht, welche ihn mit den Naturphilosophen aus Schellings erster Periode ohne weiteres zusammenwerfen.\*\*) Von 1804 bis 1809 mühte

\*) Adam und Kölle, Wagners Leben und Briefe. S. 220.

\*\*) Reinhold (Gesch. der Philosophie, 3. Aufl. Band 2. S. 451) glaubte, Wagner habe mit seiner Abweichung von Schelling in der freien Anerkennung des Absoluten auch den pantheistischen Standpunct verlassen. Mit Unrecht, wie Herbart (Werke 12. Band, Recension von Wagners Religion, Wissensch., Kunst u. Staat) nachweist, und selbst L. Rabus anerkennt (Wagners Leben und Lehre S. 76). Der Herbartianer G. A. Thilo sagt irgendwo darüber: Wo der Satz gilt: Bestimmtheit ist Negation, da ist Spinozismus, und wo Spinozismus, da ist Pantheismus. — H. C. W. Sigwart (in seiner Gesch. d. Philos. Tüb. 1844. Bd. 3. S. 296) erkannte ebenfalls, daß Wagner zwar aus Schellings Schule hervorgegangen sei, aber bald seinen eigenen Weg betreten

er sich, seiner Aufgabe, die Wissenschaft formal zu vollenden, gerecht zu werden, und seine Begeisterung, seine flammende Rede riß die Studirenden und älteren Freunde hin; aber es häuften sich auch Anfechtungen von Seiten literarischer Gegnerschaften. Schelling seinerseits stand nicht an zu äußern, er wolle nicht von Wagner sprechen, um ihn nicht berühmt zu machen: er ignorirte ihn völlig; das war freilich das Härteste, was Wagner widerfahren konnte. Dieser sagte auch offen: „Zwischen mir und Schelling ist ein inneres Verhältnis absolut unmöglich. Er ist ganz Wissenschaft und weiter gar nichts, als was sich damit noch verbindet, Ehrgeiz und Eitelkeit“ (a. a. O. S. 219). Und später (1809): „Schellings scholastischen Plunder über die Freiheit u. s. f. kenne ich nur aus der oberdeutschen Literaturzeitung, denn ich kaufe und lese längst nichts mehr von ihm, weil ich für alles, was er noch schreiben kann, den Inhalt zum voraus weiß. Er ist in der Dialektik so erstarrt und erstorben, daß er durchaus nichts mehr zu erfinden und zu schaffen vermag“ \*) (a. a. O. S. 237). Eine ganze Reihe von Werken Wagners ist während der fünf Jahre dieses ersten Aufenthalts in Würzburg erschienen, namentlich außer dem obengenannten Programm und dem System der Idealphilosophie noch ein „Grundriß der Staatswissenschaft und Politik“ (Leipzig 1805); das erste Heft eines Journals für Wissenschaft und Kunst (das. 1805), dessen Fortsetzung durch den Krieg gehindert wurde; „Von der Philosophie und der Medicin“ (Bamberg 1805); „Ideen zu einer allgemeinen Mythologie der alten Welt“ (Frankfurt 1808); „Theodicee“ (Bamberg und Würzburg 1809).

Im J. 1809 fiel Würzburg an den Großherzog von Toscana. Die Universität wurde reducirt, die ganze theologische und philosophische Facultät aufgelöst, und auch Wagner mit Beibehaltung seines Gehalts, Titels und Rangs von allen akademischen Functionen dispensirt. Schnell entschlossen wendete er sich nach Heidelberg, suchte um die Erlaubnis an, Vorlesungen halten zu dürfen, und erhielt sie auf der Stelle.

Er las hier über philosophische Mathematik und über Weltgeschichte vor einem ausgewählten Auditorium, und in dieser Zeit entstand sein Buch vom Staat (Erlangen 1811), und seine mathematische Philosophie (das. 1811). Schon in Salzburg hatte er (in der Philosophie der Erziehungskunst) die Idee eines Zahlen- und Figurensystems durchblicken lassen, welches in Entwicklung und Ausdehnung die Welt der Dinge wiedergebe; später, als er die Schelling'sche Speculation verlassend anschaulich lebendige Erkenntnis in Welt- und Naturgeschichte suchte, glaubte er in der vorhandenen Mathematik das, was beiden gemeinsam beide organisiere, gefunden zu haben. „Wem klar wäre,“ sagt er, „daß das Wesen überall eins sei und nur durch die Form eine Verschiedenheit annehme, und daß diese Form die Identität vor und nach ihrer Entwicklung mit dem zwischen sie eintretenden Gegensatz sei und nur durch Wiederholung dieser Form etwas anderes entstehe: der würde einsehen, daß eine Entwicklung, welche bloß diese Form und ihre Wiederholung ausdrücke, die Arithmetik sei, und daß das, was in der Arithmetik entwicklungsweise ge-

habe. Als seine Grundgedanken bezeichnet er: Vom Absoluten sei keine Wissenschaft möglich, das- selbe müsse durch freie Anerkennung vorausgesetzt werden. Von der Idee der Gottheit müsse alle Construction erst anfangen, sie selbst dürfe nicht in diese hineingezogen werden. Die Philosophie soll eine auf Religion ruhende, in Weltgeschichte und Naturwissenschaft anschauliche, durch das in der Mathematik aufbewahrte Weltgesetz organisierte Wissenschaft sein. Man könne sagen, Wagners Philosophie verhalte sich zu der Hegels, wie die pythagoreische zu der eleatischen.

\*) Solche leidenschaftlich ungerechten Urtheile zeugen von der absoluten Unmöglichkeit der beiden Männer, sich zu vertragen. Beide waren erfüllt vom gewaltigsten Selbstbewußtsein: Schelling bekanntlich schon früh, noch als Knabe, von Eltern und Lehrern fast vergöttert; Wagner, wie Hoffmann und viele andere ausdrücklich bezeugen, ebenfalls hoch getragen und verwöhnt durch die begeisterte Verehrung und Bewunderung, die ihm seine flammende Beredsamkeit unwiderstehlich erwarb, denn er sprach hinreißend schön, stets frei, und war ein Meister der deutschen Rede wie wenige. So erklärt sich die Bitterkeit, mit der er die stille Feindschaft des stolzen Gegners erwiderte.

dacht werde, nach seinen reifen Verhältnissen die Geometrie schauen lasse.“ Speculatives Wissen spreche noch bei Pythagoras in Zahl und Figur sich aus, aber schon vor ihm habe das Wort versucht, einziges Organ des Wissens zu werden. Dadurch sei Zahl und Figur aus dem organischen Wesen, in welchem sie die Welt abbildeten, in das mechanische gefallen, in welchem gerechnet und gemessen werde. Nunmehr sei wieder zu begreifen und zu schauen, wie jedes Ding seinen Begriff setze in einer Entwicklung von Zahlen, in einer Formel, seine Anschauung aber oder Realität in Linien. In solcher Mathematik werde die Ursprache des Geistes wieder hervorgehoben, und die individuelle Sprache der Redeorgane werde zurückgebrängt. Mathematik sei dann allgemeine Sprache und für die Wissenschaft Organon.\*) (Nabus Leben, und Lehre W. S. 14.) Die Anwendung viergliederiger Construction versuchte Wagner zuerst in jenem Buche vom Staate, indem er sie durch die so erfasste und durchgeführte Mathematik begründete.

Am Ende des Jahres 1815, nachdem Würzburg wieder an Bayern gefallen war, wurde er zu schleuniger Rückkehr und Wiederaufnahme seines akademischen Lehramts an der wiederhergestellten Universität aufgefordert und folgte diesem Rufe auf der Stelle. Hier war es nun, wo er jene Anwendung der viergliederigen Construction nach den verschiedensten Seiten hin ausbildete, seine Tetraden, und eine große Anzahl begeisterter Anhänger gewann, unter andern den Grafen Platen, den Dichter (welcher allerdings nachher auch Schelling in mehreren Gedichten angefangen hat). Vgl. A. v. Platens gesammelte Werke, 6. Band. Leipzig 1853. S. 81—84 und S. 88—91 und S. 104, — wo er in jugendlicher Begeisterung seinem Freunde, dem Grafen Jagger, Wagners mathematische Philosophie preist, die ihm „die merkwürdigste Erscheinung seit Einführung des Christenthums scheine.“ Wagner sei ein „außerordentlicher Mann, der ihm eine ungeheure Welt von Ideen eröffnet habe, nicht mit den gewöhnlichen Philosophen zu verwechseln, welche ihre Einfälle herzsählen. Das tiefste und einflussreichste, was Wagner hervorbrachte, sei eben seine mathematische Philosophie oder Constructionslehre, worin nicht nur die Gesetze des Weltbaus erklärt, sondern auch die Gesetze des Denkens von ihrer bisherigen Willkür befreit und einer mathematischen Consequenz anheimgestellt werden.“

Es ist nicht leicht, in kurzen Zügen eine Darstellung dieser seiner mathematischen Behandlungsweise zu geben. Einige Beispiele mögen dazu dienen, die wir mit seinen Worten geben wollen, wie er in einem Briefe an einen Schüler und Freund sich über das von ihm gefundene „algebraische Manövriren“ ausspricht: „Nennen Sie Mensch  $m$ , Thier  $b$  und Pflanze  $a$ , so gilt unter der Voraussetzung, daß der Mensch von dem Thiere bloß durch den Charakter der Universalität =  $u$  differire, und die Pflanze als Gefäßsystem das halbe Thier sei, dessen andere Hälfte im Nervensystem  $x$  liege, folgendes:

$$m = (a + x) u,$$

$$\text{ferner } b = \frac{m}{u} = a + x,$$

$$\text{ferner } a = \frac{m}{u} - x$$

$$\text{und } x = \frac{m}{u} - a,$$

$$\text{ferner } u = \frac{m}{a + x},$$

so daß also diese fünf Buchstaben oder Begriffe durch fünf Gleichungen algebraisch richtig bestimmt sind, und es überhaupt nur an einer scharfen Bestimmung der Begriffe fehlt,

\*) Der Referent bemerkt hier ein für allemal, daß er bloß referirt. Es wäre wohl überhaupt gar nicht möglich, ein System der speculativen Philosophie und eine Geschichte seiner Entwicklung in gemeinverständlichem Auszuge zu geben, wenn dies auch überhaupt hier gefordert würde, was ja nicht der Fall ist. Andeutungen, meist mit den Worten des Urhebers, müssen genügen, ein Suchender und Fragender muß weiter suchen und an die Quellen selbst gehen.

„um sie alle in algebraischen Gleichungen durchzuarbeiten“ (a. a. O. S. 281). Solche Schemate ließen ihn auf den Gedanken kommen, daß die Idee einer Passigraphie sich verwirklichen sollte und müsse. Freilich liegt hier der Einwurf nahe, daß die Zeichensprache der Mathematik bereits eine solche Passigraphie ist, welche jeder Mathematiker versteht, welcher Nation er auch angehöre, daß aber über die Mathematik hinaus mit ihrer Sprache nichts bezeichnet werden kann, weil es für sie gar nicht existirt. Ihm aber schwebte eine Sprache vor, die das, was sie schreibt, construirt und ebendarum jedem Geist verständlich sein müsse, der die innern Verhältnisse der Dinge einmal kennen gelernt hat. Dieses letztere Postulat scheint uns die ganze Schwierigkeit auszusprechen. Man fühlt dies deutlich z. B. an einer andern Stelle (a. a. O. S. 225): „Die Hauptsache ist, daß alle Erkenntnis ein Sehen von Verhältnissen ist, und daß es gar keine andere, als mathematische Verhältnisse giebt. So ist die zweitheilige Wurzel: „Intelligenz und Natur,“ die Mutter alles idealen und realen, welches sich nach den Gesetzen des Binomiums aus ihr entwickelt. So geht aus der Intelligenz Geist und Wille hervor, deren Product dann Gemüth heißt. Aus dem Gemüth geht erst Phantasie und Vernunft hervor, deren Product sich wieder in Verstand und Einbildungskraft trennt und neu vereinigt zum Sinn wird, der sich in Bewegung und Empfindung entfaltet. Nichts als Descendenz- und Collateralverhältnisse, die ihren mathematischen Entwicklungsgang halten. So ist für die Mathematik  $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ .

Ebenso für die Physik:

(Licht und Schwere)<sup>2</sup> = Wasser, wo

$a^2$  = Wasserstoff,  $b^2$  = Sauerstoff (die Quadratur überhaupt = Gasform), und  $2ab$  = dem Durchdringen von Hydrogen und Oxygen = Tropfbarflüssigkeit ist.

Man kann sich hier wohl daran erinnern, wie einerseits Fichte, andererseits die Naturphilosophen, namentlich Schelling und Oken, in jener Periode jugendlichen Kraftbewußtseins es liebten, schwer verbauliche Sätze als Resultate der Wissenschaft in die Welt hinauszusprechen, und wie Wagner selbst z. B. in der Zeit, als er sich von Schelling bereits getrennt hatte, gesagt hat: „Ich bin begierig, ob sich Hegel durch meine Recension seiner Differenz“ (es ist wohl Hegels Schrift über die Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems gemeint) „gereizt finden mag; sollte er es, so entsteht zwischen uns eine offene Fehde, die ich keineswegs vermeiden werde, denn es gelüstet mich wirklich, Machtsprüche mit Machtsprüchen zu erwidern“ (a. a. O. S. 197). Die eben angeführte orakelhafte Debuction des Wassers, das er sich noch dazu nur als tropfbar zu denken scheint, ist auch ein solcher Machtspruch, der aber den Physikern und Chemikern gewiß nicht imponiren wird. \*)

Wagner hatte im Fortgang seines geistigen Schaffens in Würzburg nicht nur seine Be-

\*) Daß die Behauptung Wagners, es müsse der Chemie noch gelingen, organische Körper darzustellen und Menschen durch Krystallisation zu bilden, Göthe Veranlassung zur Einführung des Homunculus in den zweiten Theil der Faustdichtung gab, soll nach den Nachweisungen Dünkers keinem Zweifel unterliegen (vergl. Göthe's Faust, von H. Dünker, Leipzig 1857. 2. Aufl. S. 119). Wenn Dünker von wunderlichen Seltsamkeiten Wagners spricht, so ließe sich allerdings eine kleine Blumenlese von solchen aus seinen Schriften sammeln, meint Hoffmann (philos. Schriften, Bd. 2. S. 227); allein unsere Absicht ist das durchaus nicht. — Jene in einer öffentlichen Vorlesung ausgesprochene Behauptung Wagners war nach Dünker damals gerüchtweise durch ganz Deutschland verbreitet. Die ihm nachher auch von anderer Seite bestätigte Nachricht verdankte er einer Mittheilung des Hrn. Prof. Fichte. Eine ähnliche Aeußerung, fährt er fort, soll sich auch in Wagners Schriften finden, doch ist es ihm so wenig als dem Verf. dieser Zeilen gelungen, diese Stelle aufzufinden. — Als ein seltsames Paradoxon sah man auch an, daß Wagner behauptet haben sollte (Dünker a. a. O.), es werde noch die Zeit kommen, wo man Eigenthum für ein Verbrechen halten werde. Philosophen und Poeten sind Propheten: Wagner zeigt sich wahrhaftig als solcher in ganz eminentem Sinne.

arbeitung der Mathematik populär zu machen versucht und zwar unter fingirtem Namen \*) (weil man ihm selbst nicht zutraute, daß er populär schreiben könne), sondern auch, nachdem sein Werk vom Staat erschienen war, um die Anwendung seiner Constructionslehre an einem großen Beispiele zu erproben, „damit die Allmacht der viergliederigen Construction unwiderstehlich einleuchte“ (Organon, Einl. S. XXXIV.), die Grundideen dieses Werkes noch weiter begründet und ausgeführt in dem Buche: Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat in ihren gegenseitigen Verhältnissen betrachtet. „Es ist sonderbar,“ schrieb er in jener Zeit, „daß man die Vierzahl nicht verstehen will. Es giebt ja im Himmel und auf Erden nichts als die Einheit, die sich in einen Gegensatz öffnet, und nach dem herausgetretenen Gegensatz wieder schließt, also

1

2 3

0

d. h. 1) Einheit, 2) Gegensatz, 3) die Einheit wirksam im Gegensatz, um ihn 4) zu schließen. Die andern Zahlen haben auch ihre — (aber untergeordnete) Constructionsbedeutung, wie 5 = Pflanze, 6 = Thier“ (a. a. O. S. 286). Was die Tetraden selbst betrifft, so erscheinen sie doch oft keineswegs mit mathematischer Nothwendigkeit entstanden. Um überhaupt eine Vorstellung von ihnen zu geben, wollen wir einige Beispiele anführen. Das Schema für Geistesentwicklung (ein anderes gebe es nicht, sagt er a. a. O. S. 286):

Mythus  
Wissenschaft Poesie  
Weisheit.

Eine ähnliche Tetrade ist:

Religion  
Wissenschaft Kunst  
Mathematik.

Als höchstes Schema aller Wissenschaft gilt (vergl. Rabus, Grundriß S. 36):

Gott  
Intelligenz Substanz  
III.

Ferner (Mathem. Philos. S. 603):

Eins  
Zeit Raum  
III.

Und (Buchwald, Elementarl. S. 52):

Eins  
Natur Geschichte  
III.

Für „Sprache und ästhetische Kunst“ (Organ. S. 260):

Poesie  
Musik Malerei  
Plastik.

Wort  
Zahl Figur  
Bild.

Daher die Proportionen:

Poesie : Plastik = Wort : Bild.  
Musik : Malerei = Zahl : Figur.  
Poesie : Musik = Wort : Zahl.  
Malerei : Plastik = Figur : Bild.

Merkwürdig ist gegenüber gestellt (Mathem. Philosophie S. 634):

a		blau
o	i	roth gelb
o		grün

\*) Friedrich Buchwald, Elementarlehre der Zeit und Raumgrößen. Erlangen 1818. Neue wohlf. Ausg. unter dem wahren Namen des Verf. Um 1851. Vergl. Organon, Einleitung S. XXXII.

Die „Urbegriffe“ ordnete er so:

W e s e n			
Endlichkeit			
Quantität		Qualität	
Realität			
Gegensatz		Vermittlung	
absolut		absolut	
quantitativ	qualitativ	quantitativ	qualitativ
relativ		relativ	
F o r m			
Thesis			
Analysis		Synthesis	
Antithesis			

Im Jahr 1818 fand er, „daß die Tetraden mehrförmig sind“ (a. a. O. S. 282), und giebt folgende Beispiele:

I. Setzende		II. Entgegensetzende	
a) absolut setzende		a) (in 1 und 0)	
Ur		Er	
Intelligenz	Substanz	Brama	Wischnu
III		Schiva	
b) fortschreitende		b) (in 2 und 3)	
Laut	Mineral	1	
Wort	Pflanze	+	-
Rede	Thier	0	
	Mensch		

Für jede Untersuchung boten ihm seine viergliedrigen Schemen eine Topik dar, für Metaphysik wie für Poesie, für Pädagogik wie für Technologie. Selbst homiletisch hat er sie verwendet, was für uns doch auch interessant ist; indessen ist das Resultat hier wenigstens kein außerordentliches. Hören wir ihn selber. „Neulich,“ schreibt er an einen Freund (a. a. O. S. 278), „wo ich bei einem Aelichen in der Nähe von hier einige Tage mich aufhielt, machte ich einen Versuch zu predigen, der sehr gut gelang. Ich setzte mir die Aufgabe, die höchsten Ideen mit der höchsten Popularität auszusprechen, und wählte dazu den Text Matth. V. 8. Ich zeigte die Reinheit des Herzens in

Gefinnung  
Menschenverkehr    Besitz irdischer Güter  
Leib,

und lehrte Gott schauen in

Seele  
Schicksal    Natur  
Leib,

in der Seele nemlich als dem reinen Spiegel der Gottheit, im Leib als ihrem Tempel, im Schicksal als Vorsehung, in der Natur als Schöpfer. So siehst du, daß meine Tetraden auch zum Predigen taugen. Ich schrieb nichts auf, als diese, und sprach mit Klarheit, Kraft und Wärme.“ Von seinen Freunden ließ er sich gerne bewundern, wie man sieht. \*)

\*) Hoffmann findet, daß Wagner sich in der Aufstellung solcher Tetraden nicht wenig erfinderisch erwiesen habe; aber er fragt wohl mit Recht: „Was ist eigentlich mit diesem formellen Schema, mit dieser Wünschelrute, wie Fortlage es nennt, gewonnen worden für die wirkliche Erkenntnis der Dinge? andere haben mit nicht geringerer Erfindungskraft das Universum in das Schema von Triaden einzuspinnen versucht, ohne mehr damit gewonnen zu haben, als daß sie einer Gewaltthat eine andere an die Seite gestellt haben“ (Philos. Schriften, 3. Bd. S. 231).



Indessen erkannte Wagner nunmehr allmählich die Mathematik selbst nicht mehr als zureichende Ausdrucksform für die Ideen, und fand, daß sich dem Leben, mit welchem sich die Mathematik beseelen ließ, auch ein lebendiger Ausdruck gebühre. Demgemäß arbeitete er nun daran, die höchste Form der Erkenntnis im klaren Worte festzustellen und der Welt darzubieten, um hiemit seine philosophischen Forschungen zu schließen und „die Philosophie formell zu vollenden.“

Was er so errungen, hat er dargelegt in seinem Organon der menschlichen Erkenntnis (Erlangen 1830. Neue Aufl. Ulm 1851). Die Logik hatte ihm stets ungenügend erschienen, um mehr als relative Verbindung der Begriffe zu Stande zu bringen; die Mathematik hatte ihm für die abgeschlossene Architektur der Welt und ihrer Erkenntnis so lange gegolten, bis der Dualismus der Arithmetik und Geometrie die Idee ihm erschloß, daß der einheitliche Ausdruck über die Mathematik selbst hinausliege; so sprach er denn jene Form im lebendigen Worte aus und entwickelte aus den durch ihr schematisches Verhältnis anschaulich gemachten Grundideen das System der Kategorien (Nabua a. a. D. S. 17). Dieses stellt der erste Abschnitt als Weltgesetz auf (tabula idearum), — der vierte zeigt dann in einer Welttafel (tabula rerum) die Realisirung des Weltgesetzes im großen. Er selbst sagt von diesem Werke (Vorrede und Einleitung zum Organon S. IV.), daß es nun die beiden bisher bekannten formalen Wissenschaften, Logik und Mathematik, in die wahren und einzigen höheren Formen auflöse, und so die Wissenschaft für immer vollende. Solches Selbstbewußtsein zu äußern war damals, wie auch schon früher, den Philosophen wie ein natürliches Bedürfnis; von Hegel ist Ähnliches bekannt, und auch Schelling sagte in der Schrift über die samothrakische Göttin, daß er künftig weltgeschichtliche Arbeiten liefern werde, wie denn auch er die Vollendung der Wissenschaft beständig versprochen hat.

Wenn nun im Vorangehenden und im Folgenden überhaupt manches fremdartig anmüthen mag, was im ersten Viertel unseres Jahrhunderts als tiefe Weisheit erschien, so müssen wir bedenken, daß der naturphilosophischen Periode eine Art von orakelhafter Sprache eigenthümlich war. Um Gemeinverständlichkeit war es jener Zeit gar nicht zu thun. Ja es nimmt sich wie harmloser Humor aus, wenn Wagner (a. a. D. S. 330) selber sagt: „Wenn einst die Nachwelt mich und mein Werk versteht, so mag es auch bekannt werden, daß ich drei Jahre gebraucht habe, bis ich mein eigenes Buch verstand“ (es ist die Philosophie der Mathematik gemeint). Hat nicht ein später gekommener großer Philosoph seinerseits gesagt, nur einer seiner Schüler habe ihn verstanden und der habe ihn mißverstanden?

Zu jene Höhen oder Tiefen des Schelling'schen „Urgrundes“ oder „Ungrundes“, und in die formale Vollendung der Wissenschaft werden wir uns hier nicht vertiefen müssen, nicht bloß weil Wagner erklärt, die Philosophie, unzulänglich für die Erkenntnis des Absoluten, habe es nur mit der Ordnung der endlichen Dinge zu thun, und die Idee der Gottheit sei über alles erhaben, sondern auch, weil hier nicht Raum ist, sein System zu entwickeln und zu kritisiren. Zur Prüfung desselben einzuladen aber vermag vielleicht weniger ein Versuch einer Darstellung desselben in nuce, als das Urtheil eines so geistvollen und originellen Forschers wie W. H. Niehl, dessen klare Anschauungen auch die Encyclopädie vielfach zu citiren Gelegenheit gehabt hat. Er sagt in seiner Naturgeschichte des Volks, I. Bb. S. 13: „Als eine merkwürdige Erscheinung in dieser Richtung“ (es handelt sich um die bedeutenden Männer, welche die Wichtigkeit einer naturgeschichtlichen Analyse des Volksthumus geahnt haben) „will ich nur einen Mann hervorheben: den Philosophen Johann Jakob Wagner. Er wird uns vielfach in einem andern Lichte erscheinen als seinen Zeitgenossen, denn wie mir bedünkt, beruht das Auszeichnende dieses Mannes weniger in dem geschlossenen Organismus seines Systems, als in den allseitigen Anregungen, mit welcher er die wissenschaftlichen Strebungen einer Zukunft, die uns nunmehr zur Gegenwart geworden ist, vorgebeutet hat. Er ist ein Prophet unter den Philosophen seiner Zeit gewesen, wie Moser unter den Publicisten.“

So hat er die wissenschaftlichen Grundzüge der Nationalökonomie bereits zu einer Zeit systematisch construiert, wo für das Stoffliche dieser Disciplin, wenigstens in Deutschland, noch wenig oder nichts gethan war, wo man sich namentlich den selbständigen Aufschwung der Volkswirtschaftslehre, wie sie jetzt unsere ganze politische Theorie und Praxis beherrscht, noch nicht entfernt träumen ließ. Er gieng sogar noch weiter als wir gegenwärtig gehen, indem er den originellen Gedanken durchführte, als Seitenstück zur Nationalökonomie ein System der Privatökonomie zu schreiben, in welchem die Wirtschaft der Familie in ähnlicher Weise auf ihre allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze zurückgeführt ist, wie in der Nationalökonomie die Wirtschaft des Volks. Der Versuch mag auf den ersten Anblick seltsam erscheinen, allein für die Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft hätte namentlich eine auf die naturgeschichtliche Analyse des Volks gebaute historische Erforschung und Begründung der Privatökonomie einen unberechenbaren Werth. Hunderte der praktischen Versuche, die jetzt zur Lösung der socialen Wirren gemacht werden, schlagen in das Gebiet der Privatökonomie ein, ohne daß wir uns immer wissenschaftlich dessen bewußt sind. Es wird diese Disciplin nicht allezeit so brach liegen bleiben wie gegenwärtig; sie hat ihre Zukunft. Noch überraschender aber tritt uns die prophetische Stellung Wagners entgegen, wenn wir sein Buch vom Staat zur Hand nehmen. Hier sind namentlich über den materiellen Inhalt des Staatslebens, über die Unterscheidungen der Familie, der Gesellschaft und des Staats, über die Gruppierungen und Gliederungen des Volkes, über das Verhältnis der Volkswirtschaft zur Staatsverwaltung und vieles ähnliche so neue Anregungen gegeben, daß wir oft keineswegs glauben, es mit dem Buch eines Philosophen zu thun zu haben, dessen Blütezeit bereits um mehr als ein Menschenalter hinter uns liegt, sondern mit den Untersuchungen eines Praktikers aus der Gegenwart, dessen Geist von den modernen Gedanken und Thatfachen der socialen Politik erfüllt ist.“

Die Gedanken Wagners über Pädagogik und was dahin einschlägt, sind nun aber in ihrer Art vielfach ebenso genial und geistvoll. Indessen können wir von seiner noch in Salzburg im J. 1802 geschriebenen Philosophie der Erziehungskunst hier absehen, um so mehr als der Verfasser das Buch später selbst offen (in der Einleitung zum Organon S. I. und IX.) unter die unreifen, aus Gemüth und Lectüre hervorgegangenen Jünglingsbestrebungen rechnete. Er hatte es aus Veranlassung eines Gesprächs mit dem Schuldirector Bierthaler verfaßt, welcher den Wunsch geäußert hatte, „die Pädagogik in der anziehenden und halb poetisch spielenden Manier Platons behandelt zu sehen.“ Wagner entwarf den Plan zu dieser Schrift noch am selben Tage und in vier Wochen gieng sie druckfertig an den Verleger ab. Die Erziehungskunst wird von dem Verfasser, seinem damaligen naturphilosophischen Standpunct entsprechend, einseitig als Erregungskunst begriffen, und ferner gieng die Erziehung im Unterricht fast ganz auf, welche beiden Fehler „als Fehler des Zeitalters“ der Verfasser später selbst zugestand (System des Unterrichts, Einleitung S. 1). Die Frische und die Schönheit der Form — man vergleiche nur den Dialog über die Sokratik S. 127 ff., der sich wie aus dem Griechischen übersetzt ausnimmt — machen das Buch noch heute zu einer interessanten Lectüre, und wahrhaft vortrefflich sind die Bemerkungen über den Unterschied der männlichen und weiblichen Erziehung und über die Bestimmung des Weibes.

Viel später (1820), als gereifter Mann, und aus einer andern Veranlassung verfaßte Wagner sein System des Unterrichts, oder Encyclopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums (Aarau 1821, neue Ausg. Ulm 1848). Ein Erziehungsinstitut war in Würzburg von einem seiner Schüler gegründet worden, der sich seines Raths und seiner Beihilfe erfreute, es war aber, obgleich Beifall und Unterstützung vom Publicum und den städtischen Behörden von Anfang nicht gefehlt hatte, doch schon 1817 aus finanziellen Gründen wieder eingegangen. Wagner bemühte sich, für einen Lehrer desselben, Herrn Tondu aus Aubonn, die Errichtung eines neuen Instituts zu Stande zu bringen. Dieser sollte das Institut und die Zöglinge haben, Wagner wollte sich mit der Bildung der

Lehrer nach seinen Ansichten befaßen, und so „dem Mangel an Anstalten für die Bildung von Gymnasiumsllehrern einigermaßen abhelfen . . . . Herr Tondu hatte seine erste Bildung bei Pestalozzi erhalten, wo er Schüler und Lehrer gewesen war, und besaß auch ganz die lobenswürdige Eigenthümlichkeit der pestalozzischen Schule, mit Verlassung des Schlenbrians durch Nachdenken über die Natur der Sache eigene Wege zu suchen. Zugleich versprach er, auch auf meine Ansichten einzugehen, und sein redlicher Eifer für seinen pädagogischen Beruf ließ mich bei seinem übrigen sehr soliden Charakter das beste Gedeihen der Sache erwarten. Dabei dachte ich noch aus mehreren meiner Zuhörer, die ich mit meinen Ansichten vertraut und für dieselben begeistert wußte, tüchtige Lehrer des Instituts zu bilden“ (Vorr. S. VI.). Allein die Errichtung des Instituts fand so viele Hindernisse, daß Wagner endlich das Ganze aufgab, und beschloß, seinen Unterrichtsplan zu einem Buche auszuarbeiten. So entstand das schon 1819 (vgl. Wagners Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat, Erlangen 1819. Neue wohlf. Ausg. Ulm 1851. S. 287 ff.) angekündigte System des Unterrichts.

Wenn man dieses System nun näher betrachtet, findet man auch in der äußern Form einen bedeutenden Unterschied von der Philosophie der Erziehungskunst. Diese ist in einem leichten, frischen und freien Ton geschrieben, die dem des Brieffstils nahe kommt, jenes ist streng gegliedert, in der Tetrade: Mutterschule, Elementarschule, Kenntnisschule und Wissenschaftschule (Universität) begriffen, und diese vier großen Capitel zerfallen in knappe Paragraphen, wie ein Leitfaden zu einer Vorlesung, mit Ausnahme der Einleitung, welche den Grund so feinführend und objectiv und unmittelbar ergreifend legt, daß man eigentlich bedauern muß, nicht in dieser Weise fortlesen zu dürfen. Gewiß wäre das Ganze wirksamer geworden und minder beeinflusst von dem Formalismus und Schematismus des Systems. Während einerseits nemlich das Verständniß für die Natur des Kindes, des Knaben und des Mädchens als ein bewundernswürdiges Resultat der geistigen Kraft und Erkenntnisfülle des Verfassers um so mehr erscheint, als ihm selbst in einer ganz unvergleichlich glücklichen Ehe mit der ihn so ganz verstehenden Jugendgeliebten das Glück versagt war, eigene Kinder zu besitzen, so kann man allerdings im Verfolge der Paragraphen häufig erkennen, daß er praktisch, von jenem verunglückten Plane an, Erzieher eines noch nicht zweijährigen Philosophenkindes zu werden, niemals selbst Kinder oder Knaben unterrichtet hat, und eben nur als Universitätsprofessor der Philosophie thätig gewesen ist, was auch mit daran Schuld sein mag, daß das letzte Capitel des Systems weit über die Hälfte des Ganzen einnimmt.

Die Erziehung und der Unterricht gehen einander parallel und beginnen auch zugleich. Die erste Schule ist die Mutterschule, denn die Mutter ist die erste Person bei dem Kinde, ihre Liebe fühlt es, und diese Mutterliebe führt auch den Vater bei dem Kinde ein, welcher des Gesetzes Ernst vertritt. Denn wenn auch der Vater, von der Vaterfreude berauscht, seinem Kinde gleichfalls zuerst nur Liebe entgegenbringt, sieht und fühlt das Kind doch das männliche Antlitz und hört die männliche Stimme, es wird von der männlichen Brust nicht gesäugt. Der Gegensatz zwischen Vater und Mutter wird schon dem Kinde fühlbar, die Liebe als Mutter, das Gesetz als Vater. — Für die Geschlechter ergiebt sich weiterhin der Unterschied, daß bei dem weiblichen Kinde das Gesetz erst von der Mutter in liebevolle Sitte übersetzt Eingang und Boden findet, die Mutter also zwischen Tochter und Vater die natürliche Dolmetscherin bleibt, dagegen der Knabe sich das mütterliche Gebot durch des Vaters Ansehen bekräftigen läßt. Darum ist nie eine Mutter auf die Länge einem rechten Knaben gewachsen; und ein Vater, der eine mutterlose Tochter zu erziehen hat, wird sich, wenn er sie nicht verzärtelt, sehr oft von ihr unverstanden sehen und mit blindem Gehorsam begnügen müssen, den aber die Liebe der Tochter erleichtert und zur freudigen Resignation macht. — Die Mutter ist es, welcher die ersten Laute gelten, sie lehrt das Kind lallen und sprechen. Und sobald dem Kinde die Sprache der Mutter so verständlich ist, daß es in kindlicher Weise antworten kann, kann sie ihm ihre Liebe und des Vaters Ansehen auch aussprechen, und sie

thut es. Dabei nehme sie Gelegenheit, ihm zu verstehen zu geben, daß etwas unsichtbares sei, dessen Liebe wir alle genießen und dessen Ansehen wir fürchten. Sie lehre das Kind ein Wesen unbestimmt ahnen, das ihm wie Vater und Mutter sei und doch über Vater und Mutter noch stehe. Und wenn das Kind fragt, wo dieses liebend ernste Wesen sei, soll sie nur getrost sagen: im Himmel. — Auch die Idee des Anschauungsunterrichts hat Wagner bereits; er verlegt denselben mit gutem Grund in die Mutterschule, welche das Kind bis zum vierten oder fünften Jahre hält, und zwar sind seine Gedanken, vielleicht durch die Wechselwirkung mit jenem braven Herrn Tondu, sichtbar von Pestalozzi beeinflusst. Das Kind lernt, noch bevor es den wichtigen Schritt thut, ich zu sagen, eine Menge Dinge kennen; die Mutter leitet es an, sie zu benennen, sie lehrt es eine weitere Welt, als die unmittelbare Umgebung, aus dem Bilderbuch kennen und erzählt ihm, und lehrt das Kind, kindlich zu beschreiben und zu erzählen, wozu es nothwendig auch zählen und messen im allereinfachsten Sinn des Wortes gelernt haben muß. Es ist dem Verf. klar, daß die Muttersprache, welche einem Kinde beigebracht wird, durch den Geist einer nationalen Weltansicht das Kind selbst für seine ganze Zukunft geistig präoccupire. „Daher sollte Kindern aller Nationen nur die universellste aller lebenden Sprachen als Muttersprache beigebracht werden, eine Forderung, die der Deutsche wenigstens dadurch befriedigen kann, daß er sein Kind, so lange es Kind ist, nur deutsch reden läßt. Der Ausländer mag zusehen, wie er bei seiner Muttersprache es späterhin dahin bringt, durch Erlernung des Deutschen seine nationale Beschränktheit abzustreifen.“ S. 21. §. 8. Auch auf die Gefahr hin, daß er dem Ausländer ein Lächeln abgewänne, möchten wir diesen Passus nicht unterdrücken. Zeigt sich nicht Wagner auch hier wieder wie ein Prophet? Dieses naive Selbstbewußtsein, welches sich um der andern Nationen Urtheil nicht kümmert, war zu jener Zeit wohl selten genug, und diese Sicherheit im Bewußtsein der Universalität des deutschen Geistes und der deutschen Sprache so rücksichtslos ausgesprochen ist doch im Grunde ein Ergebnis der neuesten Zeit!

Hat nun die Mutter gethan, was die Mutterschule von ihr fordert, so beginnt die Periode der eigentlichen Schule und zwar zuerst der Elementarschule, welche zunächst der Vater, als welcher dem Kinde am verständlichsten ist, halten sollte. Kann er diese Pflicht nicht erfüllen, so tritt der Elementarlehrer an seine Stelle; er erkenne aber vor allem, daß es hier nicht allein um Lernen zu thun sei, sondern um eine Fortsetzung der Erziehung zu allseitiger Menschheit. Die mütterliche Pflege dauert fort. Die Elementarschule ist übrigens ganz geeignet, als Institut organisiert zu werden, nur daß ein Ehepaar diesem Institut vorstehe: die Gattin hat die Pflicht der mütterlichen Pflege, der Gatte hat die väterliche Auctorität. Es darf aber nicht mehr Zöglinge enthalten, als die mütterliche Pflege der Gattin des Vorstehers zu umfassen im Stande ist, denn je mehr sie an dienendes Personal übertragen werden muß, desto mehr geht sie verloren (a. a. O. S. 12). Eine das Kind gänzlich umgebende Aufsicht, Auswahl der Gespielen, Anhalten zu einer mit Erholung abwechselnden Beschäftigung, d. h. Angewöhnung zu einer bestimmten Richtung der Aufmerksamkeit und Verwendung seiner Kraft, und endlich Verstandesentwicklung sind die vier Punkte, auf die es hier ankommt — die beiden letzten speciell Gegenstände der Lehrthätigkeit. Die Mutterschule hat dem Kinde sinnlichen Inhalt und den Ausdruck desselben in der Wortsprache gegeben. Nun kommt es darauf an, die Formen zum Bewußtsein zu bringen. Das Aussprechen ist so einzuüben, daß bei jedem Laute das Kind sich der Organe und ihrer Thätigkeit bewußt werde (S. 39. §. 30. \*) Es lernt dann für jeden Laut ein Zeichen, welches man ihm vorzeichnet, und welches es aussprechen und mit dem Griffel nachzeichnen lernt. So lernt es Lesen und Schreiben. „Die Ortho-

\*) Wer versucht wäre, hier ein Ausrufungszeichen zu setzen, der gebe sich die Mühe, im ersten Bande der Encyclopädie S. 155 den Schluß des Artikels Anhalt zu lesen. Solche Forderungen stellen allerdings nur Philosophen, und Wagner scheint hier immer noch minder anspruchsvoll als das „monotheletische System.“

graphie soll der Elementarschüler bloß durch blinde Angewöhnung lernen, so lange unsere Sprache nicht aus einer Regeneration ihrer selbst sich eine natürliche Orthographie gegeben hat. Es ist völlig sinnlos, dem Schüler orthographische Regeln auszusprechen; höchstens kann man ihm auf die Umlaute hindeuten" (S. 43. S. 33. Anm.). „Bei dem Schreibunterricht hat der Lehrer auf Richtigkeit der Züge recht sehr, auf Schönheit derselben aber gar keine Rücksicht zu nehmen. Die Richtigkeit der Schriftzüge beruht auf dem streng durchgeführten Gegensatz der senkrechten und schiefen Grundzüge in ihren Winkeln, und auf der winkelfreien Darstellung des Runden und Halbrunden in der Schrift. Keinliche Vorschrift und Uebung thut hier alles" (S. 43. S. 32. Anm.). Jetzt entsteht die Aufgabe, das Gesprochene und Geschriebene in die geistige Gewalt des Kindes zu bringen, dadurch daß man es lehrt, das Gesprochene und Geschriebene auseinander zu legen und auf mehrfache Weise wieder zu verbinden. Das ist der Begriff des Elementarstrens. Die Uebungen des Elementarstrens sind so einzurichten, daß der Geist des Kindes durch dieselben nach seinen eigenen Stufen emporgehoben und nach seinen eigenen Formen entwickelt werde. Für die Cultur des Gedächtnisses, als eines Vermögens zu besitzen, ist dann die erste Regel, daß man mit vollkommener Freiheit nur das besitzt, was man selbst erworben hat. Man lasse also das Kind seine selbst gemachten Erzählungen und Beschreibungen nun schreiben und erweitere die ihm heimische Lebensphäre allmählich mit neuen verwandten Gegenständen. Das giebt Anlaß, in einer Reihe von Paragraphen (§. 35 bis 67) eine Anweisung zur Behandlung solcher Aufsätze zu geben, welche manches interessante bietet, aber keinen Auszug gestattet, denn es ist selbst schon in knapper Form gegeben. Eine für alle Aufgaben dieser Stufe für den Lehrer brauchbare Formel ist in „8 Fragen“ ausgedrückt: 1) Die nächste allgemeine Benennung des Dings, 2) die höhere (und höchste wenn man will) allgemeine Benennung, 3) die sinnlichen Bestimmungen des Dings, 4) die äußere Geschichte des Dings in dem Wechsel seiner Zustände, 5) das Wirken des Dings (in seinem Dasein, Thun, Machen, Arbeiten oder Nutzen), 6) der Inhalt des Dings (Wesen und Nebenbestimmungen), 7) Art und Ordnung dieses Inhalts, 8) Zahl und Maß desselben. Die Beispiele scheinen leider nicht eben alle praktisch gewählt. An die 8. „Frage“ schließt sich dann die Vorschule für Arithmetik und Geometrie, welche Wagner in einem besondern kleinen Buche behandelt hatte, nemlich in der oben angeführten Elementarlehre der Zeit- und Raumgrößen. Wir können ihm aber hier nicht folgen, aus dem Grunde, weil, wie denn auch seine besten Freunde ihm gestanden haben, daß sie seine Mathematik nicht verstanden, wir durchaus nicht absehen können, wie Kindern dieses Gedankenspiel irgend verständlich und fruchtbar zu machen wäre. Damit stimmt das Urtheil vielseitig gebildeter Mathematiker überein, und so möge diese Frage ruhen.\*) Folgt dann eine Religionslehre, in welcher Gott den Kindern als ein liebevoller, aber ernster Hausvater dargestellt, und die Geschichte Christi, die sie nicht in der Bibel selbst lesen sollen, im Auszuge mündlich gegeben wird. Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder früh zum Gebet gewöhnt worden seien, „ohne welches keine Erziehung menschlich gedeihen kann" (§. 100. Anm.). Dieses soll an keine Außenform gebunden sein, ohgleich es, wenn mehrere Kinder zusammen beten oder der Lehrer mit einem Kinde betet, Worte annehmen muß. — So sehr die folgenden Anweisungen zum Unterrichts im Sehen, beziehungsweise Zeichnen, und im Hören, beziehungsweise Singen, an einer argen Verkennung der Capacität dieser Stufe leiden (es wird an die Tafel geschrieben: „die Schwingungen der halben Saite sind noch

\*) Soeben wird Ref. daran erinnert, daß der berühmte Langsdorf in Heidelberg als Professor der Mathematik sich ganz besonders für Wagners mathematische Philosophie interessirt hat und seine Vorlesungen regelmäßig besuchte; ferner daß das Lehrbuch der Arithmetik von Theod. Wittstein (Hannover 1846) Wagner'sche Gedanken verarbeitet habe. Die Vorrede dieses vortrefflichen kleinen Werkes nennt übrigens ausdrücklich Herbart als den Gewährsmann für die Erkenntnis der Zahl als einer Reihenform, und deren psychologische Nachweisung.

einmal so schnell als die der ganzen;" und dies wird am Monochord gezeigt, als ob es sich um eine physikalische Begründung handeln könnte bei Elementarschülern!); so trefflich und wie Niehl sagen würde prophetisch sind die S. 118 — 123 über den Unterricht in den Leibesübungen.

Der Organismus, welcher für die willkürliche Bewegung geschaffen ist, hat wie die Sinne seine zweifache Seite der Empfänglichkeit und der Selbstthätigkeit. Das erste ist, daß die Bewegungsglieder kräftig dem Antrieb der ihnen zugetheilten Nerven gehorchen, das zweite, daß sie dem Geiste unterthan unter seinem Befehl die Möglichkeit ihrer Bewegungen erschöpfen und mit gemessener Haltung vollziehen. Die Bewegung des Leibes ist in der Elementarschule zuvörderst als diätetisch und zum gesunden Wachsthum unentbehrlich zu betrachten. Sodann aber verlangt die Idee der Menschheit, welche den Körper als Organ der Seele betrachtet, daß in diesem zarten Alter bereits der Grund gelegt werde zu einer in den männlichen Jahren völlig freien Disposition über Bewegung und Haltung der Glieder; dies ist die gymnastische Seite. Zuerst hat der Lehrer dem Kinde ein Bewußtsein von den möglichen Verrichtungen seiner Glieder zu verschaffen, ihm zu zeigen, welche verschiedene Stellungen es annehmen könne, und was es für sich allein und in Verbindung mit andern durch Krafteranstrengung zu leisten vermöge. Das zweite ist, daß die Glieder in stufenweiser Steigerung der ihnen natürlichsten Verrichtungen, z. B. des Gehens, des Haltens u. s. w. Leichtigkeit der Bewegungen lernen und zur Ausdauer gewöhnt werden. Zweckmäßig ist es dabei, den sich wiederholenden Bewegungen, z. B. den Schritten, ein Zeitmaß zu geben, nicht nur damit die Kinder überhaupt in Haltung und Maß eingewöhnt werden, sondern auch darum, „weil durch das den Bewegungen gesetzte und mehreren sich bewegenden Kindern gemeinsame Zeitmaß das Bewußtsein jeder Bewegung in hohem Grade an Klarheit gewinnt.“ — Eine letzte Rücksicht ist noch, daß so viel möglich dabei auch die Übung der Sinne berücksichtigt werde. Dies gilt fast nur von dem Auge, in zweifacher Hinsicht, indem es z. B. durch Werfen oder Schießen nach einem Ziel im scharfen Sehen geübt wird, und ferner wenn es, an genaues Messen der Entfernung schon gewöhnt, durch zweckmäßige Übungen vor dem Schwindel bewahrt wird, welcher bei sonst gesunden Menschen immer nur dann entsteht, wenn das Auge das Maß für seine eigene Entfernung vom Boden verliert.

Den Schüler, welcher von der Elementarclasse zur nächsthöheren Stufe übergeht, denkt sich Wagner etwa im zehnten oder zwölften Jahre stehend (S. 100). „Ist der Zögling durch die Dinglehre in der Elementarschule im Besitz des einen, was überall wiederkehrt, so müssen ihm jetzt die Massen des vielen gezeigt werden, in welche sich jenes eine verwandelt, es muß sich also vor ihm das ganze Gebiet menschlicher Kenntnisse aufthun. Darum heißt die Unterrichtsstufe, welche er jetzt betritt, Kenntnisschule; sonst heißt sie Gymnasium“ (S. 125).\*) Die Aufgabe des Gymnasialunterrichtes ist demnach, „in den Aggregaten menschlicher Kenntnisse dem Schüler die vielfachen Formen des menschlichen Treibens und außermenschlichen Daseins bekannt werden zu lassen, so daß dabei auch sein eigenes Inneres sich vielfacher entwickle“ (S. 126.). Es genügt, daß in Classen zusammengestellt werde, was verwandt ist, und so ergeben sich die vier folgenden Classen, welche sich nicht als Stufen, sondern als Seiten zu einander verhalten: I. Classe für allgemeine menschliche Bildung. Mathematik, Zeichnen, Musik, Gymnastik. II. Classe historischer Wissenschaften. Sprache, Geographie, Geschichte, Staatslehre. III. Classe der Naturwissenschaften. Naturgeschichte, Chemie, Physik, Technologie. IV. Classe höchster menschlicher Bildung. Religionslehre. „Es versteht sich, daß diese vier Classen für jeden Schüler gleichzeitig sein können“ (S. 127).

\*) Von einer Volksschule ist nicht die Rede; und später, S. 179 in einer Anmerkung, wird nur kurz bemerkt, daß von Volksschulen, welche die Bildung an einem vom Staat zu bestimmenden Punkte abbrechen, und daher manches an eine andere Stelle setzen und abbreviren müssen, hier nicht die Rede sein könne.

Von dem ersten Fach der ersten Classe wollen wir absehen, weil hier, und zwar zunächst im mathematischen Unterricht, der oben gerügte Mangel an praktischer Erfahrung und Erkenntnis des Möglichen so recht eminent zu Tage tritt. „Wenn der Elementarunterricht das Potenziren und Wurzelausziehen als die vollkommenste Multiplication und Division lehren konnte (s. Buchwald), so konnte er die Rechnung mit Wurzelgrößen und Exponenten nicht lehren, mit welcher der Gymnasialunterricht anfangen muß“ (S. 131). Das mag genügen. Was das Zeichnen betrifft, so sollen auf die geometrischen und mineralischen Formen, mit denen die Elementarschule schloß, nun zunächst pflanzliche und dann Thierformen folgen, bei deren Zeichnung die Kupfer zu Oken's Naturgeschichte einen trefflichen Leitfaden der aufsteigenden Steigerung vom Polypen zum Menschen abgeben; mit der Menschengestalt schließt die Schule, und „bei dieser Zeichnung ist sehr lange zu verweilen, dagegen kein Versuch in landschaftlicher oder anderer Composition zu gestatten. Wo diese anfängt, hört der Gymnasialunterricht auf“ (S. 139). Im Musikunterricht sollen die Schüler gewöhnt werden, jede Melodie, die sie hören, sogleich in Noten niederzuschreiben. Dadurch ergibt sich dann das sogenannte vom Blatte singen von selbst (S. 144). Für die Leibesübungen verlangt Wagner auf dieser Stufe, daß diejenigen herausgehoben und vorzüglich getrieben werden, die zum leichtesten und fröhlichsten Spiele sich eignen, dabei auch namentlich das Schwimmen. — Später, S. 243, wünscht er eine förmliche gymnastische Schule, in welcher nach der Weise der Griechen die Knaben zu Epheben, die Jünglinge zu athletischen Männern gebildet werden. Hier seien auch die gymnastischen Uebungen mit dem Höchsten, dessen sie fähig sind, vollends zu versehen. „Dieses Höchste ist die ästhetische Ausbildung der Gestalt, und ihre freie Bewegung welches beides im Tanze erscheint, wo die Gestalt mimisch belebt und musikalisch in Bewegung gesetzt wird.“ Das sind allerdings wiederum seiner Zeit vorgehende Gedanken. Er sagt selbst über das Vorhergehende, Voltigiren, Nequilliren u. s. w., daß man ihm das kaum einräumen werde, weil darüber ganz andere Ansichten herrschend seien (S. 146).

Die zweite Classe bietet uns viel bemerkenswerthes. Nach dem allgemeinen Gesetze, daß das Bewußtsein über das Subjective im Menschen erst durch das Objective erwacht, „wie denn durch die Geburt das Kind aus dem rein Subjectiven ganz in das Objective geworfen ist,“ kann das Bewußtsein über die Muttersprache erst durch die Anschauung, einer fremden Sprache entstehen. Diese muß eine todte sein, bei welcher die Formen im Stillstande begriffen eine vollständige Aufzählung und bestimmte Betrachtung erlauben, und man wähle diejenige, von welcher auch für die Lectüre viele und interessante Werke übrig sind. Keine genügt diesen Forderungen in dem Grade wie die griechische. „Die Bildung im Ausdruck in deutscher Sprache ist nebenbei praktisch so fortzuführen, daß man dem Schüler jetzt Leseübungen giebt, bei welchen er den Sinn des Gelesenen mit der größten Präcision in der Stimme ausdrücken muß. Ich wehre für die Gymnasiumszeit alle jetzt Sitte gewordenen Declamirübungen ab, weil diese nicht nur ein völlig gereiftes Organ voraussetzen, sondern zugleich ein allseitiges Verstehen des Dichters und eine Reflexion über den Ausdruck der Empfindung verlangen, was alles in dieser Periode unmöglich oder nur durch Unnatur möglich ist. Vollends unsittlich ist es, Mädchen in dieser Periode ihrer Jugend declamiren zu lehren“ (S. 151).

Für den Unterricht in der griechischen (und nachher jeder fremden) Sprache muß der Anfang gemacht werden mit einer Masse von Wörtern und kurzen Sätzen aus dem Griechischen, welche an die Tafel geschrieben und abgeschrieben, aber keineswegs memorirt werden müssen. Sie sind so zu wählen, daß sie in zweckmäßiger Folge alle nöthigen Beispiele für die Lautlehre enthalten und für den etymologischen Theil der Sprachlehre die Hauptverhältnisse darstellen. Dann folgt die Lehre von den Nebetheilen, nur an Beispielen, dann eine Declinations- und Conjugationstabelle, nach Thiersch oder Brandstätter, immer mit Beziehung auf Beispiele aus dem Vocabularium des Schülers. „Ist dies alles wohl eingeübt, was geraume Zeit brauchen wird“ (S. 159), so giebt man neue deutsche Beispiele, die ins Griechische übersetzt werden müssen, wozu man selbstver-

ständig die rohen griechischen Worte (Wörter) dictiren muß. Der Schüler erhält nie eine gedruckte griechische Grammatik, sein Heft muß ihm zureichen. Höchstens dürfte er gedruckte Tabellen der Declinationen und Conjugationen haben (§. 159). Nun beginnt der zweite Cours mit Lesung von Autoren, die der Schüler zum Beweis seines Verstehens auch übersetzen muß. Hiefür genügt eine buchstäblich genaue und wörtliche Uebersetzung, wie die Interlinearversionen sind. Keine Chrestomathie soll gebraucht, sondern etwa mit Ceber's Gemälde oder Epitket's Handbüchlein begonnen, und der Autor erst durchetymologisiert werden, ehe er übersetzt wird. Die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter, die eigentlich nur aus verschiedenen mangelhaft gewordenen Zeitwörtern zusammengelassen sind (?), werden in diese zerlegt; ich verlange sogar, daß der Schüler angeleitet werde, diese mangelhaft gewordenen Zeitwörter regelmäßig durchzuconjugiren, als wären sie noch vollständig vorhanden. Auswendiglernen soll nur dem gestattet werden, der sich damit helfen müßte, weil es ihm an Schärfe und Energie des Auffassens fehlt" (§. 163). Dann soll gleich zur Lectüre Homers übergegangen und der Schüler mit Ernst angehalten werden, sich ein homerisches Etymologicum auszuarbeiten. „Ist Homer durchgearbeitet, so steht der Cours nach zwei Richtungen offen, durch Hesiod, der sich zunächst an Homer anschließt, nach der poetischen Seite durch die Tragiker und Pindar; oder durch Herodot zu den Prosaikern. Beide Wege muß der Jüngling einschlagen, aber der Mann des Fachs nur vollenden.“ Einige Autoren aber sollen in syntaktischer und stilistischer Hinsicht so durchgearbeitet werden, wie Homer, und es ist hiefür eine Phraselogie anzulegen, nebst einer Sammlung solcher Stellen, in welcher diese Autoren die Eigenthümlichkeiten ihres Stils am bestimmtesten aussprechen. Dann soll der Lehrer von ihm ins Deutsche übertragene Stellen des behandelten Schriftstellers von den Schülern zurückübersetzen und darauf mit dem Originale vergleichen lassen. „Stilistische Uebungen, welche sich an kein vorhandenes Original halten, müssen wir in einer todtten Sprache gänzlich verwerfen“ (§. 166).

„Nun erst erlauben wir dem Schüler, die römische Sprache zu lernen in gleichem Gang, gleicher Methode. Römische Sprache und Literatur ist ein Appendix der griechischen. Wir können versichern, daß nach solcher Erlernung der griechischen Sprache die lateinische ungemein schnell erlernt werden wird“ (§. 168).

Man sieht, wie vieles an Hamilton-Jacotot erinnert, bis auf die Versprechungen hinaus: und man wird wohl finden, daß es nicht zu viel gesagt ist, wenn man Wagners Rathschläge als auf dem praktischen Gebiete unausführbar bezeichnet. Der Grund, warum er die classische Literatur in sein System des Unterrichts aufgenommen hat, liegt nach seiner ausdrücklichen Erklärung nicht in einer Anerkennung der alten Ansicht, nach welcher diese Studien durch den Ehrennamen humaniora ausgezeichnet worden sind, sondern einzig in seiner Ansicht von den Sprachen des Alterthums als den tiefsten Depositären des Geistes der alten Welt und den wahren Schlüsseln zu seiner Weisheit (§. 169). Deshalb verlangt er auch, „und wenn unsere Methode befolgt wird, bleibt gewiß Zeit dazu,“ daß auch eine Sprache des Orients, vor der Hand die „ebräische,“ auf dem Gymnasium gelernt werde; und aus demselben Grunde auch die lebenden Sprachen mit selbständiger Literatur, und zwar zuerst das Italienische, „als noch am meisten lateinisch;“ darnach das Französische; das Englische, als dem Deutschen am meisten verwandt, mache den Schluß (§. 170).

In dieser zweiten oder historischen Classe nehmen die Sprachen äußerlich genommen die Vorhalle des Tempels der Geschichte ein, tief und innerlich genommen sind sie das Allerheiligste dieses Tempels, denn in ihnen liegt am gebiegensten der Geist der Völker und der Zeiten. Der Geschichte Boden und Terrain aber ist die Erdoberfläche, und ihre physiognomische Erkenntnis, die Geographie, bildet daher die nächste Lehraufgabe. (§. 171—176). Die Grundlinien bildet die mathematische Geographie, als erster Curfus. Der zweite ist die physische Geographie. Nach den natürlichen Grenzen von Meer und Land, Gebirg, Fluß u. s. w. läßt der Lehrer die Schüler Karten zeichnen,



seien sie auch noch so unvollkommen; nur die Richtungen der Flüsse, Gebirge, Meeresgrenzen werden gefordert. Wie in der Elementarclasse die eingelebte Orthographie dadurch am besten befestigt werden soll, daß man das Kind Aufsätze voll absichtlicher orthographischer Fehler corrigiren läßt, so soll im Gymnasium der Lehrer die Genauigkeit der Schüler durch falsche Angaben üben, die er berichtigen läßt, indem er z. B. dictirt: Wenn man auf dem Po von Norden nach Süden schiffet, kommt man an der Küste Gromandel vorbei, dann in die Themse, und auf dieser fährt man vollends in das schwarze Meer (§. 173). Die Länderkunde im Detail läßt der Lehrer von den Schülern schriftlich bearbeiten nach der Tetrade Erde (Boden), Producte, Einwohner, Himmel (Klima mit Jahreszeiten, Winden, Witterung, Krankheiten). Im dritten Cursus folgt die Völkerekunde: Cultur, Staatsverhältnisse und Geseze, Stände, Lebensweise; und der vierte ist welthistorisch, er zeigt, wie die Völker nach einander in die Weltgeschichte eintraten. Hier erst kommen die politischen Grenzen zur Erkenntnis, und zugleich ist damit der Uebergang und Anfang zur Geschichte selbst gemacht. Diese ist für das Gymnasium in der That im Grunde nichts, als die Reihe der in der Zeitfolge dargestellten Veränderungen, welche die in den Schematen für Länder und Völkerekunde enthaltenen Momente erlitten haben. Das Material selbst ist biographisch, topographisch u. s. f. zu erweitern; chronologische und synchronistische Tabellen sind von dem Schüler selbst anzufertigen. An die Geschichte schließt sich als viertes Fach die Staatslehre, „als eine für den Gymnasiumschrüler passende Darlegung des Inhalts der Staatsform, wobei die Anschauung für jeden Begriff aus dem vaterländischen Staate genommen werden muß.“ Zulezt ein Auszug aus den allgemeinen Gesezen dieses Staates, deren Zweckmäßigkeit im einzelnen nachgewiesen wird; „dieser Unterricht muß zugleich die Tendenz haben, dem Schüler Liebe für seinen Staat einzuflößen“ (§. 181).

Die dritte oder naturwissenschaftliche Classe geht von der Idee der Natur aus, welche dem Schüler entwickelt werden soll, „daß sie nemlich das All der blinden Wirkungen und ihrer sichtbaren Producte sei“ (§. 182). Zuerst ist sofort eine Totalanschauung von diesen, das Fach der Naturgeschichte durchzuarbeiten. Forderung ist „möglichst viele Anschauung von wirklichen Naturproducten oder guten Modellen und Abbildungen;“ und zufolge dieser Anschauung soll der Schüler angehalten werden, ihre Merkmale zu erschöpfen, befriedigende Beschreibungen zu entwerfen, daher er mit der naturhistorischen Kunstsprache bekannt gemacht werden soll (§. 185). In der Mineralogie wird die Krystallform als völlig allgemeiner Charakter der mineralischen Welt erkannt, dann an die physische Geographie angeschlossen, von den Gebirgsmassen ausgegangen, die Gebirgsarten bestimmt, und ihr einzelner Inhalt als Metall, Stein, Erde, Salz. Als Probe des naturphilosophischen Schematismus wollen wir hier die Darlegung anführen: „Metall nennen wir den Erdstoff in seiner gedrängtesten Gebiegenheit; Stein nennen wir des Metalls nächste Verwandlung, wobei es seine Cohäsion noch nicht aufgibt, obgleich es die Dehnbarkeit nicht mehr hat; Erde nennen wir die weitere Verwandlung (Verfälschung) des Erdstoffs, wobei er Staub (Asche) wird; und Salz nennen wir eben diesen Erdstoff, wenn er nach seiner Auflösung auf nassem oder trockenem Wege als Glas wieder zum Vorschein kommt, daher dann nach dieser Ansicht alles durchsichtig krystallinische in der Natur Salz heißt, der Demant also ebensowohl wie das Kochsalz“ (§. 188). Die Botanik ist schon dem Elementarlehrer als Beispielsammlung empfohlen, daher versteht der Gymnasiumschrüler die Stufen Kryptogamen (wie jede erste Stufe durch Fülle des Inhalts mit nicht geschiedener Einzelentwicklung ausgezeichnet), Gräser (Stengelentwicklung, Blatt und Blüten sind zurück), Kräuter (Fülle der Blätter und Blüten), Bäume (vollständigster Ausdruck des pflanzlichen Lebens, höchste Aufgabe ihres Jahreslebens die Entwicklung der Frucht). Die Anschauungen sollen sehr genau durchgearbeitet werden „und hier kann der Lehrer einen sehr interessanten Wettstreit ansuchen, wenn er die Schüler dahin zu bringen sucht, daß sie aus dem einzelnen, z. B. Samen, Blatt, Wurzel u. s. w. die

ganze Pflanze errathen" (§. 195). Dabei soll aber doch dem Schüler, „dessen Blick auf das Gemeinsame der Familien und Geschlechter nach den Ansichten von Jussieu zu leiten ist, das Eingehen in die scharfe Bestimmung der Species und Varietäten erlassen werden, und wir wollen den Lehrer weit mehr loben, wenn er zeigt, wie die Natur mit Grenzbestimmungen spielt" (§. 196). — Damit der Schüler die Stufenfolge in der Zoologie zu verstehen vermöge, sollen ihm die Organe des thierischen Leibes in anatomischen Kupfertafeln gezeigt werden: ihre sogenannten Verrichtungen, Verdauung, Gallenbereitung, Samenbereitung werden einfach bezeichnet. „Dabei wird dem Schüler zugleich eine äußere Beschreibung von der Wirksamkeit der beiderseitigen Geschlechtstheile in der Begattung gegeben, und gezeigt, wie diese in dem Verhältnisse der Staubfäden und Griffel der Blumen schon vorgebildet, in der Thierwelt aber nach den verschiedenen Thierstufen verschieden ausgeführt sei" (§. 200). So steht es nackt da, von einem Bedenken, von der reverentia quas puero debetur keine Rede; man sieht, der Gymnasialschüler ist behandelt wie ein studiosus medicinae. — Würdig schließt der naturhistorische Unterricht mit der Naturgeschichte des Menschen, das Material hierzu muß der Lehrer sich aus der Idee herausbilden, und diese Idee ist: der Mensch in seiner Abhängigkeit von Zeugung, Nahrung, Luft und Lebensart (§. 203). — Es folgt nun ein Unterricht in Chemie und Physik; wobei eigenthümlich erscheint, daß die Chemie „als die wohlverstandene Idee von einem Ganzen und seinen Theilen, angewandt auf das Schwere in der Natur" (§. 205), welche „mit den Experimenten der in der That aus dem Allerheiligsten des Tempels der Natur entwendeten Voltaischen Säule schließen soll" (§. 215), dennoch vor der Physik abgehandelt wird. „Während die Chemie auf das Gebiet des Schweren beschränkt war, treibt dann der Gegensatz die Physik, das Leichte zu suchen, und die Sprache treibt vom Leichten zum Licht, welches im Grunde der einzige Gegenstand der Physik ist" (§. 216). Das Product der Chemie, das Schwere, eignet dann allerdings mit seinen Verhältnissen nach außen der Physik, und macht den Uebergang zur Mechanik (§. 222). So kommt es zum vierten Fach unserer Classe, zur Technologie, welche demnächst eine technologische Naturgeschichte nachholt, und mit einem natürlichen Gewerbesystem schließt, nach folgendem Schema: 1) Stoffgewerbe, 2) Vorbereitungs-gewerbe, 3) Bereitungsgewerbe, 4) Gestaltungsgewerbe (§. 230). Die Kaufleute haben hier keinen Platz, ihre Stelle ist im politischen Gewerbesystem (§. 229). Man wird zugeben, daß im Vergleich mit einer Wagner'schen Kenntnißschule unsere Gymnasien über die zu große Mannigfaltigkeit der Fächer gewiß nicht zu klagen hätten.

Die vierte Classe endlich hat zum einzigen Gegenstand die Religionslehre. Für den Schüler, „dem das Gebiet der Begriffe geläufig und auch die Geschichte bekannt ist" (§. 232) kann nun der Religionsunterricht andern Anfang und Gang nehmen, als in der Elementarschule. „Es ist nun für ihn die Zeit gekommen, die Frucht der Weltgeschichte zu pflücken, und ihm die Religion geradezu als Christenthum auszusprechen.“ Heidenthum und Judenthum wird mit wenigen Zügen gezeichnet: der Lehrer beginnt mündlich, läßt aber nachher die Paragraphen zu Papier bringen, und fragt den Inhalt später wieder durch (§. 233). „Die erste Idee des christlichen Religionsunterrichts ist selbst welt-historisch, nemlich daß die Menschheit aus Gottes Hand rein gekommen, im Laufe der Zeit ausgeartet, von Christus aber auf den Standpunct der ersten Reinheit zurückgeführt worden sei" (§. 234). Daher gründet sich unsere Religion auf den nicht bloß zu erkennenden, sondern tief zu fühlenden Begriff der Sünde. Das gebe folgende Resultate der Betrachtung: 1) Entfernung der Menschen von ihrem Ursprung, von Gott. An die Stelle der Liebe Gottes trat die Liebe der Welt. 2) Der Lust folgend vergaß der Mensch das Gesetz. 3) Als er Gott zu lieben aufhörte, fieng er an, den Nächsten zu hassen. 4) „So in sich selber zerrissen, in Feindschaft mit seinem eigenen Blute, fühlte er die Verzweiflung in sich, im Dasein die Hölle, im Leben den Tod. Dem Menschen ward die Sünde zum Fluch" (§. 235). Daher spricht Christus: 1) Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen (§. 237). 2) Daher spricht Christus:

(wo?) Irdische Lust und unreine Gesinnung macht den Menschen verdammlich (§. 238). 3) Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst (§. 239). 4) Wenn ihr thut den Willen meines Vaters im Himmel, so wird das Himmelreich unter euch Menschen selbst Platz nehmen. — Sehr eindringlich verbreitet sich nun Wagner über die Heiligung der natürlichen Verhältnisse der Familie, der Dienstboten, der Nachbarn, der Vaterlands- und der Zeitgenossen durch das Christenthum. Wenn ferner der Mensch sich als Sünder fühle, werde nur der tiefe Schmerz, welcher Folge der Sünde ist, ihn wieder reinigen und zu neuer Gottesliebe erheben können. Lebte aber diese Liebe in ihm neu, so ist ihm seine Sünde vergeben.\*) Man vergleiche übrigens s. Schrift: Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

Das vierte Capitel, die Wissenschaftsschule oder Universität, gehört freilich gar nicht mehr in den Gesichtskreis der Encyclopädie. Gerade dieses Capitel aber hat am meisten praktischen Boden, und der Anhang: Von der äußern Organisation der Universitäten, ist von eigenthümlichem Interesse.

So kehren wir denn hiemit zu der Höhe von Wagners akademischer Laufbahn zurück, auf der wir ihn verlassen haben. Mit dem 1830 erschienenen Organon hatte er seine Rechnung abgeschlossen. Obgleich er damals noch 96 Zuhörer in der Philosophie zählte, isolirte er sich doch mehr und mehr in seinem Hause, und machte davon nur eine Ausnahme, als seines Freundes Adam einziger Sohn in Würzburg studirte, den das Ehepaar mit elterlicher Liebe empfieng. Derselbe ist beiden auch später ein Trost ihres kinderlosen Alters gewesen, und nach des leiblichen Vaters Heimgang (1836) von beiden ihr eigener Sohn genannt und gleichsam adoptirt worden. Mittlerweile war für Wagner 1834 eine bedeutende Veränderung in seinen äußeren Lebensverhältnissen eingetreten; er wurde gleichzeitig mit einer Anzahl anderer Mitglieder der philosophischen und theologischen Facultät quiescirt. Zunehmende Kränklichkeit, Gichtleiden, ließen ihn erkennen, daß mit dieser Maßregel zugleich eine Last von ihm genommen war. Literarisch blieb er noch thätig: sein System der Privatökonomie erschien 1836, seine merkwürdige Dichterschule 1839. In Würzburg aber fand sich das alternde Paar mehr und mehr vereinsamt; da entschloß sich Wagner, in die Nähe des Schülers nach Neuulm überzusiedeln. Hier, in einem eigenen, reizenden Besitzthum, weilte nun der Greis, fortwährend, obwohl von körperlichen Leiden heimgesucht, doch geistig thätig und namentlich durch jeden Schimmer von Anerkennung aufgerichtet, von wenigen gekannt, von noch wenigeren erkannt, bis am 22. November 1841 ein sanfter Tod ihn abrief. Ein einfaches Denkmal im Pfarrdorf Pfuhl, zu dessen Diöcese damals Neuulms evangelische Gemeinde gehörte, schmückt seine und seiner Gattin Ruhestätte.

Der Verstorbene hat zuweilen mit Wehmuth empfunden, daß er dem großen Publicum im ganzen unbekannt und fremd geblieben ist; ja er hat bis an sein Ende zuweilen offen darüber geklagt und wohl auch vorausgesagt, daß ihm sein Recht noch werden müsse. „Die Zeit drängt überall nach meiner Sache, aber mich will sie nicht. Am Ende wird sie mich doch noch haben müssen“ (vgl. auch Brief 115 S. 287). Wer ein Leben hindurch in warmer Begeisterung gearbeitet hat wie er, und der Welt die idealen Errungenschaften bietet, an die er sein Leben setzte, der muß nun eben erwarten, ob die Welt die Fähigkeit und das Bedürfnis hat, ihn zu hören, gleich jetzt oder später. Was er in Wahrheit gefunden hat, ist nicht verloren, wenn auch sein Leben dahinschwindet, ehe sein Fund Gemeingut wird. Wagner hat für seine Wissenschaft gearbeitet wie ein Herr, nicht wie ein Knecht. Die Ehre eines Herren bleibt ihm.

\*) Von den letzten Dingen kommt in dieser Religionslehre nichts vor. Denn von einer persönlichen Unsterblichkeit weiß Wagner nichts (s. Nabus, Wagners Leben, Lehre und Bedeutung, S. 98). Die Seele ist ihm nur vorübergehende Individualisirung des universalen Lebens, das wie Kronos seine Kinder verschlingt. Es muß daher auffallen, daß er dem Individuum überhaupt stilkliche Freiheit vindicirt (Organon S. 404); ein Widerspruch, welchen Nabus a. a. O. in ausgezeichneter Weise hervorhebt und begründet.

Wenn aber seine Schüler in der Diaspora — eine eigentliche geschlossene Schule hat er allerdings nicht hinterlassen — wenn sie ebenfalls klagen, daß er vergessen scheine, so mögen sie sich trösten mit dem Geschick verwandter Geister, z. B. Hegels, der mit nicht geringeren Ansprüchen, und äußerlich mit unvergleichlich großem Erfolge eine Zeitlang geherrscht hat und einen Einfluß errungen hatte, wie er so durchgreifend und allseitig kaum je von einem Katheder aus geübt worden ist. Das höchste Ziel im Denken und Handeln schien erreicht, die Versöhnung des Idealen mit dem Realen, des Glaubens mit dem Wissen, der Freiheit mit dem Gesetz durchgeführt. Nicht lange, und der schöne Stern war gefallen; wer sich als Student, als Beamter gewöhnt hatte, zu Zeiten in Hegel'schen Formeln zu reden, thut das heutzutage nicht mehr. Obgleich Hegel für so viele deutsche Geister ein Eckstein gewesen ist, an dem sie von leichtem Philosophiren weg und in tiefes objectives Denken geleitet wurden, ist er doch jetzt unleugbar bei Seite gesetzt. Der Gegenwart scheint zunächst überhaupt das Interesse für den absoluten Idealismus abhanden gekommen, und wer ein Bedürfnis des Philosophirens empfindet, wendet sich neuerdings mit Vorliebe zu der gesunden Kost Kants zurück; allerdings nicht zu der Naturphilosophie, welche in der That insbesondere für die Naturwissenschaften im ganzen doch recht unfruchtbar gewesen ist. Gerade in der neuesten Zeit bricht sich auch mehr und mehr die Ueberzeugung Bahn, wie wichtig und nothwendig eine philosophische Grundlage in der Naturforschung ist (vgl. darüber unter anderem die trefflichen Aufsätze des Mathematikers Neuschle in der deutschen Vierteljahrschrift und im Ausland). Erbaulich ist es allerdings andererseits nicht, daß unter der Jugend manche, denen Plato's und Kants Gedanken zu schwer sind, bei Schopenhauer in die Schule gehen, um im Fluge und ohne Mühe eine Weltanschauung zu erhaschen, die im Grunde nichts ist als die Verzweiflung am Denken.

Wagners kühner Naturalismus, dem die begrenzte Sphäre Kants zu eng war, und der aus dem Sturm Fichte's und dem dunkeln Drang Schellings auf den Gipfel des Lichts hatte führen wollen, hat sich allerdings bis jetzt nur als ein vorüberziehender Glanz erwiesen. Oder sollte seine hochfliegende Tetrade:

Kant  
Fichte            Schelling  
Wagner

noch eine Wahrheit werden? — Wenn wir auch solche Hoffnungen nicht zu theilen vermögen, haben wir doch versuchen wollen, in möglichst treuer und unparteiischer Weise die Bedeutung des Landmannes ins Licht zu setzen, wie es ihm gebührt.

Quellen, außer den im Obigen schon genannten: Johann Jakob Wagner. Lebensnachrichten und Briefe. Von Dr. Phil. Ludw. Adam und Dr. Aug. Kölle. Ulm 1849. — Johann Jakob Wagners Leben, Lehre und Bedeutung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes von Dr. Leonh. Rabus. Nürnberg. 1862. — Grundriß der philosophischen Lehre J. J. Wagners in ihrer Vollendung. Inauguraldissertation von Dr. Leonh. Rabus. Heidelb. 1861. — Erläuterungen zum Organon der menschl. Erkenntn. Joh. Jak. Wagners, nach dessen Vorträgen und handschriftl. Nachlaß herausgegeben von Dr. Phil. Ludw. Adam. Ulm 1851. — In P. L. Adams Verlagsbuchhandlung sind erschienen J. J. Wagners sämtliche neuere Werke nebst den oben genannten Lebensnachrichten und Briefen, 12 Bände. Ulm 1848 ff. — Desselben kleine Schriften herausgeg. von Dr. P. L. Adam. Ulm 1839—1847. — Desselben nachgelassene Schriften über Philosophie, 7 Theile. Ulm 1852—1857.

Vgl. über ihn noch J. H. Fichte, über Gegensatz, Wendepunct und Ziel heutiger Philosophie. Heidelberg 1832. — C. Fortlage, Genetische Geschichte der Philosophie seit Kant, S. 218 ff. — Franz Hoffmann, philos. Schriften, 2. Band. Erlangen 1869. S. 226 ff. — Mehr oder weniger ausführlich handeln von ihm auch die Geschichten der Philosophie von Sigwart (S. 296 ff.), Tennemann, Rigner, Biedermann, Erdmann.

Dr. G. Beesenmeyer.

die Erziehung überhaupt nur gedeihen kann, und zwar in doppelter Beziehung. Erstens muß doch vor allem der Erzieher den Zögling genau kennen, wenn er heilsam auf ihn einwirken soll. Gelingt es diesem, ihn irgendwie über sich zu täuschen, so tappt er im Dunkeln und wendet, wie der Arzt, welchem der Patient ein wichtiges Symptom verheimlicht, in gutem Glauben Mittel an, die mehr schaden als helfen. Im vollsten Maße gilt dies, wenn der Zögling ein fertiger Heuchler ist, aber auch jede einzelne unentdeckte Lüge schafft ein Versteck in der Seele desselben, in welches der Erzieher nicht eindringt. — Zweitens aber ist Wahrheitsliebe für den Zögling selbst das beste Schutzmittel gegen mancherlei Sünde. Man denke sich zwei Kinder in äußerlich gleicher Versuchung etwas böses zu thun. Dem einen ist die Lüge geläufig, das andere aber scheut dieselbe und denkt: „wie aber, wenn du nachher gefragt wirst?“ — Welches wird sicherer unterliegen? und wenn beide unterliegen sollten, welches mit größerem Schaden für seine Seele? Welches wird sich am ehesten wieder aufrichten? — Diese schützende Kraft hat in nemmenswerthem Maße neben, oder vielmehr mit der Wahrhaftigkeit nur noch die Liebe. In diesen beiden ist, wie Schleiermacher sagt, das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen.

Jede positive Bedingung eines Gegenstandes kann auch als Mittel zu seiner Herstellung aufgefaßt und benutzt werden, also die Wahrhaftigkeit auch als Erziehungsmittel. Der Erzieher, dem es gelingt, seinen Zögling wahrheitsliebend zu erhalten, macht sich dadurch die Erziehung überhaupt viel leichter. Die Wahrhaftigkeit dient aber auch noch in einem andern — wir möchten sagen — höheren Sinne dem Zwecke aller Erziehung, insofern sie nemlich auch zum Streben nach Wahrheit im eigenen Denken und Sein treibt (vgl. Deinhardt in der oben angeführten Schrift S. 25 ff.). Wer es sich zum Gesetze gemacht hat, daß seine Worte und Handlungen stets ein getreuer Ausdruck der Bestimmungen seines Geistes sind, der wird nicht bloß, wie schon gesagt ist, bestrebt sein, daß es nichts unlauteres ist, was er an's Licht zu bringen hat, also nicht bloß aus einer Art von Furcht besser werden, sondern er wird nothwendig auch auf die objective Wahrheit, die Uebereinstimmung seines Denkens mit dem Sein der Dinge und ebenso die Uebereinstimmung dessen, was er ist, mit dem, was er in seiner Sphäre sein soll, einen ganz andern Werth legen, als derjenige, der die erkannte Wahrheit so gering achtet, daß er sie verleugnet. Der Wahrhaftige wird auch den Irrthum und die Unzulänglichkeit mehr fürchten als der Lügner. Diese erhebende und veredelnde Kraft der Wahrhaftigkeit können wir in den alltäglichen Verhältnissen und in den idealsten Gebieten des menschlichen Seins an negativ und positiv beweisenden Beispielen verfolgen. Wer Gelegenheit gehabt hat, gewohnheitsmäßige Lügner zu verhören, wird wargenommen haben, in wie erstaunlichem Grade ihre Fähigkeit, den wirklichen Sachverhalt streng aufzufassen und festzuhalten, geschwunden ist, so daß, selbst wenn sie einmal die Wahrheit sagen wollen, mit ihrer Aussage nicht viel anzufangen ist. Natürlich! Warum denn das genau beobachten und sich einprägen, worüber sie doch zu sagen gewillt sind, nicht, was wirklich geschehen ist, sondern was ihnen gerade paßlich und vortheilhaft dünkt? Wie ein ganzes Volk, wenn ihm der Sinn für Wahrhaftigkeit abhanden gekommen ist, in unerhörte und verderbliche Selbsttäuschung und Verblendung verfallen kann, hat die Geschichte des deutsch-französischen Krieges gelehrt. \*) — Andernseits das rastlose Streben der berühmtesten Gelehrten nach Vertiefung ihrer Erkenntnis, die Strenge, mit der wahrhaft sittliche Menschen auch im Kleinsten über sich wachen, die Demuth, in welcher sie ihre eigene Unvollkommenheit fühlen, haben sie nicht alle wenigstens eine ihrer Wurzeln darin, daß jene Geister gelernt haben, den Schein als nichtig zu verachten und allein auf das Sein Werth zu legen? \*\*)

\*) Ueberhaupt manches über die Lüge, ihre unheimliche Macht und ihre — Ohnmacht!

\*\*) Daß hier übrigens eine Wechselwirkung Statt findet, also der höhere Grad intellectueller und sittlicher Bildung auch wieder der Wahrhaftigkeit zu gute kommt, versteht sich als eine in der Psychologie immer wiederkehrende Erscheinung von selbst und thut dem Gesagten keinen Eintrag.

Wie kommt nun das Kind dazu, von der Wahrheit abzuweichen? Auf zwei Arten, von denen aber die eine sehr viel gefährlicher ist, als die andere: 1) durch die Phantasie, 2) durch den Verstand. Die erstere kann in der unentwickelten Seele so mächtig werden, daß das Kind die Gebilde, welche sie ihm vorgaukelt, von der Wirklichkeit nicht zu unterscheiden vermag. Wo dies im vollsten Maße zutrifft, liegt gar nicht Lüge vor, sondern ein Irrthum, der sich von jedem andern nur durch die Art seiner Entstehung unterscheidet. Man sieht aber leicht, daß, wenn die Phantasie so große Macht hat, sie auch da, wo sie die Erkenntnis des Kindes nicht ganz verdunkelt und überwuchert, doch leicht eine Neigung erzeugen kann, ihre Gebilde mehr oder minder bewußt und absichtlich als real unterzuschieben. Diese Art der Unwahrhaftigkeit, die sich vielfach in scherzhafter Weise geltend macht, ist verhältnismäßig harmlos, denn wenn sie auch nur da, wo die Absicht vorliegt, der Täuschung halb ein Ende zu machen und keinerlei Gefahr von der letzteren zu besorgen ist, als ein allenfalls erlaubtes Spiel gelten kann, so bleibt sie doch immer ein Spiel, weil und so lange sie keinen Zweck außer sich selbst hat. Gefährlich wird sie nur dadurch, daß sie einerseits in dem Kinde die Achtung vor der Wahrheit nicht recht aufkommen läßt, andererseits es in der formalen Fertigkeit zur Versteckung und Umgehung der Wahrheit übt. Der Erzieher wird die Phantasie des Kindes wie überhaupt, so auch nach dieser Seite hin zu überwachen haben; er hüte sich aber, Böswilligkeit anzunehmen, wo in Wahrheit nur eine Geisteskraft spielend überprudelt und mit dem allmählich fortschreitenden Wachsthum auch anderer Kräfte sich das Gleichgewicht von selbst wieder herstellt.

Die Hauptfeindin aller Erziehung dagegen ist die durch den reflectirenden Verstand erzeugte Lüge, die sich eines außer ihr liegenden Zweckes sehr wohl bewußt ist. Sobald die Reflexion in dem Kinde erwacht, entdeckt es, daß es von seinem Willen abhängt, ob es die Bestimmungen seines Inneren aus sich heraustreten lassen will, und daß namentlich die Sprache ebenso gut dazu gebraucht werden kann, die Wahrheit zu verheimlichen und zu entstellen, als sie getreulich darzulegen. Sobald nun irgend eine Erwägung das erstere als vortheilhafter erscheinen läßt, ist die Lüge da. Und in solche Lagen, in denen seinem beschränkten Gesichtskreise und seinem unentwickelten Geiste gerade im Lichte des Verstandes die Lüge vortheilhaft erscheinen muß, kommt jedes Kind nothwendig. Je besser nun die erste Lüge glückt, desto größer die Versuchung und die Fertigkeit zur zweiten und dritten und so fort. Ist so das Lügen zum Laster geworden, so hat sich das Herz des Kindes in ein Netz eingesponnen, das, mag es dem Erzieher auch hie und da einmal gelingen, eine ungeschickt angelegte Masche zu zerreißen und Ermahnungen und Strafeindrücke als Mittel gegen all das böse Gewürm, das im Innern wimmelt, hineingelangen zu lassen, doch immer wieder zugeflücht und allmählich dem Auge des Erziehers immer undurchdringlicher wird. — Man hat die Lüge mit Recht als eine besonders dem Knabenalter — der Zeit zwischen der eigentlichen Kindheit und den Jünglingsjahren — eigene Sünde bezeichnet, und das ist richtig, insofern die Versuchung zu ihr auf dieser Lebensstufe sicherlich am größten ist, — allenthalben treten an den Knaben Gebote und Verbote mit zum Theil recht unbequemen Zumuthungen heran, zu deren Abwehr sich ihm die Lüge als neuentdeckte Waffe darbietet. Zugleich ist der Verstand so weit entwickelt, daß er diese Waffe zu führen, die Lüge zu gebrauchen weiß, aber nicht weit genug, um ihn erkennen zu lassen, wie oft sie nur für den nächsten Augenblick hilft und auf die vorhandene Verlegenheit neue größere häuft. Wenn dem nicht so wäre, würde nicht oft von Kindern so erstaunlich plump und unklug gelogen werden. — Auch insofern wird von Knaben und Mädchen in dem bezeichneten Alter am meisten gelogen, als es denn doch gelingt, manche von ihnen zu bessern, und die Zahl der so dem Laster entzogenen Anhänger nicht aus anderen Lebensstufen ersetzt wird. Denn der Fall, daß der in der Jugend Wahrheitsliebende später zum Lügner wird, ist verhältnismäßig selten, und kommt nur im Gefolge anderer Laster vor. — Aber man sei darum ja nicht sorglos der

Knabenlüge gegenüber und betrachte sie nicht als einen Fehler, der später von selbst schwinden werde. Sie wird, wo ihr nicht entgegengearbeitet wird, mit den Jahren nur darum seltener, weil der Verstand des Lügners schärfer wird, und er die Fälle, in denen Entdeckung unvermeidlich oder vorausichtlich mit unverhältnismäßig großen Nachtheilen verbunden ist, besser zu unterscheiden weiß, sie wird seltener, aber raffinirter, seltener vielleicht als Wortlüge, aber die ganze Gesinnung ist vergiftet und voller Falschheit. Und wie schon oben erinnert, wie viel andre Schuld und Schlechtigkeit wuchert mit der Lüge und unter ihrem Deckmantel empor aus der Kindheit in das reifere Alter!

Wie hat nun die Erziehung ihrer Todfeindin, der Lüge, entgegenzuwirken? Ohne Zweifel vor allem dadurch, daß sie dieselbe möglichst verhütet. An Mitteln dazu fehlt es wahrlich nicht, aber leider sind die Versuchungen zur Lüge so zahlreich und so mannigfaltig, ist die Lüge selbst ein so ausgewähltes Miltzeug des Bösen, daß ein Erzieher, der sich rühmen wollte, er habe sie ganz und gar verhütet, ebenso gut mit pharisäischer Vermessenheit für Lüge Sünde setzen könnte. Und dasselbe gilt natürlich von dem, der sagt, er habe in seinem Leben nie gelogen. Auch ist unter den Mitteln kaum eines, das nicht durch ungeschickte und unzeitige Anwendung seine Wirksamkeit verlieren, ja schädlich werden könnte. Aber vor dieser Schwierigkeit des Kampfes kann nur derjenige muthlos zurückbeben, der nicht weiß, daß das ganze irdische Leben ein Kampf ist, hoffnungslos ohne den Glauben an künftige Vollendung, hoffnungsvoll, ja siegesgewiß in und mit demselben. Den Christen kann daher die Schwierigkeit nur wachsam, nicht zaghaft machen. Und dann gilt auch hier das horatianische: *est quadam prodiro tenus, si non datur ultra*. Daß die Lüge zum Laster wird, kann sehr wohl verhütet, daß der Zögling selbst sie aufrichtig bereut und verabscheut, sehr wohl erreicht werden.

An die Spitze von allen Mitteln zur Verhütung der Lüge ist nun Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit des Erziehers selbst zu stellen, schon deshalb, weil sie unerläßliche Bedingung für die Wirksamkeit aller übrigen Mittel ist. Beispiele wirken bekanntlich in der Regel weit mehr als Lehren. Wahrheit muß die Atmosphäre sein, in der die Seele des Kindes athmet. Die Dame, die dem Töchterchen oder in seiner Gegenwart dem Dienstmädchen zuruft: „sage, Mama ist nicht zu Hause,“ verdient selbst die Schläge, mit denen sie vielleicht am nächsten Tage eine von dem Kinde ihr aufgebundene Lüge züchtigt. „Daß nur der Vater das nicht etwa erfährt,“ heißt es heute, und morgen herrscht Verwunderung und Entrüstung, daß die Mama auch einmal etwas nicht hat erfahren sollen. Ähnliches kommt leider täglich vor. — Mehr Beispiele aufzuführen ist überflüssig, da hier eine Anforderung an die Gesinnung des Erziehers gestellt wird, aus der sich das Einzelne von selbst ergibt.

Weiter ist anzuführen möglichst sorgfältige Beaufsichtigung und Beobachtung des Kindes, so daß dasselbe keine Geheimnisse haben kann. Mit der Schlangenklugheit, die hiezu erforderlich ist, muß aber auch Arglosigkeit verbunden sein. Wittern, wo keine Spuren sind, heißt dem Kinde selbst auf die Spur zur Lüge helfen, und wenn es unbegründetes Mißtrauen erfährt, kommt es durch eine Art von natürlicher Erbitterung leicht dazu, den Grund nachzuliefern. In vielen Fällen wird sich ferner empfehlen, wo man die Versuchung zu lügenhafter Antwort als groß erkennt, lieber gar nicht zu fragen. Dergleichen Fälle kommen namentlich in der Schulpädagogik häufig genug und in verschiedenster Art vor. Derselbe Schüler, der sich eine Ermahnung, künftighin die Präparation nicht zu unterlassen, ruhig gefallen läßt, hätte die für die Ueberzeugung des Lehrers völlig überflüssige Frage: „hast du dich präparirt?“ in der Angst vielleicht mit Ja beantwortet. Und wo man zu fragen hat, — denn natürlich kann und darf das in vielen Fällen nicht unterbleiben — wird der geschickte Erzieher durch die Art der Fragestellung ebenso sehr der Lüge vorzubeugen wissen, wie sie der ungeschickte herbeizieht. Namentlich wo es sich darum handelt, Zeugnis für oder gegen einen Mitschüler abzugeben, ist schon mancher sonst aufrichtige Knabe durch Taktlosigkeit des Inquirenten dahin gebracht worden, sein Gewissen mit einer Lüge zu belasten. Weiße Milde bei auf-

richtigem Geständnis von Vergehungen ist selbstverständlich auch geeignet, die Lüge, die ja meistens eine Tochter der Furcht ist, zu ersticken. Das Kind, welches weiß, daß es um die in Abwesenheit der Eltern zerschlagene Fensterscheibe bis auf das Blut gezüchtigt wird, glaubt sich im Stande der Nothwehr, wenn es die Thäterschaft in Abrede stellt. Wo Strafe erforderlich ist — denn sie kann natürlich auch dem aufrichtigen Kinde nicht immer erlassen werden, weil sonst die Aufrichtigkeit Mittel der Speculation und auf Begnadigung hin dreist gesündigt wird — da muß mit der Strenge doch Liebe, namentlich auch liebevolles Eingehen auf den Seelenzustand des Kindes sich paaren, so daß dasselbe sich gewöhnt, den Erzieher mit seinem eigenen Gewissen zu identificiren und Aufrichtigkeit gegen denselben ihm zum Herzensbedürfnis wird. Von der Wahrhaftigkeit des Erziehers gingen wir aus, bei der Liebe sind wir angekommen. Wiederum das ganze Geheimnis der Erziehung (s. oben).

Von theoretischen Erörterungen über die Pflicht der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge darf man sich, wie schon angedeutet, nicht zuviel versprechen. Die sie am meisten beherzigen sollten, sind in der Regel am geneigtesten, mit tauben Ohren zu hören. Indessen ist andererseits die Bedeutung der Ermahnung und Warnung, des anerkennenden und verwerfenden Urtheils auf diesem Gebiete auch nicht zu gering anzuschlagen, schon darum nicht, weil ja eine Hinleitung zur Wahrhaftigkeit und ein Kampf gegen die Lüge ganz ohne darauf bezügliche Worte gar nicht denkbar ist. — Es fragt sich nun, in welcher Weise und von welcher Seite man je nach den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen dem Zöglinge die Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit am wirksamsten wird darlegen können. Für das Kind sind begriffliche Entwicklungen objectiver Gründe ebenso unverständlich, als überflüssig. Es genügt vollständig ihm zu sagen: „Die Lüge ist etwas sehr böses und arges, von Gott verbotenes, allen guten Menschen verhaßtes. Wer lügt, hat ein böses Gewissen und kann nie recht vergnügt sein, nicht aufrichtig zu Gott beten, man kann den Lügner nicht lieb haben, und er zeigt, daß er die Seinen nicht lieb hat, denn er betrübt sie aufs äußerste.“ — Dergleichen Hinweisungen auf die Trübung des innigen Verhältnisses zu Gott und zu den Nächsten machen auf unverdorrene Kinder wohl am sichersten Eindruck, denn um der Liebe willen, der Liebe, die ihm entgegengebracht wird, wie der, die es selber empfindet, widersteht das Kind am ehesten der Versuchung, die Unwahrheit zu sagen, besonders wenn sich zu der Liebe noch Ehrfurcht gesellt. Wie häufig ist der Fall, daß dasselbe Kind, welches anderen Personen gegenüber, z. B. in der Schule, die Lüge nicht scheut, doch gegen seine Eltern aufrichtig ist; wie oft wird der eine Lehrer von denselben Knaben belogen, welche einem andern gegenüber mit der Wahrheit nicht leicht zurückhalten!

Begreiflicher Weise wird für Vorstellungen der bezeichneten Art auch das Knabenalter noch zugänglich sein, und zwar um so leichter, je besser die Erziehung auf der ersten Stufe der Kindheit gelungen ist. Freilich muß die Liebe, das Vertrauen, die Ehrfurcht, die Frömmigkeit, an die man anknüpft, auch wirklich vorhanden sein, und nicht irriger Weise oder bloß der Phrase wegen vorausgesetzt werden. — Hinzukommt für den Knaben namentlich die Verusung an das Ehrgefühl, das auf dieser Stufe schon einigermaßen entwickelt zu sein pflegt. Daß der ertappte Lügner eine klägliche Rolle spielt, empfindet jeder Knabe, daß das Schimpfliche nicht in dem Ertapptwerden, durch welches ja seinerseits nichts neues hinzu kommt, sondern in der Handlung des Lügens selbst liegt, läßt sich ihm schon klar machen. Wie oft Ehrgefühl vom Lügen zurückhält, erkennt man deutlich aus der Erfahrung, daß Schüler, welche gewisse Lügen, die sie nach fälschlichen, in ihren Kreisen verbreiteten Vorstellungen nicht für unerlaubt, oder wenigstens nicht für schimpflich halten, sich durchaus nicht scheuen, doch sofort die Wahrheit sagen, sobald es sich um etwas handelt, das abzuleugnen auch nach ihren Begriffen ehrlos ist. Derselbe Knabe, der bestreitet, einem andern bei der Arbeit behülflich gewesen zu sein, meldet sich vielleicht, wenn unter Hinweisung auf die Feigheit des Verschweigens gefragt wird, wer diesen oder jenen muthwilligen Streich ausgeübt habe, sofort als Thäter, und



falls seine Ehrliche selbst soweit nicht reicht, so legt er doch, wo ein Buch gestohlen worden ist, ein unumwundenes und wahrheitsgetreues Zeugnis gegen den Thäter ab. — Leider pflegt in Schülerkreisen das Ehrgefühl nicht so rein und so richtig zu sein, daß es vor jeder Lüge zurückbebt. Auch werden die Einzelnen sich in dieser Beziehung sehr verschieden verhalten. Es ist eben Sache des Erziehers, dahin zu wirken, daß das Ehrgefühl in richtige Bahnen gelenkt, daß es geläutert und gehoben wird. Je mehr ihm dies gelungen ist, desto wirksamer wird er an daselbe auch zur Erzielung der Wahrhaftigkeit anknüpfen können. — Auch Vorhaltungen, daß der Lügner nothwendig das Vertrauen verscherze und, selbst wenn er einmal die Wahrheit sage, nicht auf Glauben rechnen könne, werden einleuchtend sein. Den Knaben verleiten meist einseitige Verstandesreflexionen zur Lüge; es wird sich also empfehlen, Reflexion gegen Reflexion zu setzen und ihm zum Bewußtsein zu bringen, daß, was ihm vortheilhaft erscheint, von anderer Seite angesehen als sehr unzuwehmäßig und schädlich sich erweist. Freilich wird bei derartigen Erörterungen mehr auf ein Utilitätsprincip, als auf die höchsten Sittlichkeitsgründe zurückgegangen; aber man vergesse nicht, daß der Arzt bei der Wahl seiner Mittel auf den Organismus des Patienten Rücksicht nehmen muß, und sittlich berechtigt sind diese Hinweisungen auf den eigenen Vortheil des Zöglings, eben weil sie auf seinen wahren Vortheil gehen, nicht wie die Vorspiegelungen lügnerischer Schlaueit auf einen eingebildeten, der in Wahrheit der ärgste Schade ist. Die letzteren sind (formell betrachtet richtige) Verstandeschlüsse, die von verwerflichen Prämissen ausgehen und darum auch zu einem verwerflichen Ergebnis führen, die ersteren knüpfen an ganz richtige Prämissen an und haben nur den Mangel, wenn man das überhaupt Mangel nennen darf, daß sie in der Kette von Schlüssen, die von den höchsten Principien bis zu dem einzelnen Falle hinabführen, nicht höher hinaufgreifen, als die Fassungskraft und Empfänglichkeit dessen reicht, dem die Belehrung erteilt wird.

Dieser gehende Deductionen, seien sie philosophischer, seien sie religiöser Art, können als Präservativ- oder Erziehungsmittel gegen die Lüge nicht in Betracht kommen. Wer die ersteren versteht und, was die letzteren voraussetzen, in sich erlebt hat, ist über den Standpunct hinaus, auf welchem sich sein Verhältnis zur Wahrhaftigkeit entscheidet und er überhaupt noch der Erziehung durch andere bedarf. Sie können nur den bereits entschieden auf die Wahrheit gerichteten Willen stärken und festigen, oder — was im Grunde daselbe ist — dahin wirken, daß gegen die Neigung und Versuchung zur Lüge auch in Fällen, wo Wahrheitsstreue irgendwie ein auch dem reiferen Geiste groß erscheinendes Opfer erheischt, mit heiligem Ernste gekämpft wird.

Bekanntlich wirken Aeußerungen, die der Zögling gelegentlich von Erwachsenen hört, oft mehr als direct an ihn gerichtete Ermahnungen. Gut daher, wenn er, so oft in seiner Gegenwart von irgend einem Fall der Lüge die Rede ist, warnimmt, daß dieselbe streng verurtheilt, nicht etwa belächelt wird.

Zur Verhütung der Unwahrhaftigkeit gehört auch, daß man den Zögling nie veranlasse, Empfindungen zu äußern, die er nicht hegt, Gedanken auszusprechen, die er nicht hat. Man verlange von dem munteren Knaben nicht sentimentale Zärtlichkeitsbezeugungen, nicht Aeußerungen religiöser Zerknirschung von dem Kinde, dem das Bewußtsein der Erlösungsbedürftigkeit noch nicht aufgegangen ist (vgl. Bd. VI. S. 71), nicht moralisirende Tiraden von dem Gymnasiasten, der das Leben und seine Pflichten noch nicht kennt. \*) Dies alles führt zur Heuchelei, das letztere nur darum nicht in dem Grade, als man fürchten sollte, wenn man Schüleraufsätze über unglücklich gewählte Themate liest, weil die meisten Schüler, die dergleichen Aufgaben zu bearbeiten haben, wenig daran denken, daß, was sie schreiben, ein Ausdruck ihrer Gesinnung sein soll. Sie

\*) Auch die Anwendung gewisser conventioneller Höflichkeitsformeln fordere man nicht zu früh von dem Kinde. Es muß bitten, danken und die Tageszeit bieten. Der Widerwille, mit dem sich gerade unverdorrene Kinder zu bloßen Höflichkeitsphrasen zu entschließen pflegen, giebt hier einen bedeutsamen Fingerzeig.

wollen nur den Lehrer durch so und so viel mit leidlich klingenden Sätzen vollgeschriebene Seiten zufriedustellen. Wenn aber auch das volle Bewußtsein der Heuchelei fehlt, die Phrasenmacherei entwöhnt auch von der rechten Wahrhaftigkeit und die Nothlüge — denn in rechter Noth befindet sich der arme Junge — bleibt immer Lüge. Mancher Knabe ist schon gescholten worden, weil er mit Widerwillen an den deutschen Aufsatz gieng, und die verzweifelte Klage „ich weiß aber nicht, was ich schreiben soll,“ war doch vielleicht weniger ein Ausfluß der Gedankenträgheit, als eine sehr berechtigte Auflehnung gegen das Unsinnen, Halbverstandenes zu schreiben, d. h. unwahr zu sein.

Hat man die Lüge nicht verhindern können, so suche man sie möglichst unwirksam zu machen. Allgemeine Regeln lassen sich hier sehr schwer geben, da bei jedem einzelnen Falle eine Menge der verschiedenartigsten Nebenumstände in Betracht kommen können. So viel versteht sich von selbst, daß man, wo entschiedener Verdacht vorliegt, keine Mühe scheuen darf, die Wahrheit an den Tag zu bringen. Daß man dabei mit Takt und Vorsicht zu Werke gehen und es möglichst vermeiden muß, zu den alten Lügen noch neue hervorzurufen, ist schon oben bemerkt.

Oft mag es rathsam sein, schnell auf den Sünder einzubringen, „ihn zu überraschen oder in Widersprüche zu verwickeln und dadurch zum Geständnis zu zwingen, aber in gewiß ebenso vielen Fällen ist es besser, ihm zur ruhigen Ueberlegung und Einkehr in sich Zeit zu lassen, und zunächst nur, ohne ein Geständnis zu verlangen,“ durch Vorstellungen auf seine Gemüthsstimmung einzuwirken.\*) Je weniger verdorben der Zögling ist, desto mehr darf man von diesem Verfahren hoffen. — Wo die Lüge für die gewissenhafte Ueberzeugung des Erziehers erwiesen ist, da strafe er sie als solche, auch wenn das Eingeständnis fehlt. Ueberhaupt wird er ein förmliches Studium daraus zu machen haben, daß durch die Lüge möglichst wenig erreicht werde, und sie als nichtig und hohl, wie sie dies ihrem Wesen nach ist, auch in ihren Folgen sich erweise. Zwei Schülern fehlt am Ablieferungstage eine Arbeit. Der eine gesteht ein, daß er sie gar nicht gemacht hat, der andre betheuert, sie verloren zu haben. Wie der Lehrer verfahren soll, vermag ich ihm nicht unbedingt zu sagen, — denn es werden eben in jedem einzelnen Falle sehr verschiedenartige Nebenumstände eine Modification der Maßregeln gebieten, und nirgends ist so ablonenhaftes Verfahren tabelnswerther, als in der Pädagogik —, aber so viel liegt auf der Hand: Wird der erstere nach irgend einem Paragraphen aus dem Disciplinarcodex des Lehres rücksichtslos bestraft, während für den zweiten, weil ihm nicht bewiesen werden kann, daß er lügt, die Sache gar keine weiteren Folgen hat, so wird das „dummer Junge, warum hast du es gesagt?“ das nach der Stunde sicherlich nicht ausbleibt, wenn der Knabe nicht wirklich schon erhebliche sittliche Festigkeit besitzt, einen fast beschämenden Eindruck machen, und das nächstemal wird er die Arbeit lieber auch verloren haben. In vielen derartigen Fällen wird es, wie schon bemerkt, angebracht sein, auch ohne Eingeständnis eine strenge Strafe zu verhängen, wenn die Ueberzeugung, daß eine Lüge vorliegt, ganz feststeht, mit der einfachen Erklärung: „ich kann dir nicht glauben,“ wenn sie wenigstens den Zweifel überwiegt, auf Grund eines Nebenumstandes, hier etwa der angeblichen Unordnung. Mag der Schüler immerhin merken, daß er gelinder oder gar nicht gestraft worden wäre, wenn seine Entschuldigung Glauben fände, mag er immerhin zu Mitschülern oder zu Hause von Ungerechtigkeit reden, im Grunde

\*) Ich erinnere mich aus der Zeit, da ich in einer Erziehungsanstalt wirkte, mit Freuden folgenden Falles: Ein an sich nicht erheblicher Unfug mußte durch einen von vier oder fünf Knaben verübt worden sein. Keiner war verdächtiger, als die andern. Jeder versicherte seine Unschuld. Ich verfuhr in der angegebenen Weise und entließ, da es schon spät war, die Knaben auf den Schlaßaal mit der Aufforderung, daß sich der Schuldige am andern Morgen melden möge. Die Sache lag so, daß mir selbst der Erfolg sehr zweifelhaft war. Am nächsten Morgen aber erschien der eine der Knaben auf meinem Zimmer und erklärte, er habe in der Nacht wenig Ruhe gehabt und wolle sein Gewissen erleichtern. Und der Vorfall blieb nicht ohne nachhaltige Einwirkung auf ihn. Er wurde überhaupt offener und dadurch lenksamer.

weiß er sehr wohl, und seine Mitschüler ebenso, daß er die Strafe verdient hat und daß der Lehrer nicht ungerecht ist, sondern nur klug genug, ihn zu durchschauen. Der Jurist darf so nicht verfahren, der Erzieher darf es. Ist der Lehrer aber selbst in ernstlichem Zweifel, so behandle er den Fall so, als wenn wirklich nur Unordnung vorläge, trage aber dann auch durchaus Sorge, daß der andre Knabe, der offen die Wahrheit gestanden hat, wenn er ihm die Strafe nicht ganz erlassen kann, nicht schlechter fortkomme. Hat der erstere gelogen, so ist seine Lüge wenigstens insofern nicht erfolgreich gewesen, als er sieht, daß ihm, wenn er sein Gewissen nicht beschwert hätte, auch nichts Schlimmeres widerfahren sein würde. — Auch hiemit sind keinesweges alle möglichen Arten des für jeden einzelnen Fall besten Verfahrens angegeben, aber durch noch speciellere Annahmen und darauf gegründete Erörterungen würden wir uns in Casuistik verlieren und doch kaum alle Möglichkeiten erschöpfen. Es genügt, daß man einerseits sieht, wie auch hier möglichst mildes Verfahren gegen den Aufrichtigen von großer Wichtigkeit ist, andererseits erkennt, daß selbst, wo man die Lüge nicht objectiv nachweisen kann, es immer noch Mittel und Wege giebt, ihren Zweck ganz oder doch wenigstens einigermaßen zu vereiteln. Selbst die einfache Erklärung: „ich kann dich nicht strafen, denn vielleicht sagst du die Wahrheit, aber ich bin nicht fest davon überzeugt, und du mußt mir erst durch dein ferneres Verhalten zeigen, daß ich dir trauen kann,“ läßt die Lüge nicht zur vollen Geltung kommen, und eine solche Erklärung bleibt in jedem zweifelhaften Falle als letztes Hülfsmittel übrig, es müßte denn sein, daß der Erzieher selbst dazu hinneigt, der Betheuerung zu glauben und Ursache hat, von der Aeußerung des Mißtrauens für den Fall der Unschulds nachtheilige Folgen zu besorgen. Solche Fälle zu unterscheiden, erfordert pädagogischen Takt und psychologischen Scharfblick. Diese muß der Erzieher auch besitzen und in immer höherem Grade sich anzueignen bestrebt sein.

Zur Strafe steht die Lüge in einem andern Verhältnisse, als jedes andre Vergehen, soweit sich zu demselben nicht eben auch die Lüge gesellt. Der Lügner hofft, man werde ihm glauben, und dann liegt keine Verschuldung vor, ist keine Strafe zu fürchten. Das einmal für Trotz bestrafte Kind widersteht das nächstemal der Versuchung, wieder zu trotzen, weil es die Folge voraussieht. Der gestern bestrafte Lügner dagegen kann sich immer noch sagen: heute wird deine Lüge vielleicht nicht entdeckt, und dann ist sie zweckmäßig, wenn sie sich gestern auch als unzweckmäßig erwies, die Wirksamkeit der Strafe ist also verhältnismäßig unsicherer, als bei Verschuldungen andrer Art. Daraus folgt aber nicht, daß die Strafe eher unterbleiben kann, sondern gerade das Gegentheil. Das zum Lügen geneigte Kind muß durchaus dahinter kommen, daß es ein sehr gewagtes und bedenkliches Spiel treibt, muß wissen, daß, wenn sein Versuch fehlschlägt, seine Lage sich sehr verschlimmert. Je entschiedner ihm das vor Augen tritt, desto eher entschließt es sich vielleicht, jenen Versuch ganz zu unterlassen. Deshalb muß von allen Strafen, die der Erzieher überhaupt für zulässig hält, die strengste auf die Lüge gesetzt sein, muß jedes Vergehen, wenn sich Lüge ihm zugesellt, härter bestraft werden, als sonst geschehen sein würde. Der letzte Satz leuchtet schon als einfaches Gesetz der Gerechtigkeit ein, als Klugheitsregeln lassen sich beide mit fast mathematischer Evidenz beweisen. Straft der Erzieher etwa Faulheit härter als Lüge, oder Faulheit ohne Lüge ebenso hart wie mit Lüge, so ist das Rechenexempel, durch welches der Jüngling, der faul gewesen ist, zur Lüge geführt wird, so einfach, daß es hier vorzurechnen kaumverschwendung wäre. \*)

Königsberg in Pr.

G. Wagner.

**Waisenhäuser.** Selbst in größeren pädagogischen Werken ist der Waisenfürsorge weniger Aufmerksamkeit zugewandt, als die hochwichtige Angelegenheit zu verdienen scheint, und wo es geschehen ist, da beschränkt sich das Mitgetheilte auf einige in's allgemeine gehende Bemerkungen. Dagegen ist die Literatur über die Waisenhäuser eine ziemlich reiche, aber freilich auch wieder sehr zerstreute und für zusammenfassende Benutzung

\*) Vergleiche d. Art. Ehrlichkeit. Die Red.

nur unvollständig zu erlangende. Doch bieten gutes Material zur Geschichte der Waisenhäuser seit den früheren Jahrhunderten des Christenthums de Gerando in seinem auch sonst sehr belehrenden Werke *De la bienfaisance publique* T. II. und Kröger in seinem Archiv für Waisen- und Armenziehung, 2 Bdn. (Hamburg 1835 und 38). Was wir nun im Folgenden darbieten, kann nur als ein Versuch gelten und wird dem Kundigen mancherlei Lücken zeigen; doch wird darin vielleicht ein Fachwerk zu erkennen sein, das Ergänzungen erleichtert, zu Berichtigungen anregt und Erweiterungen nicht ausschließt.

Waisenspflege ist, wie leicht zu denken, schon in sehr früher Zeit als Bedürfnis erkannt, aber in Wahrheit erst sehr spät, erst unter dem Walten des christlichen Geistes in größerem Umfange als eine heilige Pflicht aufgefaßt worden. Bekannt ist die rührende Stelle der *Ilias* XXII, 490 ff., in welcher Andromache das harte Loos des verwaisten Sohnes mit schmerzvoller Seele schildert. Ueber die Veranstaltung Solons, wornach die Kinder der im Kampfe für die Vaterstadt gefallenen Athener auf Kosten und unter Aufsicht des Staates erzogen werden sollten, s. oben Bd. VIII. S. 864. In den seit Nerva und Trajanus für Italien getroffenen Einrichtungen zu ausgedehnterer Waisenspflege darf man zunächst nur einen Versuch erkennen, der in beunruhigendster Weise zunehmenden Entvölkerung des Landes vorzubeugen; aber es hat immerhin etwas für sich, was bereits Muratori in s. *Spozione della Tavola Trajana* (Florenz 1749) als wahrscheinlich bezeichnet hat, daß in diesen längere Zeit fortgesetzten Maßregeln, wie in mancherlei andern Verfügungen der Gesetzgeber jener Periode, auch die stille Macht der christlichen Wahrheit sich wirksam erwiesen habe. Vgl. Champagny, *Les Antonins* I. 242 ff. und C. Schmidt, *Essai hist. sur la société dans le monde romain* 426 ff. Sonst ist über diese Alimentationsanstalten auf die Arbeiten von F. A. Wolf, Pausler, Francke, Henzen zu verweisen, denen in neuester Zeit Kraß mit seiner Abhandlung *De beneficiis a Trajano aliisque imperatoribus in pueros puellasque inopes collatis* (Köln 1871, 4) sich anreihet.

Die Fürsorge, welche das Christenthum von Anfang an den Waisen widmete, knüpfte an die Vorschriften des Alten Bundes an. Schon das mosaische Gesetz hatte ja die Waisen wie die Wittwen unter Gottes unmittelbaren Schutz gestellt und diejenigen, welche sie kränken und bedrängen würden, mit schweren Strafen bedroht (2 Mos. 22, 22; 5 Mos. 24, 17; 27, 19); die Psalmen sind jenen Vorschriften gefolgt (82, 3) und die Propheten reden in demselben Geiste (Jes. 1, 23; 10, 2; Jer. 7, 6; 22, 3; Mal. 3, 5). Aber das Christenthum faßte die Aufgabe der Waisenspflege in größerem Stille. Was Jacobus 1, 27 ausgesprochen hatte, das fand in den zunächst folgenden Jahrhunderten eine überaus erfreuliche Beachtung. Wittwen und Waisen, der Stütze des Gatten und des Vaters beraubt, sollten in der Gemeinde eine sie versorgende Familie haben, sie sollten, nach einem Ausdrucke der apostolischen Constitutionen (11, 26), einen erhöhten Platz im Tempel Gottes einnehmen, denjenigen aber, welche Waisen in ihre Häuser aufgenommen hätten, wurde empfohlen, sie lieber mit den eigenen Kindern als mit Fremden zu verheiraten, um ihnen so den Halt eines Familienlebens zu sichern (ebd. IV. 1). Es begreift sich, daß unter den Schrecken der Verfolgungen Verwaiste mit besonderer Theilnahme betrachtet und den Blutzengen durch den Gedanken, daß ihre Kinder nicht würden verlassen sein, die letzte Stunde besonders erleichtert wurde (Lactant. Inst. VI. 12). Von dem Asceten Seleucus wissen wir, daß er sich ganz dem Dienste der Frauen und Kinder widmete, deren Gatten und Väter durch die grausame Hand der Verfolger hinweggerissen waren; er blieb ihr Versorger und Vater, bis er selbst seinen Glauben durch den Märtyrertod besiegelte (Euseb. de mart. Palaest. 11). fand sich niemand, der eines verwaisten Kindes sich annahm, so hatte der Bischof, dem auch die Obhut der ausgesetzten Kinder anbefohlen war, die Fürsorge zu übernehmen. Schon in den apostolischen Constitutionen heißt es (IV. 2): „Ihr Bischöfe, tragt Sorge für die Waisen, seht zu, daß ihnen nichts fehle, laßt den Jüngling ein Handwerk erlernen,

womit er sein Brot verdienen kann, und versehen ihn mit den zu seinem Geschäfte nöthigen Werkzeugen, die Waisenmädchen versorgt bis zu dem Alter, wo ihr sie einem Bruder zur Gattin geben könnt.“ Aber auch die in äußerlich günstigeren Verhältnissen lebenden Witwen und Waisen hatte der Bischof im Auge zu behalten; er sollte sie namentlich gegen Beeinträchtigungen, welche von beehrlichen Verwandten oder mächtigen Widersachern ausgingen, in Schutz nehmen (Ambros. off. II, 27 und Augustin. serm. 176, 2). — Mit Constantin d. Gr. hatte auch die Staatsgewalt durch humane Gesetze für die Waisen zu sorgen begonnen. Constantin selbst übernahm das Patrocinium der Waisen seines weiten Reichs und suchte die Rechte derselben gegen die Betrügereien ihrer Vormünder durch besondere Verordnungen sicher zu stellen, während er ihnen auch wieder manche Vorrechte und Exemptionen (z. B. das Recht, unmittelbar an sein Tribunal zu appelliren) zugestand. Wir wissen außerdem, daß er bei den Kindern verlassener Witwen Vaterstelle vertrat, daß er arme Waisenmädchen ausstattete (Euseb. vit. Const. III. 44, 4, Socrat. I. 17, Sozom. II. 2).

Die Aufnahme armer Waisen in die Klöster bildete den Uebergang zu umfassenderen Einrichtungen. Schon im 4. Jahrhundert waren die Klöster auch Waisenhäuser. Basilus machte in seiner großen Regel den Mönchen zur Pflicht, die Kinder in jedem Alter, vor allem die ihrer Eltern beraubten aufzunehmen, sie mit aller Liebe, als ob sie die Kinder der Klostersgemeinschaft wären, zu erziehen, sie an die den beiden Geschlechtern eigenthümliche Lebensweise zu gewöhnen, sie durch Gebet zur Frömmigkeit anzuleiten und in den Geschichten und Lehren der H. Schrift zu unterrichten, ihre Sitten zu überwachen und auf das Gute hinzulenken, endlich ihnen den Besuch der Werkstätten der Handwerker und Künstler, wo sie zu lernen geneigt sein könnten, möglich zu machen, aber auch dann noch fortwährend sie im Auge zu behalten. Wie nun aber im 5. Jahrhundert weit umher unter dem Einflusse der Kirche Wohlthätigkeitsanstalten sehr verschiedener Art (Armenhäuser, Krankenhäuser, Witwenhäuser, Herbergen für Fremde etc.) entstanden, so erhoben sich bald auch Waisenhäuser (*ὄρφανοτροφεία*), deren Verwaltung im ganzen Sache der Kirche blieb, aber doch auch die Aufmerksamkeit der Staatsbehörden beschäftigte. So stellte das Gesetz die Vorsteher von Waisenhäusern den Vormündern gleich und befreite sie von allen Placereien und von allen Gebühren für gerichtliche Acte. Gewiß ist es in hohem Grade erfreulich, daß die Kirche des Ostens in Zeiten, welche allen Eifer auf Durchführung dogmatischer Kämpfe zu richten schienen, immer noch so ernstlich und treu für die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens zu sorgen suchte.

Was im Westen des römischen Reichs für Waisenspflege begründet worden war, das erhielt sich zum Theil auch unter den Stürmen der Völkerwanderung, und im fränkischen Gallien, wo überhaupt der noch lange aus der römischen Bevölkerung hervorgehende Klerus die alten Institute mit fester Hand beschirmte, erhielten sich noch im 9. Jahrhundert neben den übrigen Wohlthätigkeitsanstalten, die im ganzen den Kirchen und Klöstern gleich geachtet wurden, auch *Brephotrophia* und *Orphanotrophia*. Ueber die Einrichtung derselben läßt sich freilich kein sicheres Urtheil gewinnen.

Die folgenden Zeiten verstanden es nicht, die von der alten Kirche gewonnenen Formen zu bewahren. Man behandelte die Waisenspflege nur noch als einen Theil der Armenpflege und beschränkte so ihre Aufgabe, die früher auch die Erziehung mit umfaßt hatte, auf Ernährung, und auch hierbei suchte man mit möglichst geringen Kosten fertig zu werden. Die Hierarchie, über unermessliche Mittel verfügend, that nach dieser Seite hin sehr wenig, und die Staatsgewalt, durch die feudalen Formen überall gehemmt, faßte die Aufgabe gar nicht in's Auge. Erst mit dem Emporstreben der Städte kam es auch wieder zu einer gewissen Fürsorge für arme Waisen, deren Zahl doch in den Zeiten der Theuerung und Pestilenz überall sehr groß sein mußte. Aber umfassender waren die zur Abhilfe der Noth getroffenen Veranstellungen nirgends. In Basel wurden bereits im 14. Jahrhundert verlassene Waisen in Pflege gegeben; aber man brachte sie bei Hausmüttern unter, wie man Findelkinder theils einzelnen Frauen (man nannte sie Findlerinnen),

theils dem Spital zuwies, wo eine Kindermutter für sie zu sorgen hatte. In München verpflegte man seit dem 15. Jahrhunderte in einer besonderen Stube des heil. Geist-Spitals Findelkinder und arme Waisen. In Augsburg wurde 1471 ein Waisenhaus errichtet (s. von Maurer Geschichte der Städteverfassung in Deutschland III. 51 f.). Besondere Findelhäuser, die aber wohl auch hilflosen Waisen nicht verschlossen waren, hatten in Deutschland zuerst Nürnberg (seit 1365), Ulm und Eßlingen, in Italien Pavia und Florenz. Daß auch im östlichen und nördlichen Deutschland Städte wie Breslau, Lübeck, Hamburg irgendwie für Waisen- und Findelkinder Sorge trugen, läßt sich ohne weiteres voraussetzen. Unter den vielen Wohlthätigkeitsanstalten, welche die durch Industrie und Handel reichen Städte der Niederlande errichteten, fehlten auch Einrichtungen für Waisenspflege nicht; Brügge hatte schon 1288 unter seinen Ausgaben eine besondere Rubrik für die Waisen.

Und auch am Anfange der neueren Zeit gieng in dieser Beziehung von den Niederlanden eine energische Bewegung aus. Nirgends aber wurde in diesen Landschaften für die Waisen so trefflich gesorgt, als in Amsterdam. Hier sammelte um d. J. 1520 eine reiche Frau, Haasje Klafin in Paradise, arme Waisen, Mädchen und Knaben, in kleinen Häusern, und da nun die Bürger der Stadt das gute Werk durch Beisteuern zu fördern sich beeilten, auch der Rath bereits 1523 der Sache sich annahm, hatte das in Stille Begonnene erfreulichen Fortgang. Im J. 1561 wurde ein stattliches Waisenhaus aufgeführt. Weil aber auch dieses die Menge der Waisenkinder nicht fassen konnte, fügte der Rath der unterdes für das evangelische Bekenntnis gewonnenen Stadt schon im J. 1580 die weiten Räume eines aufgehobenen Nonnenklosters, das in der Nähe lag, mit den Einkünften desselben und denen des ebenfalls aufgehobenen Karthäuserklosters hinzu. Im folgenden Jahrhunderte wurde dieses Waisenhaus das großartigste in Europa. Nachdem man 1634 noch ein neues Gebäude mit vielen zum Theil prächtig ausgestatteten Räumen hergestellt hatte, konnten an tausend verwaiste Kinder aufgenommen, verpflegt und gebildet werden. Da aber in dieser Anstalt nur die Kinder von solchen, welche eine Reihe von Jahren Bürger der Stadt gewesen waren, aufgenommen werden durften, erbauten die Armenversorger für diejenigen Waisenkinder, deren Väter das Bürgerrecht nicht erworben hatten, 1656 ein besonderes Haus, in dessen ausgedehnten und stattlichen Räumen etwa 600 Kinder Aufnahme und Pflege fanden. Die französische Gemeinde in Amsterdam hatte schon 1630 für ihre Waisen ein besonderes Haus erbaut (Ph. von Zesen, Beschreibung der Stadt Amsterdam [Amst. 1664. 4] 198 f., 210 und 285 ff.).

Die Reformation, welche für Erziehung und Unterricht überhaupt so Großes that und im Geiste des Evangeliums gerade auch des armen Volkes sich erbarmte, hat doch für Waisenspflege nicht sogleich das Wünschenswerthe in Gang gebracht. Zunächst stattete man neben den bestehenden Armen- und Krankenhäusern auch die Waisen- und Findelhäuser aus den eingezogenen Gütern der Stifter und Klöster etwas besser aus, wie dies z. B. bereits 1529 in Straßburg geschah. Seit der Mitte des Jahrhunderts leiteten große Drangsale, Hungersnoth und Pestilenz, denen viele Eltern erlagen, zu besonderen Maßregeln für Versorgung der hinterlassenen Kinder. So wurde in Lübeck, als im Winter 1546—47 die eingetretene Hungersnoth und die ihr folgende Seuche über die Armen großes Elend gebracht hatte und nun bald Scharen von vater- und mutterlosen Kindern die Straßen der Stadt bettelnd durchzogen, von menschenfreundlichen und begüterten Bürgern dafür gesorgt, daß den von ihnen gesammelten Waisen die seit 1376 bestehende Herberge für Pilgrime eingeräumt und die so gegründete Anstalt, welcher der Rath der Stadt 12 Vorsteher gab, für die äußerlichen Bedürfnisse einen „Gastmeister,“ für den Unterricht einen unverheirateten Lehrer erhielt; jenem sollte seine Frau zur Seite stehen. Zehn Jahre später wurden die Waisen in den Michaelisconvent, ein geistliches Schwesternhaus, das damals leer stand, übergeführt und mit Einrichtungen umgeben, welche länger als 250 Jahre sich erhalten haben (Hepppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens V, 363 f.). In Hamburg veranlaßten erst im J. 1597 zwei Niederländer,

welche das Elend des Krieges aus ihrer Heimat vertrieben und an die untere Elbe geführt hatte, die Einrichtung eines Waisenhauses, zu dessen ersten Vorstehern sie dann selbst gehörten; die ersten Zöglinge nahm aber diese Anstalt erst am Ende des J. 1604 auf; wenige Wochen später waren bereits 144 untergebracht (Hepppe V. 228 f.). In Rostock machte 1624 die bei steigender Verarmung täglich bedenklichere Bettelei unglücklicher Kinder die Nothwendigkeit einer Unterbringung derselben in einem Waisenhaus fühlbar; die Behörden der Stadt eröffneten der Anstalt das ehemalige Franziskanerkloster (Hepppe V. 396 f.). Im südlichen Deutschland war Augsburg vielen andern Städten auch in dieser Beziehung voran. Nachdem daselbst bereits 1538 ein neues Findelhaus errichtet worden war, gründete man 1572 ein Waisenhaus, zu dem gegen das Ende des 17. Jahrhunderts noch zwei andere, ein evangelisches und ein katholisches, kamen. Darmstadt erhielt gegen Ende des 16. Jahrhunderts durch den Landgrafen Georg I. ein Waisenhaus mit einer Armenschule (Hepppe II. 27 ff.). In anderen Städten hat man gewiß die Waisen, welche einer Familienpflege nicht übergeben werden konnten, in den Armenhäusern untergebracht. Daß solche Kinder vom Betteln abgehalten und in sichere Verwahrung genommen würden, erschien überall wieder, und noch für lange Zeit, als die Hauptsache.

Auch nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges faßten selbst edler denkende Fürsten unter den schwierigen Aufgaben, welche ihnen das Elend ihrer Unterthanen stellte, die Sorge für die Waisen zunächst nicht anders. Es konnte geschehen, daß man ohne Bedenken Zucht- und Waisenhaus verband. So bestimmte Ernst der Fromme gleich nach dem westfälischen Frieden für ein in seinem Herzogthum Sachsen-Gotha zu gründendes „Zucht- und Waisenhaus“ 20,000 Mfl., das aber, weil die unter dem Drucke der Zeit stehenden Landräthe widerstrebten, erst unter seinem Enkel Friedrich II. im J. 1702 errichtet werden konnte; der hochherzige Fürst wandte indes später (1671), um der Sache zu dienen, die er im eigenen Lande nicht fördern konnte, dem evangelisch-lutherischen Waisenhaus in Erfurt außer dem Bauplätze ein Capital von 2000 Mfl. zu, dessen Zinsen alljährlich aus der herzoglichen Kammer erhoben werden sollten (Selbke, Kirchen- und Schulenverfassung des Herzogthums Gotha I. 241—248 und Hepppe II. 224—228). In Frankfurt a. M. kam es, obwohl schon in den Pestjahren 1635 und 1636 Stiftungen für Waisen gemacht worden waren, doch erst nach Jahrzehnten, in denen die ärgste Gassenbettelei einriß, zu einer durchgreifenden Entscheidung durch die Schenkung des Schatzungsmeisters Altgeld 1674; aber das fünf Jahre später eröffnete „Armen-, Waisen- und Arbeitshaus“ hatte, wie schon der Name erkennen läßt, sehr verschiedene Elemente aufzunehmen: neben den Waisenkindern auch aufgehobene Bettler und sonst Arme, Sträflinge, Findlinge, Blödsinnige, gelegentlich selbst Juden, welche zum Christenthume sich vorbereiten ließen (Schäffer, Gesch. des Frankfurter Waisenhauses 85—88). Nach ähnlichen Gesichtspuncten wurde wohl auch im J. 1688 das Waisenhaus der Residenzstadt Dresden eingerichtet, obgleich der dabei besonders thätige Kunst- und Schönfärber Johann Jakob Gräzel, der bereits am Waisenhaus in Erfurt eine nützliche Thätigkeit entfaltet hatte und späterhin die Leitung des Waisenhauses in Gotha übernahm, seine Aufgabe in höherem Sinne gefaßt zu haben scheint (Mackermann, Systemat. Zusammenstellung der im Königreiche Sachsen bestehenden Stiftungen [1845] 483, Gehe, Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Dresden 222 ff. und Selbke I. 242). Auch die im katholischen Deutschland während des 17. Jahrhunderts entstandenen Waisenhäuser ließen die pädagogischen Aufgaben gewiß noch sehr zurücktreten. Waisenhäuser erhielt München in den Jahren 1615 und 1625 zwei, ein drittes kam 1742 hinzu (von Maurer III. 54); in Wien bestimmte 1664 Johann Conrad von Nichteusen, Freiherr von Chaos, sein ganzes Vermögen den Findel- und unerzogenen Hausarmen- und Waisenkindern (von Geusau, Gesch. der Stiftungen, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Wien 231 ff.); für Grätz begründete Matthias von Schäffen-

burg 1679 ein Waisenhaus, das später durch andere Stiftungen vergrößert wurde (Schreiner, Grätz 299).

Bald aber kamen in die ganze Angelegenheit stärkere Impulse. Sie gingen für das protestantische Deutschland von einer doppelten Bewegung aus: von einer lebendigeren Entwicklung des strenggläubigen Lutherthums und von einer besonderen Thätigkeit des diesem Lutherthume vielfach ärgerlichen Pietismus. Es würde nicht schwer sein, die zahlreichen Waisenhäuser, welche seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts in allen Theilen Deutschlands gegründet worden sind, nach den beiderlei Impulsen in zwei Reihen zu scheiden, wenn für unsern Zweck darauf etwas ankäme, weil aber die im ganzen doch sehr erfreuliche Reform der Waisenspflege, welche wir jetzt zu betrachten haben, gewöhnlich fast ganz auf das in Halle gegebene Vorbild zurückgeführt wird, ist jene Doppelheit der Impulse doch zu betonen. Wir haben dieselbe sofort in voller Lebendigkeit vor uns, wenn wir Valentin Ernst Löschner und August Hermann Francke neben einander uns vor die Augen treten lassen.

Die Uebergangszeit vom 17. zum 18. Jahrhunderte, welche Leibnitz und Newton, Bayle und Locke, Pufendorf und Thomastus, Penn und Spener unter ihre Repräsentanten zählt, ist für das protestantische Deutschland auch in pädagogischer Beziehung eben als Uebergangszeit von größter Bedeutung gewesen. Während das höhere Unterrichtswesen in vielen Städten durch Restaurationen und Neugründungen wieder zu festerem Bestande kam und durch ausgezeichnete Schulmänner, welche die Bedürfnisse des sie umgebenden Geschlechts berücksichtigten, ohne die bis dahin geehrten Bildungsnormen aufzugeben, kräftig gehoben wurde, geschah auch für die Entwicklung des Volksschulwesens, obgleich die Hindernisse sehr groß waren, so viel, daß erst jetzt ein rechter Anfang damit gemacht zu werden schien. Da war es nun doch von eigenthümlicher Wichtigkeit, daß man in so ausgedehnter Weise auch die Kinder der Armen und Aermsten, die verlassenen Waisenkinder, zu retten und zu bilden unternahm. Indem wir uns aber anschicken, das für Waisenspflege Geschehene etwas eingehender zu betrachten, dürfen wir im voraus darauf verzichten, die allgemeinen Verhältnisse, unter denen diese Entwicklung sich durchführte, darzustellen (vgl. die Art. Pietismus, Spener, Francke), wie es auch wieder nicht unsere Aufgabe sein kann, eine Aufzählung der in jener Zeit gegründeten Waisenhäuser, bei welcher wir durch hundert Städte wandern müßten, bis zu einer gewissen Vollständigkeit zu versuchen.

Daß A. H. Francke bei den auf das Hallische Waisenhaus gerichteten Arbeiten die in den Niederlanden gegebenen Vorbilder vor Augen gehabt, ist anerkannt. Allein die so Vieles bewegende, so Großes gestaltende Kraft kam aus der Fülle eines in Gott ruhenden und auf Gott vertrauenden Lebens, und so werden wir auch bei dem, was er für den Unterricht gethan hat, weniger darnach fragen, ob er etwa durch die unter Ernst dem Frommen für Gotha herbeigeführten Schulreformen (Schulze, Geschichte des Gymn. in Gotha 173 f.) oder durch die von Jakob Thomastus an der Thomasschule in Leipzig befolgten Grundsätze (Stallbaum, die Thomasschule in L. 46 f.) angeregt worden; vielmehr wird zu betonen sein, daß im wesentlichen der aus geheiligtem Gemüthe kommende Drang, geistiges Leben zu pflegen und zu bilden, dem in allem auch das äußere Bedürfnis Wahl der Wege und Mittel mit bestimmte, bei ihm die leitende Macht gewesen sei. Wir reden hier auch nicht von den heftigen Angriffen, welche sein Waisenhaus erfuhr (vgl. Unschuldige Nachrichten 1707, 898 ff., 1708, 588 ff., 1709, 103 ff., 176 ff., 1712, 168 ff. u. a.), noch von den Bemühungen, gegen den von ihm kommenden Einfluß Kirchen und Schulen zu verwahren; aber es dürfte sich lohnen zu betrachten, wie gewaltig doch in weiten Kreisen die von Halle ausgehende Bewegung gewesen sei und welche Wirkungen sie hervorgebracht habe.

Fassen wir dabei zunächst die mehr äußerlichen Wirkungen, die Gründungen zahlreicher Waisenhäuser, in's Auge. Aus einer schwer zu übersehenden Menge von Thatfachen greifen wir nur einige heraus, ohne im einzelnen genauer bestimmen zu wollen,



ob bei diesen Gründungen Francke's Geist und Vorbild ganz unmittelbar oder nur mittelbar maßgebend gewesen sei. Da haben wir nun aus den zunächst liegenden sächsisch-thüringischen Gebieten zuerst das endlich doch in Gotha 1702 von Herzog Friedrich II. gegründete Waisenhaus, daneben aber gleich die 1726 in Friedrichswerth ausgeführte Familienstiftung zu nennen. Schon 1703 hatte in Meiningen der fromme Herzog Bernhard I. eine solche Anstalt geschaffen; Waisenhäuser erhielten aber auch Weimar (1727) und Eisenach. In Langendorf bei Weisensfels kam es zu einer solchen Gründung 1711 durch den gewesenen Fuhrmann Christoph Buch. In der Oberlausitz, in deren Städten das strenge Lutherthum alles pietistische Wesen fern hielt, entstand durch Martin Grünwald, einen Freund Böhmers, 1698 ein Waisenhaus in Bauzen und schon 1700 ein zweites in Zittau, wohin der treffliche Mann als erster Katechet berufen worden war (s. meine vier Programme über M. Gr. Zittau 1859 und 61); in Lauban gelangte man 1717, in Görlitz 1731 zu gleichen Instituten. Aber die Waisenanstalt im Katharinenhofe zu Großhennersdorf (1721 errichtet) stellte sich ganz unter den Einfluß des eben damals sich aufbauenden Herrnhut; sie konnte sich indes nur zwanzig Jahre behaupten, und erst 1838 ist sie als Landeswaisenhaus unter wesentlich veränderten Verhältnissen wiedererstand. Auch das von dem religiös erweckten Grafen von Promnitz in Thommendorf begründete Waisenhaus hat sich nicht lange behaupten können. Die Niederlausitz sah 1718 für Sorau ein Waisenhaus ganz nach dem Muster des Hallischen erbauen. — Großen Schwierigkeiten begegneten die auf Gründung von Waisenhäusern gerichteten Bestrebungen in Schlesien, dessen evangelische Bevölkerung auch nach dem Altranstädter Frieden durch den Katholicismus noch vielfach bedrängt war. Das Waisenhaus zu Glauchau im Fürstenthum Sels, 1719 von dem Prediger Mitschke mit Anstrengung zu Stande gebracht, wurde 1727 durch ein kaiserliches Decret wieder aufgehoben (Unschuldbige Nachrichten 1727, 1205 ff. und Menzel, Neuere Geschichte der Deutschen V. 177 ff.). Ebenso mußte 1730 das Waisenhaus in Teschen, an welchem der nachmals berühmte Steinmeyer gewirkt hatte, geschlossen werden (Unschuldbige Nachrichten 1730, 827 ff.). Man scheute diese Waisenhäuser als Pflegestätten des Pietismus, in welchem ein neuer Fanatismus zu gefährlicher Herrschaft aufzubrechen schien. — In den brandenburgisch-preussischen Staaten hatte schon die Gemahlin des großen Kurfürsten ein Waisenhaus zu Oranienburg gegründet. Durch König Friedrich Wilhelm I. erhielt Potsdam das große Militär-Waisenhaus (Zarnack, Gesch. des kgl. Potsdamerischen Militär-Waisenhauses 1824); in der Hauptstadt Berlin gewährte bald das große Friedrichs-Hospital zahlreichen Waisenkindern beiderlei Geschlechts eine Zufluchtsstätte, und für die französische Colonie Berlins kam 1729 ein besonderes Waisenhaus zu Stande. Das 1734 begründete Schindlersche Waisenhaus in Schöneiche (drei Meilen von Berlin), zunächst nur für 12 arme Waisen lutherischer Confession bestimmt, ist späterhin nach Berlin verlegt worden (Hepppe III. 92 ff.). Zu besonderem Ruhme ist das von einem schlichten Bürgermann, Siegmund Steinbart in Züllichau, errichtete Waisenhaus gekommen, auch ein Abbild des Hallischen und noch immer unter sehr veränderten Verhältnissen bestehend (Hanow, Ueber die äußeren Verhältnisse der Steinbart'schen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten 1852, 4). In Pommern gewann Stettin seit dem Jahr 1732 durch den Prediger Johann Christoph Schiennmeyer ein sehr stattliches Waisenhaus, das ebenfalls nach dem in Halle aufgestellten Muster organisiert wurde und an Friedrich Wilhelm I. einen hochherzigen Förderer hatte (Hepppe III. 10 ff.); die alte Hauptstadt Hinterpommerns, Stargard an der Ihna, war schon im J. 1700 durch den Prediger Zierold zu einem Waisenhaus gekommen. In Königsberg hatte um dieselbe Zeit Friedrich I. ein Waisenhaus errichtet, das wie das ebendasselbst von ihm gegründete Collegium Fridericianum ganz im Geiste Francke's geleitet wurde, wie ja überhaupt damals die preussische Regierung von dem Gedanken stärker ergriffen wurde, daß die Obrigkeit um Gottes willen des armen Volkes sich annehmen und zum Mittelpunkt der Volkserziehung das Christenthum machen müsse.

Wir wenden uns nach andern Seiten. In Rötten kam es 1724 zur Stiftung eines Waisenhauses. In den Ländern der Welfen hatte Hannover bereits 1643, Braunschweig um 1678 für Erbauung von Waisenhäusern gesorgt, die Universitätsstadt Göttingen aber sah ein solches erst 1748 entstehen (Pütter, *Abd. Gelehrten-geschichte von der Universität zu Göttingen* I. 226 f., II. 243 f.). — In den hessischen Gebieten war zu Kassel 1690 ein Armen- und Waisenhaus eingerichtet worden; die Universitätsstadt Marburg erhielt 1712 für Oberhessen ein reformirtes Waisenhaus, das durch die reichen Schenkungen des Bäckermeisters Naumann und anderer Armenfreunde rasch zu großem äußerlichem Gedeihen kam, vergebens aber den Lutheranern seine Pforten öffnete (Hepppe I. 314 f.). In Hersfeld hatte schon 1709 Conrad Mel, der eben so fromme als gelehrte Rector des dortigen Gymnasiums, mit Unterstützung der Landgräfin Maria Amalia ein Waisenhaus hergestellt (Vial, *Dr. Conrad Mel, Hersfeld 1864, Progr.*). Noch etwas früher hatte die Grafschaft Waldeck in Wilbungen ein Waisenhaus erhalten (1702). — Die großen Handelsstädte Hamburg und Lübeck waren auch in dieser Zeit für Waisenspflege besonders eifrig; das Waisenhaus der letztern Stadt kam ganz unter den Einfluß des Pietismus (Hepppe V. 239 und 400 f.). Preiswürdig war die Sorge für die Waisen in Schleswig-Holstein. Hier bekam Altona 1718 ein Waisenhaus (Funk, *Gesch. des Waisen-, Schul- und Arbeitshauses in Altona 1803*); aber auch Kiel, Schleswig und Flensburg waren für solche Anstalten thätig (Hepppe V. 220 ff.). — In den Rheinlanden erbaute Wiesbaden 1721 ein Waisenhaus (Unschuldbige Nachrichten 1723, 589 f.), Pforzheim 1718, Speyer 1728. Sehr Erfreuliches würde sich aus den Städten Schwabens berichten lassen. Das noch jetzt zu vieler Segen bestehende Waisenhaus in Stuttgart wurde 1710 gegründet, 1712 bezogen; im J. 1737 wurde ein zweites Waisenhaus in Ludwigsburg in Verbindung mit dem Arbeitshause begründet; im J. 1715 bestimmte den berühmten Superintendenten Johann Conrad Feuerlein in Nördlingen die Spende eines Unbekannten, in seiner Stadt ebenfalls ein Waisenhaus zu gründen (Unschuldbige Nachrichten 1733, 242 ff.). Im Frankenlande erhielt Ansbach durch die treuen Bemühungen des Predigers Höppel ein Waisenhaus (ebd. 773 ff.); ein anderes entstand in Bayreuth (ebd. 1737, 732 f.).

Von den mehr innerlichen Wirkungen, welche vom Hallischen Waisenhause ausgegangen sind, läßt sich hier nur in kurzen Andeutungen sprechen. Durch alle die nach dem großen Vorbilde mehr oder weniger streng eingerichteten Anstalten gieng jener Geist, der mit Francke bekannte, daß ein Quentchen lebendigen Glaubens höher zu schätzen sei, als ein Centner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse. Daher wurde nun auch der Religionsunterricht als Fundament des gesammten Unterrichts angesehen, und mit Freylinghausens „*Grundlegung der Theologie*“ (1703) eröffnete sich eine lange Reihe von Lehrbüchern für diesen Unterricht; daneben aber wurde mit höchstem Ernste durch Andachtsübungen, Predigten und Paränesen dafür gesorgt, daß die Zöglinge in allen Dingen Gott vor Augen und im Herzen hätten. Im ganzen war nun freilich der Unterricht in den meisten Waisenhäusern viel dürftiger als an den Hallischen Anstalten; aber die pädagogischen Grundsätze, welche in dieser Geltung gewonnen hatten, erlangten doch weithin Anerkennung, und wo mit der Waisenspflege ein höher führender Unterricht sich verband, wandte man auch, so gut es gieng, die Francke'sche Pädagogik an: man trennte die Schüler nach den Ständen, aus denen sie hervorgegangen waren, man zog nach Verschiedenheit der Bildungszwecke auch verschiedene Bildungsmittel heran, man regelte bis in das Einzelne Lehrplan und Methode *cc.* Allmählich drang freilich auch jenes peinliche und krankhafte Wesen, das in den Francke'schen Stiftungen zur Herrschaft kam, in die von dort aus bestimmten Waisenhäuser ein.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ermattete der Eifer für Gründung von Waisenhäusern rasch, und während doch hier und da, besonders nach den Verwüstungen des siebenjährigen Krieges, neue entstanden, begann man auch schon an Aufhebung

älter zu denken. Neue Waisenhäuser entstanden in Sachsen zu Glauchau (1754) und zu Plauen (1763). In Hessen wurden zu Kassel und Marburg lutherische Waisenhäuser begründet und durch fromme Stiftungen zu kräftigem Wirken in den Stand gesetzt (Hepppe I. 315 ff.). Eine eigenthümliche Bedeutung gewann das Waisenhaus zu Bunzlau in Schlesien, welches der Maurermeister Gottfried Zahn 1754 mit ausdrücklicher Genehmigung des Königs Friedrich II., aber mit sehr beschränkten Mitteln in's Leben rief und nach Zahn's frühem Tode in gefährlicher Kriegszeit (1758) erst der Prediger Ernst Gottlieb Woltersdorff (—1761), dann dessen Bruder Christian Ludwig W. (—1804) leitete. Da dasselbe von vorn herein nicht allein eigentlichen Waisenkindern, sondern auch anderer armen Jugend aufhelfen, überhaupt auf die Verbesserung des Schulwesens Bedacht nehmen und deshalb womöglich Präparanden zu Schullehrern heranbilden sollte, so fand es in weiten Kreisen Theilnahme und Unterstützung, bis gegen das Ende des Jahrhunderts zersetzende Kräfte in der Anstalt zu wirken begannen (Stolzenburg, Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses, Breslau 1854). Der Neigung, Waisenhäuser aufzuheben, wirkte einige Zeit doch noch das Streben, mit Reformen zu helfen, entgegen, und so kam es hier und da zur Ablösung der Waisenhäuser von den mit ihnen so lange verbunden gewesenen Armenhäusern oder gar Zuchthäusern, während man in andern Städten mit den Waisenhäusern kleine Lehrerseminarien in Verbindung brachte. Aber die Unzufriedenheit mit den Waisenhäusern stieg. Immer wieder zeigte es sich, daß die in den oft engen und dürftigen Räumen zusammengedrängten Kinder von Hautkrankheiten geplagt wurden; immer wieder traten auch in der Verwaltung dieser Anstalten arge Mißbräuche hervor, welche die verfügbaren Mittel zersplitterten und die Wohlgesinnten abgeneigt machten, neue Unterstützungen zu gewähren. Da gewann die Frage, ob es nicht besser sei, die Waisenhäuser als geschlossene Institute ganz aufzuheben und die Waisen in Familienpflege zu geben, mehr und mehr an Bedeutung. Im Herzogthum Sachsen-Gotha wurde bereits 1773 die Waisenversorgung auf diese neue Art versucht; 11 Jahre später folgte man diesem Beispiele im Herzogthum Sachsen-Weimar (Günter, Die Waisen im Großherzogthum S.-W. 1825. \*) Allein über die Art der Ausführung kam man doch nicht so leicht zu befriedigender Uebereinstimmung. Während die einen für Unterbringung der Waisenkinder in Stadt und Land sich erklärten, wollten andere sie nur auf dem Lande erzogen wissen; noch andere verlangten, daß man sie an ihren Geburtsorten lasse, wieder andere empfahlen, daß man sie in einem Landstädtchen einzelnen Familien übergeben, aber unter die Aufsicht eines Inspectors und eines Arztes stellen solle. Bei solchen Schwankungen geschah es nun, daß, als die „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe“ in Hamburg die ganze Angelegenheit zum Gegenstande einer Preisaufgabe gemacht und diese von zwei Seiten eine die Auflösung der alten Waisenhäuser anrathende Beantwortung gefunden hatte, doch eben dort 1780 der Beschluß gefaßt wurde, die bisherige Waisenhaus-erziehung beizubehalten, weil man von der neuen Einrichtung nicht mit Gewißheit bessere Verpflegung und Erziehung erwarten könne. Es ist nun gewiß nicht zu leugnen, daß bei den Verdammungsurtheilen, welche damals über die Waisenhäuser ausgesprochen wurden, philanthropistischer Eifer großer Unbilligkeit sich schuldig machte. Die Waisenhäuser wurden als Mördergruben, als Lazareth bezeichnet, in denen die armen Kinder elendiglich verdarben oder doch den Keim der Krankheit für das ganze Leben in sich aufnahmen; man nannte ihre Zöglinge Geschöpfe, die unter liebloser und sorgloser Verwaltung durch Schmutz und Krätze, durch schlechte Kost und geheime Sünden bleiche, abschreckende Gespenster würden, während sie doch zu Christen, zu brauchbaren Bürgern, zu tüchtigen Menschen gebildet werden sollten. Dagegen schwärmte man für die Erziehung auf dem Lande und in wackeren Familien und

\*) Die „allgemeine Waisenversorgungsanstalt des Großherzogthums S.-W.“ hat sich im wesentlichen auf dem damals gelegten Fundamente behauptet. Die Zahl der von ihr unterhaltenen Kinder war im Jahr 1870 auf 1320 gestiegen, das werbende Capitalvermögen betrug 197,300 Thlr., die Jahreseinnahme 42,945 Thlr., die Ausgabe 34,703 Thlr.

sah hier überall Bilder der Unschuld, der Einfalt, der Herzengüte, des stillen Gehorsams. — Anders lag die Sache, wenn, wie in Stuttgart, die Ueberfüllung des Waisenhauses darauf leitete, neben der Erziehung in der Anstalt noch die in zuverlässigen Familien der Umgegend einzuführen.

In den katholischen Ländern ist gerade während des 18. Jahrhunderts manches bedeutende für Waisenzucht geschehen. Großes hat in dieser Beziehung Maria Theresia gethan. In Wien war freilich schon 1724 ein Theil des Zuchthauses zu einem Arbeits- und Waisenhause eingerichtet und dafür gesorgt worden, daß die von dieser Anstalt aufgenommenen Kinder in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen, Spinnen, Stricken zc. unterrichtet wurden; aber erst als Maria Theresia der Anstalt ihre Theilnahme zuwandte, gelangte sie zu erfreulicher Entwicklung. Gleich in den ersten Jahren ihrer Regierung stattete sie das Waisenhaus, für welches 1742 der reiche Fabrikherr Michael Riemayer neben seinen Fabrikanlagen am Rennwege ein besonderes Gebäude aufgeführt hatte, mit großen Einkünften aus; 1759 aber erhielt der am Hofe einflussreiche Jesuit Ignaz Parhamer neben dem inzwischen in den Adelstand veretzten Riemayer die Leitung des Instituts, das dann rasch zu einer der bedeutendsten Wohlthätigkeitsanstalten wurde: es bildete in den letzten Lebensjahren der Kaiserin einen großartigen Bestand von Wohn- und Wirthschaftsgebäuden mit Kirche und Spital, Hofraum und Garten und füllte weithin den Raum zwischen dem Rennwege und der Landstraße nach Ungarn in ganzer Breite aus; zu den ersten Stiftungen kamen Jahr für Jahr neue, so daß auch die Zahl der Waisenkinder fortwährend erhöht werden konnte und 1774 bis 800 gestiegen war (Ausführliches bei v. Geusau 322 ff. und v. Helfert, die Gründung der österr. Volksschule durch M. Theresia 100 ff. Vgl. auch Rieder, Ign. Parhamers und F. A. Margers Leben und Wirken. Wien 1872). Unter der Fürsorge der großen Kaiserin entstanden aber auch in andern Städten ihrer Monarchie sehr ansehnliche Waisenhäuser, in Klagenfurt, in Mailand und Mantua, in Hermannstadt. In Prag wurde ein solches erst nach den Nothjahren 1771 und 1772 durch die dortige Freimaurerloge gegründet; aber auch hier fügte die Kaiserin den von andern Seiten kommenden Schenkungen reiche Spenden hinzu. Uebrigens hörte der Einfluß der Loge auf dieses Institut mit dem J. 1793 auf, als sie selbst dem durch die französische Revolution hervorgerufenen Mißtrauen gegenüber zurücktreten zu müssen glaubte (Falk von Falkenheim, Gesch. des Prager Waisenhauses zum h. Johann dem Täufer, 1863). Kaiser Joseph II. war den Waisenhäusern wenig geneigt. So wurde das in Grätz seit 1679 bestehende 1785 aufgehoben, wobei man sein großes Vermögen zum Theil fremdartigen Zwecken bestimmte (Schreiner 360 f.). Dagegen bewies der Kaiser dem neuen Waisenhause in Prag, das er selbst besuchte, großes Vertrauen; er sagte beim Abschiede: *C'est la première maison de cette sorte, que je trouve en ordre.*

Während nun aber im ganzen für die Waisenhäuser eine Zeit der Ungunst gekommen war, begann derjenige, dessen Thätigkeit von epochemachender Bedeutung für Erziehung und Unterricht werden sollte, sein Wirken mit edelster Selbstverleugnung unter den Waisen von Stanz. Und die von Pestalozzi ausgehenden Impulse sind mehrfach auch der Waisenzucht zugutgekommen. Seit den Anfängen unsers Jahrhunderts faßte man immer entschiedener die dabei zu lösende Aufgabe als eine pädagogische auf. Eben deshalb wurde einerseits die Trennung der Waisenhäuser von Zucht- und Versorgungsanstalten vollständiger durchgeführt (vgl. Schäffer 103 ff.), andererseits aber auch die auf Unterbringung der Waisen in Familien gerichtete Frage mit noch größerem Nachdruck erörtert. Dabei kam es doch auch wieder zu Gründung neuer Waisenhäuser. Als nach der Verheerung des Kriegs von 1813 der Wohlthätigkeitsinn in Deutschland und England (wir erinnern an die hochherzigen Bemühungen des Kunsthändlers Adersmann in London) große Summen zusammengebracht hatte, welche den Schaaren elternloser Kinder im nördlichen Deutschland Hülfe schaffen sollten, entstanden in Sachsen, das ja auch besonders hart mitgenommen war, die (später vereinigten) Waisenhäuser zu

Pirna und Meissen (Köhler, Geschichte der Waisenversorgungsanstalt zu Pirna und Darstellung der Erziehungs- und Unterrichtsweise in derselben, 1864). Aber auch manche schon bestehende Waisenhäuser erhielten damals nicht unbedeutende Unterstützungen. — Von eigenthümlicher Bedeutung war es, daß einer der eifrigsten Freunde Pestalozzi's, Wilhelm von Türk, zwei neue Waisenhäuser, das Civilwaisenhaus in Potsdam und das Waisenhaus zu Klein-Glienick bei Potsdam, begründete und lebensfähig machte (s. Leben und Wirken des Regierungs- und Schulraths W. v. T., von ihm selbst niedergeschrieben, als ein Vermächtnis an die von ihm gegründeten Waisenhäuser, 1859, und den Artikel: Türk S. 520). Für das Großherzogthum Baden entstand 1834 aus dem reichen Vermächtnis des Gutsbesitzers Georg Stulz von Ortenberg († 1832) das Stulz'sche Waisenhaus in Lichtenthal (Heppé IV. 280 f.). Ein besonderes Gepräge erhielt das 1837 von Ch. Ph. Brandt zu Windsbach in Bayern mit einem Capital von 35 Kreuzern angefangene allgemeine Pfarrwaisenhaus, das beim Tode des Stifters (1857) 60 verwaiste Pfarrerssöhne aufnehmen konnte, aber auch sonst für Kostschüler Raum hatte. In demselben Jahre wurde zu Großenhensdorf in der sächsischen Oberlausitz ein „Landeswaisenhaus“ eröffnet, das indes schon 1852 in eine allgemeine Erziehungs- und Besserungsanstalt für Knaben verwandelt wurde.

In manchen Städten erhielten sich die Waisenhäuser schon deshalb, weil sie vorzugsweise auf Stiftungen ruhten. So zählt das Königreich Bayern noch immer 32 städtische Waisenhäuser; ebenso bestehen in dem ehemaligen Kurfürstenthum Hessen noch eine ganze Reihe von Waisenhäusern (s. oben Bd. III. 507 — 509). Mit besonderer Entschiedenheit ist für die Waisenhäuser der um das Waisenhaus in Hamburg hochverdiente Krüger aufgetreten, dessen auf Waisenspflege bezügliche Schriften großer Beachtung werth sind (vgl. Heppé V. 255 ff.). Aber es lag im Geiste der Zeit, daß überall doch die Staatsregierungen mehr als früher ordnend und regelnd eingriffen. Die für Waisenspflege verfügbaren Mittel wurden unter einheitliche Administration genommen und bei Verwendung derselben doch vorzugsweise die Erziehung der Waisen in Familien berücksichtigt (vgl. für Bayern oben Bd. I. 444, für Baden I. 416, für Hessen-Darmstadt III. 530 f., für Hannover III. 337, für Sachsen-Meiningen VII. 527). Es gab indes doch auch Fälle, in denen die Staatsregierungen das freie Walten der Privatwohltätigkeit als unentbehrlich erkannten, wie z. B. seit dem J. 1845 in Oberschlesien, wo der Hungertyphus Hunderte von Kindern der Eltern beraubt hatte (vgl. Fliegende Blätter aus dem Rauhen Hause 1848, 65 f., 68, 82 ff., 106 ff., 243 ff. und später). Daß in den Rettungshäusern der neuesten Zeit auch Waisenkinder aufgenommen werden, versteht sich von selbst; aber seitdem die Begründung solcher Anstalten als Aufgabe freithätiger Liebe erkannt worden ist, sind aus den Waisenhäusern mancherlei Elemente ausgeschieden worden, welche sonst in ihnen allein eine gesicherte Stelle hatten.

Große Stadtgemeinden haben freilich auch in der Gegenwart die Fürsorge für die Waisen vor allem als eigene Angelegenheit ansehen müssen. So besonders Berlin. Als hier die Nothwendigkeit erkannt wurde, statt des alten städtischen Waisenhauses, das schon lange nicht mehr genügte, ein neues zu erbauen, schuf der Geist der Humanität eine Anstalt, die als Muster gelten kann für alle verwandten Bestrebungen. Im J. 1859 war sie vollendet. Dicht bei Berlin am Rummelsburger See, in freier, gesunder Lage, erheben sich die freundlichen Häuser zwischen Buschwerk und Blumen, auf grünem Rasen, von einer kleinen Hecke umgeben. Das in der Mitte liegende Hauptgebäude enthält Kirche und Festsaal, sowie die Wohnungen des Directors, des Predigers, des Hausvaters und des Arztes, endlich einen Schlaf- und Arbeitsaal für die älteren Mädchen. In einem zweiten Gebäude befinden sich außer der „Kinderstube,“ in welcher die Mädchen von 14—15 Jahren das Kinderwarten erlernen, Küche, Waschhaus, Lazareth, eine Station für chronisch kranke Kinder, Badezimmer und Maschinenraum. Weiter sind kleine freundliche Häuser für Familien von je 50 Kindern eingerichtet, die unter einem Erzieher oder einer Erzieherin und deren Gehülfen stehen, fünf Häuser für Knaben und zwei für

Mädchen. Den Unterricht erhalten die Knaben in fünf, die Mädchen in zwei subordinirten Classen. Für die Körperübungen sind ein Turnplatz und eine Turnhalle eingerichtet; am See hat man ein Badehaus und eine Schwimmschule; der große Rasenplatz wird für die Spiele benützt. Die Anstalt umfaßt im ganzen 500 Kinder, von denen jedes der Stadtgemeinde, abgesehen von den Zuschüssen des alten Waisenfonds, einen Aufwand von 115 Thalern verursacht. Die Kinder erhalten den gewöhnlichen Elementarunterricht und werden außerdem zu mancherlei nützlichen Arbeiten im Garten und Feld angehalten. Die Hausordnung ist streng, wird aber in humanem Geiste gehandhabt, um in den z. Th. schon sehr verdorbenen Kindern die besseren Gefühle zu erwecken. Wenn die Knaben 14 Jahre zählen, kommen sie in die Lehre, für die Mädchen wird, wenn sie 15 Jahre alt sind, ein Dienst gesucht; aber auch nach der Entlassung bleiben sie noch einige Zeit unter der Aufsicht der Anstalt. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß dieses Waisenhaus noch lange nicht ausreicht, um die der Fürsorge bedürftigen Waisenkinder Berlins unterzubringen; vielmehr müssen durchschnittlich noch 1500—1800 Waisen theils in der Stadt selbst, theils in den Dörfern der Nachbarschaft in Privatpflege gegeben werden, und man hat beobachtet, daß diese Einrichtung namentlich bei den Mädchen sich bewährt. Zur Beaufsichtigung der so vertheilten Kinder und der Familien, welche sie aufgenommen haben, sind besondere Waisenspfleger bestellt. — In jüngster Zeit haben auch die Juden der Kaiserstadt ein neues stattliches Waisenhaus durch die reiche Stiftung eines Wohltäters erhalten.

Sollten wir nun noch eingehender besprechen, was außerhalb Deutschlands für Waisenspflege geschehen ist, so würden wir uns vor eine unlösbare Aufgabe gestellt fühlen und auf Gebieten, wo z. Th. ganz andere Verhältnisse gewirkt haben, auf Thatfachen stoßen, die nicht so leicht mit dem, was bisher behandelt worden ist, unter dieselben Gesichtspunkte zu bringen wären. Aber es ist noch deutsche Liebesarbeit, was Georg Müllers Waisenhäuser in Bristol uns vor Augen stellen. Die Engländer bezeichnen es als „das Wunder des Jahrhunderts,“ was dieser bei ihnen eingebürgerte deutsche Mann mit nie wankender Glaubenskraft ausgeführt hat: ohne eigene Mittel, ohne Anleihen, ohne künstliche Agitation, ohne Bittgesuche, ja selbst ohne die ihm näher stehenden Kreise wissen zu lassen, daß er der Hülfe zur Fortsetzung seiner Unternehmungen bedürfe, hat er doch durch die Hülfe des Herrn, auf den allein er sich verlassen, die Möglichkeit gewonnen, in der genannten Stadt drei umfangreiche Waisenhäuser zu erbauen, in denen 1500 Kinder erzogen werden. — Wie ganz anders ist der Charakter der Stiftung, welche Philadelphia dem reichen Franzosen Stephan Girard verdankt, das am 1. Januar 1848 eröffnete Girard College! Es werden darin Knaben vom 8. Lebensjahre an aufgenommen und nach dem 14. oder 15. für die gewöhnlichen Lebensberufe entlassen; sie erhalten eine für die Thätigkeit der Farmer, Schiffer, Künstler, Fabrikanten vorbereitende Bildung, freilich in so glanzvollen Räumen, daß man beim Eintritt alles eher als eine Anstalt für arme Weisen vor sich zu haben glaubt. Schon 1851 zählte dieses Waisenhaus 305 vaterlose Knaben, von denen 256 aus der Stadt Philadelphia, die übrigen 59 aus dem Staate Pennsylvanien waren. Die Haushaltung kostete damals etwa 54,000, der Unterricht 11,000, die Bibliothek 700 Dollars jährlich. In Religion darf nach einer Verfügung des Stifters nicht unterrichtet werden; doch werden Morgen- und Abendgebete mit allgemeinen moralischen Betrachtungen abgehalten und die Schüler Sonntags zweimal in die Kirche geführt. Geistliche dürfen die Anstalt nicht besuchen. Dagegen soll Girard auf die Nothwendigkeit hingewiesen haben, daß jeder Zögling beim Eintritt in die Welt sich an eine christliche Kirchengesellschaft anschließen. — Uebrigens giebt es in den Vereinigten Staaten nur wenige geschlossene Waisenhäuser; die Fürsorge für die Waisen ist vielmehr größtentheils Sache der zahlreichen Benevolent Societies. So hat New-Haven neben einem Waisenhause für Mädchen (seit 1833) drei solcher Gesellschaften. Erziehung und Unterricht ruhen dort

eben auf ganz andern Fundamenten als in Deutschland. — In Bezug auf die uns so nahe helvetische Republik erinnern wir an die noch immer beachtenswerthe Schrift von Zellweger: „Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen“ (Trogen 1845). Der Verfasser verwirft die Waisenhäuser gänzlich als „Fütterungsanstalten,“ aber auch die Unterbringung der Kinder bei den Mindestfordernden.

Wir kommen damit zu der Frage zurück, ob Aufhebung oder Erhaltung der Waisenhäuser das Bessere sei. Die Frage ist nun seit einem Jahrhundert lebhaft genug verhandelt worden und doch dürfte eine wahrhaft befriedigende, zu durchgreifender Entscheidung überleitende Beantwortung noch nicht gewonnen sein. Stellen wir das Für und Wider unbefangen neben einander (vgl. dazu außer dem, was Niemeyer in s. Grundsätzen Bb. III. und Fritz in s. Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I. 382 ff. zusammengestellt haben, besonders Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich [Altona 1840]). Die Stimmen für Aufhebung der Waisenhäuser sind in neuerer Zeit allerdings immer zahlreicher und immer lauter geworden. Die erfreulichen Erfahrungen, welche man da gemacht zu haben glaubt, wo an die Stelle der Waisenhaus-erziehung die Pflege der Waisen in Familien getreten ist, ermutigen zu um so nachdrücklicheren Angriffen auf die alten Institute. So wurde bei den Verhandlungen über die Waisenspflege, welche die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Kassel in der Pfingstwoche 1868 herbeiführte, fast von allen Seiten ein unbedingtes Verdammungsurtheil über die Waisenhäuser ausgesprochen; am Schlusse kam man freilich zu mildern Resolutionen. Die sechste Versammlung der Harzer Städte, welche gegen Ende Mai 1870 in Nordhausen tagte, war ebenfalls vorzugsweise für Aufhebung der Waisenhäuser. Und nun die Gründe. Man sagt 1) die Erziehung der Waisen in geschlossenen Anstalten ist sehr kostspielig. So kosteten in Berlin 1867 von den 2300 Kindern der großen städtischen Waisenanstalt die in Nimmelsburg untergebrachten 496 Kinder durchschnittlich 134 Thlr. 11 Sgr., während für die 1804 in Familien versorgten durchschnittlich nur 49 Thlr. 20 Sgr. zu berechnen waren. In Dresden kamen auf ein Kind der letztern Art um dieselbe Zeit gar nur 38 Thlr. Kaum wird irgendwo in Deutschland ein Waisenhaus das einzelne Kind unter 100 Thlr. erhalten können. Man weist 2) immer wieder, ohne die großen Verbesserungen, welche in den äußeren Einrichtungen der Waisenhäuser herbeigeführt worden sind, genügend zu beachten, auf die Mängel der leiblichen Pflege und auf die 3. Th. doch beunruhigend große Sterblichkeit hin, die man in manchen Waisenhäusern wargenommen hat, während man doch auch wieder die Verwöhnung beklagt, zu welcher die aus dürftigen Verhältnissen herausgehobenen und späterhin wieder in sehr beschränkte Lebenslagen eintretenden Kinder durch Erziehung in den Waisenhäusern kommen. Man erinnert 3) an die sittliche Ansteckung, welche in Schaaren von Kindern, die nicht selten schon mit schlechten Gewohnheiten und Neigungen eintreten, bei aller Wachsamkeit der Pfleger so leicht von dem einen auf das andere sich überträgt. Man hebt 4) mit besonderem Nachdruck den Mangel an Anstelligkeit hervor, den man so häufig bei den aus Waisenhäusern Entlassenen wahrzunehmen habe, weshalb z. B. ein Handwerker, der Gelegenheit zu Vergleichen gehabt habe, Knaben dieser Art weniger gern aufnehme, als andere aus derselben Volksklasse, wie auch wieder die entlassenen Waisenmädchen in der Wirthschaft und beim Kinderwarten oft ungeschickt und unzuverlässig seien; man sehe dann viele dieser Mädchen zur Nadel, zur Blumen- und Putzmacherei greifen und — der Prostitution verfallen. Um so eifriger hat man nun die Erziehung der Waisen in Familien empfohlen. Dabei hat man hervorgehoben, was überhaupt zu Gunsten der Familienerziehung spricht, daß das Familienleben der mütterliche Boden sei, worin die ersten zarten Keime des Guten am sichersten gedeihen, die reichste Quelle eines stillen, gemüthvollen Friedens, die Grundbedingung alles gesunden Gemeinde- und Staatslebens; man hat hinzugefügt, daß im Familienleben, weil es fortwährend eine Fülle von Anschauungen vermittele und in der verschiedensten Weise anrege, die Bildung des Kindes

eine vielseitigere und zugleich seiner Individualität entsprechendere werde. Zur Unterstützung solcher Urtheile hat man dann auch auf die günstigen Resultate hingewiesen, welche überall da hervortreten scheinen, wo die Staatsbehörden die Versorgung der Waisen in Familien als ihre Aufgabe angesehen haben. Diese Behörden selbst äußern sich oft wieder in hohem Grade befriedigt und scheinen nicht leicht Mangel an Familien zu haben, welche Waisenkinder aufzunehmen bereit sind und bei Erziehung derselben sich bewähren.

Daß diejenigen, welche für Erhaltung der Waisenhäuser sind, ihrerseits starke Bedenken gegen diese Familienerziehung haben, darf nicht Wunder nehmen. Es wird gewiß mit Recht 1) daran erinnert, daß die Familien, welche Waisen aufnehmen, diesen zunächst doch fremd sind, daß sie oft durch äußerliches Interesse (das kleine Kostgeld) bestimmt werden und selten diejenige Bildung besitzen, welche doch zur Lösung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe erforderlich zu sein scheint; man habe ja erlebt, daß Witwen, welche ihre eigenen Kinder in einem Waisenhanse untergebracht, fremde Waisen in Pflege genommen und, indem sie anerkannt, daß ihre Kinder besser untergebracht seien, doch offen ausgesprochen haben, daß sie fremde Kinder ebenso gut versorgen könnten wie andere Leute. Es wird 2) die Frage erhoben, ob es denn wirklich so leicht sei, für eine größere Anzahl von Waisen wahrhaft zuverlässige Familien zu finden, Familien, denen die Erziehung eines Waisenkindes Gewissenssache, Herzenssache sei, oder ob man nicht oft deshalb mit den getroffenen Dispositionen zufrieden sei, weil man eben keine Klage vernehme, sondern in den Berichten alles nach Wunsch dargestellt finde. Es wird 3) darauf hingewiesen, daß die doch meist armen Familien, welche Waisen in Pflege nehmen, wenn sie in größeren Städten wohnen, meist entlegene, oft auch feuchte und dumpfe Wohnungen miethen müssen, in denen doch das physische Wohl ihrer Pfleglinge sehr gefährdet ist, daß wiederum die auf dem Lande lebenden Familien, welche zu Erziehung von Waisen bereit sind, den Kindern gerade das, was sie dort am leichtesten zu haben scheinen, reine und frische Luft, zumal im Winter, am wenigsten gönnen, sondern sie in Stuben halten, in denen Kochen und Braten, Tabakqualm und Wäschetrodnen die Luft verderben. Es wird 4) geltend gemacht, daß die Wohlfeilheit bei der Waisenspflege nicht so in erster Linie hervorgehoben werden sollte, da das Wohlfeilste gewöhnlich auch das Schlechteste ist und in den Vortheilen, welche die Erziehung einer geschlossenen Anstalt bietet, doch eine sehr beachtenswerthe Compensation zu liegen scheint. Es wird endlich 5) bemerkt, daß die Aufsicht der leitenden Behörden über die in so vielen Familien untergebrachten Kinder und über diese Familien selbst selten eine durchgreifende und das Einzelne im Auge behaltende sein kann und Schlimmes nur dann verhütet, das mögliche Gute nur dann gesichert wird, wenn, wie in Magdeburg, die Waisen in zuverlässigen Männern und Frauen besondere Hüter haben, welche im Dienste des Gemeinwesens die Stelle der Eltern vertreten und für Unterbringung in geeigneten Familien liebevoll Sorge tragen; dazu aber gehören zahlreiche persönliche Kräfte, die sich um Gottes willen dem Gemeinwohl in dieser Beziehung widmen. — In dem so Zusammengefaßten liegt im Grunde schon das Meiste, was sich zu Gunsten der Waisenhäuser sagen läßt. Man hat doch bei diesen Verhandlungen oft den Fehler begangen, dessen man sich freilich auch auf andern Gebieten schuldig macht, daß man auf der einen Seite das in der Wirklichkeit Unerfreuliche fast allein beachtet und vom Einzelnen rasch auf das Ganze geschlossen, auf der andern Seite willkürlich ausgeputzte Ideale aufgestellt hat, wie man auch das Urtheil über die gegenwärtigen Zustände nach den Thatfachen einer weit zurückliegenden Vergangenheit nur allzugern bestimmt hat. Im allgemeinen scheint immerhin die Waisenhaus-erziehung schon durch die Concentration der Mittel und Thätigkeiten, durch die Uebersichtlichkeit und Gleichmäßigkeit der Verwaltung und Leitung, durch die von klaren pädagogischen Grundsätzen bestimmte Behandlung auch des Einzelnen Bürgschaften des Gedeihens zu bieten, die von der andern Seite her nicht eben so gewiß zu erlangen sind.



Eine Vergleichung der Wirksamkeit und der Erfolge auf beiden Seiten, die überall da möglich ist, wo wegen der Menge der zu versorgenden Kinder neben der Waisenhause-erziehung auch Familienerziehung nothwendig ist, hätte im Grunde schon längst zu einem abschließenden Urtheil führen können (etwa nach der übersichtlichen Darstellung der Resultate der Rettungsanstalten oben Bd. VII. S. 416—422. D. Ned.). Wir beziehen uns hierbei auf dasjenige, was im 151. Stück der „Nachrichten von dem Kgl. Waisenhause in Stuttgart“ (1867) enthalten ist. In Stuttgart ist aber das Verhältnis so, daß, während im Waisenhause 175 Kinder (140 Knaben und 35 Mädchen) zu verpflegen sind, zur Erziehung in die benachbarten Landgemeinden 153 Kinder (der Mehrzahl nach Mädchen) gegeben werden, und hierbei wird nun sorgfältig erwogen, welche Kinder man besser in der geschlossenen Anstalt behält, welche man besser auf das Land schickt, wie man auch wieder durch Berathung mit den Pfarrern und Schullehrern der Gemeinden, in denen Waisen Unterkommen finden, eine Bürgschaft für rechten Erfolg zu gewinnen sucht. Wie schwierig es aber ist, für die Waisen aus der großen Zahl derjenigen Familien, welche zur Aufnahme von Waisen bereit sind, wirklich geeignete herauszufinden, das wird in diesen Nachrichten besonders hervorgehoben. — Bei billiger Abwägung aller Momente könnte man schließlich in der Ueberzeugung sich einigen, daß eine Combination, wie sie dort und in neuerer Zeit auch anderwärts durchgeführt ist, das Zuträglichste sei. \*)

Nach diesen vorzugsweise geschichtlichen Bemerkungen wird es angemessen sein, über die Einrichtung der Waisenhäuser noch einiges anzuknüpfen. Wir werden freilich auch hierbei immer wieder auf frühere Verhältnisse zurückzugehen haben.

\*) Wir geben hier und im Folgenden noch einige Mittheilungen, welche wir berufenster Hand verdanken, mit besonderer Beziehung auf das Waisenhaus in Stuttgart und die auch von unserem geehrten Herrn Referenten benützten Nachrichten aus demselben.

Wenn eine große Stadt sich bloß die Aufgabe stellt, ihre eigenen Waisen zu versorgen, so mag die Vertheilung derselben in ländliche Familien am zweckmäßigsten sein, damit sie aus der vergifteten Atmosphäre, welcher sie etwa angehörten, ganz herauskommen und von deren Einflüssen abgeschnitten werden. Soll aber für die Waisen einer ganzen Landschaft gesorgt werden, so wird die oben besprochene Combination sich empfehlen. Der Vorsteher des Waisenhauses muß es dann herausfinden, für welche Kinder, weil sie z. B. von besonders weicher Gemüthsart sind, oder andererseits, weil sie eine beständige genaue Aufsicht nöthig haben u. s. f., die Familienerziehung Bedürfnis ist, welche dagegen zweckmäßig einer größeren Gemeinschaft einverleibt werden. Daß die ausschließliche Unterbringung in Familien dem Bedürfnis nicht genügt, geht aus der Thatsache hervor, daß so viele Rettungshäuser entstehen, deren Kinder ebenfalls guten Familien anzuvertrauen sonst so nahe läge. — Eine andere Frage ist die, ob es besser sei, die Waisenhäuser selbst in der Stadt oder auf dem Lande zu gründen? Die Beantwortung derselben wird hauptsächlich davon abhängen, ob man die Kinder für eine ländliche Beschäftigung oder für ein Gewerbe erziehen will; für das erstere erhalten sie natürlich auf dem Lande, für das zweite in einer Stadt reichlichere Anschauungen und bessere Vorbereitung. Die Meister pflegen größeres Gewicht darauf zu legen, Knaben aus dem städtischen Waisenhause zu erhalten, nicht Landzöglinge, weil die erstern viel anstelliger seien.

Das 152. Heft der oben genannten Nachrichten beschäftigt sich mit einigen von manchen Gegnern der Waisenhäuser erhobenen Vorwürfen, einmal mit dem, daß die Kinder es darin zu gut haben — freilich, sie werden gut gekleidet und genährt, denn eben in dem alten Nothstand will man sie nicht lassen; dann, sie seien verstockt von Charakter, weil man im Waisenhause die kindliche Fröhlichkeit unterdrücke — allein das läge nicht in der Einrichtung an sich, sondern wäre ein Uebelstand des einzelnen Hauses, für das man die Leiter nicht weise oder nicht glücklich gewählt hätte; außerdem mögen diejenigen, welche über verstocktes Wesen bei den Waisenzöglingen klagen, manchmal ihrerseits an dem herzlichen Entgegenkommen es fehlen lassen, welches einem schüchternen Knaben das Herz aufschließt; endlich sollen sie naschhaft sein — als ob diese Versuchung den Kindern eines Waisenhauses näher läge als andern; so etwas kann nur etwa durch thörichte Freunde, Verwandte u. verschuldet werden, welche trotz aller Aufmerksamkeit von Seiten des Hauses den Kindern verbotene Geschenke zustecten. D. Ned.

Was nun zuerst die bei den Waisenhäusern eingeführte Oberaufsicht anlangt, so ist dieselbe natürlich eine sehr verschiedene gewesen, je nachdem städtische Behörden oder einzelne Stifter und Gemeinschaften die Curatoren zu bestellen hatten, und eine andere wieder, wo die Staatsregierungen unmittelbar eingriffen. So übernahm in Frankfurt a. M. 1811, als das Waisenhaus nach bedenklichen Schwankungen eine Reorganisation erfuhr, eine aus fünf Männern zusammengesetzte Verwaltungscommission die Leitung der Angelegenheiten und führte ihre Aufgabe unter vielfachen Hindernissen und Schwierigkeiten mit großer Kraft und Umsicht durch (Schäffer 107 ff.). In Lübeck waren seit 1557 immer sechs Vorsteher mit der Verwaltung des Waisenhauses betraut, und sie hatten sich bei eingetretener Vacanz in der Weise zu ergänzen, daß die noch übrigen Vorsteher dem Senate zwei oder drei Bürger präsentirten, von denen einer zu wählen war. Während aber in früherer Zeit wohl auch Handwerker zu Vorstehern gewählt wurden, berief man später vorzugsweise angesehene Herren aus dem Kaufmannsstande, und so ist es bis in die neueste Zeit geblieben. Der Vorsth wechselt alljährlich, aber jeder Vorsteher hat seinen besonderen Verwaltungszweig. Jedes Jahr ist von ihnen auch eine Rechnungsablage mit einem Berichte über die im Hause eingetretenen Veränderungen zc. an den Senat und abschriftlich an die Centralarmendeputation zu erstatten. Eine besondere Obliegenheit der Vorsteher ist es noch, im Frühlinge jedes Jahres persönlich eine Hausammlung durch die ganze Stadt auszuführen; dabei ist ihr eigener Beitrag nicht gering, wie sie denn auch bei andern Gelegenheiten an Spenden es nicht fehlen lassen. Auch ihre Frauen pflegen bei der Fürsorge für das Waisenhaus in Dingen, wo weiblicher Scharfblick und weibliches Zartgefühl das Richtigere zu finden pflegt, unterstützend einzutreten (Hepppe V. 365 f.). — Bei dem Privatwaisenhaus zu St. Johann dem Täufer in Prag ist nach den jetzt geltenden Verwaltungsgrundsätzen die Zahl der Vorsteher nicht bestimmt; aber man wählt wo möglich für jede Hauptangelegenheit des Waisenhauses einen dazu besonders ausgerüsteten Mann. Als Hauptangelegenheiten aber gelten nächst der Oberleitung der ganzen Anstalt 1) Verpflegung, Kleidung, Wäsche, sowie Reinhaltung des ganzen Hauses, 2) Anschaffungen und Auslagen, 3) Unterricht und Erziehung, 4) Gottesdienst, 5) Kassenwesen, 6) die privatrechtlichen Geschäfte, 7) die Sanitätsangelegenheiten, 8) die Beaufsichtigung des im Hause angestellten Personals, die Correspondenz zc. (Falk von Falkenheim 46 ff.). — Als am Waisenhaus zu Bunzlau 1758 Ernst Gottlieb Woltersdorff durch königliches Rescript zum Waisenvater und Director bestellt wurde, traten zugleich zwei von den schlesischen Landständen gewählte Curatoren ein, welche in Gemeinschaft mit dem Director das Beste der Anstalt nach allen Seiten berathen und fördern sollten, und da haben nun auch sogleich die beiden ersten, die Freiherrn von Nichthofen und von Grunfeld, mit dem rührendsten Eifer ihrer Aufgabe zu genügen gesucht, indem sie einerseits durch Fürsprache bei Behörden und Privaten, wie durch eigene Darlehen, Spenden und Vermächtnisse die Anstalt sicher zu stellen suchten, andrerseits durch einsichtsvolle Rathschläge und strengere Verwaltung das Gedeihen derselben förderten. Anders gestalteten sich die Dinge, als dieses Waisenhaus 1803 unter die unmittelbare Aufsicht der Staatsregierung gestellt wurde; denn seitdem waren für die pädagogischen Angelegenheiten desselben das Oberschulcollegium in Berlin und für die ökonomischen Verhältnisse die Oberrechnungskammer die höchste Instanz (Stolzzenburg 51 f. und 179 f.).

Als unmittelbare Vorgesetzte der Kinder erscheinen bei den älteren Waisenhäusern überall Waisenväter (Kinderväter) und Waisennütter (Kindermütter). Ihre Aufgabe wurde aber oft als eine ganz äußerliche gefaßt: sie hatten dafür zu sorgen, daß die Kinder zur rechten Zeit aufständen, sich reinigten, zur Schule giengen, sich nicht balgten und zankten, nicht aus dem Hause liefen, die ihnen aufgetragenen Arbeiten besorgten, daß ihre Kleidung sauber und ganz, ihre Beköstigung ausreichend wäre zc. Von wirklich pädagogischem Wirken konnte zuweilen auch da nicht die Rede sein, wo die Waisenväter und Waisennütter die Andachtsübungen zu leiten hatten. Es ist darum auch kein Wunder,

daß bei der Wahl derselben mehr äußerliche Rücksichten entschieden. So war in Hamburg der Waisenvater gewöhnlich ein alter Schiffer. Ähnliches ist in Lübeck geschehen. Aber die neuere Zeit hat mehr und mehr die Nothwendigkeit erkannt, pädagogisch gebildete Männer zu solchen Functionen zu berufen. Früher war die pädagogische Einwirkung vorzugsweise Sache des für den Unterricht angestellten Lehrers, der doch auch, weil meist ein junger unerfahrener Candidat, selten mit sicherer Hand eingriff. In Frankfurt war freilich schon der erste Lehrer, den Spener als Senior Ministerii vorgeschlagen hatte, ein tüchtiger Mann, an welchem Gottseligkeit, lange Übung in geduldiger Information der Kinder und andere seine Gaben gerühmt werden konnten. Aber den Erfolg des pädagogischen Wirkens hemmte in vielen Fällen auch der öftere Wechsel der Präceptoren, da ihre Besoldung ebenso gering, als ihre Mühe groß war. Es versteht sich übrigens von selbst, daß in Waisenhäusern, welche eine größere Zahl von Kindern umfaßten, ein Lehrer nicht ausreichte; aber die neben dem Hauptlehrer (Oberlehrer) stehenden Adjuncten waren noch weniger zuverlässig, wurden auch noch schlechter besoldet und wechselten deshalb auch noch häufiger. Oft wohnten die Lehrer als bloße „Stundenlehrer“ gar nicht im Waisenhaus und übten dann nur einen sehr beschränkten pädagogischen Einfluß aus. Wie sehr diese Verhältnisse sich geändert haben, seitdem man in den Waisenhäusern die Erziehung mit vollem Ernste zur Aufgabe sich gemacht hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. — Das sonstige Hauspersonal war schon in den älteren Waisenhäusern, für welche die Handarbeiten der Zöglinge und der daraus für die Anstalten zu erlangende Nutzen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit waren, hier und da sehr bedeutend. So zählte das Waisenhaus in Frankfurt a. M. noch am Anfange unsers Jahrhunderts 1 Hausmeister nebst Frau, 2 Hauslehrer, 19 Meister und Gesellen, 1 Kindermutter, 1 Nätherin (Schulfrau) und 9 Kinderweiber. In kleineren Waisenhäusern beschränkte man sich freilich auf ein sehr kleines Personal. Andere hatten auch wieder ihren besondern Geistlichen und ihren besondern Arzt und neben Lehrern auch Lehrerinnen.

Die Einkünfte der Waisenhäuser sind nach Verschiedenheit der Zeit von sehr verschiedener Art gewesen. Es kommen hierbei 1) Stiftungen und Legate in Betracht. Eine Reihe von Waisenhäusern verdanken reicheren Stiftungen ihre Entstehung, oder sie sind nach und nach durch größere und kleinere Legate zu festern Fundamenten gelangt. In dieser Beziehung ließen sich Thatfachen der erfreulichsten Art anführen, und gerade auch aus neuerer Zeit. S. z. B. über die Stiftungen und Vermächtnisse, welche für das Waisenhaus der Franck'schen Stiftungen gemacht worden sind, die Festschrift: Die Stiftungen A. H. Francke's in Halle 139 und 155 f., über das für das Waisenhaus in Frankfurt a. M. Geschehene Schäffer 46 f., 95 ff., 164 ff., über das dem Waisenhaus in Bunzlau Zugewandte Stolzenburg 77 f., 311 ff., über die dem Waisenhaus in Bautzen gemachten Schenkungen Heßler III. 157—176, über die Stiftungen bei dem Waisenhaus in Wien von Geusau 332 ff. Ohne solche Förderungen ist kaum irgendwo ein Waisenhaus geblieben. Klar ist nun auch, daß die Verwaltung der so gewonnenen Capitalien, sofern sie nur eine gewissenhafte war, für den Bestand der einzelnen Waisenhäuser von höchster Wichtigkeit sein mußte und in manchen Fällen die aus den Capitalien sich ergebenden Interessen den größten Theil des Bedarfs im allgemeinen oder doch für besondere Zwecke (Bekleidung, Unterstützung der zu Entlassenden etc.) decken konnten. Andere Waisenhäuser gelangten 2) zu Grundbesitz und sahen sich so besonders gut gestellt. So erhielt das Waisenhaus bei Züllichau, dessen Gründer sein Werk ohne alle Mittel begann und auch das kleinste Scherflein mit herzlichem Danke aufnahm, schon wenige Jahre nach dem so gemachten Anfange (1718) als Geschenk der kinderlosen Freifrau von Derfflinger ein Eisen- und Maunwerk bei Freienwalde a. d. O. (1726) und später außer einem Capitale von 9000 Thalern noch die beiden Güter Kerkow und Krauseiche (1740), sowie durch die Hochherzigkeit des gleichfalls kinderlosen Hauptmanns von Walbow die beiden Dörfer Neuborf und Rauden mit Zubehör (1746). Ähnliche Thatfachen würden auch von andern Seiten her zu notiren

sein. Eine größere Zahl von Waisenhäusern ist freilich vorzugsweise 3) durch milde Gaben, die in vielen Fällen nur einmalige, aber nicht selten auch regelmäßig wiederkehrende waren, zu fester Begründung und gedeihlicher Entwicklung gelangt. Zu jenen gehören z. B. Geschenke fürsilicher Besucher, wie deren das mehrmals genannte Waisenhaus in Prag wiederholt auch von Kaisern erhalten hat, aber auch die kleinern Spenden, welche in die öffentlich aufgestellten Büchsen und „Sparhasen“ eingelegt wurden; zu diesen rechnen wir besonders auch die Haus- und Kirchencollecten und die Sammlungen, welche bei den alljährlich an bestimmten Tagen sich wiederholenden Umzügen der Waisenkinder von diesen selbst gemacht wurden. \*) Beachtenswerth ist es, daß die milden Gaben, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts an manchen Orten sehr reich, in den späteren Zeiten dieses Jahrhunderts fast ganz aufhörten. So floßen dem Waisenhaus in Bunzlau gerade während des siebenjährigen Krieges, der Schlessien so furchtbar verwüstete, fort und fort ansehnliche Wohlthaten zu, und auch nach dem Kriege, als alles sich zu erheben begann, öffneten willige Geber oft wieder ihre Hände; aber um das J. 1790 giengen freie Liebesgaben kaum noch ein, und zehn Jahre später konnte nur durch die von der Regierung bewilligte und Jahr für Jahr sich wiederholende Haus- und Kirchencollecte geholfen werden. Uebrigens spendete der Wohlthätigkeitsstimm in früherer Zeit den Waisenhäusern auch Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Holz, Geräthe u. c. \*\*) Als besonders wichtig galten aber früherhin 4) die Erträge der von den Waisen gefertigten Arbeiten oder auch mancher in freierer Weise mit den Waisenhäusern verbundenen In-

\*) In manchen Städten kamen bei den Umzügen der Waisenkinder gedruckte Berichte oder auch fromme und pädagogische Paränesen mit Liedern zur Vertheilung, und es ist anzunehmen, daß so manche gute Wahrheit über Erziehung u. c. in die weiteren Kreise der Bevölkerung gebracht wurde. In Bittau hatten die Rectoren des Gymnasiums solche Flugchriften abzufassen; aus der umfangreichen Sammlung derselben würden anziehende Beiträge zur Geschichte der Pädagogik sich geben lassen.

\*\*) In Stuttgart besteht seit vielen Jahren die Sitte, daß die Waisenkinder beim Beginn der Frühlingszeit von Lehrern geführt mit Gesang einen Umzug durch die Stadt halten. Ursprünglich geschah es, um den Kindern die Feier eines Maienfestes zu ermöglichen. Die Gaben aus den Häusern kamen aber so reichlich — es darf keine Straße übergangen werden, gerade die Bewohner der ärmsten Stadtviertel warten darauf und würden sich verletzt fühlen, wenn man sie übergehen wollte — daß ein bedeutender Ueberschuß übrig blieb. Die Gaben haben schon 1500 fl. betragen. Der Ueberschuß fließt in den Sparhasen der Kinder. Ebenso fließen viele Beiträge besonders in diesen bei dem Austragen der Waisenhausberichte am Anfang des Jahres, oder sie werden auch zur Disposition der Vorsteher oder zur Unterstützung armer Lehrlinge gegeben, weniger für das Haus, seitdem die Anschauung sich geltend gemacht hat, das Haus sei eben eine Staatsanstalt, für die ja doch der Staat zahlen müsse, und nicht mehr ein *pium corpus*. Auch bei den Hochzeitsmahlen pflegt eine Büchse für das Waisenhaus herumzugehen. — Das Sparhaseninstitut ist eine schöne, nachahmungswürdige Einrichtung. Die Geschenke, die den einzelnen Kindern gegeben werden, kommen einem jeden in sein Sparkäpflein, aus dem es kleinere Bedürfnisse für sich bestreitet; haben die Geschenke eine bestimmte Summe, einen Gulden erreicht, so kommen sie in den großen Sparhasen. Diejenigen Gaben, welche für die Kinder zusammen bestimmt sind, werden am Ende des Jahres unter alle zum Waisenhaus gehörigen im Hause und auf dem Lande gleich vertheilt und in den großen Sparhasen gelegt. Zu diesem Zweck ist ein Sparhasenbuch angelegt, in welchem jedes sein besonderes Blatt hat, auf dem ihm sein Guthaben eingetragen wird. Das Geld wird angelegt und jedem sein Guthaben verzinset und verwaltet bis zu seiner Volljährigkeit, wo es dann jedem ohne irgend einen Abzug verabsolgt wird. Aus seinem Guthaben können in Nothfällen, wenn es aus der Lehre ist, Zuschüsse gegeben werden; oft und viel werden solche Bedrängten ins Ausland geschickt; auch Erspartes kann in den Sparhasen eingelegt werden. Es giebt das für Mädchen eine oft recht effectliche Mitgift zur Heirat, den Knaben einen Zuschuß beim Beginn ihres Geschäfts. Jedes Jahr werden an Volljährige 2—3000 fl. verabsolgt; der Sparhasen hat auch ein Vermögen von mehr als 50,000 fl. Auch dieses Institut ist ein Band, das die Angehörigen noch lange an das Haus bindet. Waisenhausnachrichten Heft 148. D. Red.

dustrie. Bei jenen Arbeiten war nun in der That das Bestreben vor allem darauf gerichtet, dem Hause Hilfsmittel zu schaffen; aber wenig dachte man an das Bildende der Arbeit oder an die für die niedern Volksclassen so heilsame Gewöhnung zu nützlicher Gewerbsthätigkeit. Einzelne Waisenhäuser huldigten so sehr dem Nützlichkeitsprincip, daß sie die Kinder den Unternehmern, welche Arbeit schafften und Absatz möglich machten, zu einer fast grausamen Ueberspannung der Kräfte, selbst in den eigentlich zur Erholung bestimmten Stunden, überließen. Und doch war der Gewinn gerade in solchen Fällen ein sehr mäßiger, weil jene Unternehmer vor allem ihren eigenen Vortheil suchten. Eine rühmliche Ausnahme machte in dieser Beziehung das Waisenhaus zu Halle, wo zwar auch mit Wollarbeiten der Anfang gemacht worden war, aber Francke's Warnnehmung, daß der Fabrikgeist der dabei angestellten Leute sich bemächtigt habe, sofort zur Beseitigung dieser Arbeiten führte. Manche loser sich anschließende Industrie mislang gänzlich, wie in Gotha der Verlag von Musikalien, während in Bunzlau eine Buchdruckerei mit dem Verlage einer monatlich erscheinenden Zeitschrift gute Geschäfte machte. \*) Zu Zeiten ergaben sich 5) durch außerordentliche Veranstaltungen Einkünfte, die immerhin ins Gewicht fielen, aber dem ernstern Beurtheiler nicht durchweg erfreulich sein konnten. Hierhin dürften musikalische und theatralische Aufführungen oder auch Redouten, die man zum Besten von Waisenhäusern gelegentlich veranstaltete, zu rechnen sein (vgl. Falk von Falkenheim 18 f. und 24). Unbedenklich war es, wenn in Frankfurt a. M. schon 1716 zum Besten des dortigen Waisenhauses ein Oratorium aufgeführt wurde. Merkwürdig und für den Erfolg von großem Belang war die Aufstellung von Lotterien (Glückshafen) zum Vortheile von Armen- und Waisenhäusern (Schäffer 44 u. 94 f.). Mit religiösen Vorstellungen besonderer Art dürfen wir es in Verbindung bringen, daß man so lange Waisenkinder am Glücksrade anderer Lotterien in Thätigkeit gesetzt hat, natürlich gegen Gewährung von Gratificationen. Es gehört wesentlich doch in denselben Kreis, daß man in den Waisenhäusern gern auch Fürbitten ihrer Pfleglinge zum Besten von Kranken und Sterbenden gegen kleine Gebühren bestellte oder auch bei vornehmen Begräbnissen die Theilnahme der Waisenkinder, wieder gegen Bezahlung, verlangte. In manchen Fällen floßen auch die für Dispensationen und Permissiven oder als Strafe zu zahlenden Gelder den Waisenhäusern zu. Maria Theresia verfügte gelegentlich, daß höhere Beamte in Siebenbürgen zur Kasse des Waisenhauses in Hermannstadt 300—500 Ducaten gegen Gewährung der Gnade für ihre Vergehungen zu zahlen hatten (s. von Helfert 105). Ueber Frankfurt vergl. Schäffer 44 f., über Gotha Selbke I. 245. In neuerer Zeit hat nicht selten die Fürsorge der Landesbehörden zur Erhaltung der Waisenhäuser das Beste zu thun gehabt. Von ihnen sind auch manche schwere Gebrechen

\*) Es liegt viel daran, daß die Beschäftigung der Kinder richtig geordnet sei. Es darf nicht gearbeitet werden, nur damit nicht müßig gegangen, aber auch nicht nur, damit etwas erworben werde. Es muß zur Arbeit, aber auch durch die Arbeit erzogen werden. Die Kinder müssen verstehen, daß die Arbeit einen ernsten Zweck hat, und zwar ebenso für die Zukunft der Kinder, als auch um dem Hause zu dienen. So werden im Waisenhaus zu Stuttgart viele Arbeitszweige betrieben: die Mädchen stricken, nähen für das Haus und üben damit die weiblichen Arbeiten; sie sollen zunächst tüchtige Dienstmädchen werden. Die kleineren Knaben lernen stricken: sie stricken die Strümpfe für die Knaben; im Sommer sägen die Knaben den Holzbedarf und die Arbeit geht mit Lust. Andere schneiden — sie haben die vielen Wunden zu heilen, welche die Woche über gerissen werden, und mögen dabei auch lernen, daß es Arbeit kostet. Es ist ein eigener Schneider dazu im Hause angestellt, der auch die Kleider für das Haus zu fertigen hat. Wieder andere treiben Buchbinderei: sie fertigen die Hefte für das Haus; sie machen auch Hefte und Briefcouvertes nach auswärts, für Stadt und Land (der Ertrag fließt in den Sparhafen der Kinder). Die stärksten kommen zur Schreinerei, Dreherei u. dgl. und befriedigen ihrerseits manche Bedürfnisse, auch nach auswärts. Bei der Einweisung zu einer Arbeit wird zunächst die eigene Wahl, dann aber auch der Beruf, dem sich einer zuwenden will, berücksichtigt; sie ist eine Vorbildung für denselben. Für die Schreinerei ist ein eigener Schreiner aufgestellt.

in der Verwaltung derselben abgestellt und manche halb verschüttete Quellen wieder aufgeschlossen worden.

In den älteren Waisenhäusern war die Mischung der Pfléglinge oft eine seltsame. Denn da bei ihnen vor allem die Versorgung derjenigen Kinder in Frage kam, welche in ihrer Hülflosigkeit sonst der Bettelei sich hingeben mußten und sittlich verwildern konnten, so nahm man neben den wirklich Verwaisten auch Findlinge, Soldatenkinder und solche, deren Eltern nicht aufzufinden oder verkommen waren, in Obhut und Pflege. Daneben hatte man auch Kinder, die auf Rechnung von Wohlthätern unterhalten wurden, und in manchen Waisenhäusern war die Zahl der Kostgänger, für welche Gemeinden und Corporationen das Erforderliche zahlten, ziemlich groß. In denjenigen Waisenhäusern, welche höheres Vertrauen einflößten, suchte man auch für Kinder aus äußerlich günstigen Verhältnissen Ausnahme. Die meisten Waisenhäuser nahmen Knaben und Mädchen auf; doch dürfte aus naheliegenden Gründen (vgl. Stuttgarter Nachrichten 151. St.) die Zahl der letztern überall, wo nicht besondere Umstände zu Ausnahmen führten, bedeutend geringer gewesen sein, als die der ersteren.

Schon hieraus ist zu erkennen, daß die Bedingungen der Aufnahme sehr verschieden sein konnten. Im großen Waisenhaus zu Amsterdam, dessen oben gedacht wurde, sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, die in rechter Ehe erzeugt worden und deren Eltern 12 Jahre (nach späterer Bestimmung 7 Jahre) Bürger gewesen; das ihnen hinterlassene Gut sollte ungeschmälert in die Verwaltung des Waisenhauses kommen und darin bis zu ihrer Entlassung verbleiben, in dem Falle aber, daß sie ohne rechtmäßige Erben starben, dem Waisenhaus zufallen. Das Hamburger Waisenhaus konnte nach der Stiftungsurkunde von 1609 aufnehmen: eheliche Kinder von Bürgern und Einwohnern der Stadt, sowie solche, welche durch nachträgliche Verheirathung der Eltern legitimirt worden, außerdem solche, die von ihren Eltern bösdlich verlassen worden; dagegen sollten Kinder, deren Eltern mehr als 150 Thaler hinterlassen oder welche wohlhabende Verwandte hatten, falls diese nicht die Kosten des Unterhalts im Waisenhaus erstatten wollten, keine Aufnahme finden. In Städten und Landschaften, welche entschieden katholisch oder protestantisch waren, durften lange nur Kinder der herrschenden Confession zugelassen werden; dagegen gestattete man in Frankfurt a. M. Kindern aller christlichen Confessionen den Eintritt. Andere Aufnahmebedingungen bezogen sich auf das Alter der Kinder. In Amsterdam sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, welche das 9. Lebensjahr noch nicht erreicht hätten. In Hamburg war bestimmt, daß Waisen, welche unter 4 Jahren wären, auf des Hauses Kosten zunächst bei ehrlichen Leuten aufgezogen würden; im übrigen hatte man für den wirklichen Eintritt keinen festen Termin. Für das Hallische Waisenhaus galt als Regel, daß Verwaiste nicht vor dem vollendeten 10. und nicht nach dem 12. Jahre zugelassen werden sollten. In andern Waisenhäusern nahm man das vollendete 6. Jahr als Termin an. An vielen Orten fand jährlich nur einmal Aufnahme statt. So geschieht es noch jetzt am Waisenhaus zum hl. Johann dem Täufer in Prag um die Zeit des Johannisfestes, und dann wird die Auswahl der Angemeldeten größtentheils durch das Loos entschieden (Falk von Falkenheim 15, 28, 55 ff.). Fast überall gieng der Aufnahme eine mehr oder weniger genaue körperliche Untersuchung voraus; seltener hielt man eine besondere Aufnahmeprüfung und Probezeit für nothwendig. Den Act der Aufnahme mit einer gewissen Feierlichkeit zu vollziehen, mußte da, wo ein bestimmter Tag ein ganzes Häuflein neuer Pfléglinge herbeiführte, von selbst sich empfehlen. Eine eigenthümliche Aufnahmebedingung gilt in Lübeck. Dort muß nemlich jedes aufzunehmende Kind einen Fürbitter haben, der die Aufnahme zu erwirken hat, und zwei Vormünder, welche sich verpflichten, die dem Kinde während seines Aufenthalts im Waisenhaus etwa zufallende Capitalien dem Waisenhaus bis zur Entlassung des Kindes für zinsliche Benutzung zu übergeben.

Leicht wäre es, über die statistischen Verhältnisse der Waisenhäuser nach den von manchen regelmäßig veröffentlichten Berichten Zahlangaben zu machen, wenn

dies nicht zu sehr von unserer pädagogischen Aufgabe ableitete. Und ausreichendes Material zu fruchtbaren Vergleichen nach Zeit und Ort wäre doch wieder nicht zu gewinnen. Im allgemeinen aber darf gesagt werden, daß auch bei solchen Zusammenstellungen sich ergeben müßte, wie großer Segen von den Waisenhäusern in die untern Kreise des Volkes ausgegangen. Es gab ja Waisenhäuser, die Jahr für Jahr Hunderte verlassener Kinder verpflegten und zu bilden suchten, und wenn man sich vergegenwärtigt, daß Francke's Waisenhaus in Halle, das nicht zu den größten gerechnet werden kann, — es hat jetzt 130 feste Stellen, 114 für Knaben und nur 16 für Mädchen — in 150 Jahren zusammen 6989 Kinder (5653 Knaben, 1336 Mädchen) aufgenommen hat, so zieht man vor einer solchen Thatsache gern manchen Tadel zurück, der an einzelnes sich heften könnte.

Die Wohnräume, welche den Waisenkindern sich öffneten, sind natürlich von sehr verschiedener Art gewesen. Eine Opulenz, wie sie die Waisenhäuser in Amsterdam darstellten, eine in jeder Beziehung Solidität und Zweckmäßigkeit vereinigende Ausstattung, wie sie einzelne in neuester Zeit erbaute Waisenhäuser auszeichnet, haben doch nur wenige in der großen Zahl der übrigen aufweisen können. Gar manche sind ja aus sehr geringen Anfängen emporgestiegen; aber man wird immerhin sagen dürfen, daß im ganzen auf keinem andern Gebiete der Wohlthätigkeit so viel stattliches gebaut und eingerichtet worden ist. Und es war doch sehr Verschiedenes einzurichten: Wohnzimmer, Schlafsäle, Arbeitsräume, Schulstuben, Vorrathskammern, Küchen, Waschlocale; manche Waisenhäuser erhielten auch ihre besonderen Kirchen; jetzt erscheinen auch Gärten und Spielplätze, Turnhallen und Turnplätze überall als nothwendiges Zubehör. Drängte man früher eine übergroße Zahl von Kindern in denselben Räumen zusammen, so hat später auch in dieser Beziehung pädagogische Einsicht und Erfahrung das Rechte herbeigeführt. Besondere Einrichtungen mußten da als nöthig erscheinen, wo Knaben und Mädchen neben einander Pflege fanden. Erlaubten es die Mittel, so schied man beide Geschlechter, indem man getrennte Flügel ausführte oder zwei in mancherlei Art doch verbundene Häuser baute. Aber es fehlte auch niemals an Stimmen, welche eine strengere Trennung der Geschlechter für unpädagogisch erklärten. Man wies auf den bei solcher Trennung entstehenden Uebelstand hin, daß Knaben und Mädchen sich nicht gegenseitig abschleifen, während späterhin eine um so größere Hinneigung zum andern Geschlechte hervortrete, je schroffer vorher die Scheidung gewesen. Dabei ließ sich die Besorgnis vor Vergehungen, welche ohne solche Scheidung in der Anstalt selbst eintreten könnten, durch die Erklärung zurückweisen, daß eine gewissenhafte Aufsicht das Schlimme fern halten würde, auch wenn unnatürlich verfrühte Regungen sich ankündigen sollten. Von zweifelhaftem Werthe scheint uns in dieser Sache die Hinweisung auf das Familienleben zu sein, in welchem man ja auch Geschwister von beiderlei Geschlecht nicht ängstlich von einander entfernt halte (Schäffer 112). — Aber gewiß sehr bedenklich war es, wenn man in manchen Waisenhäusern wegen Raummangels zwei Kinder in demselben Bette schlafen ließ. In einzelnen Waisenhäusern Hollands fand Fliedner (Collectenreise nach Holland und England I. 207) die Einrichtung, daß sogar 4—5 Mädchen zusammen in einem Bette schliefen.

Kaum bedarf es der Bemerkung, daß in Waisenhäusern Reinlichkeit besonders wichtig ist. Die z. Th. aus Noth und Elend herausgekommenen Kinder müssen durch Sauberkeit der Räume, welche sie aufnehmen, und alles dessen, was sie nun umgiebt, zu dem wohlthuenden Gefühle gebracht werden, daß sie in einen besseren Zustand versetzt sind. Und um so leichter wird man sie dann bestimmen, daß sie sich selbst reinlich halten. In jedem Falle müssen sie dazu fort und fort angeleitet werden. Es ist bekannt, daß man es damit früher nicht gerade sehr ernst genommen hat; aber in neuerer Zeit wird wohl überall darauf gehalten, daß an jedem Morgen die gehörigen Waschungen stattfinden, daß am Schlusse der Woche ein Waschen des ganzen Oberkörpers und der Füße (während der Winterzeit in geheizten Räumen) zur Ordnung des Hauses gehört,

daß im Sommer, wo es irgend thunlich ist, die Knaben regelmäßig ihre Fußbäder haben, die Mädchen sonstige Badeanstalten benutzen, daß zu gewissen Zeiten besonders auch Reinigung des Kopfes verlangt wird, daß außerdem regelmäßiges Wechseln der Wäsche u. dgl. eingeführt ist. Weiterhin versteht es sich von selbst, daß die Kinder alles, was in ihrem Gebrauche ist, Wäsche und Kleider, Geräth in Wohn- und Lehrzimmern, Bücher und Hefte reinlich halten. Sie müssen so immer bestimmter erkennen, daß Reinlichkeit der schönste Schmuck ist.

Für die Bekleidung der Waisenkinder wurde in früherer Zeit nur selten so gesorgt, daß nicht auch grobe Uebelstände vorgekommen wären. Man wählte das Billigste und beschränkte die Kinder auf eine Kleidung, welche sie ebenso an Sonn- und Festtagen wie an Wochentagen, im Hause und bei Ausgängen tragen mußten; aber man hatte doch auch nicht selten einen besonderen Schneidermeister im Hause, der, wie er für die Herstellung der nöthigen Kleidungsstücke sorgte, so auch an gewissen Tagen die Knaben zu sich rief und genauer nachsah, ob an ihren Kleidern etwas auszubessern wäre; bei den Mädchen besorgten dies die Hausmeisterinnen oder Kindermütter. In vielen Orten erkannte man übrigens bald die Nothwendigkeit, den Kindern einen besondern Sonntagsanzug zu gewähren; auch kamen zu den Hosen aus Zwillich für die rauhere Jahreszeit andere aus Tuch, und neben leinenen Strümpfen gab man wollene. Aber seltsam genug war fast immer die Art der Bekleidung, durch welche die Waisenkinder von andern sich unterscheiden sollten. Die Knaben erschienen in grauen oder blauen oder braunen Röcken mit Kragen und Aufschlägen in verschiedener Farbe; dreieckige Hüte und etwas massive Schuhe kamen hinzu. In entsprechender Weise stattete man die Mädchen aus. Die Waisenhäuser der Gegenwart sorgen für Bekleidung viel zweckmäßiger und haben auch schon zu erwägen gehabt, ob eine besondere Tracht angemessen sei. \*)

Auch der Beköstigung widmete man in älterer Zeit die erforderliche Aufmerksamkeit nicht; während es vorkam, daß die oberen Hausbeamten sich stattlich nährten und manches, was verrechnet wurde, außer dem Hause von Verwandten und Freunden verbrauchen ließen, hatten die niederen Offizianten zuweilen Jahre lang über kärgliche und unsaubere Kost zu klagen, und die Kinder waren in solchen Fällen womöglich noch schlechter bedacht. Besonders zu rügen war dann auch die Vernachlässigung der Kranken, denen stärkende Speisen und Getränke vorenthalten wurden. Manche Waisenhäuser waren für die Kinder in der That Hunger- und Kummeranstalten. Das gelegentliche Eingreifen der Behörden führte selten zu wirklicher Abhülfe, häufig aber zu ärgerlichen Zänkereien zwischen Vorgesetzten und Untergebenen oder auch zwischen den letzteren selbst. Die aufgestellten Speiseordnungen kamen nur ausnahmsweise zu regelmäßiger Ausführung. Daneben begieng man oft auch den Fehler, daß das zur Beköstigung Dargebotene durch das beständige Einerlei in den Speisen — man sah weniger auf Nahrhaftigkeit und Schmachhaftigkeit als auf Wohlfeilheit derselben — den Kindern widerwärtig wurde und, da jedes andere daneben als ein Genuß erschien, zum Naschen verleitete. Noch in neuerer Zeit hat es Waisenhäuser gegeben, die im Sommer den Kindern mehrmals wöchentlich nur Salat und Brot reicheten. Erst spät scheint man in manchen Anstalten dieser Art zu der Einsicht gelangt zu sein, daß doch auch nach dem verschiedenen Lebensalter der Kinder die Beschaffenheit und das Maß der Kost ein verschiedenes sein müsse. In denjenigen Waisenhäusern, welche Kostgänger aus wohlhabenderen Familien aufnahmen, bereitete man diesen lange einen bessern Tisch, was den übrigen Kindern als eine Bevorzugung und somit als drückend erscheinen mußte. Aber in der Ordnung war es, wenn den Einzelnen untersagt war, für eigenes Geld sich Speise zu kaufen oder auch von den Angehörigen sich schicken zu lassen.

\*) In Stuttgart hält man gleichmäßige Tracht für das zweckmäßigste, weil für viele gleich gesorgt und kein Unterschied gemacht werden soll. Zugleich ist's eine Uniform zu Ehren getragen, die das Waisenkind überall zu freundlicher Aufnahme empfiehlt, aber auch ein Hüter, daß sie, wo sie sind, sich in Ordnung halten, weil sie erkannt werden. D. Reb.



Eine besonders schwere Anklage hat sich gegen die Gesundheitspflege der älteren Waisenhäuser gerichtet. Manche Krankheitsformen waren kaum irgendwo so heimisch als in den Waisenhäusern, und die Krätze galt als ein unausrottbares Uebel. Gewiß darf man nun sagen, daß grobe Unterlassungssünden begangen worden sind. Es fehlte neben der nöthigen Reinlichkeit lange Zeit fast überall auch an geordneten körperlichen Uebungen. Man beschränkte sich auf Spaziergänge, die darin bestanden, daß die Kinder in geschlossenem Zuge ausgeführt wurden; freie Bewegung und heiteres Spiel blieb ihnen meist versagt, wenn nicht wohlthätige Menschen zu Zeiten ihnen einen besondern Tag der Freude bereiteten. Auch die Anregungen des Philanthropinismus wirkten in dieser Beziehung zunächst noch wenig. Da erscheint nun um so beachtenswerther, was im großen Waisenhaus zu Wien der oben erwähnte Jesuit Parhamer einführte. Unter seiner Leitung gewann alles militärischen Zuschnitt. Die Knaben wurden in freien Stunden militärisch eingeübt; sie bildeten eine Grenadier- und zwei Füsiliercompagnien, denen Kanoniere beigegeben waren, und hatten in regelrechter Weise Feuer- und Seitengewehr, für besondere Aufzüge Paradeuniform, auch Musik und Fahnen fehlten nicht. Jeden Morgen früh 5 Uhr wurde die Wache von einem Offizier, einem Unteroffizier und 30 Gemeinen bezogen; dann sah man vor jedem der drei Eingangsthore zwei Posten mit aufgezacktem Gewehr, andere vor der Kirche, vor der Wohnung des Aufsehers u. dgl. die Ablösung erfolgte im Sommer stündlich, im Winter jede halbe Stunde, Abends nach dem Zapfenstreich zogen die Wachen ab. In der Mitte des Hofes war eine Schanze aufgeworfen, die ein Graben mit Pallisaden umzog, während 16 Stücke aus den Schießscharten drohten; dann wurde gelegentlich im Feuer exerziert, die Grenadiere liefen Sturm, die Fusiliere hielten das Vorkamp. Im Juni 1776 führten diese Waisenknaben bei Schwedat, wohin sie ausmarschirt waren, vor zahlreichen Zuschauern besondere Feldübungen aus. Zu solchen Dingen konnte es nun freilich nur unter ganz eigenthümlichen Verhältnissen kommen; aber das von einer gesunden Pädagogik Empfohlene gelangte überall ziemlich spät zu gedeihlicher Ausführung. In Frankfurt a. M. ordnete man erst 1815 gymnastische und militärische Uebungen für die Waisenknaben an; daselbe geschah um dieselbe Zeit in Bunzlau. Seitdem ist aber wohl in allen Waisenhäusern zu voller Anerkennung gelangt, was Schwarz gesagt hat: „Wenn ihr den Kindern ihr freies Jauchzen, Laufen und Lärmen nehmt, so nehmet ihr der jugendlichen Fröhlichkeit ihre Nahrung, und ihr bedenkt wohl nicht, daß ihr dadurch euren Kindern Leben, Kraft und Liebe zerstört.“ Jetzt rechnet man das Turnen überall zu den nothwendigen Dingen, und wenn E. M. Arndt noch im J. 1842 neben anderen Bedenken auch das besondere, ob das Turnen nicht unchristlich sei, zu bekämpfen hatte, so ist man jetzt wohl auch in denjenigen Waisenhäusern, welche früher nach den Grundsätzen des Pietismus geleitet wurden, dem Turnen entschieden zugewandt.

So ist nun auch die Krankenpflege in den Waisenhäusern eine den strengeren Anforderungen entsprechende geworden. Man wird sagen dürfen, daß man bereits im 17. und 18. Jahrhundert manches in solcher Beziehung nöthige oder wünschenswerthe gethan, daß man besondere Krankenstuben eingerichtet, Aerzte und Krankenwärter bestellt, Heilmittel dargeboten, selbst Badecuren möglich gemacht hat; aber es ist doch zuweilen das Nothwendigste unterlassen worden. In Frankfurt a. M. befand sich noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts dicht an der Ringmauer des Waisenhauses ein tiefer Sumpf, das Pestilenzloch genannt, von welchem ein gemauerter Kanal in den Hof des Waisenhauses geführt war, um dahin den Regen und andere überflüssige Feuchtigkeiten abzuleiten; aus diesem nicht selten mit Unrath erfüllten Kanale verbreitete sich ein mephitischer Geruch durch Hof und Haus. Da war es in der That ein Wunder, wenn in einem solchen Hause die Sterblichkeit nicht größer war.

Manche eigenthümliche Verhältnisse bildeten sich in denjenigen Waisenhäusern, welche durch Alumnate und Pensionate erweitert wurden. So hatte man in Bunzlau fast von Anfang an drei Classen von Zöglingen: eigentliche Waisenknaben, Alumnen

oder Freischüler, Kostgänger oder Pensionäre; später kamen auch Schüler aus der Stadt hinzu. Es versteht sich nun von selbst, daß solche Anstalten das ihnen zugewandte Vertrauen auch durch einen besseren Unterricht, der doch den Waisenkindern mit zugute kam, zu rechtfertigen suchten. \*)

Dies leitet uns zum Unterricht der Waisenhäuser hinüber. In den älteren Waisenhäusern galt der Unterricht lange als Nebensache. Er war deshalb sehr dürftig und meist in den Händen junger und unerfahrener Lehrer, die den Dienst an einem Waisenhanse oft nur als Sache bitterer Noth ansahen und die erste Gelegenheit ergriffen, welche ihnen den Uebergang in eine andere Lebensstellung möglich machte. Sie waren ja auch für schwere Arbeit schlecht bezahlt und sollten obendrein neben der Lehrthätigkeit noch mancherlei andere Mühewaltung sich gefallen lassen, um den karglichen Gehalt ja vollständig zu verdienen. Das Waisenhaus in Frankfurt a. M. hat in den ersten 50 Jahren seines Bestehens 32 Lehrer gehabt (Schäffer 14 ff.; vgl. für Bautzen Heßler III. 188 ff.). Wo in einem Waisenhanse Knaben und Mädchen vereinigt waren, stellte man wohl zwei Lehrer, für die Mädchen, deren Unterricht übrigens besonders dürftig war, auch eine Lehrerin an. In bedenklicher Weise trennte man zu Zeiten Unterricht und Erziehung, indem man die letztere den Hausvätern und Hausmüttern zuwies, während die Lehrer eben nur unterrichteten sollten und deshalb oft auch gar nicht im Waisenhanse wohnten. Zu fester Classenordnung kam es an manchen Orten auch ziemlich spät. Hier und da leitete die Menge der zu unterrichtenden Kinder auf besondere Erleichterungsmittel, welche uns an die Lancastersche Methode erinnern (Hepp e V. 230 f.). \*\*)

Aber der Unterricht der Waisenhäuser gewann in weiten Kreisen eine andere Gestalt, als N. H. Franke sein großes Werk begonnen hatte. Die von ihm aufgestellten Normen fanden um so mehr Geltung, je größer die Anzahl derer war, welche von dem halleischen Waisenhanse als Inspectoren und Lehrer in andere Waisenhäuser übergiengen. Da erweiterte sich der Unterricht, indem er zugleich lebendiger wurde. Ueber dem Elementarunterrichte baute sich humanistischer und realistischer auf, und durchweg erkannte man die Nothwendigkeit, den Unterricht methodisch zu behandeln und von Stufe zu Stufe wirksamer zu machen. Auch mit kleineren Waisenhäusern verbanden sich hier und da Schulen von 4, 5, 6 Classen, welche selbst für die Universitätsstudien eine ausreichende Vorbildung zu geben versuchten (vgl. z. B. für Buzlau Stolzenburg 118—130). Später wirkte auf den Unterricht protestantischer Waisenhäuser der Philanthropinismus, auf den Unterricht katholischer die Normalschulmethode Kindermanns ein. Doch es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu beschreiben, wie unter verschiedenen Impulsen die einzelnen Unterrichtsfächer eine neue Benützung und Behandlung erfuhren, welchen Charakter der Religionsunterricht unter der Herrschaft des Pietismus erhielt, wie die Realien Geltung gewannen, wie man eifriger für den technischen Unterricht (z. B. im Zeichnen) sorgte, wie man die Handarbeiten der Kinder unter pädagogischen Gesichtspunct stellte, wie man öffentliche Prüfungen, Censuren und Zeugnisse, auch wohl Prämien, als zweck-

\*) Mit dem Stuttgarter Waisenhaus ist eine Schulpräparandenanstalt verbunden. Knaben, welche Lust und Beruf zum Schulstand zeigen, werden zu der sogenannten Aspirantenprüfung zugelassen, die vier besten werden unter die Präparanden aufgenommen; der Präparandencurs dauert 2 Jahre; es sind somit im Durchschnitt 8 Präparanden im Hause. Wenn sie sich zur Aufnahme ins Seminar, wo der Curs 3 Jahre dauert, tüchtig zeigen, so werden sie auf dieselbe Weise vom Hause versorgt. So sorgt das Haus jährlich für 20 Schulamtszöglinge. Waisenhäusernachrichten Heft 156.

D. Red.

\*\*) In Stuttgart dürfen fähige Knaben des Waisenhäuses unentgeltlich die höheren Lehranstalten besuchen, in der Regel bis zum 14. Jahre, sind sie besonders begabt, noch länger. Gelingt es einem, in das theologische Seminar aufgenommen zu werden, so wird er bis zum Absolviren seiner Studien unterstützt. Es sind dazu Stiftungen vorhanden, die auch die Unterstützung der Lehrlinge zu höherer Ausbildung ermöglichen.

D. Red.

mäßig erkannte zc. (vgl. über die früher im Frankfurter Waisenhaus jährlich wiederkehrenden „Censurtage“ und die im ganzen sehr erfreulichen Wirkungen derselben Schäffer 125 f.).

In unserer Zeit hat der Unterricht der Waisenkinder alle die wohlthätigen Reformen erfahren, welche für den Unterricht zumal der Volksschule als nothwendig erkannt worden sind. Aber noch unentschieden ist die Frage, ob die Waisenkinder, statt sie in Abgeschlossenheit unterrichten zu lassen, nicht besser den öffentlichen Unterrichtsanstalten zuzuführen seien. Zur Bejahung dieser Frage könnte die Erwägung bestimmen, daß alles vermieden werden müsse, was solche Kinder als eine besondere, gewissermaßen seitwärts gehaltene Classe von Kindern erscheinen läßt und ihnen drückend werden kann; aber man verkennet doch auch wieder nicht, daß dem Besuche der öffentlichen Schulen nicht selten die weite Entfernung des Schulhauses vom Waisenhaus, die namentlich bei schlechtem Wetter nachtheilig wirkt, entgegensteht, überdies aber die Vermischung der Waisen mit einer Menge glücklicherer Kinder, unter denen sie dann leicht als matt und schläfrig erscheinen und leicht auch Gegenstand von Neckereien werden können, bedenklich ist. Als das Beste empfiehlt sich der Unterricht im Waisenhaus durch die demselben angehörenden Lehrer, mit denen die Kinder auch sonst vielfach verkehren, doch unter Zulassung einer kleinen Zahl anderer Kinder aus der Umgebung, bei denen auch eine behutsame Auswahl getroffen werden kann (Gläsche in der Sächsischen Schulzeitung 1871 Nr. 31). In früherer Zeit hielten freilich Stadt- und Schulbehörden den Besuch der Waisenschulen durch die in die öffentlichen Unterrichtsanstalten gehörigen Kinder aus mancherlei Gründen für unzulässig. So untersagte in Bunzlau der Magistrat 1754 den Besuch der dortigen Waisenschule gänzlich, weil sonst die ganze Gemeinde aus einem besonderen Eigensinn die Kinder aus der Stadtschule herausnehmen und in jene als etwas neues thun würde, woraus dann nicht wenig Inconvenienzen entstehen möchten; selbst Privatunterricht sollten Zöglinge der Stadtschule im Waisenhaus nicht nehmen, „weil der öffentliche Unterricht dadurch in Verachtung, auch wohl in solchen Abfall kommen dürfte, daß die Kinder lediglich Privatstunden im Waisenhaus haben, die öffentlichen Stunden in der Stadtschule aber negligiren, wo nicht gar abandonniren, daher endlich gar keine Stadtschullehrer mehr anzusehen nöthig sein wird“ (Stolzenburg 41 f.). Dagegen nahmen in Stuttgart schon in den ersten Jahren der dortigen Waisenschule Kinder aus der Stadt am Unterrichte derselben Theil. Obwohl nun 1718 verordnet wurde, daß ohne besondere fürstliche Concession andere Kinder nicht in diese Schule aufgenommen werden sollten, so blieb es doch, weil es gute Elementarschulen in der Stadt nur wenige gab, bis in neuere Zeit sehr gewöhnlich, daß gerade vornehmere Familien ihre Kinder in die Schule des Waisenhauses schickten, und noch gegenwärtig besuchen an 100 Stadtkinder diese Anstalt (Nachrichten aus dem kgl. Waisenhaus in Stuttgart 155. Stück, worin auch der jetzt geltende Unterrichtsplan aufgenommen ist).

Die Disciplin der Waisenhäuser, durch eine auch das Kleinste und Aeusserlichste regelnde Hausordnung bestimmt, war allezeit schwer zu handhaben; aber man erschwerte sich die Lösung der Aufgabe auch wieder durch manche Maßregeln der religiösen Peinlichkeit und des sittlichen Rigorismus. In älterer Zeit hatte man freilich mit der Disciplin auch deshalb viel Noth und Plage, weil die Waisenhäuser auch Erwachsene in größerer Zahl und unter ihnen sehr verderbene Naturen, aufzunehmen hatten. Da galt es, die Hausordnung vom Morgen bis zum Abend unter Umständen selbst mit Härte durchzusetzen und jedem Ungehörnis energisch entgegenzutreten. Stock und Ruthe und „Farrenschwanz“ erschienen als unentbehrliche Zuchtmittel. Wo Waisenanstalten mit Zucht- und Arbeitshäusern in Verbindung standen, da hielt man es wohl auch für zweckmäßig, bei den körperlichen Züchtigungen, welche rohe Sträflinge zu erleiden hatten, die Waisenkinder zuschauen zu lassen, damit sie auch so vom Bösen abgeschreckt würden. Erst in den vom Pietismus beherrschten Waisenhäusern kam ein mil-

derer Geist zur Geltung. Schon Spener hatte ja gesagt (Theologische Bedenken IV. 602), daß er eine Strenge, welche den Kindern keine Stunde zu heiterer Bewegung im Hause und Hofe gönne, weder als vom Christenthum gefordert noch als den Kindern nützlich zu erkennen vermöge; denn obwohl die Ueberwindung des eigenen Willens und die Verleugnung seiner selbst vornehme Lectionen seien, in denen auch die Jugend geübt werden müsse, so sei doch das rechte Mittel dazu nicht gewaltsame Abhaltung von dem, wozu ihre auch an sich nicht sündliche natürliche Neigung geht, sondern eine freundliche und liebevolle Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei, zu Ueberzeugung der Herzen und daß in ihnen die Liebe zum Guten recht gepflanzt werde. Der ehrwürdige Mann hat dann auch bemerkt, daß die stattlichsten Jugenia, deren sich Gott manchmal in seinem Reiche zu vielem guten bedient, Hitze und Feuer und daher stete Unruhe in sich haben; aber indem man ihrem Muthwillen steuere, solle man das Feuer nicht auslöschen, sondern so in Ordnung bringen, daß es zu Nutzen und nicht zu Schaden brenne. Und so hat nun auch Francke durch herrliche Mahnworte wie in alle Erziehung, so in die Disciplin der Waisenhäuser eine mildere Praxis gebracht. Keiner hat zwar so ernst wie er betont, daß auch in dem kindlichen Herzen schon die Sünde eine geheimnisvoll wirkende Macht ist; aber er hat nur um so entschiedener daran erinnert — in der Schrift von Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit — daß durch unzeitige oder übermäßige Bestrafung das Gute in den Kindern mehr erstickt als befördert wird, daß sie dann leichtlich einen Haß gegen ihre Erzieher fassen, daß sie alles aus Furcht thun, daß sie tückisch, lügenhaft und hinterlistig werden, daß sie zu Widerwillen gegen alle wahre Gottseligkeit und gegen die Studia kommen, weil sie sehen, daß sie zu nichts ohne Angst und Pein gelangen können. „In Summa: der Weg zur Seligkeit durch das Evangelium ist ein Weg der Liebe, des Friedens und eines sanften und stillen Geistes, und daß die Kinder diesen Weg erkennen lernen, daran ist ihnen am meisten gelegen.“ Je mehr man aber geneigt wurde, Milderungen in die Zucht zu bringen, desto mehr war man auch wieder, wo doch die rechte Liebe fehlte, welche Milde und Strenge immer glücklich zu verbinden weiß und für Beurtheilung und Behandlung des Individuellen einen feinen Tact hat, darauf bedacht, durch neue Mittel äußerlicher Art nachzuhelfen. Und dabei fiel man leicht wieder in lieblose Härte zurück. In Frankfurt wurde noch um 1830 bittere Klage laut über die durch eine mehr polizeiliche als erziehende Zucht in den Kindern hervorgerufenen sittlichen Gebrechen, Eigensinn, Trotz, Widerspenstigkeit, Lügenhaftigkeit und tückisches Wesen, Gebrechen, die man den Kindern in das Leben hinaus folgen sehe.

Aber freilich wird niemals zu verkennen sein, daß gar manche Waisenkinder aus Verhältnissen kommen, durch welche Unarten und Fehler verschiedener Art in ihnen schon begründet, ja vielleicht groß gezogen worden sind. Es haben manche eine christliche Haus- und Lebensordnung im Vaterhause gar nicht wargenommen, sind, statt in der Furcht und Vermahnung zum Herrn erzogen zu werden und ihre Eltern in solcher Furcht ehren und lieben zu lernen, durch Roheit Tag für Tag verletzt und in die Wege der Sünde getrieben worden; oder sie haben wohl auch niemals den süßen Vaternamen aussprechen können, niemals die unaussprechliche Erquickung an einem warmen Mutterherzen gefühlt. Sie wissen kaum, was Ordnung und Gehorsam ist, und verstehen auch nicht, was Liebe gewährt und verlangt; aber sie haben vielleicht schon manches recht schlimme gelernt. Solchen Kindern gegenüber bedarf es natürlich auch sehr fühlbarer Zuchtmittel; doch auch in ihre Herzen muß man den Sonnenschein der Liebe fallen lassen und auch von ihnen muß man stets wieder hoffen, daß die stille Gewalt, welche eine weise bestimmte Haus- und Lebensordnung ausübt, ihnen mehr und mehr als eine Wohlthat erscheinen werde. Besonders erfreuliche Erfolge muß es doch immer wieder haben, wenn die Anstalt den Kindern in einiger Ausdehnung das Familienleben ersetzt und bei Bildung kleinerer Kreise die gereifteren und bewährteren Zöglinge wie zur Aufsicht, so zur Sorge für die kleineren mit verwendet werden, wenn neben der männlichen Leitung überall

auch die weibliche Umsicht und Aufmerksamkeit den Kindern fühlbar wird, wenn unter diesen manche engere Verbindungen sich knüpfen können. Daß Besuche der Angehörigen leicht schädlich wirken, ja in einzelnen Fällen das langsam und mühsam Gepflanzte wieder verderben, hat in den Waisenhäusern nicht selten zu einer fast harten Abwehr geführt, und gewiß ist große Vorsicht nöthig; aber wo irgend noch ein Band zwischen dem eigentlichen Familienleben und dem Waisenkinde erhalten werden kann, da darf man doch die von dieser Seite mögliche Förderung nicht verschmähen. \*)

Nichts ist den Waisenkindern so sehr zu gönnen, als daß in die Einformigkeit des gewöhnlichen Lebens zuweilen Feste eine Unterbrechung bringen. Und man ist auf solche früh bedacht gewesen. Das Waisenhaus in Hamburg hatte schon 1633 das sogenannte Waisengrün; in Altona war neben einem Waisengrün der Matthiastag ein Freudentag; in Lübeck hatte man für die Waisen ein Vogelschießen und öffentliche Speisung; in Frankfurt a. M. war der große Spieltag auf der Pfingstweide angeordnet, und noch gewährt den dortigen Waisen das sogenannte Kirchsfest mit seinen Spielen und Gesängen, seinen leiblichen Erquickungen und seiner anmuthigen Wasserfahrt Entschädigung für vieles, was sonst das Leben versagt. Daß man jetzt wohl in den meisten Waisenhäusern das Weihnachtsfest den Kindern durch freundliche Veranstaltungen lieb macht, darf ohne weiteres angenommen werden. \*\*) Und warum sollten die Waisenhäuser nicht auch patriotische Fest- und Gedächtnistage begehen? — Im allgemeinen muß man sagen, daß die Zöglinge eines Waisenhauses innerhalb der um sie aufgeführten Schranken für ihre Phantasie weniger Nahrung, für ihr Gemüth weniger Anregung erhalten, als andere Kinder im häuslichen Kreise, auch wenn sie sonst mancherlei Mangel und Ungemach zu tragen haben, weil ihnen doch immer wieder vielfältigere Berührungen mit dem Leben umher möglich sind, und es ist schon deshalb wünschenswerth, daß die Waisenkinder durch besondere Veranstaltungen einen Ersatz gewinnen. Vgl. die zwei Programme von Zarnack (vormals Erziehungsdirector des kgl. Militärwaisenhauses zu Potsdam, † 1827) Ueber Kinderfeste in öffentlichen Erziehungsanstalten. Berlin 1820 f. \*\*\*)

Die Pflege des religiösen Lebens erkannte man von jeher als eine besonders wichtige Aufgabe der Waisenhäuser. Aber die Lösung derselben suchte man lange Zeit in einer Häufung von Betstunden und andern Andachtsübungen. Die Schulordnung des Waisenhauses in Hamburg von 1604 (verbessert 1688 u. 1758) schreibt für die Morgenbetstunden vor: zwei Gesänge, ein Morgenlied, den von einem Knaben zu betenden Morgensegen, ein Capitel der Bibel, ein Hauptstück des Katechismus, dann Vaterunser und Segen; für den Mittag war bestimmt: ein Tisch- oder Festlied, ein Capitel der Bibel, ein Psalm, eine evangelische oder epistolische Perikope, Fürbitten, noch ein Liedervers, Vaterunser etc.; für den Abend brauchte man: ein Abendlied, ein Capitel aus der Bibel, Fürbitten, ein Bußlied, Vaterunser. Bei einem Gewitter oder einer Feuersbrunst wurde so lange gesungen, bis die Gefahr durch Gottes Gnade gedämpft war. An Sonn- und Feiertagen kamen zu den kirchlichen Gottesdiensten, die regelmäßig besucht werden mußten, noch besondere Andachten in den Nachmittagsstunden hinzu. In Rostock fanden ähnliche Uebungen der Frömmigkeit statt, und die während eines Gewitters zu haltenden Andachten wurden noch 1783 als besonders nothwendig

\*) In Stuttgart dürfen die Waisenkinder, wo es sein kann, 2mal in den Ferien heim.

D. Red.

\*\*) In Stuttgart hat ein Wohlthäter für die Christbescheerung eine nicht unbeträchtliche Stiftung gemacht; alljährlich betheiligen sich bei dem Feste die vielen Freunde des Hauses — in Palast und Hütte — durch ihre Gegenwart und reiche Geschenke. Ebenso beim Maifest. Bei dem deutschen Krieg haben die Kinder mit Freuden ihre Sparbüchsen aufgethan und mit Freuden etliche mal auf die bessere Kost verzichtet, um auch etwas geben zu können. Ähnlich bei der Hungersnoth in Ostpreußen und sonst bei größeren Unglücksfällen.

D. Red.

\*\*\*) Hieher gehört auch die Sorge für eine angemessene Bibliothek und für gute Spiele.

D. Red.

angesehen. Oft schloßen an die Abendandachten noch Katechisationen über Stücke des Katechismus oder Sprüche der Bibel sich an, oder es wurde die Augsburgerische Confession vorgelesen oder es folgte (namentlich Sonnabends) die Erklärung des während der Woche gelernten Kirchenliedes. \*) Und so sehr entsprachen längere Zeit diese Andachten dem Volksgeföhle, daß auch Erwachsene aus der Stadt und Umgegend sie besuchten und, um gesicherte Plätze zu haben, Zahlung für diese leisteten. Ja es erschienen diese Andachten so wichtig, daß durch besondere Stiftungen die Zahl derselben noch vermehrt wurde (vgl. für Frankfurt Schäffer 24—27, 69 f. und sonst, für Zittau Grünwald, Ausführliche Beschreibung des Zitt. Waisenhauses 78 ff.). Die oben erwähnten Fürbitten stellen uns eine eigenthümliche Art protestantischer Frömmigkeit dar, die an sich wohl eine Berechtigung hatte, aber auch zu einer bedenklichen Vertheiligkeit führen konnte. Wir finden sie an sehr verschiedenen Orten. Das Hamburger Waisenhaus hatte tägliche Fürbitten für Kranke und Reisende, sowie Danksagungen für Genesungen, Entbindungen, selige Auflösungen oder auch für glückliche Rückkehr von der Reise. Für solche Leistungen wurde überall Bezahlung gewährt (vgl. Heppel I. 56 f., 318, V. 234, Schäffer 103 f.). Immerhin kann es auffällig erscheinen, daß solche Fürbitten noch in der Gegenwart hier und da in Uebung sind. Für die Waisenkinder mußten solche Gebete, wie das Singen bei Begräbnissen und Verwandten, in den meisten Fällen ein bloßes Opus operatum werden; denn das tiefe Gefühl, worin solche Bräuche ihre Wurzel haben, vermochten sie nur unter besonderen Umständen in sich zu reproduciren. — Daß die gehäuften Andachtsübungen nicht selten eine der erwarteten entgegengesetzte Wirkung haben mußten, ist jetzt wohl allgemein anerkannt. Wir wissen den redlichen Ernst, der sie veranstaltete, ganz nach Gebühr zu schätzen und werden doch immer wieder daran erinnert werden, daß die Kinder nirgends so viel Muthwillen trieben als bei den Andachtsübungen, weshalb ja auch besondere Ueberwachung der vielfach ausbrechenden Leichtfertigkeit als nothwendig erkannt wurde; in andern konnte es nach Verschiedenheit der Grundstimmung entweder zu Heuchelei oder zu Ueberspannung kommen. Im ganzen ist freilich festzuhalten, daß die Zeit, in welcher so zahlreiche Andachten als zweckmäßig erkannt wurden, ganz unverkennbar das Bedürfnis hatte, in solcher Vielheit immer neue Anregung, Erhebung und Stärkung zu suchen, und die Leichtmüthigkeit der Gegenwart, die es in diesen Dingen sich so leicht macht, darf kaum das Recht in Anspruch nehmen, über diejenigen, die es sich recht schwer gemacht haben, abzuurtheilen. Aber das pädagogische Urtheil dürfen wir uns reserviren.

Daß man es mit der ersten Abendmahlsfeier und der seit dem Ende des 17. Jahrhunderts ihr vorausgehenden Confirmation in den Waisenhäusern immer besonders ernst genommen hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. Es fand ja doch in den meisten Anstalten dieser Art für die Knaben fast durchaus und für die Mädchen sehr oft mit jener Feier die Erziehung, welche man geben konnte, ihren Abschluß. Der kirchlichen Weihe folgte die Entlassung. Auch im Waisenhaus zu Halle blieben nach der ersten Abendmahlsfeier nur diejenigen Knaben noch in der Anstalt, welche den Gymnasialcursum absolviren sollten. Einzelne Mädchen behielt man wohl überall etwas länger, entweder zur Aushülfe im Dienste des Hauses, oder wenn man in sofortiger Entlassung eine Gefahr für sie erkannte. Aehnlich wird es wohl auch jetzt noch gehalten. Von jeher ist man aber für diese Zeit der Entlassung in die Welt darauf bedacht gewesen, daß die Scheidenden, wenn sie nicht ohnehin ein kleines Erbtheil hatten, einige Geldmittel mit hinwegnehmen könnten, und manche Waisenhäuser sind durch Ver-

\*) Mit den Liedern des Gesangbuchs wurden die Kinder in den Waisenhäusern durch den vielfachen Gebrauch derselben so vertraut, daß sie einen großen Theil derselben im Gedächtnis behielten. Als (nach einer mir vorliegenden Erzählung) ein Waisenknabe zur Strafe ein Lied von 29 Strophen auswendig lernen sollte, konnte er erklären, daß er es durch öfteres Lesen und Singen schon gelernt habe.

mächtnisse zu vielfachen Unterstützungen für Entlassene in den Stand gesetzt.\*) Eine Hauptföge aber mußte es sein, die Austretenden so unterzubringen, daß sie etwas tüchtiges lernen und so die Kraft zu selbständiger und ehrenwerther Führung des Lebens gewinnen könnten. Da galt es, für die Knaben einsichtsvolle und wohlwollende Lehrmeister zu finden, den Mädchen in zuverlässigen Familien zu dienender Stellung Eingang zu verschaffen. Aber man mußte auch das Bedürfnis haben, die Entlassenen noch für einige Zeit in einem gewissen Zusammenhange mit der Pflegestätte ihrer hilflosen Kindheit zu erhalten, um so eine freundlich leitende und behütende Einwirkung noch fortzusetzen. Man versorgte sie auch wohl mit Kleidung, woran zuweilen auch noch die Abzeichen zu bemerken waren, an denen man die Hauskinder erkannte. Wurde ein Lehrling wider Ervarten von seinem Meister zu hart behandelt oder weggevviesen, so öffnete sich ihm das Waisenhaus als Asyl. Gern sah man es, wenn die Entlassenen noch längere Zeit die Gottesdienste des Waisenhauses besuchten. — Wie umsichtig und treu in der Gegenwart die Fürsorge für entlassene Waisen ist, ließe sich leicht durch erfreuliche Einzelheiten belegen (s. z. B. Schäffer 213—224). Fort und fort verlangt und findet dieser Theil der Waisenspflege die eingehendste Aufmerksamkeit, und wenn die aufgewandte Mühe auch oft durch schmerzliche Enttäuschungen belohnt wird, so fehlt es doch auch niemals an beglückenden Erfahrungen.\*\*)

Ueberblicken wir von diesem Endpunkte aus noch einmal die durchmessenen Gebiete, so bewegt uns doch vor allem der Gedanke, daß wir ein bei vielen Mängeln doch eifriges und gesegnetes Arbeiten im Dienste des Herrn, der ein Versorger der Witwen und ein Vater der Waisen ist, vor uns haben, wie auch wieder unter anderem Gesichtspuncte das Ganze, wovon zu reden war, ein überaus lehrreiches Stück christlicher Culturgeschichte zu nennen ist.

H. Kämmel.

**Waldeck.** Das Fürstenthum Waldeck (20 Q.-Meilen, gegen 60,000 Einw.), eine preußische Enclave, durch einen „Accessionsantrag“ seit 1868 unter preußische Verwaltung gestellt, verbindet mit dem im Obergebiet gelegenen Hauptland das ziemlich entlegene Gebiet von Pyrmont im Wesergebirg. Das ganze Schulwesen des Fürstenthums Waldeck und Pyrmont gehört zum Ressort des k. preußischen Provincialschulcollegiums zu Cassel. Das Fürstenthum besitzt in Corbach ein fürstl. evang. Landesgymnasium mit 6 Classen und 3 Realeclassen, Fridoricianum, gegründet 1578 und im folgenden Jahre eingeweiht. 11 Lehrer, Schüler zusammen etwa 115. In Arolsen besteht eine städtische höhere Bürger Schule in Verbindung mit einer 3classigen Elementar- und einer im October 1869 neuorganisirten 3classigen höheren Töchter Schule (70 Schülerinnen, 3 Lehrerinnen). Die höhere Knaben-

\*) So ziehen auch in Stuttgart die Entlassenen mit Kleidern wohl ausgerüstet hinaus; jeder darf nach gepflogener Berathung seinen Beruf wählen; für einen tüchtigen Lehrherrn wird geforgt, das Lehrgeld wird bezahlt, auch, wo es vorkommt, die Krankheitskosten. Der Besuch von Fortbildungsschulen, wo solche sind, wird zur Bedingung gemacht, die Kosten vom Hause getragen. Ueber ihre Verhältnisse wird schriftlich und persönlich Erkundigung eingezogen und der Verkehr mit ihnen unterhalten. Für die der hiesigen Stadt angehörigen ist im Winter ein Schulzimmer bereit, wo ihnen gute Lectüre gegeben wird; es dient auch dazu, daß die frühere Heimat ihnen Heimat — und der Verkehr mit ihren früheren Erziehern lebendig bleibe. Waisenhause Nachrichten Heft 149.

D. Red.

\*\*) Wie oft, schreibt man uns aus dem Stuttgarter Waisenhause, sehen wir gereifte Männer hereinkommen, das Haus wieder zu sehen, in dem sie die schönste Zeit verlebte. So kam vor wenigen Jahren ein Auswanderer und äußerte, ehe er das Vaterland verlasse, müsse er noch einmal das Haus und den Hof sehen, wo er am glücklichsten gewesen sei in seinem ganzen Leben. Solche Fälle stehen nicht vereinzelt da. — Kein Verständiger verurtheilt einen Arzt, weil ihm nicht alle Curen glücken; noch ungerechter aber ist es, über die Waisenhäuser den Stab zu brechen, weil es nicht mit allen Kindern glückt, und die dem Gelingen entgegenstehenden Hindernisse ganz außer Augen zu lassen. Es sind tüchtige Männer genug aus denselben hervorgegangen, die für sie zeugen. Man verwirft auch die Familienerziehung darum nicht, weil viele Kinder in derselben misrathen sind.

D. Red.

schule ist 1870 zu einer 5klassigen höheren Bürgerschule im Sinn der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1869 erhoben worden (90 Schüler, 10 Lehrer). Die nächste Aufsicht über die Volksschulen führen die Pfarrer (Herzog, theol. N. G. Bd. 17).\*)

**Waldenser.** Die Waldenser gehören unstreitig zu den leuchtendsten Erscheinungen in der ganzen Geschichte der Kirche Christi, theils vermöge ihrer siebenhundertjährigen Dauer, theils weit mehr noch wegen ihrer desungeachtet nicht alternden, sondern stets sich verjüngenden geistigen Frische und Kraft, welche sie gerade in unsern Tagen aufs neue bethätigen. Unter allen den opponirenden Secten des früheren Mittelalters sind sie die einzige, welche trotz aller über sie ergangenen Verfolgungen und unter verschiedenen inneren und äußeren Umgestaltungen nicht bloß die Reformationsperiode überdauert, sondern bis in die Gegenwart sich erhalten hat. —

I. In die Geschichte der Waldenser ist durch Freund und Feind viele Verwirrung gebracht worden, theils dadurch, daß man sie mit den principiell verschiedenen katharischen oder neumanichäischen Secten identificirt, theils dadurch, daß man ihre Entstehung bis in die Zeiten Constantins und des Papstes Silvester oder gar ins apostolische Zeitalter zurückverlegt, theils endlich besonders dadurch, daß man die in der Entwicklung der waldensischen Secte selbst hervortretenden, wesentlich verschiedenen Phasen und Wandlungen nicht unterschieden und, zum Theil auf Grund chronologischer Irrthümer oder Fälschungen, spätere Sectengestalten oder Literaturproducte für ursprüngliche oder doch weit ältere ausgegeben hat. Es bildete sich eine sagenhafte und unhistorische Anschauung von dem Ursprung und Alter der waldensischen Secte, ihrer Lehre und Literatur, — eine von Herzog sogenannte neuwaldensische Tradition, welche durch Schriftsteller wie Perrin, Gilles, Leger u. a. in weite Kreise drang, und welche erst im Lauf der letzten 25 Jahre durch die kritischen Untersuchungen deutscher Gelehrten wie Gieseler, Herzog, Dieckhoff u. a., sowie durch glückliche Funde auf englischen Bibliotheken ihre Berichtigung und Aufklärung gefunden hat. So interessant es auch sein möchte, so scheint es uns doch nicht dieses Ortes zu sein, jenen historischkritischen Untersuchungen nachzugehen. Nur ihre Resultate sollen hier mitgetheilt werden, indem wir im übrigen auf die betreffende kirchengeschichtliche Literatur verweisen.

Die ganze, genau siebenhundertjährige Geschichte der Waldenser (1170—1870) zerfällt in zwei nahezu gleiche Hälften: A) von ihren Anfängen bis zur Reformation, genauer, bis zu der die Grundsätze der Reformation adoptirenden Waldensersynode zu Angrogne im J. 1532, B) von der Reformation bis auf die Gegenwart.

A) Die Entwicklung des mittelalterlichen Waldensertums durchläuft drei Stadien: 1) ein Stadium der Anfänge, 2) das der weiteren Verbreitung, aber auch des steigenden Widerspruchs gegen die römische Kirche, 3) das der positiveren Ausgestaltung ihrer Lehren unter Einfluß des hussitischen Geistes. 1. Daß Ursprung und Name der Waldenser von einer bestimmten historischen Persönlichkeit, einem reichen Lyoner Bürger Waldo (Walbez, Walbes, Walbus, Waldensis) stammen, ist als eine durch die Forschungen der letzten Jahrzehnte festgestellte Thatsache anzuerkennen. Damit fallen die zahlreichen früheren Hypothesen über den Ursprung der Secte und des Sectennamens (= Waldleute oder Thalleute, Vallenses von den Alpenthälern, die sie bewohnten, oder a comitate Waldensi, a civitate Walden, vom Waadtlande, oder vom deutschen Worte Wald, oder gar a valle densa errorum, a valle lacrimarum etc.). Durch erschütternde Lebenserfahrungen und das Anhören der evangelischen Perikopen im Gottesdienste erweckt, soll jener Waldo (Peter nennen ihn erst spätere Berichte) ums Jahr 1170 durch Vermittlung zweier katholischer Kleriker sich Uebersetzungen biblischer Abschnitte und patristischer Sentenzen in die Landessprache verschafft und darauf mit einer Zahl Gleichgesinnter einen frommen Laienverein gegründet haben, welcher das Lesen, Vorlesen

\*) Es ist uns nicht gelungen, einen Berichtersteller für dieses Ländchen zu finden, und wir müssen uns daher auf obige kurze Notizen beschränken, die theils der beschreibenden Geographie von Neuschle, theils dem Schulcalender von Mutschack entnommen sind. D. Reb.



und Verbreiten der heil. Schrift in der Landessprache, aber auch ein nach den Geboten der Schrift zu gestaltendes Leben der evangelischen Vollkommenheit und apostolischen Armut sich zur Aufgabe machte. Man nannte sie Waldenses, pauperes a Lugduno, oder Leonistae von Leona = Lyon; auch Sabatati, Insabatati hießen sie von ihren Holzschuhen, Sabots. Zur Kirche, ihren Lehren und Ordnungen wollte sich dieser arme Bibelleser- und Laienpredigerverein keineswegs in Opposition setzen; auch war er noch weit entfernt, ein protestantisches Schriftprincip in weiterem Umfang zur Kritik oder Reformation des kirchlichen Systems geltend zu machen. Vielmehr glaubte er mit der Uebung schriftmäßiger Laienpredigt und evangelischer Vollkommenheit nur einen ausdrücklichen Befehl Jesu und eine allgemeine Christenpflicht zu erfüllen, und hatte den aufrichtigen Wunsch, mit den Auctoritäten der Kirche im Einklang zu bleiben. Erst als die Hierarchie, in richtiger Ahnung von den Consequenzen, dem Beginnen jener armen Laienprediger mit ihren Verböten und Excommunicationen entgegentrat; als zuerst um 1181 der Erzbischof Johann von Lyon ihnen das Predigen verbot, als dann Papst Alexander III. 1179 ihre Bitte um Anerkennung ihrer Gesellschaft zur Verbreitung und Verklündigung des Evangeliums schöndes zurückwies, als zuletzt Papst Lucius III. auf einem Concil zu Verona 1184 über die pauperes de Lugduno als über Häretiker wegen der Annahme, ohne päpstliche oder bischöfliche Vollmacht zu predigen, das Anathem aussprach: da war Waldus mit seinen Genossen vor die Alternative gestellt, entweder dem Machtpruch der Kirche sich zu beugen, oder aber, weil sie Gottes Gebot höher achteten als der Menschen Gebot, von der Kirche ausgestoßen zu werden. Die Wahl war nicht zweifelhaft. Von der Kirche, die in ihrem hierarchischen Organismus keinen Raum für solche freie Laienpredigt und kein Verständnis für die Forderung evangelischer Armut und Vollkommenheit (außer in der Form des Mönchtums) hatte, wiederholt excommunicirt, anathematisirt und bald blutig verfolgt, gewannen die aus ihrer ursprünglichen Heimat, der Stadt und dem Gebiet von Lyon ausgetriebenen Waldenser nicht bloß weitere Verbreitung (in Südfrankreich, bes. im Delphinat und der Provence, in Oberitalien, dem nördlichen Spanien, bald auch in Deutschland, am Rhein, in Lothringen, Elsaß, Meß, Straßburg u.); sondern sie wurden nun auch durch diesen Widerspruch der Hierarchie und durch eigene Vertiefung in die heil. Schrift zu immer klarerer Einsicht in die Irrthümer und Gebrechen der Kirche geführt. Noch einmal versuchte es der kluge und weitblickende Papst Innocenz III., die waldensische Bewegung in die Bahnen der katholischen Kirche zurückzulenken, dadurch, daß er 1210 zu Wiedergewinnung der pauperes de Lugduno einen kirchlichen Gegenverein der pauperes catholici stiftete. Nur wenige wurden gewonnen. Vielmehr begannen jetzt 1209—29 die blutigen Abigenserkreuzzüge zu Austilgung der Ketzer im südlichen Frankreich; es folgten seit 1229 die Bibelverbote und die Einsetzung der Inquisition, und von allen diesen Maßregeln, wenn sie auch zunächst gegen die von den Waldensern verschiedenen katharischen Abigenser bestimmt waren, wurden die mit den letzteren meist verwechselten Waldenser mitbetroffen, wie denn auch das große Lateranconcil des Jahres 1215 ihre kirchliche Verdamnung erneute. Durch das alles aber wurden sie weder in den Schoß der Kirche zurückgeführt noch vernichtet, sondern theils in die Verborgenheit getrieben, theils in immer weitere Kreise zersprengt. Als ihr Hauptstük erscheinen jetzt die Apenthäler auf der Ost- und Westseite der Cottischen und Seealpen im Dauphiné und Piemont, aber auch weiterhin über ganz Südfrankreich und Oberitalien breiten sie sich aus (Waldenses Lombardi und Ultramontani); fast alle Länder der Christenheit werden von ihren Reispredigern durchzogen, so daß schon am Ende des 13. Jahrhunderts ein anonymes Gegner (Pseudo-Rainerius) sagt: es gebe fast kein Land, wo diese Secte nicht zu finden sei. Und gleichzeitig vollzieht sich ein totaler Umschwung in ihrer Stellung zur Kirche, ihren Lehren und Ordnungen: der anfangs noch gut katholische, aber jetzt von der Kirche selbst ausgestoßene Laienverein wird zur oppositionellen, den Rechtsbestand der Kirche leugnenden und eine Reform der Kirche anstrebenden Secte.

2. Während noch tief ins 13. Jahrhundert herab die Vorwürfe der Gegner gegen die Waldenser fast ausschließlich auf den einen Punct der Laienpredigt und die hierin sich beweisende Insubordination gegen die Priester und Bischöfe der Kirche sich beschränken: so beginnen die Waldenser jetzt erst seit dem Ende des 13. Jahrhunderts gegenüber von der sie ausschließenden und verdamnenden Kirche, ihrem Leben und ihrer Lehre, eine entschieden oppositionelle Stellung einzunehmen, sie stellen ihre Auctorität, die Wahrheit ihrer Traditionen, soweit diese nicht aus der Schrift sich erweisen lassen, das Recht ihrer Hierarchie in Frage. Eine ganze Reihe von Irrthümern werden ihnen jetzt von den katholischen Gegnern vorgeworfen: Lasterungen der Kirche und ihres Klerus, Irrthümer hinsichtlich der Sacramente, Verwerfung der verschiedensten kirchlichen Satzungen und Bräuche (Pseudo Rainerius, contra Waldenses op. 5). Ja es steigerte sich ihr Gegensatz gegen die römische Kirche bereits bis zu dem Punct, daß sie dieser das Recht, eine christliche Kirche zu heißen, schlechtthin bestritten. Die *ecclesia Romana* ist ihnen *non ecclesia Jesu Christi, sed ecclesia malignantium*; während sie selbst die wahre christliche Kirche zu sein behaupten (*dicunt quod ipsi sint ecclesia Christi*).

Eben hier, in der Lehre von der Kirche, lag jetzt die Hauptdifferenz zwischen der waldensischen Gemeinschaft und der hierarchischen Kirche: da die Waldenser die apostolische Kirchengestalt vorzugsweise in die freiwillige Armut setzten, so erschien ihnen als Wurzel alles Uebels der Reichthum des Klerus; als Anfang des Verderbens aber die angebliche Schenkung Constantins; sich selbst glaubten sie berufen, durch die Forderung der Rückkehr zur apostolischen Armut eine Reform der Kirche zu beginnen.

Trotz ihrer Opposition aber gegen das Verderben der Kirche wollten die Waldenser dennoch, wenigstens in ihrer großen Mehrzahl, von der Kirche selbst, ihrem Dogma und ihrem Cultus, sich keineswegs trennen. Nicht bloß um sich den Verfolgungen zu entziehen, sondern aus Ueberzeugung nahmen sie fortan, wo es ihnen gestattet war, am Gottesdienst und der Sacramentspendung der Kirche Theil, sie hielten fest an den öumenischen Bekenntnissen der Kirche, mieden und bekämpften ketzerische Lehren, legten Werth auf den Zusammenhang mit der einen und wahren apostolisch-katholischen Kirche, wie sie denn nicht leugneten, daß es immer gottesfürchtige Seelen und wahre Christen auch in der römischen Kirche gegeben habe, und wollten selbst nicht als eine besondere Kirche neben der katholischen, sondern nur als der gesunde Kern der allgemeinen Kirche, als die wahre *ecclesia Christi*, innerhalb der seit Constantin-Silvester verderbten römischen Kirche betrachtet sein. — Auch ihre Prediger (*boni homines, perfecti*, vom Volk gewöhnlich *barbas*, d. h. Onkels genannt) legten die früher getragene besondere Kleidung ab, um jedem Verdacht vorzubeugen, lebten aber nach den evangelischen Rathschlägen in apostolischer Armut und Ehelosigkeit, unter sich gegliedert nach gewissen hierarchischen Abstufungen (*magister major und minor, Diacone, Presbyter und Bischöfe*).

Der Hauptanstoß, den die Kirche an den Waldensern nahm, blieb fortwährend die Laienpredigt: „daß sie alle zu predigen sich unterfangen ohne Unterschied des Standes, Alters und Geschlechtes, ohne Mission und Autorisation der Kirche, ja daß jedes Mitglied der waldensischen Secte priesterliche Rechte für sich in Anspruch nahm (*quod omnis bonus laicus sit sacerdos*), daß auch waldensische Frauen als Lehrerinnen und Predigerinnen auftraten (unter Berufung auf biblische Vorbilder), ja daß sogar kleine Mädchen das Evangelium und die Episteln lernten, — das war es, was den katholischen Gegnern fortwährend zum größten Anstoß gereichte (cf. Bernhard von Fonto Caude Contra Waldenses in der *Bibl. Max. Patrum XXIV.*, 1389 seq. Yvonotus bei d'Argentré I. 96).

Nicht durch neue dogmatische Lehrsätze oder theologische Untersuchungen, wohl aber durch ihre einfältige Liebe zur Schrift und ihre gründliche Kenntnis des Schriftinhalts, durch ihren Eifer für Verbreitung schriftmäßiger Erkenntnis, vor allem durch ihr ernstes sittliches Streben nach einer apostolischen Lebensgestalt, die sie durch strenge Befolgung des Vorbilds und der Gebote Christi, insbesondere der Vorschriften der Bergpredigt, bei

sich herstellen wollten, sind die Waldenser ein Salz der mittelalterlichen Christenheit, aber auch ein steter Protest gegen die Verweltlichung der römischen Kirche und das Lehrmonopol des Klerus geworden, daher in sehr offener Weise einer der katholischen Gegner am Ende des 13. Jahrhunderts über sie klagt: unter all den zahlreichen häretischen Secten, welche gewesen oder noch seien, gab es keine gefährlichere als die der Leonistae oder Waldenser, und zwar aus drei Gründen: einmal weil sie von längerer Dauer als die andern, zweitens weil sie von allen die weiteste Verbreitung habe (fero enim nulla est terra, in qua haec secta non sit), und drittens weil sie den größten Schein der Frömmigkeit hat (quia magnam habet speciem pietatis, eo quod coram hominibus juste vivant, bene omnia de Deo credant, et omnes articulos, qui in Symbolo continentur): ihr einziger Fehler sei, daß sie die römische Kirche und den Klerus lästern, was bei der Menge der Laien nur allzu leicht Glauben finde.

3. Der fromme Bibelleseverein von 1170 war zu einer fast durch alle Länder Europas verbreiteten Secte geworden, die, von der herrschenden Kirche verfolgt, sich selbst als die wahre Kirche der verderbten römischen gegenüberstellt, und doch noch wesentlich festhält an den Dogmen wie an den äußeren Cultusordnungen der römischen Kirche. Ein neuer Wendepunct in der Geschichte der Waldenser wird nun aber herbeigeführt durch die hussitische Bewegung in Böhmen und die Wechselbeziehungen zwischen den Waldensern einerseits, den Hussiten, Taboriten, böhmischen Brüdern andererseits. Waldensische Gemeinden, die zu Anfang des 15. Jahrhunderts in Böhmen und den angrenzenden Ländern stark verbreitet waren, und waldensische Lehrer wie der merkwürdige Peter von Chelcic, ein Waldenserbischof Stephan und andere haben zur Entstehung und Verbreitung der hussitischen Bewegung, und besonders zur Entstehung der böhmischen Brüderkirche wesentlich mit beigetragen, so sehr auch später die böhmischen Brüder selbst bemüht waren, ihren Zusammenhang mit den Waldensern zu leugnen. Andererseits haben dann aber die Waldenser durch den Verkehr mit den Böhmen und durch die Einwirkung hussitischer, wiclefistischer, taboritischer Lehren eine klarere Einsicht gewonnen in die Irrlehren und Misbräuche der römischen Kirche, und es ist dadurch ihre dogmatische und kirchliche Stellung eine wesentlich andere geworden als zuvor. Diese Einwirkung hussitischer Lehren zeigt sich besonders in den waldensischen Schriften des 15. Jahrhunderts. Zu den merkwürdigsten Eigenthümlichkeiten der Waldenser gehört es bekanntlich, daß sie von Anfang an eine eigene Literatur gehabt haben, von der uns verhältnismäßig zahlreiche Documente handschriftlich in den Bibliotheken von Genf, Cambridge, Dublin u. c. erhalten sind; aber es gehört auch die Geschichte und chronologische Bestimmung dieser Literatur zu den allerschwierigsten, trotz der neuesten Forschungen und Entdeckungen noch lange nicht vollständig aufgeklärten Partien der Kirchengeschichte.

Deutlich können wir in der Literatur der vorreformatorischen Waldenser — entsprechend den oben bezeichneten Stadien ihrer Geschichte — drei Gruppen oder Schichten von Schriften unterscheiden. — Die erste dieser Gruppen, schon mit Walbus beginnend, besteht aus bloßen Uebersetzungen biblischer Schriften und patristischer Stücke; die zweite, vom 13. (d. h. von der Zeit der großen Verfolgung) bis ins 15. Jahrhundert reichend, umfaßt die altwaldensischen Schriften aus vorhussitischer Zeit, wozu wir z. B. rechnen dürfen: 1) Vergier de Condolacion, Garten des Trostes, 2) Scale de las vertuez, Stufenleiter der Tugenden, besonders aber 3) das bekannteste, wohl auch bedeutendste waldensische Lehrgebieth, die Nobla Leyczon, eine Aufforderung zur Buße und zur Uebung christlicher Tugenden im Blick auf die Kürze des Lebens und die zukünftige Vergeltung, verfaßt nicht wie man früher glaubte, schon ums Jahr 1100, sondern nach dem neuesten Stand der Forschungen wahrscheinlich um das Jahr 1400 (Herzog); ferner noch eine Reihe von weiteren Gedichten und Prosaschriften, sämmtlich in einem eigenthümlichen, mit der Sprache der romanischen Troubadours verwandten, aber von dieser wie von der Sprache der neueren Waldenser verschiedenen südfranzösischen oder provençalischen Dialekte, der

altwaldensischen Sprache, abgefaßt. — Dagegen ist eine dritte Gruppe von waldensischen Schriften sichtbar erst unter hussitischem oder taboritischem Einfluß (richtiger wohl: unter Einfluß der böhmischen Brüder), also nicht vor dem 15. resp. Anfang des 16. Jahrhunderts entstanden oder redigirt, zum Theil auch geradezu von den böhmischen Brüdern entlehnt. Dahin gehört z. B. eine Schrift über den Antichrist, worin die Ursachen der unterdessen vollzogenen Trennung von der katholischen Kirche angegeben sind, ferner ein Tractat über die Sacramente, Auslegung der zehn Gebote, ein Tractat vom Fegfeuer, über die Heiligenanrufung, vom Fasten, besonders aber ein Waldenser Katechismus (las interrogacions menors oder „Kinderfragen“), der, wie neuerdings nachgewiesen, mit einem im 16. Jahrhundert entstandenen böhmischen Katechismus nahe verwandt ist. Ob die waldensischen Kinderfragen aus dem böhmischen Katechismus entstanden (wie Dieckhoff meinte), oder ob der waldensischen Schrift, wie Jezschwitz nachzuweisen gesucht hat, die geschichtliche Priorität wie der Vorzug der besseren Anordnung und des reicheren Inhalts zukommt, oder ob, wie Palachy behauptet, beide Katechismen, der waldensische wie der Brüderkatechismus, aus einer gemeinsamen Quelle einem ca. 1414 entstandenen hussitischen Katechismus abstammen: das ist eine Frage, zu deren definitiven Lösung uns vorerst das nöthige urkundliche Material fehlt. Das Wahrscheinlichste bleibt nach dem jetzigen Stand der Forschung die Priorität des waldensischen Katechismus oder der „interrogacions menors.“ Jedenfalls aber, wann und wie sie auch entstanden sein mag, ist uns diese nach Inhalt und Form gleich treffliche Lehrschrift ein Beweis für den hohen Werth, welchen die Waldenser auf christlichen Volks- und Jugendunterricht legten, und für die große Bedeutung, welche sie ebendarum in der Geschichte des religiösen Unterrichts, in der Geschichte der katechetischen Literatur einnehmen.

Eine Gemeinschaft, welche von Anfang an auf schriftmäßigen Religionsunterricht einen so hohen Werth legt, und welche es ausdrücklich als eines der wesentlichsten Erfordernisse christlicher Vollkommenheit bezeichnet, eine reine Ehe zu führen und die Kinder recht zu unterweisen (Novel Sermon); die überdies in der Lage war, daß die private Unterweisung ihrer herumziehenden Barben die Entbehrung einer stetig fortgesetzten Weide im Wort ersetzen mußte: eine solche Gemeinschaft mußte früh das Bedürfnis empfinden, ihren Predigern und Lehrern eine Anweisung zu diesem Behuf in die Hand zu geben. Bei der Bedeutung, die schon in altwaldensischen Schriften dem Glauben wie den Geboten beigelegt wird, bei dem hohen Ansehen, das ähnlich wie bei den Katharern das Vaterunser im Leben der waldensischen Gemeinschaft hatte, mußten sich nicht nur frühe die eigentlichen Stamina eines Laienkatechismus reiner als damals in der herrschenden Kirche herausheben; es konnte auch frühe das Bedürfnis nach Auslegungen jener einzelnen Stücke sich geltend machen. So findet sich schon in der altwaldensischen Literatur eine ganze Reihe von Stücken, die wir geradezu als Vorarbeiten zur Katechismusliteratur bezeichnen können: z. B. Glosa Pater, de li articles de la fe, ferner Spuren alter Auslegungen des Dekalogs, insbesondere aber jene religiösen Dichtungen, welche zu Mittheilung der christlichen Wahrheiten an Volk und Jugend besonders geeignet waren, und welche, wie besonders la nobla leycezon, im Gedächtnis des Volkes und Hauses lebend, die Laienbibel der alten Waldenser waren (vergl. Jezschwitz, Katechismen der Waldenser S. 183 fg.).

Daß aber nun gerade im Lauf des 15. Jahrhunderts das Bedürfnis zu Abfassung neuer oder zu neuer Redaction und theilweiser Umgestaltung früherer Lehrschriften von den Waldensern empfunden wurde: das hing zusammen mit jenem Anstoß, den die ganze innere Entwicklung wie äußere Stellung des Waldensertums durch die hussitische Bewegung in Böhmen erhalten hatte. Daß Wiclif in England oder Hus in Böhmen directe Einwirkungen von den Waldensern erhalten, hat sich bis jetzt historisch nicht erweisen lassen (s. Lechler, Wiclif I. 742), so nahe auch die Vermuthung der Möglichkeit liegt. Nachdem aber beide aus dem Grundsatz der allein maßgebenden Auctorität der

heiligen Schrift die nothwendigen Consequenzen gezogen für die Kritik des kirchlichen Lehr-, Cultus- und Verfassungssystems: so wirkte die Bekanntheit mit Wiclifs Schriften und mit den Schriften der Hussiten, Taboriten und böhmischen Brüder auch auf die Waldenser fördernd, klärend und vorwärtstreibend ein in der Weise, daß nun auch sie das biblische Princip in seiner kritisch-reformatorischen Stellung zu dem kirchlichen Lehrbegriff und Gottesdienst schärfer ausprägten, daß sie z. B. die römische Lehre von den sieben Sacramenten, der Wandlung im Abendmahl, vom Messopfer, dem Fegefeuer, der Heiligenanrufung nun entschieden als schriftwidrige Menschenfahrungen verwarfen und der Nothwendigkeit einer Trennung von der katholischen Kirche sich klarer als bisher bewußt wurden.

Diese Gestalt des Waldensertthums zeigt z. B. eine Vaterunser-Erklärung, die uns in zwei Recensionen vorliegt: einer älteren, die noch die Wandlungslehre enthält, und einer jüngeren, welche die Wandlung verwirft und an die wiclifsche Lehrweise sich anschließt. Eben in dieser Zeit des wechselseitigen Lehraustausches zwischen Waldensern und Böhmen scheint auch jener waldensische Katechismus — die *Interrogacions monors* — abgefaßt zu sein (wie Jezschwitz meint ca. 1498, wenn nicht früher). Wenigstens zeigt er in Lehrgehalt und Lehrform eine große Uebereinstimmung mit einer Taboritenconfession von 1431, sowie mit einer im 15. Jahrhundert nachweisbaren waldensischen Schrift vom Antichrist, trägt aber sonst nach Inhalt und Form ein entschieden waldensisches Gepräge — so in der Grundeintheilung nach den drei christlichen Cardinaltugenden Glaube, Liebe, Hoffnung, in der Erwähnung der sechs evangelischen Gebote aus der Bergpredigt und der sieben Gaben des heil. Geistes, in der Fassung der Erwählungslehre, der Lehre von der Kirche, insbesondere der Unterscheidung der zwei Arten der Kirche (*doas maneras de la gleisa*), der wahren und der anstaltlichen Kirche (*de la part de la substancia und de la part de li monisteri*). Jedenfalls ist die auf Dieckhoffs Behauptungen beruhende Angabe in Band III. dieser Encyclopädie (S. 908) zu berichtigen, als ob der Waldenser Katechismus erst eine Nachbildung des lutherischen sei.

B. Die Reformation des sechszehnten Jahrhunderts brachte in den inneren und äußeren Verhältnissen der Waldenser eine neue Wandlung hervor, im Vergleich mit welcher alle früheren seit dem Anfang der Secte sich als unbedeutend erweisen. Erst jetzt durch die Annahme der Lehren und Grundsätze der Reformation gelangte die Secte zur Reife ihrer Entwicklung und kam das biblische Princip, welches ihr zu Grund lag, zu vollem Durchbruch und praktischer Verwendung. Am Ausgang des Mittelalters zeigten die Waldenser sozusagen ein doppeltes Angesicht: das eine rückwärts gerichtet läßt sie lediglich als katholische Secte erscheinen, dem Dogma der Kirche weit weniger als ihren hierarchischen Ordnungen entfremdet und immer noch bereit, nicht nur den äußeren Cultus der Kirche stillschweigend mitzumachen, sondern sogar nöthigenfalls in den Schoß der Kirche zurückzukehren, wie dies verschiedene Vorgänge, zumal am Anfang und am Ende des 15. Jahrhunderts, zeigen, wo es theils katholischen Bekehrungsversuchen, theils den neuen über sie verhängten Verfolgungen gelungen war, zahlreiche Waldenser, besonders in Südfrankreich und Oberitalien, zum Rücktritt zu bewegen. Allein die Secte hatte auch eine nach vorwärts, nach einer weitergehenden Reform und einer entschiedenen Lostrennung von der Kirche hinschauende und hindrängende Seite und diese ist es, die vorzugsweise in den mit den hussitischen Kreisen sich berührenden Schriften zum Vorschein kommt. Diese zwischen zwei entgegengesetzten Polen, einem katholischen und einem protestantischen, hinundher schwankende Bewegung kam jetzt durch den von der deutschen und schweizerischen Reformation gegebenen Anstoß an einen bestimmten Entscheidungspunct. — Auch die Geschichte der nachreformatorischen Waldenser zerfällt wieder in drei Stadien: 1) die Zeit der Durchführung der Reformation, beginnend mit der ersten Kunde von derselben, die zu den piemontesischen wie zu den französischen Waldensern bringt, bis zu der Synode von Angrogne im Sept. 1532

und der sogenannten Union der Thäler 1571; 2) die Zeit der neuen Verfolgungen, aber auch Rettungen und Auswanderungen, wodurch ein Theil der zuvor blühenden Gemeinden, besonders die französischen und süditalienischen, ganz oder größtentheils ausgerottet werden, andere aber, insbesondere die in den piemontesischen Alpenthälern, durch die heftigsten Verfolgungen sich hindurchretten oder ins Ausland sich flüchten, also die reformirte Waldenserkirche unter dem Kreuz vom 16. bis ins 18. Jahrhundert; endlich 3) die Zeit der äußeren Befreiung, der inneren Erneuerung, der vorwärts bringenden Propaganda seit Anfang des 19. Jahrhunderts.

1. Die Waldenser (in den drei Territorien, wo sie noch einen selbständigen Bestand haben — die piemontesischen, die französischen, die unteritalienischen) erhalten Kunde von der deutschen wie von der schweizerischen Reformation, senden Botschafter aus erst nach Deutschland (Pastor Martin aus Luserna in Piemont), dann 1530 nach der Schweiz und nach Straßburg (Pastor Georg Morel aus Merindol in der Provence und Peter Masson oder Latomus), um über die waldensischen Gemeindezustände an die Reformatoren, besonders Dekolampad und Bucer zu berichten und sich von ihnen Rath zu erhalten. Auf Grund des von Morel erstatteten Reiseberichtes wird beschlossen, in Gemeinschaft mit den auswärtigen Glaubensgenossen und einigen schweizer Theologen die wichtige Angelegenheit der Reformation auf einer waldensischen Gesamtsynode zu berathen und zum Beschluß zu bringen. Diese Synode fand statt den 12. bis 17. Sept. 1532 in dem Flecken Chanforans im Thal von Angrogne, einem der Alpenthäler Piemonts.

Auf Grund der hier einmüthig beschlossenen und unterschriebenen Sätze vollziehen nunmehr die Waldenser oder doch die Mehrzahl ihrer Gemeinden, wenn auch nicht sofort und nicht ohne hervortretende Conflicte zwischen diesen neureformatorischen und den altwaldensischen Anschauungen, ihre Losrennung von der römischen Kirche und ihre Reconstituierung als evangelischer Waldenserkirche. Dadurch ziehen sie sich freilich in der Periode der Gegenreformation — zuerst in Frankreich seit 1545 und 1560, dann in Calabrien seit 1560, theilweise auch in den Thälern auf der Ostseite der cottischen Alpen unter Herzog Emanuel Philibert von Savoyen blutige Verfolgungen zu, durch welche die calabrischen Gemeinden ganz, die französischen größtentheils ausgerottet, die piemontesischen Gemeinden aber veranlaßt wurden, der Gewalt siegreichen Widerstand zu leisten, 1561 durch den Frieden von Cavour freie Religionsübung innerhalb bestimmter Grenzen sich zu verschaffen, und nun zu Abwehr fernerer Beeinträchtigungen und innerer Schwankungen die sogenannte Union der Thäler 1571 unter sich zu schließen, — einen Vertrag, wodurch sie zum treuen Festhalten der reformirten Religion sich verpflichteten.

Damit war der bisher noch immer sich geltend machende altwaldensische Standpunct der theilweisen Accommodation an die katholische Kirche, ihren Cultus, ihr Dogma und ihre Lebensordnungen definitiv aufgegeben: die Waldenser sind aus einer katholischen Secte zu einer, auf dem Boden der Reformation und zwar wesentlich des calvinischen Bekenntnisses stehenden, evangelisch-protestantischen Waldenserkirche geworden.

2. Die fernere Geschichte der Waldenser ist die Geschichte einer unter dem Kreuz stehenden, leidenden und streitenden Diasporakirche: blutige Verfolgungen und deren muthige Abwehr, Gewährung und Wiederentziehung der Religions- und Cultusfreiheit, erfolgreiche Verwendungen protestantischer Mächte, besonders Englands und Preußens, und schändliche Rechtsverletzungen durch die savoyischen Herzoge und Frankreich, Auswanderungen in protestantische Länder, besonders in die Schweiz, nach Brandenburg, Württemberg, Hessen u. s. w., und siegreiche Rückkehr (wie besonders der sog. Makkabäerzug 1689 und 90), neue Kämpfe und Friedensschlüsse, aber auch stets neue Bedrückungen und Rechtsverletzungen, Bekehrungs- und Unterdrückungsversuche, die aber sämmtlich an dem zähen Widerstand des heldenmüthigen Völkchens scheitern — das ist der Inhalt der äußeren Geschichte der Waldenser vom 16. bis Anfang des 19. Jahrhunderts; während in ihrer inneren Entwicklung sich das Bestreben zeigt, in Lehrbegriff, Cultus

und kirchlicher Sitte unter Aufgebung altwaldensischer Traditionen sich mehr und mehr der übrigen evangelischen Kirche, insbesondere der französisch-reformirten zu conformiren, durch Vertauschung des waldensischen Idioms mit der französischen (resp. italienischen) Sprache, durch Einführung reformirter Liturgien und kirchlicher Bräuche, Milde rung der Kirchenzucht, insbesondere auch durch das Studium reformirter Theologie auf den schweizerischen, später auch deutschen Akademien und Universitäten (Genf, Lausanne, Bern, Basel, Berlin), sowie durch Entstehung einer eigenen neuwaldensischen Literatur, die sich nunmehr zu einer Hauptaufgabe macht, mittelst bewußter oder unbewußter Fiktionen theils die Ursprünge der waldensischen Kirche durch Zurückdatirung bis ins apostolische Zeitalter zu verherrlichen, theils die Lehren und Einrichtungen der katholischen Waldenser des Mittelalters mit denen der reformirten Waldenserkirche zu identificiren (s. oben).

3. Das letzte Stadium der Waldensergeschichte bildet endlich das 19. Jahrhundert: die Zeit ihrer Befreiung, Erneuerung und ihrer Wirksamkeit für die „Evangelisation Italiens.“ Nachdem der erste Napoleon seit 1800 ihnen Religionsfreiheit verschafft, ihre Geistlichen besoldet, aber auch ihre Synodalordnung durch eine Consistorialverfassung ersetzt, kam zwar in den Decennien der Restauration (1814 ff.) eine Zeit neuer Bedrückungen durch den katholischen Klerus und reactionäre Regierungen unter König Victor Emanuel, Karl Felix, Karl Albert. Aber es fehlte nun auch nicht an energischen Verwendungen zu ihren Gunsten von Seiten protestantischer Regierungen, besonders Englands und Preußens, sowie an thatkräftigen Unterstützungen von Seiten protestantischer Freunde und Vereine, wodurch ihnen eine gedeihliche Entwicklung ihres Kirchen-, Armen- und besonders ihres Schulwesens möglich gemacht wurde.

II. Von einem waldensischen Schulwesen kann überhaupt im Grunde erst seit dieser letzten Epoche die Rede sein. Gleich von vornherein allerdings mußten die Waldenser in Consequenz ihres Principis der Laienpredigt und des religiösen Volksunterrichts, auch die christliche Unterweisung der Jugend in den Bereich ihrer Thätigkeit ziehen: sie haben den Eltern ihre christliche Erziehungspflicht, ihren Geistlichen die Fürsorge für christlichen Religionsunterricht ans Herz gelegt, und nichts erregt mehr die Verwunderung der katholischen Gegner als die Beobachtung, daß sogar kleine Mädchen wie Knaben bei den Armen von Lyon das Evangelium und die Episteln lernten (vgl. eine Schrift über die Unterweisung der Kinder, de l'enseignement de li filli bei Perrin S. 250. Hahn S. 116).

Wir haben dann weiter gesehen, wie die Waldenser die erste oder doch eine der ersten mittelalterlichen Secten sind, bei welchen eine eigene Katechismusliteratur sich findet; denn jene Interrogacions monors, wann und wie sie nun auch entstanden sein mögen, sind ausdrücklich für die religiöse Unterweisung der Kinder bestimmt: „per enlumenar li enfant,“ damit diese, zu den Grundsätzen des wahren Glaubens geführt, erkennen mögen die Listen des Antichrists und die heilvolle Wahrheit des Glaubens (la verità saludivol contengua al erodo). Aber nicht die Schule ist es, welche diesen religiösen Kinderunterricht besorgt, sondern theils die christliche Familie, theils die waldensischen Geistlichen oder Barben, die früher meist nach apostolischem Vorgang paarweise als Wanderprediger und Wanderlehrer umherzogen oder den Prediger- und Seelsorgerdienst an den einzelnen Gemeinden verwalteten. Ausdrücklich für ihre Hand sind die Kinderfragen bestimmt: als Fragender ist im Katechismus jedesmal lo Barba, als Antwortender der discipulus oder l'enfant genannt.

Und auch für die Heranbildung dieser Geistlichen hat es eigene Unterrichtsanstalten nicht gegeben: sie besaßen keine große Gelehrsamkeit; sehr einfach und beschränkt war der Unterricht, den sie erhielten. Hatte ein Jüngling den Entschluß gefaßt, sich dem geistlichen Beruf zu widmen, so wandte er sich an einen der Barben, mit der Bitte, ihn für denselben heranzubilden. Dieser ließ ihn dann einen Theil des alten und neuen Testaments auswendig lernen, besonders Evangelien und apostolische Briefe, und gab

ihm Anleitung zur Verwaltung des heiligen Dienstes. Zeigte der junge Mann während des Unterrichts nicht die nöthigen Fähigkeiten, so schickte der Barbe ihn zu seinen Eltern zurück, um ein ehrbares Handwerk zu erlernen. Entsprach er den Erwartungen, so wurde er zu einer Prüfung zugelassen und konnte dann von einer Gemeinde gewählt werden und der geistliche Oberhirt (Moderator) weihte ihn dann durch Handauslegung zu seinem Amte.

Besonders charakteristisch ist aber der Bericht, den im Jahr 1530 die beiden Abgeordneten der Waldenser an Dekolampad und Bucer über die Vorbildung ihrer Geistlichen erstatten (vgl. Herzog a. a. O. S. 340 ff.): „Diejenigen, welche unter uns Geistliche aufgenommen werden sollen, bitten vor allem mit gebogenen Knien diejenigen von den Unsern, mit denen sie zusammentreffen, daß dieselben sie in den geistlichen Stand aufnehmen und für sie zu Gott beten sollen u. Alle diejenigen aber, welche unter uns zum Beruf evangelischer Prediger aufgenommen werden, kommen vom Ackerbau oder der Viehzucht her. Sie sind meist 25—30 Jahre alt und gänzlich unwissend. Unter uns werden sie drei oder vier Jahre hindurch, doch nur in zwei oder drei Wintermonaten, geprüft, ob sie anständige Sitten haben. In diesen Monaten lehrt man sie buchstabiren und lesen und den ganzen Matthäus und Johannes auswendig lernen, ebenso alle kanonischen (b. h. katholischen) Briefe und einen guten Theil der Briefe Pauli. Darauf werden die Aufzunehmenden an einen gewissen Ort geführt, wo einige von unsern Weibern, welche wir Schwestern nennen, ihr Leben in der Jungfrauschaft führen. An diesem Ort verweilen die Aufzunehmenden ein oder zwei Jahre lang, meist irdischen Geschäften obliegend. Nach Verfluß dieser Zeit werden die obgenannten Schüler durch das Sacrament der Eucharistie und Handauslegung zum Amt der Priester und der Predigt aufgenommen, und so unterwiesen und gelehrt, werden sie zu zwei und zwei ausgeschiedt, um das Evangelium zu verkündigen.“

Die Reformatoren (besonders Bucer und Dekolampad) in ihrer Beantwortung der waldensischen Anfragen finden diese Vorbildung für den geistlichen Beruf nicht ganz genügend: sie dringen auf fleißiges Schriftstudium, empfehlen eine längere Studienzeit der Aspiranten und misbilligen die seltsame Einrichtung, daß dieselben einige Zeit bei unverheiratheten Frauenzimmern (einer Art von waldensischen Nonnenklöstern) zubringen (siehe Herzog I. l. S. 372), eine Einrichtung, die dann auch von der Reformation an verschwindet.

Dies dürfte alles sein, was die uns vorliegenden Quellen über das Unterrichts- und Erziehungswesen der alten Waldenser darbieten. In nachreformatorischer Zeit trat insofern eine Aenderung ein, als jetzt die waldensischen Geistlichen wenigstens theilweise eine theologische Vorbildung auf reformirten Schulen, Akademien und Universitäten (besonders in Genf, Lausanne, Basel, Bern u.) genossen. Auch von Schulen in den Waldensergemeinden erhalten wir jetzt Spuren: so bestimmt das Toleranzpatent des Herzogs Karl Emanuel II. vom 14. Februar 1664 ausdrücklich: es solle den Waldensern erlaubt sein, zu Chabas oder an einem andern Orte eine Schule zu halten und der Herzog sei bereit, dieselbe auf eigene Kosten zu unterhalten; nur dürfe der Rector derselben nichts wider die katholische Religion lehren (s. Léger II. S. 307 ff.; Bender S. 253).

Während der blutigen Verfolgungszeiten des 17. Jahrhunderts war natürlich an eine geordnete Entwicklung des waldensischen Schulwesens nicht zu denken, — nicht bloß weil es an der nöthigen Ruhe und an ökonomischen Mitteln fehlte, sondern auch besonders darum, weil der fanatische und bekehrungssüchtige katholische Klerus es vor allem auf Annectirung der waldensischen Kinder abgesehen hatte, um diese durch katholische Taufe und Erziehung für die römische Kirche zu gewinnen.

So verordnete das Verfolgungsedict des Herzogs Victor Amadeus II. von Savoyen vom 31. Jan. 1686 neben der Niederreißung der Kirchen und Austreibung der Pfarrer insbesondere auch die Austreibung der waldensischen Schullehrer, falls sie nicht zur katholischen Religion übertreten wollen, unter Androhung der Todesstrafe und Güter-



confiscation, und verlangte die katholische Erziehung aller Kinder. Ausdrücklich wurden durch ein anderes Edict alle Katholiken berechtigt, Kinder aus den Waldensertälern zu rauben und sie ins Kloster Pignerol zu bringen, wo sie katholisch erzogen wurden. Erst 1794 verbot eine königliche Verordnung diesen gewaltsamen Kinderraub und befahl die Rückgabe der geraubten Kinder an die Eltern, jedoch mit Ausnahme der freiwillig eingetretenen. Und noch im Jahr 1799 ist eine der Hauptbeschwerden der Waldenser, daß das Kloster Pignerol sich ihrer Kinder bemächtigte, um sie im katholischen Glauben zu erziehen.

Erst Napoleon I. gewährte den Waldensern neben der bürgerlichen Gleichstellung mit ihren katholischen Mitbürgern ausdrücklich auch das Recht, neue Schulen zu errichten, wie er überhaupt dem kleinen Waldenservölkchen, solange er regierte, ein wohlwollendes Interesse bewahrte. Dagegen war es eine der schmachlichsten Maßregeln der Restauration des Jahres 1814, daß ein königliches Edict des zurückgekehrten Victor Emanuel vom 20. Mai 1814 die Gemeinden nicht nur in der Errichtung neuer Schulen wieder beschränkte, sondern auch unter Wiederherstellung eines früheren Edicts von 1665 die gewaltsame Wegnahme waldensischer Kinder zum Zweck der Bekehrung wieder gestattete (Notice sur l'état actuel des églises Vaudoises, Paris 1822; Bender S. 387 fg.) Doch schaffte die Verwendung der englischen und preussischen Regierung bald wieder einige Erleichterung (Edict vom Februar 1816) und die aus den evangelischen Ländern, besonders Holland, England, Deutschland und der Schweiz, aber auch aus Schweden, Dänemark und sogar Rußland kommenden reichen Geldunterstützungen machten es möglich, neben besserer Dotation der Pfarrstellen, Erbauung von Kirchen und Errichtung eines Hospitals auch an Verbesserung des nach den langen Zeiten der Unterdrückung immer noch sehr darniederliegenden Schulwesens zu denken.

Ueber den Stand des waldensischen Schul- und Unterrichtswesens in den Jahren 1830—40 haben wir authentische Berichte von zwei deutschen Theologen, welche in den Jahren 1832—33 die Waldensertäler besucht und theils aus eigener Anschauung, theils aus den Synodalprotokollen ihre Informationen geschöpft haben: dem schweizerischen Pfarrer J. Heinrich Weiß (Die Kirchenverfassung der piemontesischen Waldensergemeinden. Zürich 1844), und dem Berliner Privatdocenten Ernst Theod. Mayerhoff (Die Waldenser in unsern Tagen. Ein Beitrag zur kirchlichen Statistik. Berlin 1834). Ich gebe zunächst das Wesentliche aus ihren Berichten und füge dann neuere Notizen, soweit sie mir zugänglich geworden, hinzu.

Die Gesamtzahl der Waldenser in den drei Thälern Val de Lucerne, Val de Perouse und Val de St. Martin berechnete sich damals auf etwa 22,000 (neben 5000 Katholiken). Nach den neuesten Angaben von 1872 betrug die Zahl 24,000. Sie waren in 15 Hauptgemeinden eingetheilt, jede mit besonderem Kirchenrath (consistoire) und Gemeinderath. Zum Thal Lucerne gehören 6 Gemeinden (St. Jean, La Tour, Angrogne, Villar, Bobi, Nora) mit ca. 10,400, zum Thal St. Martin 6 Gemeinden (Pral, Roboret, Macel, Maneille, Villedèche, Pomaret) mit ca. 5,200, zum Thal Perouse 3 Gemeinden (Pramol, St. Germain, Prarustin) mit ca. 5400 Einwohnern.

In jeder dieser 15 Gemeinden befindet sich eine Hauptschule (écolo paroissiale), worin durchschnittlich 100 Kinder von 5—16 Jahren unterrichtet werden. Daneben bestehen wegen der Zerstreung der Ortschaften und der ungangbaren Gebirgswege während der Wintermonate (November bis Mai) noch sogenannte Quartierschulen, deren Lehrer bei kärglicher Besoldung von oft nur 6—11 Thalern noch die sonntägliche Betstunde zu leiten haben.

Wenn schon die Lehrer der Hauptschulen in Hinsicht ihrer Bildung vieles zu wünschen lassen, so ist dies noch weit mehr bei denen der Quartierschulen der Fall, welche oft nicht einmal der französischen Sprache mächtig sind.

Der Unterricht beschränkt sich auf Gesang, Lesen, Schreiben, Rechnen. Unterrichtssprache wie Kirchensprache ist vorschriftsmäßig die französische und die wenigen Schul-

bücher (ein ABC-Buch, ein Katechismus von Osterwald und ein Neues Testament) sind in dieser verfaßt, neuerdings aber auch ins Italienische übersezt. \*) Da aber die Volkssprache ein aus Italienisch und Französisch gemischtes Patois ist und da die Lehrer selbst mitunter der französischen Sprache nicht mächtig sind, so kommt es vor, daß manche Schüler zur Zeit der Confirmation die französische Sprache so wenig verstehen, daß die Geistlichen sich genöthigt sehen, die nöthigsten Religionskenntnisse denselben in dem waldensischen Patois beizubringen, mit Hülfe einer von dem Pfarrer Peter Bert herrührenden waldensischen Evangelienübersetzung (*li sent Evangilo de notre Seigneur Gesu Christ, rendu in lengua Waldesa, 1832*) und mit Benützung der noch im Volk fortlebenden altwaldensischen Volksesänge.

Schulzwang findet nicht statt; die Schulzeit ist in den verschiedenen Gemeinden bei der Verschiedenheit der Erwerbsquellen sehr verschieden.

Die Schulaufsicht liegt in der Hand des Consistoriums, d. h. des Gemeindefkirchenraths, der aus dem Pfarrer als Präsidenten und einer Anzahl von auf Lebenszeit gewählten Aeltesten besteht. Der Pfarrer ist verpflichtet, wenigstens einmal monatlich mit einem Kirchenältesten die Schule zu besuchen und die Lehrmethode des Schullehrers zu prüfen. Ihre Besoldung (von 3—400 Francs für die Gemeindefschullehrer, von 25—40 Francs für die Quartierschullehrer) erhalten die Lehrer nur ausbezahlt, wenn sie ein vom Consistorium ausgestelltes Zeugnis vollständiger Pflichterfüllung beibringen. Die Schullehrer werden vom Consistorium erwählt, oder, wenn dieses sich nicht einigen kann, von der Tafel, d. h. von dem durch die Synode gewählten Moderamen oder Kirchenrath ernannt, dem überhaupt die Oberaufsicht über das ganze Kirchen- und Schulwesen, über Consistorium, Pfarrer und Schullehrer obliegt. Die Prüfung der Lehramtsandidaten wird im Auftrag der Tafel von einem Geistlichen und Laien vorgenommen, die aber mit dem betreffenden Candidaten nicht aus demselben Thale sein dürfen. Die gesetzgebende Macht in allen Angelegenheiten der Kirche und Schule liegt (vorbehaltlich der königlichen Bestätigung) in der Hand der Synode, d. h. der regelmäßig alle 5 Jahre sich versammelnden Gesamtrepräsentation aller waldensischen Gemeinden, welche aus sämtlichen angestellten Geistlichen und je zwei Laienabgeordneten aus jeder Gemeinde besteht (das Nähere hierüber bei Weiß, Mayerhoff, Bender S. 393).

Neben den Volksschulen erhielten die Waldenser durch eine Stiftung holländischer Protestanten aus Rotterdam und Amsterdam eine Lateinschule (*école latine*), in welche die Wohlhabenden ihre Söhne schicken. Ihre Einrichtung beruht auf einem von dem holländischen Comité entworfenen Reglement vom 18. und 19. Nov. 1831, unterzeichnet von dem Secretär Pastor Maunier. Schulort muß La Tour oder dessen Umgebung sein. Als Unterrichtsgegenstände sind bezeichnet: Französisch, Latein, Griechisch, Geographie, Religion, Waldenser-Geschichte, allgemeine Geschichte und Mythologie. Der Lateinunterricht soll von den Elementen bis zum fertigen Verstehen von Nepos, Cic. Epist., Livius, Cäsar, Phaedrus, Ovid und Vergil, das Griechische bis zu den leichteren Classikern geführt werden. Den gesammten Unterricht in fünf Schülerclassen (mit Ausnahme des Gesangsunterrichts) hatte früher ein einziger Rector zu erteilen, der in Verbindung mit einer von der Tafel ernannten Schulcommission einen jährlichen Bericht über

\*) Vergleiche das Verzeichnis waldensischer Schul- und Kirchenbücher, zu haben bei der Librairie Bénédic in Torre-Pellice, Piemont, Italia: *Livres à l'usage de l'Eglise et des Ecoles Vaudoises. Abécédaire pour les petits Enfants. — Premier livre de lecture pour les Ecoles. — Second livre de lecture pour les Ecoles. — Primo libro di lettura italiano per le Scuole Elementari. — Catéchisme de l'Eglise Evangélique Vaudoise, à l'usage des Cathécumènes. — Recueil de Psaumes et Cantiques à l'usage de l'Eglise Evangélique Vaudoise. — La Liturgie Vaudoise, ou la Manière de célébrer le Culte Divin comme elle est établie dans l'Eglise Vaudoise des Vallées du Piémont, 1 vol. — Ferner: Manuels d'Ecole et Livres de texte, à l'usage du Collège, de l'Ecole Normale et des écoles primaires.*

den Zustand der Schule und über den Fleiß, die Fortschritte und Ausführung, Aufnahme und Abgang der Schüler, über Unterrichtsgegenstände zc. an die Tafel und durch diese an die holländische Commission erstattet, welche letztere zu organischen Veränderungen in der Schuleinrichtung ihre Genehmigung sich vorbehalten hat.

Unabhängig von dieser durch holländische Mildbthätigkeit gestifteten Lateinschule entstand 1831 durch englische Geldbeiträge, besonders durch die Bemühungen des Engländers Dr. Gilly, Pfarrer in Northam, ein sogenanntes Collège oder Gymnasium. Anfangs bestanden beide Anstalten, die Lateinschule und das Gymnasium, neben einander, da gegen die englische Stiftung das Vorurtheil herrschte, sie diene den Zwecken einer methodistischen Propaganda. Neuerdings aber wurden beide zu einer einzigen in La Tour bestehenden Anstalt vereinigt und außerdem zu Pomaret eine Lateinschule errichtet; auch die anfangs von der sardinischen Regierung geforderte Beschränkung auf eine kleine Schülerzahl (15) ist aufgehoben und der Lehrplan neben den in der früheren Lateinschule schon berücksichtigten Fächern auf Mathematik und die Anfangsgründe der Philosophie und Theologie ausgedehnt worden. \*)

Auch für den Unterricht und die Erziehung des weiblichen Geschlechts wurde durch die großartige Mildbthätigkeit englischer Freunde Fürsorge getroffen durch Errichtung eigener Mädchenschulen, écoles supérieures de jeunes filles (in La Tour, St. Jean, St. Germain, Ville Sèche und Bobi), worin neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch weibliche Handarbeiten gelehrt werden. Um diesen Zweig des Schulwesens hat besonders der englische Oberst Beckwith sich verdient gemacht, der, nachdem er in der Schlacht

\*) Der neueste Schulplan des Collège von La Tour (für das Jahr 1872—73) ist abgedruckt in der Zeitschrift L'écho des Vallées 1872 Sept. 27. No. 39. Danach umfaßt die Lehranstalt 4 Classen: 1) Classe de philosophie, 2) Classe de rhétorique, 3) Classe de 3. et 4. année, 4) Classe des ersten und zweiten Schuljahrs. Als erster Lehrgegenstand erscheint in sämtlichen Classen der Religionsunterricht oder wie dieser bezeichnender Weise in dem ganzen waldensischen Schulplan genannt wird: „Bible“ und zwar Classe I. ital. Uebersetzung und Erklärung der 8 ersten Cap. des Römerbriefs, Classe II. étude raisonnée der alttestamentlichen Propheten, Classe III. Leben Jesu, Classe IV. biblische Geschichte des Alten Testaments von Saul bis Christus.

Die übrigen Lehrfächer sind für die I. Classe Philosophie (Encyclopädie, Logik, Psychologie, Geschichte der neueren Philosophie), Naturwissenschaften (Chemie, Mineralogie, Geologie), Mathematik (Stereometrie und Trigonometrie), Geschichte (neuere Geschichte nach einem Lesebuch von Balliet), Italienische, Französische, Lateinische, Griechische Sprache und Literatur (compositions, traductions, analyses, histoire, littéraire): als lateinische Classiker sind namentlich Horaz und Cicero, als griechische Euripides und Demosthenes bezeichnet. — Für die II. Classe oder die Rhetorik sind die Fächer wesentlich dieselben; nur erscheint hier statt Philosophie — Archäologie, d. h. griechische und römische Antiquitäten und alte Geographie, speciell von Italien; als naturwissenschaftliches Fach — Zoologie, als mathematisches ebene Geometrie, der Geschichtsunterricht umfaßt alte und speciell griechische Geschichte. Als lateinische Classiker sind für diese Stufe Sallust und Vergil, als griechische Xenophons Cyrop. und Homers Ilias bezeichnet, als italienische Dante (Hölle und Fegfeuer).

Die dritte Classe (das dritte und vierte Schuljahr umfassend) giebt dieselben vier Sprachen: Grammatik, Lectüre und Compositionen, als lateinische Schriftsteller Cäsar und Plinius, als griechischen Xenophon: lateinische Grammatik von Schulz, griechische von Curtius; ferner Arithmetik, Geographie, Linearzeichnen. Die vierte Classe (1. und 2. Schuljahr) wesentlich ebenso, außerdem aber noch Waldenser-Geschichte und kalligraphische Übungen.

Für sämtliche Zöglinge „autant que faire se pourra“: Gefang, Gymnastik, militärische Übungen.

Zu Anfang des Schuljahres (1. October) finden für sämtliche höhere Schulen — Collège, Ecole normale, Ecole supérieur, Ecole de Pomaret Aufnahmeprüfungen statt.

Zu Unterbringung auswärtiger Schüler des Gymnasiums und der Normalschule bestehen Pensionen (z. B. chez M. Maggiore in La Tour), auch giebt es Gelegenheit zu Privatunterricht in der deutschen Sprache.

bei Waterloo ein Bein verloren, seit 1815 seinen Wohnsitz in den Thälern genommen und fast sein ganzes Vermögen dem Wohl der Waldenser gewidmet hat, die er wie seine Familie liebte und die ihn wie ihren Vater ehrten. Auch die Errichtung von Sonntagsschulen in mehreren Thalorten wurde besonders durch ihn veranlaßt, wie es denn überhaupt sein oberster Grundsatz war, daß es nur ein Mittel gebe zur Wiedererweckung und Förderung des waldensischen Volks — die Schule (s. die Biographie dieses vor wenigen Jahren verstorbenen Mannes von Pastor Meille, le général Beckwith, sa vie et ses travaux parmi les Vaudois de Piémont, Pignerol und Turin 1872).

Akademische Bildung suchten diejenigen Waldenser, die sich dem geistlichen Stande oder dem höheren Lehrfache widmen wollten, früher besonders an den beiden schweizerischen Akademien zu Genf und Lausanne, wo für sie beträchtliche Stipendien gestiftet sind und wo die angehenden Geistlichen früher auch die Ordination erhalten konnten. Neuerdings (seit 1833) wurden auch zu Berlin durch König Friedrich Wilhelm III. von Preußen zwei Freistellen für studirende Waldenser geschaffen; die Ordination aber sollen die Candidaten der Theologie nach der im Jahr 1839 durch die Synode zu St. Jean genehmigten Kirchenordnung (la discipline de l'église évangélique des vallées Vaudoises de Piémont) nicht mehr auswärts, sondern in den Thälern selbst erhalten.

Seit 1842 hat der evangelische Verein der Gustav-Adolf-Stiftung, sowie der gleiche Zwecke verfolgende protestantische Hilfsverein in der Schweiz den Waldensern „als den echt-evangelischen Vorläufern der Reformation und Schutzverwandten der evangelischen Kirche“ reichliche Unterstützungen zugewandt, und zwar vorzugsweise auch zur Hebung des waldensischen Schulwesens, zum Schulhausbau, zur Vermehrung und Erweiterung der Töchterschulen, zur Besserstellung der Lehrer und Prediger u. s. w. (so der Württemb. Hauptverein 1846 ff., der Altenburger 1847 ff., der Hamburger s. Bote des evangel. Gustav-Adolf-Vereins Jahrg. 1848 ff. und die verschiedenen Jahresberichte und Unterstützungsanträge des Leipziger Centralvorstands).

Im Jahr 1848 schlug endlich der leidenden und streitenden Waldenserkirche die Stunde der Erlösung. Wie mit einem Schlag änderte sich ihre ganze Stellung. Neue Ausichten, aber auch neue Aufgaben eröffneten sich insbesondere auch für das waldensische Schulwesen. Am 8. Febr. erfolgte die Verkündigung der neuen Constitution für das sardinische Königreich, wodurch zwar die römisch-katholische Religion als Staatsreligion erklärt, zugleich aber Duldung aller andern Culte verheißen wird. Wenige Tage später (17. Febr.) erging ein königl. Patent zu Gunsten der Waldenser: Zusicherung aller bürgerlichen Rechte, der Cultusfreiheit, insbesondere des Rechts, Schulen außerhalb und innerhalb der Universitäten zu besuchen und akademische Würden zu erlangen.

Mit herzlichster Freude wurde die Erlösung von jahrhundertlangem Druck in den Thälern der Waldenser begrüßt, mit lautem Jubel diese selbst bei dem nationalen Dankfest in Turin den 27. Febr. 1848 gefeiert: „Es leben die waldensischen Brüder! es lebe die Emancipation der Waldenser!“ — so hallte es jetzt durch dieselben Straßen Turins, die früher so oft Zeuge gewesen von ihren Martyrien. Die Verwirklichung der verheißenen Freiheiten ließ zwar noch längere Zeit auf sich warten, und mit der neu-erlangten Freiheit traten auch ganz neue Aufgaben an die „Thalleute“ heran. „Die Evangelisation Italiens“ — so hieß von jetzt an das Programm, das sie sich selber stellten und durch dessen Realisirung sie in ihrer Weise mitzuarbeiten suchten an dem großen Werk der geistigen wie politischen Erneuerung des italienischen Volks. Als ein Hauptmittel hiezu erkannten sie die Reform der Erziehung und des Volksunterrichts. Ueber die ganze Halbinsel hin, ja bis nach Sicilien hinüber werden jetzt waldensische Gemeinden gegründet, Reiseprediger ausgesandt, Schulen errichtet, die namentlich auch den Kindern katholischer Eltern sich öffnen. Doppelt wird jetzt aber auch das Bedürfnis gefühlt, neue Arbeiter für die neuen Aufgaben zu gewinnen durch bessere Anstalten für Heranbildung von Geistlichen und Lehrern. Die theologische Bildungsanstalt (école de théologie) seit 1861 aus den Thälern nach Florenz verlegt, hat unter den Professoren

Revel und Geymonat ein erfreuliches Gedeihen gezeigt, aber neuestens durch Dr. Revels Tod († 1871) wie das ganze waldensische Schulwesen und Evangelisationswerk einen großen Verlust erlitten. Sie besitzt eine Bibliothek von jetzt 4—5000 Bänden. In La Tour ist neuerdings auch eine Normalschule oder Lehrerseminar errichtet, das jährlich 6 Lehramtskandidaten ihrem Beruf zuführen kann: sie erstehen zuerst eine Prüfung bei der waldensischen Kirchenbehörde (Tafel), dann eine Staatsprüfung vor einer Regierungsbehörde; das Reisezeugnis der letzteren ermächtigt sie, überall im Königreich Schulen zu errichten und zu leiten. — Auch ein waldensisches Waisenhaus ist neuerdings errichtet worden (in La Tour), das für 50—60 Kinder Raum hat. Dem lebhaften Wunsch, alle diese Anstalten noch erweitern zu können, steht theils der Geldpunct, theils der Mangel an Arbeitskräften im Wege. —

Auskunft über diese neuesten Entwicklungen und Bestrebungen geben die beiden deutschen Schriften von Witte (das Evangelium in Italien 1861) und Nitsch (die evangelische Bewegung in Italien 1862), ferner eine Abhandlung von Diestel in Gelfers protestant. Monatsbl. 1861, vgl. auch Rippold, Kirchengeschichte des 19. Jahrh. S. 454 ff; besonders aber mehrere in Italien selbst erscheinende Zeitschriften, L'Echo des Vallées, feuille hebdomadaire spécialement consacrée aux intérêts de la famille Vaudoise. Pignerol, redigirt von E. Malan, ein Blatt, das speciell den materiellen und geistlichen Interessen der Waldenserfamilie, inbes. auch der Förderung des waldensischen Schul- und Erziehungswesens dienen will (Siebenter Jahrgang 1872); ferner die jetzt eingegangene waldensische Zeitschrift La buona Novella, die in Neapel seit 1862 erscheinende Civiltà Evangelica, eine Eco della Verità in Florenz, eine Roma evangelica, in Rom erscheinend. Ueber das ganze italienische Evangelisationswerk erscheinen eigene Jahresberichte, der neueste u. d. Titel Relazione annua sulle opere di Evangelizzazione in Italia. Firenze, 1872, 90 pagg. vgl. die Berichte in den deutschen Kirchenzeitungen z. B. Neue Evang. R.-Ztg. 1862. Nro. 30: Bericht über die 1862 gehaltene waldensische Synode; ibid. 1872. Nov. 2. Nro. 44 ein Bericht über den neuesten Stand des Werkes.

Es ist freilich ein harter Boden, den die Waldenser durch ihr Evangelisationswerk und ihre Schulengründungen urbar zu machen suchen. Die morschen Stützen des päpstlichen Systems brechen zusammen, das unselige Erbe desselben aber ist ein in allen Schichten der Gesellschaft verbreiteter religiöser Indifferentismus und Nihilismus: „der Aberglaube — so schreibt ein Italiener selbst — hat das Volk fast bis zur Bestialität erniedrigt, während der Indifferentismus in den Vornehmen fast jedes religiöse Gefühl erstickt und sie zum Atheismus auferzogen hat.“ Das einzige Mittel zur geistigen Wiedergeburt Italiens sehen die Waldenser und mit ihnen die seit 1854 entstandenen, aus verschiedenen Gründen von jenen getrennten und mit ihnen rivalisirenden „evangelischen Vereine Italiens“ in der Evangelisation des italienischen Volks, und die beiden Hauptmittel zu dieser in der Bibelverbreitung und Schulengründung. Mit großem Eifer und Ernst und bei aller Begeisterung, doch mit Weisheit und Besonnenheit, sind die Waldenser auf dieses neue Berufsfeld eingetreten. Dabei hatten sie von Anfang an mit großen Schwierigkeiten und Vorurtheilen zu kämpfen, bes. damit, daß man sie nicht als volle Italiener gelten lassen wollte, sondern in ihnen Fremde sah, deren fremder Accent schon das italienische Ohr verletzte, daher sie es sich neuerdings sehr angelegen sein lassen, die reine toscanische Sprache in ihren Schulen zu pflegen, wie sie denn auch durch die Verlegung ihrer theologischen Lehranstalt aus den Waldensertälern nach Florenz sich selbst mehr in das Centrum des italienischen Lebens zu rücken bemüht waren.

In Rom selbst haben die Waldenser gleich nach der Eroberung der Stadt durch die italienischen Truppen eine Gemeinde und Schule gegründet, die sich unter Leitung eines tüchtigen Lehrers in trefflichem Zustand befinden soll: eröffnet mit sechs Schülern ist sie bereits auf ca. 90 Schüler angewachsen. Aber im ganzen zeigt doch das italienische Volk noch immer wenig Empfänglichkeit für die evangelische Lehre. Wachsende Mühe, wenig Erfolg. — so lautet der kurze Inhalt der letzten, uns zu Gesicht gekommenen Berichte.

An Arbeit fehlt es allerdings nicht, und auch nicht an regem, vielleicht oft nur zu rasch vorbringendem Eifer (vgl. die letzten Disputationen in Rom über die Anwesenheit des Ap. Petrus in Rom im Febr. 1872). Die Zahl der von Waldensern bedienten evangelischen Gemeinden in Italien wird auf 37 angegeben (außer den Heimatgemeinden in den Waldensertälern), mit ca. 3—4000 Besuchern des Gottesdienstes, aber nur etwa 1900 Communicanten, 214 Katechumenen. Am erfreulichsten jedenfalls ist gerade die Arbeit in den Schulen: man zählt deren (1872) in den 37 Gemeinden 52, viele mit mehreren Classen, im ganzen mit 1368 Schülern. Dazu kommen noch 34 Sonntagschulen mit 1076 und 2 abendliche Fortbildungsschulen mit 17 Schülern. Ein starkes Contingent unter den Schulbesuchern bilden die Kinder katholischer Eltern, die zur evangelischen Kirche keine weitere Beziehung haben, aber den Segen protestantischer Jugendbildung zu schätzen wissen. Der fruchtbarste Boden für das waldensische Evangelisationswerk und besonders für die Schulen scheint im jetzigen Moment Neapel und mehr noch die Insel Sicilien, wo besonders Palermo, Messina, Catania, Nieti Sitze von waldensischen Gemeinden und Schulen sind. Aber auch das Gedeihen der Waldenserschulen in Venedig, Livorno und auf der Insel Elba wird (1872) gerühmt.

Gaben für das waldensische Evangelisationswerk und Schulwesen kommen fast aus allen evangelischen Ländern, die reichsten noch immer aus England und besonders Schottland, aber auch aus Deutschland, Holland, Schweden, Schweiz, Nordamerika. Ein eigener deutscher Verein für diese Zwecke (neben dem Gustav Adolf-Verein, der auch neuestens alljährlich das waldensische Schulwesen und Evangelisationswerk mit seinen Gaben unterstützt) besteht in Berlin: an der Spitze steht Hofprediger Frommel, Schriftführer ist W. Nowak, Dr. phil. Von den deutschen Kirchenzeitungen ist es bes. die Neue ev. K.-Zeitung, red. von Dr. Meßner, welche das italienische Evangelisationswerk und die Arbeiten der Waldenser mit regem Interesse verfolgt. Hier, sowie in den Berichten der Evangelical Alliance, ist auch noch weiteres Material zu finden für die Lösung einer Aufgabe, für welche hier nur Vorarbeiten geliefert werden konnten, — für eine Geschichte des Schulwesens der Waldenser.

Es ist eine große Vergangenheit, auf welche dieses kleine Volk zurückblickt, eine hohe Aufgabe, die es sich in der Gegenwart gestellt hat; — möge seiner ausharrenden Treue der Lohn einer gesegneten Zukunft nicht fehlen!

Quellen und Bearbeitungen der Waldensergeschichte auch nur mit annähernder Vollständigkeit aufzuzählen ist nicht dieses Ortes. Es genügt, hier einige Hauptwerke zu nennen, wo auch weitere Literaturangaben sich finden. Aus waldensischen Kreisen sind hervorgegangen und deshalb in den kritischen Fragen incompetent: Perrin, *histoire des Vaudois*. Genf, 1619. — Gilles, *histoire des églises en quelques vallées de Piemont*. 1648. — Léger, *histoire générale des églises évangéliques de Piémont etc.* Leyden, 1669. — Brez, *histoire des Vaudois*. Paris, Lausanne, Utrecht, 1796. — Muston, *histoire des Vaudois*. Paris, 1834,\* und *l'Israel des Alpes*. Paris, 1851. — Monastier, *histoire de l'église Vaudoise*. Lausanne, 1847. 2 B. — Werthvoll durch Mittheilung von Urkunden und Quellschriften, aber in den kritischen Fragen unsicher ist das Werk von Dr. Christoph Ulrich Hahn, *Geschichte der Waldenser und verwandter Secten* (Gesch. der Ketzer im Mittelalter Band II.). Stuttgart, 1847, wo auch S. 1—19 ausführliche Angabe der alten Literatur. Die gesammte Literatur verzeichnet der holländische Kirchenhistoriker Kist in seinem *Nederlandsch Archief vor kerkelijke Geschiedenis*. Band VI. 109 ff.

Die kritische Untersuchung der Quellen ist neuerdings (nach dem Vorgang von Gieseler, Neander u. a. Kirchenhistorikern) vorzugsweise von Herzog (*de origine et pristino statu*

\*) S. besonders Band I. Buch III. Cap. 2: de l'instruction publique chez les anciens Vaudois.

Waldensium etc. etc. Halle, 1848, und: Die romanischen Waldenser u. s. w. Halle, 1853), und in einseitiger Weise von Dieckhoff (die Waldenser im Mittelalter. Göttingen, 1851) aufgenommen, aber noch keineswegs zu einem genügenden Abschluß geführt worden, wie dies namentlich die neuesten Untersuchungen von Bezschwitz, die Katechismen der Waldenser 2c. 2c. Erlangen, 1863; Ebrard, über das Alter der Nobla leiczon in der Zeitschrift für histor. Theologie 1864 und R.-Gesch. Band II., sowie Palacky, Verhältnis der Waldenser zu den böhmischen Secten. Prag, 1869, zeigen. — Die beste Gesamtdarstellung hat bis jetzt Herzog gegeben in seiner theologischen Real-Encyclopädie u. d. A. Waldenser Bd. XVII. S. 502 ff. (1863); mehr populären Zwecken dient die Schrift von Hofprediger Bender in Darmstadt (Geschichte der Waldenser. Ulm, 1850), die zwar hinsichtlich der Geschichte der mittelalterlichen Waldenser auf veraltetem Standpunct steht, für die neuere Zeit aber gute Materialien in ansprechender Form bietet. — Die neueste Darstellung der vorreformatorischen Waldenser giebt G. Lechler in seinem so eben erschienenen Werke: Johann von Wiclif und die Vorgeschichte der Reformation. Leipzig, 1873, Band I. S. 46 ff. Anderes ist bereits in dem Artikel selbst angeführt. \*)

Dr. Wagenmann.

**Wanderlehrer.** Dem Wortlaut nach bezeichnet der Ausdruck den Lehrer, der zur Ausübung seines Lehrerberufs von einem Orte zu einem oder mehreren andern Orten wandern muß im Gegensatz zu dem für eine bestimmte in sich abgegrenzte Schulgemeinde zur Ausübung seines Berufs ordnungsmäßig berufenen und in derselben festhaften Schullehrer. In der That hört man aus früherer Zeit bis in die ersten Decennien des jetzigen Jahrhunderts hinein von „ambulirenden Schulmeistern,“ unter denen man Dings- oder Reiheschullehrer zu verstehen hat, welche zur Haltung einer Winterschule (s. d. Artikel) gegen freie Beköstigung und sehr geringes Schulgeld gemietet werden mit täglich oder wochenweise wechselndem Reihetisch, Wohnung und Schullocal, im Sommer aber ihre „Reiheschule“ (Heppé, Gesch. des D. Volksch. III. S. 220), „Gangschule“ (Encycl. VI. 174), „Wanderschule“ (Sächsisches Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835 S. 18) wieder aufgeben, um irgend eine Handthierung zu treiben oder zu tagelöhnern. Man hört ferner von „Laufküstern“ im Magdeburgischen, die in Ermanglung von ständigen Küstern von einem Dorfe zum andern liefen, um die Schulen zu versehen und den Pfarrern sonstige Dienste zu thun (vgl. Heppé a. a. D. III. S. 5). Man könnte auch diejenigen ständigen Lehrer so nennen, welche während der Winterzeit verpflichtet sind, von dem Mutterschulorte aus abwechselnd in die eingeschulten Orte zu gehen, um dort eine Halbtagschule zu halten, wie das Gläzer Schulreglement von 1801 bei v. Köhne (das Unterrichtswesen des Preuß. Staates I. S. 128) die Anstellung eines Schuladjuvanten in solchen Fällen verlangt, „da es leichter sei, daß ein einzelner erwachsener Mann einen entfernten Weg mache als viele Schulkinder.“ Auch die Württemberger „Provisoren“ würden auf diesen Namen Anspruch gehabt haben, so lange sie, als aus der Lehre „losgesprochene“ Gesellen des Handwerks im Lande umherzuziehen und kürzere oder längere Zeit da zu bleiben pflegten, wo sie bei einem Schulmeister Arbeit in der Schule fanden: ein Zustand, dem erst durch ein Gen.-Syn.-Rescr. v. 28. Nov. 1798 ein Ende gemacht wurde, welches „dies beständige Wandern von einem Ort und von einer Schule zur andern“ als für das Schulwesen höchst nachtheilig bezeichnete (vgl. Heppé II. S. 161). In solchem Sinne ist das Institut der Wanderlehrer die Schöpfung eines Schulnothstandes, der aus materiellen Bedrängnissen der Gemeinden herrührt, oder aus dem Mangel an geeigneten Lehrkräften, oder aus dem Zustand der Schulmeister. Seitdem aber mit Einführung der Schulpflicht auch die Möglichkeit gegeben sein muß, an einem regelmäßigem

\*) Als neueste Schriften, deren Kunde mir erst während des Drucks zugekommen, erwähne ich noch: Abrégé de l'histoire des Vandois, depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'an 1871. Turin, G. Löschner, 1871 und Paolo Calvino (Candidat der Theologie aus Torro-Pellice in den Waldensertalern), die Waldenser und die Evangelisation Italiens. Ein Vortrag. Berlin, 1872.

das ganze Jahr hindurch dauernden Unterrichte in der Volksschule Theil zu nehmen und zu diesem Ende der kleinste Weiler mit seinen Bewohnern einem bestimmten Schulorganismus einverleibt zu sein pflegt, sind die obigen Kategorien von Wanderlehrern ziemlich allgemein in Wegfall gekommen. Jetzt bezeichnet man mit diesem Ausdruck diejenigen Lehrer, welche im Dienste der Kirche verpflichtet werden, innerhalb eines bestimmten Kreislaufs auf einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstationen einen oder mehrere Tage lang mit der schulpflichtigen Jugend ihrer Confession Schule zu halten. So ist das Institut der Wanderlehrer eine Schöpfung confessioneller Bedrängnisse und Nothbürste geworden, entstanden aus den Bedürfnissen der christlichen Confessionen in der Diaspora, sei's, daß denselben der Zutritt zu den Schulen der anderen Confessionen überhaupt oder infolge fanatischen Treibens wieder verwehrt, sei's, daß ihnen der Aufenthalt in denselben durch allerlei Plackereien und durch Proselytenmacherei verleidet oder gar nutzlos gemacht wird; sei's endlich, daß sie auf keine andere Art ihren confessionellen Religionsunterricht erhalten können. Denn die Zeiten sind vorbei, wo das Kind der confessionellen Minorität in seinem Katechismus ohne Anstand vom Lehrer überhört wurde, und wo der Lehrer dazu etwa willig wäre, da wird's ihm nicht selten von seinen kirchlichen Vorgesetzten untersagt. Wie ganz anders lauteten doch die Vorschriften in der Schulordnung, welche einst Maria Theresia erließ!

Die Aufgabe der Wanderlehrer ist also zunächst eine kirchlich confessionelle; insofern haben sie den von den betr. Kindern in der Ortschule empfangenen Unterricht durch die confessionelle Religionslehre zu ergänzen oder auch nach dem Geiste ihrer Confession zu regeln. Die Aufgabe kann aber auch eine ausgedehntere werden dadurch, daß ihnen der gesammte Schulunterricht der betr. Kinder überwiesen werden muß, wie dormalen in Oesterreich, wo die Evangelischen ihre evangelische Schule nicht aufgeben wollen, weil sie wissen, daß deren Princip in der Verwerfung aller Dressur besteht und in der Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit des Urtheils und der Entscheidung selbst in religiösen Dingen, und weil sie fürchten, daß die Theilnahme ihrer Kinder an den gesetzlichen Gemeindegemeinschaften der Proselytenmacherei der Katholiken Vorschub leisten möchte.

Da infolge der Freizügigkeit die Mischung der Confessionen in den einzelnen Ländern immer größere Dimensionen annimmt, so wird zu der Aussendung von Wanderlehrern immer häufiger gegriffen werden, zumal deren „Sammelschulen“ als Vorläufer stetiger Confessionsschulen gelten, um welche sich eingeständenermaßen dormalen die Confessionsgenossen leichter und lieber schaaren, als um eine mit viel größeren Opfern zu gründende, für die Schulung der Jugend nicht so wirksame Pfarrei. Die Schulverwaltungen greifen zu diesem Nothbehelf und sind dazu überall dort wenn nicht verpflichtet doch geneigt, wo das Princip der Confessionsschulen in Geltung ist; mehr aber veranlassen die kirchlichen Oberbehörden, wie z. B. der preuß. Oberkirchenrath, die Aussendung von Wanderlehrern und neben ihnen die confessionellen Vereine, zumal die beiden bedeutendsten und wirksamsten, der Gustav-Adolf-Verein auf protestantischer, der Bonifacius-Verein auf katholischer Seite. Ersterer besoldete 1861 sechszehn Wanderlehrer. Köhne a. a. O. S. 317 giebt an, daß seit 1844 im Regierungsbezirk Danzig 4 Wanderlehrer angestellt waren und zwar in der Parochie Kl. Kap 2 mit 9 Unterrichtsstationen und 113 Kindern, in der Parochie Pabig 1 mit 6 Unterrichtsstationen und 93 Kindern, in der Parochie Behlschau 1 mit 4 Unterrichtsstationen und 115 Kindern und daß in den Regierungsbezirken Danzig, Marienwerder und Trier noch 15 solche Wanderschulen, theils evangelische, theils katholische, errichtet werden sollten, deren Kosten damals (1854) auf ungefähr 2000 Thaler veranschlagt waren. Im preussischen Staatshaushaltsetat ist eine Summe dazu ausgeworfen, ebenso in dem Budget der genannten Vereine, deren Generalberichte nicht müde werden, auf den Segen hinzuweisen, den jene Wanderlehrer stiften. Vgl. z. B. den Bericht über die Hauptversammlung des Gustav-Adolf-Vereins zu Halberstadt 1868 S. 84 über die Anstellung zweier „Reiselehrer“ zur Evangelisation der Donauprovinzen rechts und links von der Donau; Bayreuth 1869 S. 84, wo die Dringlichkeit der



Einführung der Wanderlehrerschaft in vielen Bezirken der österreichischen evangelischen Diaspora nachgewiesen wird. Und wie die deutschen Reiseprediger durch ihre Sammelgottesdienste, so erfüllen die deutschen Reise- oder Wanderlehrer durch ihre Sammel-schulen nicht allein eine Mission im confessionellen, sondern auch im civilisatorischen Sinne; sie werden zu Bahnbrechern deutscher Cultur und Sitte, zu Beschützern deutscher Sprache und Nationalität, zu Pflegern des Zusammenhangs der weithin Zerstreuten mit dem Heimatlande.

Die Einrichtung der Sammel-schulen dieser Wanderlehrer ist folgende: Jeder hat eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstationen, an welchen sich aus den umliegenden Ortschaften die Kinder zu einer Sammel-schule zusammenfinden. Auf jeder Station verweilt er 1 bis 3 Tage, bis der Kreislauf vollendet ist und das Schulhalten an der ersten Station wieder beginnen kann. Für die Zwischenzeit erhalten die Kinder Aufgaben, zu deren Lösung auf die Mitwirkung des elterlichen Hauses, sei's im Abfragen und Ueberhören des Gelesenen und Gelernten, sei's in Unterweisung im Rechnen und Schreiben u. s. w. gerechnet wird, weshalb jedes Kind seine Aufgaben in ein bestimmtes Buch zu schreiben hat. Auf jeder Station ist ein Schulvorsteher, der für das Schullocal u. s. w., auch für Unterkunft und Speisung des Lehrers sorgt und ihm in einem besonderen Tagebuche bescheinigt, wann er gekommen ist und wie lange er unterrichtet hat. Dies Tagebuch wird periodisch dem Pfarrer zur Revision vorgelegt, auch auf Grund desselben bei den Sammelgottesdiensten eine Prüfung mit den Kindern gehalten.

Fragt man nach den Resultaten dieser Wanderlehrerschulen, so werden dieselben verschieden sein je nach der Aufgabe, die ihnen gestellt, nach der Zeit, die ihnen periodisch gewidmet, nach dem Lehrer, der ihnen vorgesetzt ist, endlich nach der Größe der Schule und der Befähigung der Kinder. Köhne a. a. O. I. S. 317 führt das Zeugnis eines preuß. Provincialschulcollegiums an, daß die Kinder, welche sonst polnische katholische Schulen besuchen müßten, bei einem dreitägigen Unterricht innerhalb 14 Tagen in Kenntniß der biblischen Geschichte, des Katechismus und im Bibellesen dieselbe Stufe erreicht hätten, wie in den besseren evangelischen Schulen des betr. Regierungsbezirks. Kirsch, Volksschulrecht II. S. 64, weist dabei auf den Segen hin, den die bei dieser Einrichtung absolut geforderte engere Verbindung mit dem elterlichen Hause schafft. Ohne diesen würden Einrichtungen, wie sie noch in der bayerischen Oberpfalz bestehen, ganz wirkungslos bleiben; denn dort kommt es vor, daß die evangelischen Kinder durch Unterrichtsbriefe mit je 20 bis 30 Fragen in der Religionslehre unterrichtet und alle Monate bei Gelegenheit eines Sammelgottesdienstes aus der Umgegend zusammengerufen und über die gestellten Brieffragen examinirt und weiter unterrichtet werden. Es zeigt sich auch hier wie überall, daß das mühsam und mit Opfern Erreichte in höherem Werthe steht und besser benützt wird unter Ausbietung aller Kräfte, als das ohne Anforderung von Opfern Dargebotene und mühelos Erreichbare. C. G. Firnhaber.

**Wandkarten**, s. Landkarten Bd. IV, 139.

**Wandtafelu**, s. Lehrmittel; Schulgeräthschaften Bd. VIII, 336 f.

**Wechselseitige Schuleinrichtung.** Es war zu Anfang des Jahres 1819, daß der dänische Obristleutenant und Generaladjutant von Abrahamson seinem Könige, Friedrich VI., mündlichen Bericht erstattete über die neue in England, Frankreich und der Schweiz und anderen Ländern von ihm beobachtete, damals sehr verbreitete und gerühmte Bell-Lancaster'sche Schulmethode (s. d. Art.). Er hatte in den Jahren 1815—1818 als Offizier des dänischen Armeecorps die genannten Staaten bereist und sich mit Vorliebe mit den nach Bell und Lancaster eingerichteten Schulen bekannt gemacht. Er war ein begeisterter Anhänger dieses Unterrichtssystems geworden, und zweifelte nicht, daß die Einführung desselben auch in Dänemark sowohl die Zwecke des Unterrichtes als auch der Disciplin in hohem Grade fördern müßte. Durch die günstige Darstellung der erzielten Resultate wurde in dem für Hebung des Volksschulwesens besonders thätigen

Regenten das Interesse für diese Sache so sehr erregt, daß er den genannten Offizier beauftragte, ohne Verzug eine derartige Schule in Kopenhagen versuchsweise einzurichten. Schon nach vier Wochen (Febr. 1819) wurde sie unter Leitung des v. Abrahamson eröffnet, und der Versuch fiel so befriedigend aus, daß schon im April desselben Jahres eine eigene Commission zur Prüfung der Methode und Entwerfung eines Plans, wie dieselbe in allen Volksschulen des Landes eingeführt werden könne, von dem Könige niedergesetzt wurde. Die doppelte Sprache des Reichs machte es jedoch unumgänglich, für die deutschen Schulen der deutschen Herzogthümer Schleswig-Holstein eine eigene Commission hienüt zu beauftragen. Die Wahl der Mitglieder dieser letzteren fiel auf den damaligen Major v. Krohn als Vorstand, Pastor Zur Mühlen und Lehrer Eggers in Eckernförde.

Während man sich von Seiten der dänischen Commission begnügte, ganz nach den französischen und englischen Mustern zu arbeiten, d. h. eine getreue Copie des Bell-Lancasterianismus und seiner Lehrmittel für die dänischredenden Provinzen in dänischer Sprache herzustellen, fanden die von deutschem Geiste getragenen, das Bedürfnis der deutschen Provinzen erwägenden Glieder der deutschen Commission, als sie sich der Arbeit unterzogen, bald, daß die Principien des gegenseitigen Unterrichts dem deutschen Bildungsideal nicht entsprechen. Die unbedingte Einführung dieser von England und Ostindien, den Ländern der geringsten Schulbildung, ausgegangenen, durch überfüllte Schulen und Mangel an Lehrern abgenöthigten Schulmethode in den deutschen Schulen der Herzogthümer zu befürworten, war ihnen unmöglich; sie sahen darin eine Verleugnung der pädagogisch-didaktischen Grundsätze der Neuzeit, ja einen entschiedenen Rückschritt. Es schwebte ihnen ohne Zweifel vor, was ein namhafter Pädagog, Ratorp (i. d. Art.), geurtheilt hatte: „Ihr Bestes ist unser Schlechtestes, und was von ihren Freunden als vollkommen ausgegeben wird, verwerfen wir als planloses Machwerk, was sie einführen wollen, haben wir schon längst auszurotten gesucht.“ Gleichwohl durften und mußten sie ein Zwiefaches anerkennen. Einmal, daß auch die Schleswig-Holstein'schen Schulen der Verbesserung fähig und bedürftig seien, weshalb jeder Fortschritt willkommen zu heißen; sodann, daß im gegenseitigen Unterrichte gewisse in ihrem Werthe nicht zu unterschätzende Grundsätze, Einrichtungen und Hülfsmittel — älteren und neueren Datums — in Anwendung und System gebracht seien, welche einen wünschenswerthen Fortschritt in allweg ermöglichen und bedingen. Der Schluß war also: Wenn diese neue Schuleinrichtung unseren Schulen zum wirklichen Fortschritt werden soll, so muß sie zuvor von ihren Mängeln gereinigt, sie muß dem deutschen Geiste angepaßt werden. Die Commission trug diese Bedenken dem Könige in einer Denkschrift vor und der König war, trotz der entgegengesetzten Meinung des v. Abrahamson, liberal genug, die Commission gewähren zu lassen. So entstand ein neuer Plan für Regelung des Unterrichtes in den deutschen Volksschulen, eine Umarbeitung des gegenseitigen Unterrichts, durch welche sowohl die richtigen Principien und praktischen Einrichtungen des englischen Systems, als auch die Forderungen der neueren durch Pestalozzi begründeten deutschen Schulwissenschaft und Schulpraxis zu ihrem Rechte kommen sollten; ein Versuch, der freilich von Anfang an Gefahr lief, keinem von beiden Theilen völlig gerecht zu werden. Dieser zunächst für die Volksschulen der deutschen Herzogthümer Schleswig-Holstein bestimmten Schuleinrichtung wurde von ihren Erzeugern der Name „wechselseitige Schuleinrichtung“ gegeben. Durch königliche Verordnung vom Jahre 1822 wurde verfügt, daß sie „in den Elementarschulen und gemischten (d. i. einclassigen) Volksschulen, wo die Fähigkeit des Lehrers, der Raum und sonstige Localumstände es gestatten, eingeführt und angewandt werden solle.“ Um aber die Lehrer zur Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung praktisch zu befähigen, wurde die Schule des königlichen Militärwaisenhauses zu Eckernförde (genannt Christianspflegehaus) zur Normal Schule erhoben, in welcher jeder angehende Lehrer und jeder, der eine Anstellung oder Beförderung wünschte, einen vierzehntägigen Kurs mit Erfolg durchgemacht haben mußte. Dem Anstellungsgesuche mußte ein Zeugnis hierüber, von der Eckernförder

Commission ausgestellt, beigelegt werden. Dergleichen Zeugnisse hatten im Jahre 1839 schon 853 Lehrer erhalten, wovon 210 mit der ersten, 57 mit der zweiten, 65 mit der dritten Note.

Zur richtigen Beurtheilung der „wechselseitigen Schuleinrichtung“ müssen wir auf Lancaster zurückgehen. Die Lancasterschule war ein Versuch, das Problem zu lösen: Wie kann ein einziger Lehrer in den Stand gesetzt werden, unbeschadet des Unterrichtszweckes, einer doppelt, ja vielfach größeren Anzahl Kinder, als man gewöhnlich einem Volksschullehrer übergeben zu können glaubt, gleichzeitigen gemeinsamen Unterricht zu ertheilen? Dieses Problem wird im Lancasterianismus einfach dadurch gelöst, daß die Schüler selbst die Stelle der fehlenden Lehrer bei ihren Mitschülern vertreten, wodurch der einzige Lehrer sich vervielfältigt. Daher der Name „gegenseitiger Unterricht.“ Dies ist aber wieder nur dadurch möglich, daß aus der Schule eine Unterrichtsfabrik gemacht wird. Der Lehrer ist in dieser Schule der Fabrikaufseher, die Schülerlehrer (Monitoren) sind die Unteraufseher oder unmittelbaren Maschinenarbeiter und die Schüler sind die arbeitenden Maschinen. Von diesem Gesichtspuncte betrachtet hat diese Schuleinrichtung in der That etwas Bestechendes. Alles geht, wenn das Räderwerk aufgezogen, gestellt und gerichtet ist, in größter Ordnung und Präcision seinen regelmäßigen Gang. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze übersieht alles; die Monitoren machen vor und geben auf; die Schüler machen und sprechen pünctlich nach. Ein Pfiff oder Glockenzeichen, die Maschine wird anders gestellt, ein Commandowort der Monitoren, alle Räder der Maschine bewegen sich wieder, alles arbeitet ruhig weiter. Kein Zweifel, die Kinder lernen auch in diesen Schulen lesen, schreiben, rechnen so gut, so sicher, so fertig als in anderen Schulen. Dazu kommt und trägt bei die auf gleiche Weise geregelte Disciplin. Hunderte von Kindern sind gleichzeitig unter der Oberleitung eines einzigen Lehrers beschäftigt; alle lernen, keines ist müßig, keines stört den andern, keines treibt etwas fremdartiges; ihr Lerngeschäft geht sicher, ununterbrochen und ohne Störung fort. Aber — es ist, genauer angesehen, nur ein glänzender Mechanismus. Das Problem ist gelöst, aber nicht „unbeschadet des Zweckes;“ denn dieser ist ebensowohl ein formaler als ein materialer. Der Lancaster'sche Mechanismus kann zwar dem materialen Unterrichtszweck genügen, aber nimmermehr dem formalen. Die äußere, materiale Seite des Unterrichts besteht in Beibringung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten, die innere, formale in der freien Entwicklung, Bildung und Stärkung sämmtlicher Geisteskräfte. Es giebt Unterrichtsstoffe und Theile, bei welchen mehr die erstere, andere, bei welchen mehr die letztere Seite in Betracht kommt, aber in allem Unterrichte sind beide Seiten zu beachten, und die Tüchtigkeit des Lehrers beurkundet sich eben in der angemessenen durchgängigen Verbindung beider, was man deswegen den bildenden oder erziehenden Unterricht genannt hat. Diese Betrachtung allein schon spricht über den Lancasterianismus das Urtheil. Lancaster begnügt sich mit dem materialen Ziele, dem leichteren und allein in die Augen fallenden. Und was er bezweckt, das erreicht er durch einen wohlgeordneten Mechanismus. Daß bei ihm diejenigen Unterrichtsfächer, bei welchen der formale Zweck eigentlich die Hauptsache ist, in den Hintergrund, dagegen diejenigen, bei welchen der materiale Zweck überwiegt (wie bei den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens), in den Vordergrund treten, ist eine natürliche Folge dieser Einrichtung. Nicht anders ist es mit der Disciplin. Auch sie hat eine äußere und innere Seite oder Aufgabe. Die äußere — pünctliche Ordnung in allem Thun, präcises ruhiges Zusammenwirken aller, schneller Gehorsam auf's Wort — kann durch mechanische Mittel erreicht werden. Sie sind in der militärischen Praxis zu suchen, und Lancaster hat sie mit Geschick auf die Schulordnung angewendet. Allein die deutsche Schulkunde verlangt mehr. Unterricht und Disciplin, beides muß als Theil der Erziehung erziehend wirken. Das kann aber durch mechanische Mittel nicht geschehen und ist überhaupt nur einem durchgebildeten Lehrer und Erzieher möglich. Die Lancasterschule verdankt ihren Ruhm dem, was ihre Schwäche ist — dem Mechanismus. Ihre Glanzseite ist ihre Schattenseite.

Indem die Erkennförder Schulcommission sich dies alles klar machte und demgemäß als Grundsatz aufstellte: 1) aller Unterricht muß bildend sein; 2) einen wirklich bildenden Unterricht kann nur ein gebildeter Lehrer erteilen, kein unreifer Schüler; — schien sie damit in einem directen Gegensatz mit dem Lancasterwesen getreten zu sein, der es unmöglich machen mußte, die neue Schulunterrichtsform auf der Grundlage des gegenseitigen Unterrichts zu entwerfen. Der Gegensatz wurde aber einfach dadurch aufgehoben, daß die Commission im Unterrichte selbst ein zweifaches Element unterschied, nemlich eigentlichen Unterricht und Uebung. Indem sie beides trennte, hielt sie den Grundsatz aufrecht, den Unterricht ausschließlich dem Lehrer selbst zuzutheilen; dagegen konnte und wollte sie für die bloßen Uebungen von der Lancaster'schen Einrichtung den entsprechenden Gebrauch machen. Auf den Ruf, hunderte von Schülern unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigen, mußte sie dabei freilich verzichten, obgleich es auch in den Herzogthümern an Lehrern sehr fehlte. Die Commission faßte aber die neue Einrichtung nicht sowohl als einen durch Lehrermangel gebotenen Nothbehelf, sondern als einen von den Regeln der Didaktik empfohlenen Fortschritt hinsichtlich der zweckmäßigen Beschäftigung einer ganzen Schule durch Trennung des Unterrichts und der Uebungen und als die nothwendige Ausfüllung einer bis dahin noch unausgefüllten Lücke auf. Der Zweck Lancasters, recht viele Kinder zugleich zu beschäftigen, war ihr von untergeordnetem Werthe; sie erhob sich zu der allgemein pädagogischen Forderung, sämtliche Kinder der Schule, sei sie größer oder kleiner, gleichzeitig zweckmäßig zu beschäftigen. Es handelte sich in ihren Augen von der zweckmäßigsten Einrichtung der Selbstbeschäftigung der Kinder, nicht von dem eigentlichen Unterrichte. Aber in diese Unterscheidung, die man in jeder Schule kennt, sollte Ordnung und System gebracht werden durch die wechselseitige Schuleinrichtung. Die Aufgabe gestaltete sich demnach so: An jedem Unterrichtsgegenstande mußte unterschieden werden, was dem eigentlichen Unterrichte zugehöre und was Sache der bloßen Uebung (Einübung) sei, um jenes ausschließlich dem Lehrer zuzuweisen, und dieses von einzelnen Schülern (Gehülfen) in ganz kleinen Abtheilungen — ähnlich den Lancasterkreisen — besorgen zu lassen.

Dies ist der Grundgedanke der wechselseitigen Schuleinrichtung. Will man also eine Definition von der wechselseitigen Schuleinrichtung geben, so läßt sie sich so ausdrücken: die w. Sch. ist eine solche Organisation der gesammten gleichzeitigen Thätigkeit einer Schule, bei welcher der eine Theil der Schüler in dem, was ihnen durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer, innerer Anschauung gebracht worden ist, unter aus ihrer Mitte gewählten Gehülfen in ganz kleinen Abtheilungen und mit Befolgung einer festen Stufenordnung geübt wird, damit Fertigkeit entstehe, während zur selben Zeit der andere Theil vom Lehrer unmittelbar in den verschiedenen Schulfächern unterrichtet wird, damit gründliche Einsicht bewirkt werde. Die Unterrichtsmethode, wie sie der Lehrer bei seinem Unterrichte nach allgemeinen Principien zu befolgen hat, blieb dabei unberührt, weswegen die Commission Recht hatte, die Benennung „gegenseitiger Unterricht“ als ungenau und mißverständlich zurückzuweisen und in „wechselseitige Schuleinrichtung“ zu verändern. Der Vortheil dieser Trennung der Uebungen von dem eigentlichen Unterrichte und der Theilung des Schulgeschäftes zwischen Lehrer und Schülergehülfen sollte darin bestehen, daß der Lehrer immer nur eine Abtheilung der Schüler vor sich hat, der er seine Kraft ungetheilt zuwenden kann, während die Selbstthätigkeit der anderen Abtheilungen mit Hülfe der Monitoren weit zweckmäßiger und geordneter, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung möglich ist, vor sich geht, ohne die Mitwirkung des Lehrers in Anspruch zu nehmen. In der That beruht der praktische Vortheil der w. Sch. vornehmlich in der Organisation der Selbstbeschäftigung der Schüler, und gleichzeitiger größerer Concentration der Lehrerkraft.

Fassen wir zuerst diese Seite der w. Sch. in's Auge, so enthält sie die Aufgabe: 1) in den Unterrichtsgegenständen die Uebungselemente vom eigentlichen Unterrichtsstoffe

zu scheiden; 2) den Übungsstoff in eine angemessene Anzahl kleiner sich streng an einander reihender Übungsstufen zu zerlegen und mit dem Unterrichte in Einklang zu setzen. Demgemäß entwarf die Commission für die Normalschule in Eckernförde Tabellen oder Vorlegeblätter, 66 für die Leseübungen, 70 für die Schreibübungen und 100 für die Rechenübungen, ohne jedoch tüchtige Lehrer in ihrer Freiheit beschränken zu wollen, in ihren Schulen nach den besonderen Verhältnissen sich einer anderen Einteilung des Stoffs auf mehr oder weniger Tabellen zu bedienen. Es springt in die Augen, daß gerade diese Lehrfächer am meisten Übungsstoff enthalten und am meisten Übungszeit erfordern. Indessen bieten auch die übrigen Fächer mehr oder weniger Stoff zur Übung dar, z. B. im Religionsunterrichte das Abhören und Repetiren der gelernten Sprüche und Lieder, in den Realfächern (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte) die Einprägung der Länder, Berge, Meere, Flüsse, Städte auf der Karte, der Jahreszahlen der Geschichte u. a. Jedoch ist man in der Normalschule mit der Anwendung der w. Sch. nicht so weit gegangen. Man hat sich begnügt, die Fertigkeiten des Lesens, Schönschreibens, Zeichnens und des Kopf- und Tafelrechnens in den Übungsabtheilungen mittelst der Gehülfen zu betreiben. Schreiber dieses wohnte zwar auch einmal in einem großen Musiksaale daselbst einer Unterrichts- (Übungs-) stunde in den verschiedensten musikalischen Instrumenten nach wechselseitiger Schuleinrichtung, d. h. in gleichzeitiger, von einander unabhängiger Übung ganz kleiner Abtheilungen durch geübtere Schüler unter Aufsicht des Musiklehrers bei. Aber das gehörte nicht in den Kreis der Normalschule, und war wohl nur ein allerdings sehr eigenthümlicher Versuch, zu zeigen, daß der einzelne Musizirende (auch der Zuhörer) sein Ohr gegen alle anderen Töne außer denjenigen, die er selbst oder sein Nebenmann hervorbringt, abzusperrern vermag.

Auch die Zahl der Übungsstufen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände konnte verschieden festgestellt werden. Die Commission nahm für das Lesen 15, für das Schreiben 10, für das Rechnen in der Elementarclasse 13 Stufen an, während von dem Elementarlehrer Tiedemann in der Stadtschule zu Eckernförde die Leseübungen in 13 Hauptstufen mit 28 Nebenstufen, die Schreibübungen in 9 Hauptstufen mit 34 Nebenstufen, das Kopf- und Tafelrechnen in 10 Hauptstufen mit 36 Nebenstufen eingetheilt worden sind. Die Hauptstufen mögen hier stehen. A. Lesen. 1) Grundlaute; 2) Mitlaute; a) geordnet nach den Sprachorganen, b) nach ihrer Schriftform, c) nach dem Alphabet; 3) Sylben von einem Grundlaut und einem Mitlaut, a) als Auslaut, b) als Anlaut; 4) Wörter von zwei Lauten; 5) Wörter von drei Lauten; 6) Zweisylbige Wörter; 7) Drei- und mehrsyllbige Wörter; 8) Dehnungs- und Schärfungszeichen; 9) Wörter mit gehäuften Mitlauten; 10) Das Abtheilen der Wörter in Sylben; 11) Lesen ganzer Sätze; 12) und 13) Lesen im Buch. B. Schreiben. 1) Übungen des Auges oder Legen der Punkte, Linien, Winkel und Figuren mit kleinen Steinen; 2) Zeichnen der Punkte, Linien, Winkel und Figuren; 3) Das kleine Alphabet der deutschen Currentschrift nach ihren Bestandtheilen zusammengesetzt; 4) Sylben und zweisylbige Wörter; 5) Wörter mit großen Anfangsbuchstaben; 6) Kleine Sätze; 7) Längere Sätze; 8) Sittenregeln, Sprichwörter und Sätze religiösen Inhalts; 9) Lateinische Schrift. C. Rechnen. I. Das bloß mündliche Rechnen: 1) Die Zahlen von 1—10; 2) Von 1—100; 3) Leichtes Addiren und Subtrahiren; 4) Leichtes Multipliciren und Dividiren; 5) Alle vier Grundrechnungsarten in etwas schwereren Aufgaben. II. Das schriftliche Rechnen. 1) Die Einer; a) Übung im Zifferschreiben, b) Leichtes Addiren, c) Leichtes Subtrahiren; 2) Zehner; a) Addiren, b) Subtrahiren; 3) Erste Vierpeziesclassen; 4) Zweite Vierpeziesclassen; 5) Dritte Vierpeziesclassen (Hunderte); 6) Vierte Vierpeziesclassen (Numeriren bis zur Million); 7) Rechnen mit ungleich benannten Zahlen (Maße, Gewichte, Verwandeln von Dingen größerer Art in kleinere u.); 8) Fünfte Vierpeziesclassen; 9) Sechste Vierpeziesclassen; 10) Regel de tri, Aufgaben.

Die Wandtabellen, auf welche der Monitor nur mit einem Stäbchen zu zeigen hat,

um seine Abtheilung die Uebung nach der Reihe vornehmen zu lassen, und die Vorlegeblätter (bei dem Schreiben und Zeichnen) enthalten den sämmtlichen Uebungsstoff in Fragen, Aufgaben und Lese- und Schreibstoff. Wie aber diese Uebungen neben dem eigentlichen Unterrichte hergehen, zeigt folgende Uebersicht. In der Normalschule, einer Elementarclasse mit zwei Abtheilungen, werden die Uebungen mit dem eigentlichen Unterrichte in folgender Weise verbunden. Während die Unterclasse sich im Schreiben übt, hat die Oberclasse entweder Religionsunterricht oder Denkübungen oder Geographie. Während der Leseübung der Unterclasse hat die Oberclasse Unterricht im Lesen, Gedächtnisübung, Dänischlesen, Sprachunterricht oder Geographie. Während der Uebungen der Unterclasse im Rechnen erhält die Oberclasse Unterricht im Rechnen. Dagegen giebt der Lehrer, während sich die Oberclasse im Schreiben übt, der Unterclasse Unterricht in Formenlehre, Rechtschreiben, moralischen Erzählungen oder Denkübungen; während die Oberclasse Leseübungen hat, wird die Unterclasse im Anschauungsunterricht oder Lesen und Auflösen unterrichtet; und während sich die Oberclasse im Rechnen übt, erhält die Unterclasse Unterricht im Kopf- und Tafelrechnen. Alle diese Ein- und Austheilungen lassen unstreitig viel zu wünschen übrig. Es fehlt daher auch in den verschiedenen Schulen mit w. Sch. nicht an einer großen Anzahl Varianten.

Eine weitere Aufgabe für die Commission war die Regelung des Gehülfsenwesens. Man gieng dabei von folgenden leitenden Grundsätzen aus: 1) Die Gehülfsen müssen regelmäßig und in nicht zu großen Zeiträumen abwechseln. Der Lehrer bestimmt also je für eine halbe Woche (Montag und Donnerstag) die Gehülfsen für sämmtliche Uebungsabtheilungen und führt hierüber ein Verzeichnis, das Hülfsprotocoll, in welchem zugleich der Stand und Gang der Schüler hinsichtlich der Uebungsstufen, auf welcher sie stehen, verzeichnet wird. 2) Der Gehülfe muß selbst mindestens auf einer 2—3 Stufen höheren Stufe stehen, als diejenige ist, mit der er die Uebungen vorzunehmen hat. Zu unterscheiden aber sind Stufen und Abtheilungen. Mehrere Abtheilungen können auf der gleichen Stufe sich befinden; aber jeder Gehülfe hat nur eine Abtheilung von 3—5 Schülern. Sobald ein Schüler die gehörige Fertigkeit einer Stufe erlangt hat, rückt er in eine höhere Stufe, d. i. in eine Abtheilung einer höheren Uebungsstufe vor. Hierauf beruht ein Hauptvorzug der w. Sch., daß nämlich kein Schüler bei einer Uebung länger gehalten wird, als bis er sie zur Fertigkeit gebracht hat, aber auch zu keiner neuen übergeht, als bis er die vorhergehende gehörig eingeübt hat. Indessen hat sich in der Eckernförder Normalschule bald auch das Bedürfnis herausgestellt, neben den Gehülfsen einen Oberaufseher zu haben, welcher kleine Anstöße und Ungehörigkeiten, Differenzen der Gehülfsen mit ihren Uebungsschülern u. dgl. ausgleichen oder verhüten könnte, ohne den unterrichtenden Lehrer selbst damit zu behelligen. Und da man in dem Eckernförder Waisenhause, zu welchem die Schule gehört, immer einige ältere Zöglinge zurückbehält, die zu Militärmusikern gebildet werden, so konnte man dieses Bedürfnis leicht befriedigen. Ein solcher Aufseher hat, während der Lehrer seine Abtheilung unterrichtet, bei den Uebungsabtheilungen herumzugehen und nachzusehen und etwaigen kleinen Anständen in aller Stille abzuwehren. Wo man die Mittel zu einer solchen Aufsicht nicht auf andere Weise — etwa durch Schulpräparanden — aufbringen kann, muß eben der Lehrer selbst, während er seine Abtheilung unterrichtet, auch die übrigen Abtheilungen so weit im Auge behalten, daß er auf ein Zeichen, das der Gehülfe durch Handaufheben macht, demselben zu Hülfe kommt, oder eine Weisung erteilt.

Neben dem erwähnten Hülfsprotocoll besteht noch ein Sittenprotocoll, worin das tägliche Verhalten der Schüler in Hinsicht auf Fleiß und Sittlichkeit notirt wird, um es in den wöchentlichen und halbjährigen Censuren zur Sprache oder Rüge zu bringen, um die Zeugnisse der Schüler darnach fertigen zu können. Ein Tagbuch, das zu den beiden genannten Protocollen die täglichen und stündlichen Notizen liefert, wonach Sitten- und Hülfsprotocoll halbwochentlich und wöchentlich zu ergänzen sind, ist nur eine Consequenz,

die zwar von der Genauigkeit geboten erscheint, aber dem Lehrer seine Schreibereilast bedeutend vermehrt.

Fassen wir alles zusammen, so ergibt sich Folgendes in Betreff des Verhältnisses der Eternförder Schuleinrichtung zu dem englischen und zu dem deutschen Unterrichtssysteme. Die w. Sch. hält an dem Grundsatz fest, daß der eigentliche, bildende Unterricht in allen Fächern nur vom Lehrer selbst gegeben werden könne und dürfe. Dadurch huldigt sie den Principien der neueren deutschen Pädagogik. In Uebereinstimmung damit verwirft sie eine allzu große Anzahl Schüler, welche gleichzeitig Unterricht von demselben Lehrer zu empfangen haben. Dadurch tritt sie in Gegensatz mit dem Systeme des „gegenseitigen Unterrichts.“ Sie will kein Nothbehelf sein, weder gegen den Mangel an Lehrern, noch gegen die Armut der Schüler. Dagegen acceptirt sie gerne die kleinen Schülerabtheilungen des Lancasterianismus, macht sie sogar noch kleiner und stellt sie unter die Aufsicht und Leitung von Gehülfen (Monitoren), die nur um wenige Stufen ihren Mitschülern voraus sind und nur für den Zweck der Einübung von Fertigkeiten, die mechanische Wiederholung und Einprägung in das Gedächtnis erfordern und vom Lehrer zuvor im Unterrichte gehörig erklärt und aufgeklärt worden sind. Gleichermaßen bedient sie sich zu diesem Zwecke und zur Erhaltung der Ordnung der lancaster'schen Hilfsmittel (Tabellen, Protocolle) und der militärischen Commandoworte, ohne jedoch die dem deutschen Geiste widerstrebenden Zuchtmittel mit in Kauf zu nehmen. Dagegen verpflichtet sie den Lehrer, in dem Unterrichte, den er selbst giebt, allen Forderungen eines wahrhaft bildenden Unterrichts Rechnung zu tragen, was selbstverständlich auch auf die Abfassung und Abstufung der Uebungstabellen und Vorlagen entscheidenden Einfluß üben muß.

Daß die w. Sch. ein geräumiges Schulzimmer, zweckmäßig construirte Schulbänke und gehörigen Raum an den Wänden, wo die Tabellen hängen, erfordere, bedarf kaum ausdrücklicher Erwähnung. Zwischen den Bänken muß überdies ein Durchgang für die Uebungsabtheilungen und den Lehrer frei sein. Der Platz des Lehrers aber muß so gewählt sein, daß sich von ihm aus alle Abtheilungen übersehen lassen. Für das Wechseln der Plätze und der Uebungen wird das Zeichen mit einem Glöckchen gegeben.

Um ein Bild des Ganzen dieser Einrichtung zu geben, möge eine kurze Schilderung des Herganges an einem Schulvormittage hier seine Stelle finden. Noch vor dem Glockenschlage (8 Uhr), erscheint der Lehrer in der Schule. Der Obergehilfe ist auch schon da und rüstet die nöthigen Unterrichtsmittel. Nun treten die Kinder ein und stellen sich unter ihren an den Wänden je in Entfernung von einem Fuß angebrachten Laufnummern auf. Nachdem ein oder zwei Lieberversen von den Kindern gesungen sind, tritt der Lehrer auf den erhöhten Platz vor dem Katheder und ruft einen oder mehrere, bald größere, bald kleinere Schüler auf, das Gebet zu sprechen. Sie sprechen ein auswendig gelerntes kurzes Gebet von ihrem Platze. Der Lehrer: „Erste Abtheilung, zur biblischen Geschichte! Die übrigen lesen! Gehülfen an ihren Platz!“ Die Gehülfen begeben sich jeder an den Ort, wo seine Uebungsclassen ihre Leseübung zu halten hat, dreht die Lesetabelle, welche umgekehrt an der Wand hängt, um, und nimmt den Zeigestab von der Wand herab. Der Lehrer giebt von seinem erhöhten Platze ein zweites kurzes Commando, worauf sich alle Abtheilungen in Bewegung setzen. Die erste Abtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein, die übrigen versammeln sich um die Gehülfen. Ist alles am Platze, so commandirt der Lehrer: „fangt an!“ und jede Uebungsclassen beginnt ihre Uebungen an der Tabelle. Der Lehrer aber nimmt mit seiner Abtheilung die biblische Geschichte vor. Der Obergehilfe geht bei den Uebungsabtheilungen umher, um nachzusehen, ob alles ordentlich fortgehe und etwaige Anstände abzustellen. Hat ein Gehülfe irgend etwas, z. B. eine Klage gegen einen unfolgsamen Schüler vorzubringen, so hebt er nur den Arm in die Höhe; der Obergehilfe hat darauf zu merken und Abhilfe zu bringen. Nur in ganz dringenden Fällen darf der Lehrer selbst — während des Unterrichts — damit behelligt werden. In jeder Uebungsclassen wird nur leise gesprochen, damit keine die andere störe und das unvermeidliche Geräusch der Uebungen nicht in einen dem Unterrichte hin-

berlichen Lärmen ausarte. Zehn Minuten vor 9 Uhr bricht der Lehrer seinen Unterricht mit der ersten Abtheilung ab, um bei den Leseabtheilungen nachzusehen, wie weit sie gekommen, und sie zu überhören, ob sie zu einer neuen Tabelle, oder einzelne Schüler in eine höhere Lesestufe übergehen können. Während dieser Zeit lernt die erste Abtheilung Memoriraufgaben. Hierauf commandirt der Lehrer: „Halt an!“ Die Uebungsabtheilungen hören auf zu lesen und drehen sich gegen den Lehrer um. Die Gehülfen hängen die Zeigestäbe an die Wand und wenden die Tabelle um. Der Obergehülfe hilft überall nach, wo es nöthig ist. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze wartet einige Secunden, bis alles ruhig ist. Dann spricht er: „Zweite Abtheilung, Anschauungsunterricht! Die übrigen schreiben!“ Die Uebungsclassen marschiren an ihre Plätze. Die Unterrichtsabtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein; die schreibenden reihen sich in die entfernteren Bänke. Alles in militärischer Ordnung. Der Obergehülfe sorgt für Aufstellung der Schreibtischen und Austheilung der Federn oder Griffel. Ist alles in Ordnung, so befiehlt der Lehrer: „fangt an!“ worauf die Schreibabtheilungen schreiben und der Lehrer mit seiner Abtheilung den Anschauungsunterricht beginnt. Dies währt  $\frac{3}{4}$  Stunde. In der letzten Viertelstunde giebt der Lehrer seiner Abtheilung auf, einige Sätze, einen Denkspruch, Bibelvers u. dgl. aus dem Anschauungsunterrichte auf die Tafel zu schreiben, während er die Schriften der Schreibabtheilungen durchsieht. Ist das geschehen, so wird ein kleines Interstitium gegeben, worauf zum Rechnen commandirt wird. Auch hiemit wird es auf gleiche Weise gehalten.

Es erübrigt, die von dieser Einrichtung erwarteten Vortheile, sowie die dagegen vorgebrachten Bedenken zu besprechen. Die Vortheile liegen theils in der möglichsten Ausnützung der Schulzeit für eine fortwährende, zweckmäßige Beschäftigung aller Schüler, theils in der ungetheilten Verwendung der Lehrerkraft in demjenigen Theile des Unterrichts, in welchem sie durch keine andere Kraft ersetzt werden kann. Eine Schule, deren Einrichtung es mit sich bringt, daß von 80—100 Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Begabung jeder in jedem Augenblicke zweckmäßig beschäftigt ist, d. h. zur selbstthätigen Beschäftigung mit einer seiner Kraft und Entwicklungsstufe genau entsprechenden Aufgabe angehalten wird, ist offenbar gegen Schulen, in welchen immer ein großer Theil der Schüler müßig oder doch halbmüßig, weil nicht gehörig zur Selbstthätigkeit angeregt dasitzt, im Vortheil. Das ist aber in der w. Sch. der Fall. Durch die kleinen genau abgestuften Uebungsabtheilungen wird es möglich, jedem Schüler den gerade ihm angemessensten Uebungsstoff zuzuweisen, ihn immer nur mit möglichst gleichen Mitschülern zusammen zu üben und vorrücken zu lassen, und in unausgesetzter Selbstthätigkeit so lange — nicht länger, nicht kürzer — als er es nöthig hat, daran zu halten. Kurz, es wird durch die w. Sch. mehr als bei jeder andern Einrichtung möglich, der Individualität jedes einzelnen Schülers wenigstens bei dem Einüben der Fertigkeiten vollständig Rechnung zu tragen. Indessen hat auch dieser Vortheil seine Kehrseite. Eine zu große Zersplitterung der Uebungsclassen könnte die Schüler nur weiter aus einander bringen, während der Schulzweck fordert, sie möglichst beisammen zu halten, da auch der unmittelbare Unterricht sie zusammenfaßt. Es gilt also jedenfalls, die Interessen der Individualität und der Gesamtheit mit einander zu vereinigen und so viel als möglich in Einklang zu bringen. Doch hören wir hierüber die Stimmen der Pädagogen, die sich seiner Zeit für diese pädagogische Novität besonders interessirt haben. Die w. Sch. hat Lobrebner und Tabler gefunden. Im Lob und Tadel gieng man zu weit. Das Neue erweckte in wohlwollenden Beurtheilern weitergehende Erwartungen, welche die Theorie eingab, aber die Erfahrung nicht erfüllte. Die Tabler aber urtheilten öfters ohne gehörige Kenntnis der Principien nach dem Eindrucke ungünstiger Beobachtungen und schütteten das Kind mit dem Bade aus. Zu denjenigen Pädagogen, welche die w. Sch. mit Wärme befürworteten, gehört der preussische Schulrath C. C. G. Zerrenner; zu denjenigen, welche sie nachdrücklich bekämpften, der preussische Seminardirector A. Diesterweg. Zerrenner ließ im Jahre 1832 eine Schrift erscheinen: „Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen



Schuleinrichtung.“ Sie war die Frucht eines vierzehntägigen Aufenthalts in Eßernförde und des Besuches vieler Stadt- und Landschulen in Schleswig-Holstein mit dieser Einrichtung. Dieser Schrift folgte im Jahre 1837 eine zweite zur Vertheidigung seines in der ersteren über die w. Sch. abgegebenen Urtheils mit dem Titel: „Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußeren Werthe mit Beziehung auf des Seminar-directors Dr. Diesterweg Urtheil über dieselbe.“ Dieses Urtheil hatte Diesterweg im Jahre 1836 in einem Schriftchen: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836“ veröffentlicht, und sich darin als entschiedener Gegner der w. Sch. zu erkennen gegeben. Diese Schriften zeigen, wie man von Gönnern und Gegnern in Gunst und Ungunst zu weit gieng. Nach Zerrenner gewährt die w. Sch. sowohl in Beziehung auf den Unterrichts- als in Beziehung auf den Erziehungszweck die entschiedensten Vortheile. In ersterer Hinsicht giebt er an und führt aus: 1) „Nur bei der strengen Classification der w. Sch. kann der Unterricht jedem Kinde ganz angemessen sein.“ (Hier verwechselt Z. Unterricht und Uebung; nur in letzterer Hinsicht ist sein Satz richtig.) 2) „Die Begrenzung, Ordnung und Abstufung des Unterrichts- (soll heißen Uebungs-) stoffes zwingt den Lehrer zur Ordnung in seinem Unterrichte, erleichtert dem Inspector die Verfolgung des Ganges, verhütet das Ueberschreiten des Zieles.“ (Ist das nicht bei jedem genau bestimmten und eingehaltenen Lehrplane der Fall?) 3) „Der Lehrer gewinnt mehr Zeit für seinen Unterricht.“ (Seine Kraft wird aber auch unausgesehrt — für ältere Lehrer vielleicht aufreibend — in Anspruch genommen.) 4) „Dem Lehrer wird es leichter, der Abtheilung, die er gerade unterrichtet, sich ganz hinzugeben.“ (Vorausgesetzt, daß er sich auf Monitoren und Gehülfen verlassen kann.) 5) „Nach dem Unterricht tritt sogleich die gehörige Befestigung durch Uebung des Gelernten ein.“ (Für diejenigen, welche mit ihren Uebungen auf der Unterrichtsstufe stehen — vgl. weiter unten.) 6) „Die Gehülfen gewinnen durch die Wiederholung an Festigkeit und Sicherheit.“ (Aber sie verlieren Zeit zum Fortschreiten.) 7) „Darin, daß die Kinder genau sehen, wie sie und andere von Tabelle zu Tabelle vorrücken, und wie weit sie noch vom Ziele sind, liegt ein bedeutender Antrieb zum Fleiß.“ 8) „Die Hausaufgaben werden größtentheils entbehrlich.“ 9) „Schulversäumnisse kommen weniger vor, weil die Zurückbleibenden den Schaden unmittelbar empfinden, und wenn sie vorkommen, wirken sie weniger nachtheilig, weil jedes Kind auf dem ihm angemessenen Posten bleibt.“ 10) „Ein Lehrer kann viel leichter eine große Anzahl von Schülern zweckmäßig und erfolgreich unterrichten.“ (Ist die Schule überfüllt, so kann der Lehrer auch mit w. Sch. nichts ersprießliches leisten.) 11) „Selbst ein unfähiger Lehrer kann noch etwas leisten.“ Zerrenner meint, bei einem solchen Lehrer werde freilich die w. Sch. zum Lancasterianismus herabsinken; aber die Maschine schaffe doch das Nothdürftigste. Allein damit räumt er ein, daß nur ein fähiger, kräftiger, gewandter Lehrer die w. Sch. ihrem Wesen nach zweckmäßig und mit Erfolg anzuwenden vermag. 12) „Bei der w. Sch. kann eine Elementarschule ihr Ziel viel weiter hinaussetzen.“ Nicht geringer sind die Vortheile, welche Zerrenner von der w. Sch. in Beziehung auf den Erziehungszweck der Schule erwartet. 1) „Sie erleichtert dem Lehrer eine genaue Aufsicht.“ (Nemlich eine mittelbare, indem er, wie Z. sagt, durch die Gehülfen statt mit zweien, vielleicht mit 30, 40 Augen sieht; aber ob diese 30 Augen — vielmehr Brillen — die zwei Augen des Lehrers ersetzen?) 2) „Der Lehrer lernt alle seine Schüler in ihrer ganzen Individualität genauer kennen.“ 3) „Die Schüler werden an feste Ordnung, stete Regelmäßigkeit und festen Gehorsam gewöhnt.“ (Ist doch auch ohne w. Sch. möglich.) 4) „In den Schülern wird frühe Gemeinsinn und Sinn für Gemeinnützigkeit geweckt.“ (Nemlich durch den Gehülfen- und Aemterdienst.) 5) „Sie dient zur Charakterbildung.“ (Wieder durch die verschiedenen Aemter, welche die Schüler abwechselnd zu besorgen haben, und die verschiedenen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, in welche sie dadurch kommen. Freilich kann dies auch leicht einen verderblichen Einfluß auf den Charakter haben.) 6) „Sie wirkt überhaupt wohlthätig auf Sittlichkeit und Sittenbildung der Kinder.“ (Durch die

Humanität der Disciplinarmittel in Eckernförde; allein das ist nichts den w. Sch. eigenthümliches.) 7) „Durch das Gehülfsenwesen wird eine gewisse Gewandtheit, Ordnungssinn und Pünctlichkeit für Geschäfte des Lebens erlangt, namentlich die Fertigkeit, das was sie selbst gelernt haben und verstehen, anderen klar mitzutheilen.“ (Das fällt dem Unterrichte zu, mit dem die Uebungsgehülfsen nichts zu thun haben.) 8) „Sie führt zur Ordnung und Reinlichkeit, und ist der Gesundheit und guten Körperhaltung zuträglich.“ (Zerrenner meint, durch das Stehen der Kinder vor Anfang der Schule unter ihren Laufnummern an der Wand, wo sie vom Lehrer gemustert werden, und die Abwechslung von Stehen und Bewegen auf Commando in den Lectionen.) 9) „Also ist die wechselseitige Schuleinrichtung vorzüglich geeignet, eine Schule, und selbst eine größere Kindermasse, gehörig zu discipliniren und die moralische Ausbildung der Jugend zweckmäßig zu befördern.“

Ganz anders lautet das Urtheil, wenn wir Diesterweg (a. a. D.) hören. Er erkennt an, daß es für die Fortschritte von der außerordentlichsten Wichtigkeit sei, daß nur solche Schüler zusammen unterrichtet werden, welche auf derselben Stufe stehen, wie es in der w. Sch. in Wirklichkeit der Fall ist. Aber er berechnet, wenn in einer Schule von 60 Kindern für das Lesen etwa 12, für das Rechnen 10, für das Schreiben 6 Abtheilungen oder Gruppen von bezw. 5, 6, 10 Schülern gebildet werden, so werde die Zeit, in welchem der einzelne Schüler mit seiner Gruppe im Lesen, Rechnen, Schreiben vom Lehrer selbst unterrichtet wird, auf ein Zwölftel, ein Zehntel, ein Sechstel der diesen Gegenständen überhaupt zugewandten Zeit reducirt. Also, meint er, sei nur die Wahl zwischen einer Masse von Abtheilungen genau abgestuft, meist arbeitend unter Leitung von Schülergehülfsen, und wenigen Abtheilungen, aber diese um so länger von dem Lehrer selbst unterrichtet. Letzteres zieht Diesterweg bei weitem vor, muß also das Erstere verwerfen. Hierauf war es den Vertheidigern der w. Sch. leicht zu repliciren: Deine ganze Berechnung ist falsch; denn sie beruht auf Verwechslung von Unterricht und Uebung. In der w. Sch. ist die ganze Schulzeit und die auf jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand zu verwendende Zeit in Unterrichtsstunden und Uebungsstunden getheilt. Durch die Uebungen unter den Schülergehülfsen verlieren die einzelnen Schüler nicht das Geringste des Unterrichts bei dem Lehrer. Denn den Unterricht bekommt jedes Kind ausschließlich von dem Lehrer. Nur die Uebungen werden durch Gehülfsen vorgenommen. Zum Behufe des Unterrichts aber sind die Schüler nicht in 12, 10, 6, sondern nur in zwei (höchstens drei) Abtheilungen getheilt; jeder Schüler hat also die Hälfte der ganzen Schulzeit Unterricht vom Lehrer selbst, mögen es noch so viele Uebungsabtheilungen sein, die ja gleichzeitig, nicht nach einander, geübt werden. Ist es doch bei der gewöhnlichen Einrichtung, wenn die Schule aus zwei Abtheilungen besteht, auch so, nur mit dem Unterschiede, daß bei der gewöhnlichen Einrichtung der Lehrer auch das Geschäft des Uebens selbst zu übernehmen genöthigt ist, dann aber auch selbstverständlich auf den eigentlichen Unterricht weniger Zeit verwenden kann. Doch Diesterweg hat noch andere Bedenken. Das Uebertragen der Uebungen an Schüler ist ihm überhaupt bedenklich. Er glaubt, daß der Lehrer auch bei den Uebungen nicht entbehrt werden könne. „Das bildende Lesen verlange Verständnis; darum müssen überall Fragen nach dem Inhalt eingeschoben werden. Bei dem Rechnen komme alles auf die Einsicht an. Gehe man zu schnell zu Uebungen über, so entstehe der alte Rechenmechanismus. Beim Schreibenlernen komme es weniger auf unaufhörliche Uebungen, als auf verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und auf Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen an.“ Hier scheint mir Diesterweg wieder zu weit zu gehen. Die Fertigkeit des Lesens, Schreibens, Rechnens beruht unleugbar zum großen Theil auf mechanischer Uebung und kann derselben nicht entbehren. Wenn also der Lehrer in seinen Unterrichtsstunden den nicht mechanischen Theil, der Einsicht und verständige Auffassung erfordert, gehörig hervorgehoben hat, so muß doch auch der bloß mechanischen Uebung ihr Recht werden. Und zwar gehört viele Uebung dazu. Denn die Fertigkeit wird weder schon durch die Einsicht erlangt, noch

hält sie gleichen Schritt mit der letzteren. Man kann nun zugeben, daß der Lehrer auch die Uebungen noch fruchtbringender machen würde, wenn er sie selbst vornehme; aber das ist in keiner Schule ohne anderweitige Nachteile und Verkürzung des Unterrichts möglich; am wenigsten in überfüllten Schulen. Daher werden sie in den gewöhnlichen Schulen zum Theil in die Selbstübungen zu Hause verwiesen. Sind sie da unter bessere Leitung gestellt? Ein weiteres Bedenken Diefsterwegs ist: „Die Kinder müssen, um kein zu großes Geräusch zu machen, in den Uebungsstunden sehr leise sprechen. Das hat nachtheilige Folgen. Es wird zur Gewohnheit und die Sprachorgane bleiben ungebildet.“ Die Erfahrung hat dieses Bedenken keineswegs bestätigt. Es giebt Schulen mit wechselseitiger Einrichtung, in welchen die Kinder ganz vernehmlich laut reden. Und wenn Diefsterweg hinzusetzt: „Was in 6 oder 10 Stunden eingewöhnt ist, wird in der siebenten oder elften Stunde nicht mehr bleibend vernichtet,“ so beruht das wieder auf einer sonderbaren, oben nachgewiesenen Verwechslung. Diese Verwechslung stellt ihm durchaus das Gespenst des vorherrschenden Mechanismus in der w. Sch. vor. „Das mechanische Ueben, sagt er, die vielen Stunden der Selbstbeschäftigung, in welchen es nur auf's Machen ankommt, befestigen die Schüler im mechanischen Wesen. Geistig geweckte Kinder wird man daher weit eher in anderen Schulen zu suchen haben.“ Auf diese durchaus falsche Voraussetzung gestützt, steht Diefsterweg nicht an zu behaupten, der eigentliche Geist einer solchen Schule laufe „auf Ueben und Machen, nicht auf Einssehen, Denken und mündlich lebendiges, freies Darstellen hinaus.“ Mit diesem Urtheile wäre freilich, wenn es gegründet wäre, über die ganze Sache der Stab gebrochen. Allein dieses harte, absprechende Urtheil ist nicht gegründet. Vielmehr ist wohl anzunehmen, daß die Kinder, nachdem sie eine Zeitlang ausschließlich mit Einübung des Bekannten beschäftigt worden sind, gerne und mit neuer Kraft sich dem belebenden weiterführenden Unterrichte des Lehrers zuwenden werden.

So wenig Gewicht auf diese Ausstellungen zu legen ist, da sie sichtlich in einer unrichtigen, durch zu kurze, oberflächliche Beobachtung erzeugten Auffassung der Unterrichts- und Uebungsabtheilungen ihren Grund haben, so bleibt dagegen ein Bedenken übrig, das nicht so leicht zu beseitigen sein dürfte. Da nemlich, wie bemerkt, die ganze Schule nur in zwei, höchstens drei Unterrichtsclassen getheilt ist, jede dieser Unterrichtsclassen aber 4, 5, 6 oder noch mehr Uebungsabtheilungen, die wenigstens theilweise auf verschiedenen Uebungsstufen stehen, in sich begreift, so ist schwer einzusehen, wie der Lehrer, wenn er diese verschiedenen Uebungsstufen in seiner Unterrichtsclassen beisammen hat, seinen Unterricht für die ganze Classe zu einer zweckmäßigen Vorbereitung auf die Uebungen machen könne. Es erscheint dadurch illusorisch, was oben rühmend angeführt worden ist, daß das vom Lehrer zur Einsicht Gebrachte sogleich durch die nachfolgende Uebung eingepreßt und befestigt werde. Der Gang des Unterrichts wird sich vielmehr unter diesen Umständen mehr oder weniger unabhängig von den Uebungsstufen halten müssen. Durch dieses unvermeidliche Auseinandergehen von Unterricht und Uebung verliert aber beides. Denn nur ihre beständige wechselseitige Beziehung auf einander kann es rechtfertigen, sie überhaupt in der Art zu trennen, wie es in der w. Sch. geschieht. Nur die innere Verbindung und das gleichmäßige Fortschreiten des Unterrichts und der dazu gehörigen Uebungen giebt jenem die praktische Anwendung und den festen Halt, diesen die bildende theoretische Begründung. Vollständig ist dieses aber bei Zusammenfassung von mehreren verschiedenen Uebungsstufen in eine Unterrichtsabtheilung nicht wohl möglich. Hier liegt also jedenfalls eine noch ungelöste Schwierigkeit.

Die Frage, wie der gleichzeitige Unterricht einer größeren Anzahl von Schülern verschiedenen Alters und oft sehr verschiedener Begabung durch einen Lehrer mit den Grundsätzen eines bildenden Unterrichts und namentlich mit der Forderung, die Schüler in unausgesetzter Selbstthätigkeit zu erhalten, zu vereinigen sei, ist immer noch eine offene. Aber die verschiedenen möglichen Wege sind bereits versucht, zum Theil gebahnt worden, ohne doch zu einem völlig befriedigenden Erfolge zu führen. Bell und Lancaster glaubten

die Lösung der Frage in Theilung der Arbeit und Mitwirkung der vorangeschritteneren Schüler zu finden. Gewiß mit Recht. Allein von dem Extrem der alten Schule (einzelnes Abhören durch den Lehrer bei völliger Unthätigkeit der übrigen) verfielen sie in das entgegengesetzte Extrem (Uebertragen des ganzen Unterrichts an die Schüler selbst), wodurch an die Stelle des erziehenden Unterrichts ein mechanisches Thun gesetzt wurde. Die wechselseitige Schuleinrichtung hat diese Verirrung dadurch zu rectificiren gesucht, daß sie Unterricht und Uebung trennte und mit jenem allein den Lehrer, mit diesem ausschließlich die Schüler beauftragte. Aber sie vermag bei der nothwendig verschiedenen Theilung der Unterrichts- und Uebungsklassen nicht, den innern und äußern Zusammenhang und gleichmäßigen Fortschritt von Unterricht und Uebung in der Weise herzustellen, daß für jedes Kind auf jeder Stufe der Unterricht die unmittelbare Vorbereitung für die Uebung und die Uebung die unmittelbare Wiederholung des Unterrichts wäre, während doch jeder Unterricht zugleich ühend, jede Uebung zugleich unterrichtend sein sollte. Es bleibt also vorderhand kein Rath, als effectisch zu verfahren, d. h. nach den besondern Verhältnissen der Schule, die durch den Ort, das Schullocal, die Schülerzahl und die Individualität des Lehrers selbst bedingt sind, das anwendbare Gute von jeder Einrichtung zu wählen und zu benutzen, anderes anderen Verhältnissen überlassend.

Schleswig-Holstein hat jedenfalls von der Einführung und entschiedenen Protection der w. Sch. nicht zu unterschätzende Vortheile gehabt. Diese neue Einrichtung wurde Veranlassung zu vielen geräumigeren Schulhausbauten; sie beförderte die pädagogische Lehrerbildung; sie verminderte die Schulversäumnisse, und sie gab dem Volksschulwesen in den Herzogthümern einen neuen Aufschwung.

Was schließlich die Literatur über unsern Gegenstand betrifft, so wird es genügen, zu den schon erwähnten Schriften von Zerrenner und Diesterweg noch die Titel folgender Schriften beizufügen: „Beleuchtung des Diesterweg'schen Urtheils über die wechselseitige Schuleinrichtung,“ von R. J. Rönneklamp, Pastor in Cosel, Altona 1837 und desselben „Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung und den Fortgang der w. Sch. in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung.“ Altona 1840. „Inneres Leben in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung, von Hartter.“ (Besonderer Abdruck aus den „Blättern aus Süddeutschland, Jahrgang 1841 und 1842.“) G. A. Niecke, „Die wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung in Württemberg.“ Eßlingen 1846. Roger, „25 Rechentabellen als Hülfsmittel beim Kopfrechnen mit wechselseitiger Schuleinrichtung.“ Eßlingen 1846.

Niecke.

**Wehrlianstalten.** Die Wehrlianstalten oder Wehrlichschulen gehören in das große Capitel der Armenereziehung. Sie liefern einen Beitrag zur Lösung der Frage: Wie können die Armen der Erziehung theilhaftig werden, deren sie gleich sehr als Menschen wie als Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft bedürfen? Es ist dies eine Frage, welche man in früheren Zeiten in dieser Allgemeinheit entweder gar nicht aufgeworfen, oder doch nie im Ernste beantwortet und zu lösen versucht hat. Daß dem ganzen Volke, und namentlich den niedersten Volksschichten, eine wahrhaft menschliche Erziehung Noth thue, hat man erst dann allgemein erkannt, als man im Mangel an Erziehung einen der Gründe des sittlichen Verderbens der Masse und des leiblichen und geistigen Verfalls des Volks erkannte. Diese Erkenntnis war in Pestalozzi das treibende Motiv aller seiner Erziehungsbestrebungen, und der Punct, von dem seine praktische Thätigkeit als Erzieher ihren Ausgang nahm. In seine Fußtapfen trat Fellenberg.

Die Frage ist nun längst gestellt; aber sie wird noch immer verschieden beantwortet. Zwar das Daß ist von allen zugegeben. Kein Pädagog, kein Staat kann die Nothwendigkeit der Erziehung aller seiner Angehörigen in Abrede ziehen, niemand bezweifelt mehr die große Wichtigkeit, daß auch die Aermsten eine ihrer Eigenschaft und Bestimmung

als Menschen und Bürger entsprechende Erziehung bekommen; kein Staatswesen kann sich der Pflicht entziehen, Sorge zu tragen, daß keinem seiner Glieder diese Erziehung ganz fehle. Aber das Wie erfährt verschiedene Beantwortungen. Die Wehrlianstalt ist ein Versuch praktischer Beantwortung, ein Versuch, der in dem Lande ihrer Entstehung so viel Anklang und Nachahmung gefunden hat, daß von den über hundert schweizerischen Armen-erziehungsanstalten der größere Theil auf die gleichen Principien und nach dem Muster der ersten Wehrlichschule gegründet ist, während auch die übrigen alle mehr oder weniger davon angenommen haben. Es ist also ein Versuch, der schon durch seine große Verbreitung im Zeitraume eines halben Jahrhunderts, sowie durch die günstigen Erfolge, welche diese Anstalten aufweisen können, alle Beachtung verdient.

Die Erziehung der armen, ja nicht bloß einfach armen, sondern in ihrer Armut verlassenen und verwahrlosten Kinder in der Gesamtheit hat nicht geringe Schwierigkeiten zu überwinden. Die nächstliegende macht der Kostenpunct. Wer soll die Kosten tragen? Man kann sie im Princip den bürgerlichen Gemeinden zuweisen; aber in Wirklichkeit fällt diese Armensteuer nicht nur sehr ungleich aus, sondern sie würde auch gerade die ärmsten Gemeinden am meisten und schwersten treffen. Man sagt, wo die Gemeinde ihre Armen nicht zu erziehen vermag, da muß der Staat eintreten. Wohl, aber auch der Staat hat nicht über unerschöpfliche Hülfquellen zu verfügen. Er darf jedenfalls seine Angehörigen nicht ohne dringende Noth zu schwer mit Abgaben belasten. Folglich muß er darauf denken, die Erziehung der seiner Sorge zufallenden Armenkinder — freilich unbeschadet des Erziehungszweckes — mit möglichst geringem Kostenaufwande zu bestreiten. Macht man aber geltend — und ich glaube mit Recht — daß wie überhaupt die Ausgleichung der so sehr verschieden vertheilten Glücksgüter, mit anderen Worten: die Armenunterstützung, so auch die Erziehung der Kinder der Armen vor allem Sache und Werk barmherziger Liebe ist, also die Aufgabe derjenigen, welche die Mittel dazu besitzen, so kann man auch hier der Frage nicht entgehen, wie mit den Gaben der Liebe möglichst vielen Armen geholfen werden könne, d. h. möglichst viele arme, verlassene Kinder erhalten und erzogen werden können?

Sei es nun aber die Gemeinde oder der Staat oder die Privatwohlthätigkeit, oder alle drei zusammen, welche die Mittel dazu aufzubringen haben, immer werden zwei Punkte als Fundamentalaufgabe im Auge zu behalten sein: 1) daß womöglich alle Kinder, welche ihre Erziehung, weil ihre Eltern entweder todt, oder zu arm, oder dazu ganz unfähig sind, nicht im elterlichen Hause erhalten können, dieser Wohlthat theilhaftig werden; und 2) daß ihnen eine ihren Anlagen und Lebenszwecken angemessene, bis zum Abschluß des eigentlichen Erziehungsalters fortgesetzte Erziehung zutheil werde. Beide Punkte hängen insofern zusammen, als es eben von dem Ziele, daß sich die Erziehung setzt, und von den Mitteln, welche zur Erreichung des Ziels gewählt werden, zum nicht geringen Theile abhängt, ob alle oder doch möglichst viele der Erziehung bedürftigen Kinder dieser Erziehungswohlthat wirklich theilhaftig werden können. Es muß also ein Ziel gesteckt werden, das für alle Zöglinge genügt, zugleich aber ein Weg gefunden werden, der alle ohne allzugroße Schwierigkeit zum Ziele führt. Das zu steckende Ziel zerfällt aber in zwei Theile, in die allgemein menschliche Erziehung und in die Berufsbildung. Selbstverständlich gehen sie weder hintereinander noch nebeneinander her, sondern sie fallen zusammen, so daß die Berufsbildung zugleich zur allgemein menschlichen Erziehung dient und die allgemeine menschliche Erziehung die Berufsbildung überall begründet und unterstützt. Die allgemein menschliche Erziehung braucht hier nicht erörtert zu werden. Sie ist überall die gleiche und ihre Ziele und Principien müssen bei den Kindern der Armen wie bei den Kindern der Reichen und Vornehmen im Auge behalten, wenn schon bei jedem Kinde nach seiner Individualität (wozu jedoch die Verschiedenheit der bürgerlichen Stellung und des materiellen Besitzes nicht gehört) besonders angewendet werden.

Aber die Berufsbildung? allgemeiner: die Erziehung für ihre künftige voraussichtliche äußere Lebensstellung? Hier bieten sich für die Masse der Armen im Volke hauptsächlich zwei Berufsarten dar: die Landwirthschaft und die Gewerbsthätigkeit (Industrie). Beide haben einen so großen Boden und Umfang, daß die Armen, so viele ihrer sein mögen, darin untergebracht werden können. Aber die Landwirthschaft hat vor den Gewerben in Hinsicht auf die Armen-erziehung entschiedene Vorzüge. Sie ist allgemeiner und allerorten für jeden einzelnen anwendbar. Ein tüchtiger Ackerknecht findet überall, auch in kleineren Gemeinden Unterkunft und Fortkommen. Die Industrie dagegen zieht sich vorzugsweise in die reicheren Gegenden und größeren Städte, und zerfällt in einzelne Zweige, die nicht überall, oft nur in gewissen Fabriken, ausgeübt werden können. Die Beschäftigung mit Landwirthschaft ist ferner der körperlichen Entwicklung, der Bewegung im Freien, der Mannichfaltigkeit körperlicher und geistiger Uebung förderlicher als die einsörmige, ermüdende, meist sitzende Beschäftigung mit einer Art von Industrie im eingeglossenen Raume. Die gewerbliche Thätigkeit zersplittert sich mehr und mehr in Theilarbeiten, wodurch der einzelne Arbeiter in immer größere Unselbständigkeit und Abhängigkeit vom Capital und von der Localität geräth. Die landwirthschaftlichen Arbeiten bieten endlich weit mehr Verschiedenheit der Arbeit für Klein und groß, schwach und stark, und mehr Anlaß und Gelegenheit, mit der Arbeit Belehrung und Zucht zu verbinden. Kurz die Landwirthschaft ist für den Körper erfrischender und stärkender, für den Geist anregender und belehrender, mithin nicht nur für das spätere Leben und Fortkommen der Zöglinge eine vorzüglichere Vorbereitung, sondern auch für die ganze Erziehung eine geeignetere, ergiebiger Grund- lage. Ueberdies läßt sie sich mit manchen Industriezweigen in leichter Weise zweckmäßig verbinden. Nur ein Bedenken scheint mir erheblich, daß nemlich der ausschließliche landwirthschaftliche Beruf dem mittellosen Arbeiter weniger Aussicht auf eine selbständige Stellung und eigenen Herd bietet, als ein Handwerk. Dieser Umstand, wie auch die verschiedene körperliche und geistige Befähigung der Kinder muß es rathsam machen, die Landwirthschaft jedenfalls nicht ausschließlich als künftige Berufsthätigkeit dieser Armenkinder in's Auge zu fassen, sondern, so weit es sich naturgemäß machen läßt, auch auf Befähigung zu einem Gewerbe zu reflectiren.

Wir kommen an die Wehr- l i s c h e n Schulen. Sie sind ein Versuch, die umfassenden Zwecke der Armenkindererziehung vorzugsweise durch Landwirthschaft zu erreichen, mit anderen Worten: sie sind landwirthschaftliche Armen-erziehungsanstalten. Als Anstalten stehen sie gegenüber der Einzelunterbringung armer Kinder in Familien; als landwirthschaftliche Anstalten sowohl den auf fabrikmäßige Betreibung dieser oder jener Industrie gegründeten Erziehungshäusern, als auch den Waisen- und Armenhäusern, die, meist in Städten, ohne Landbesitz, sich begnügen, die Kinder zu ernähren, zu unterrichten, mit allerlei Nützlichem zu beschäftigen, um sie schließlich nach ihrer Confirmation in irgend einer Lehre für einen besondern Lebensberuf nach dem eigenen Wunsch und den Fähigkeiten des Zöglings unterzubringen. Der Schöpfer der schweizerischen landwirthschaftlichen Armenkindererziehungsanstalten ist Em. Fellenberg (s. d. Art.). Die großen politischen Umwälzungen, welche von Frankreich aus, wie über alle Nachbarländer, so auch über die Schweiz sich ergossen, und die Masse leiblichen Elendes und sittlicher Verdorbenheit, welche die europäischen Wirren und Erschütterungen theils aufdeckten, theils erzeugten, brachten den von echter Humanität beseelten Mann frühzeitig zu der Ueberzeugung, daß nur durch gründliche Verbesserung der Erziehung aller Stände, namentlich der ärmsten Classen seinem Vaterlande und der Menschheit überhaupt geholfen werden könne, und zu dem Entschlusse, hiezu durch Errichtung von Erziehungsanstalten auf seinem großen Landgute Hofwyl (Wylhof bei Bern) das Seinige beizutragen. „Das System der Hofwyl-er Anstalten sollte in seiner Vollendung alle der Bildung bedürftigen Altersstufen umfassen, also schon für die Kinderwelt ein angemessener Tummelplatz der Beschäftigung und Ent-

wicklung der noch schlummernden Keime des geistigen Lebens eröffnet werden. Ueber dieser Kinderschule sollten sich dann die für das vorgerücktere Alter berechneten, nach den Hauptstufen der Gesellschaft geschiedenen Erziehungsanstalten gleichsam wie drei Säulen nebeneinander erheben: 1) für die untern Stände der Gesellschaft, für die Kinder der Unbemittelten und Armen eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- oder Arbeitsschule; 2) für den Kern des Volkes, die mittleren Stände, eine den Bedürfnissen derselben möglichst entsprechende Realschule; 3) für die Söhne der mit äußern Glücksgütern besonders ausgestatteten Classen eine nicht bloß geistige Ausbildung allein, sondern vorzüglich auch sittlich religiöse Veredlung anstrebende, möglichst umfassende wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt. Für alle diese rein pädagogischen Anstalten sollte sich in dem rationell betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunct darstellen, und zwar so, daß nicht nur der Industrieschule für die Armen dort ihr eigenthümliches Bildungsfeld angewiesen wäre, sondern daß auch die Kinder der höheren Stände nach Verhältnis des größeren oder kleineren Besitzthums, das ihnen künftig zufiele, auf dem Wege der rationellen Landwirtschaft die Mittel gewinnen lernten, dereinst als Wohlthäter für ihre ärmeren Brüder auf eine echt humane, ihrer höheren Gesellschaftsstellung würdige Weise thätig zu sein. Daher mußte neben jenen Erziehungsanstalten zugleich für Aufstellung einer Muster- und Versuchswirtschaft in Verbindung mit den nöthigen Werkstätten für Verfertigung und Vervollkommnung der Ackergeräthe Sorge getragen, sowie für diejenigen Zöglinge, welche nach vollendeter allgemeiner Bildung den Landbau zum Gegenstand ihres Hauptstudiums erwählen wollten, eine vollständig eingerichtete landwirtschaftliche Schule angelegt werden. Den Schlüsselstein der gesammten Combination dieser pädagogisch-agrarischen Anstalten sollte dann eine Normalschule (Seminar) für Lehrerbildung darstellen, besonders zur Bildung von Volkslehrern, die, begeistert von den in Hofwyl angestrebten Zwecken und durchführungen von der zu ihrer Erreichung erprobten Methode, nun selbst in ihrem künftigen Lehramte das Segensvolle der hofwyl'schen Anstalten zu vervielfältigen trachteten.“\*)

Die Reihe dieser projectirten Erziehungsanstalten hätte Fellenberg am liebsten mit der Armenschule eröffnet, denn sie schien ihm am nöthigsten und lag seinem Herzen am meisten an. Aber als besonnener Haushalter sah er bald, daß es praktischer sei, am anderen Ende anzufangen, um die Mittel und den Boden für seine Armenzwecke sich zu sichern. Im Jahr 1808 gründete er die „Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände.“ Sie fand in kurzer Zeit großen Anklang im In- und Auslande. Unter der Mitwirkung ausgezeichnete jugendlicher Lehrkräfte gelangte die Anstalt in wenigen Jahren zu hoher Blüte und Berühmtheit. Es war leichter, für diese Anstalt tüchtige Lehrer zu erwerben, als für die Armenschule. Doch gelang es Fellenberg, auch mit dieser, als sie nun in Angriff genommen wurde, über Erwarten gut. Hier hing alles von der Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers ab. Einem älteren, erfahrenen Manne konnte leicht die erste Liebe und Frische und Selbstverleugnung abgehen, welche doch bei diesem gänzlichen Neubruch unentbehrlich war; einem jungen Anfänger aber die nicht minder unentbehrliche Einsicht, Umsicht und Sicherheit. Mehrere von Fellenberg berufene Lehrer fanden, nach kurzer Probezeit, die Aufgabe zu schwer und zogen sich zurück. Da machte Fellenberg die Bekanntschaft eines Schulmeisters von Eschikofen, Canton Thurgau, Namens Thomas Wehrli, der an einem von Fellenberg für schweizerische Lehrer in Hofwyl veranstalteten Lehrcurse theilgenommen hatte. Er glaubte ihn für die Stelle des Armenerziehers geeignet, und bot sie ihm an. Thomas Wehrli aber fühlte sich hiezu zu alt, und schlug ihm dafür seinen noch nicht zwanzigjährigen Sohn Johann

\*) S. Theodor Müller's Leben und Wirken in der Schweiz, von R. N. Papst. Theil 2. Aarau 1862. S. 22 f.

Jacob Wehrli (geb. 6. Nov. 1790) vor. Fellenberg beschloß eine Probe zu machen und berief den jungen Wehrli nach Hofwyl. Nach einer Probe von 6 Wochen hatte er sich von seiner Tüchtigkeit überzeugt, und stellte ihn als Lehrer und Erzieher und Arbeitsleiter über 25 Kinder von Hofwyl's Tagelöhnern an. Das war im Jahr 1810 der Anfang der Armenerschulungsschule, welche mit Recht nach ihm Wehrli'schule genannt worden ist, ein Name, der auch allen der Hofwyl'schen Anstalt nachgebildeten Armenerschulungsanstalten in der Schweiz gegeben wird. Indessen erkannte Fellenberg bald, daß er es auf andere Weise angreifen müsse. Die Zahl der Kinder war für den Anfang zu groß, der Untugenden, welche sie mitbrachten, zu viele, und der Einfluß ihrer in der Nähe und auf dem Hofe selbst lebenden Eltern zu hinderlich. Sofort wurden sämtliche Tagelöhnerkinder entlassen bis auf eines. Dagegen wurden aus benachbarten Dörfern arme und verwahrloste oder elternlose Kinder, immer nur eines auf einmal, zu dem ersten aufgenommen, und so die Zahl ganz allmählich vermehrt. Wehrli aber war diesen Kindern Vater und Mutter und Lehrer zugleich. Den ganzen Tag über war er bei ihnen und unter ihnen. Er stand mit ihnen auf, arbeitete mit ihnen auf dem Felde da, wohin sie Fellenberg schickte, mochte das Geschäft — wie Steinelesen, Unkraut ausjäten — noch so mühsam oder langweilig sein, er aß mit ihnen, ruhte mit ihnen, unterrichtete sie, wenn keine Arbeit zu thun war, und schlief mit ihnen in einem Saale. Kurz, Arbeit und Ruhe, Anstrengung und Erholung, Wohnung und Spiel, Entbehrung und Vergnügen, Nahrung und Kleidung theilte er mit ihnen. Zwei Drittel der Tagesstunden wurde gearbeitet, das dritte Drittel auf Erholung, Essen und Unterricht verwendet. Zu Ende des Jahres 1810 waren 7 Zöglinge aufgenommen aus 6 verschiedenen Cantonen der Schweiz, im J. 1811 kam die Zahl schon auf 14 Knaben von 6—14 Jahren. Zwei Jahre später war die Zahl bereits auf 26 Kinder gestiegen, eine Zahl, die sich später auf 40 vermehrte.

Es gehörte die ganze selbstverleugnende Opferwilligkeit Wehrli's dazu, um die Schwierigkeiten zu überwinden, mit welchen die Anstalt namentlich in den ersten Jahren, aber auch später noch zu kämpfen hatte. Bald waren es die Zöglinge, die von einzelnen räudigen Schafen verleitet, dem Lehrer durch Trägheit oder Unbotmäßigkeit Unlust und Schwierigkeiten bereiteten, bald das Publicum, das auf verleumderische Ausstreunungen Uebelgesinnter, als werden die Kinder mit Arbeiten übermäßig angestrengt oder in der Nahrung zu knapp gehalten, hörte und Lärm schlug, bald Fellenberg selbst, der große Forderungen an den Lehrer machte und jeden vorkommenden Fehler streng rügte. Mehrere Male war Wehrli nahe daran, zu zweifeln, ob er der ihm gestellten Aufgabe gewachsen sei, und da sich ihm einträglichere und leichtere Stellen zeigten, so lag die Versuchung nahe, einen andern Wirkungskreis zu wählen. Doch die Liebe zu der einmal unternommenen Sache, die einerseits zwar viel Verdrießlichkeit und Mühe, andernseits aber doch auch eine große innere Befriedigung und selbst äußere Anerkennung mit sich brachte, und Fellenberg's Zureden erhielten ihn immer wieder der Anstalt.

Fellenberg gehörte übrigens nicht zu denjenigen Naturen, die im Verborgenen zu wirken und nur ihrem Hange Gutes zu thun zu genügen suchen. Sobald er sich von dem erfreulichen Fortgange der Anstalt unter Wehrli's Leitung sowohl aus den täglichen mündlichen Berichten des letzteren, als auch durch seine eigene Beobachtung überzeugte, so war er auch darauf bedacht, seine Begeisterung für die Sache anderen mitzutheilen und das Interesse der pädagogischen Welt für seine Anstalt und den ihr zu Grunde liegenden Gedanken zu erwecken. Schon nach zwanzigmonatlichem Bestehen der Anstalt veröffentlichte er (im J. 1811) einen Bericht über die Erfolge derselben. Sein Wunsch war ja überhaupt nicht bloß, einem örtlichen Bedürfnisse abzuhelpen, sondern durch eine nach einem neuen Princip eingerichtete Musteranstalt Veranlassung zu einer durchgreifenden Reform des Armenerschulungswesens wenigstens in seinem Vaterlande zu geben. Deswegen war ihm auch Pestalozzi's Urtheil von großem Werthe, welcher, als er Wehrli



mit seinen Zöglingen auf dem Felde arbeiten sah, freudig gestand, daß er in dieser Wehrli'schen Schule die Idee seiner Armenschule verwirklicht sehe.

Im J. 1813 wünschte Fellenberg, daß eine Commission sachkundiger Männer die Anstalt prüfen und ihr Urtheil abgeben möge, um, wenn letzteres günstig ausfalle, die Anstalt dem Schutze der höchsten Berner Staatsbehörde zu empfehlen und so gegen menschliche Zufälligkeiten wenigstens so lange zu sichern, bis dieselben Grundsätze der Armenerziehung auch in der übrigen Schweiz Anerkennung und Anwendung gefunden haben würden. Sein Wunsch wurde erfüllt. Die Commission, aus den angesehensten Repräsentanten der schweizerischen Cantone bestehend, kam im Herbst 1813 nach Hofwyl und war zwei Tage lang von früh Morgens bis Abends mit der eingehenden Prüfung der Anstalt beschäftigt. Das Urtheil fiel sehr günstig aus und wurde im J. 1815 in dem „Berichte über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Commission, abgefaßt von Dr. A. Mengger, gewesenen Minister des Innern der helvetischen Republik“ veröffentlicht. Die Anstalt fieng an, das allgemeine Interesse zu erwecken und Fellenberg veräumte nichts, es rege zu erhalten und zu vermehren. Die genannte Commission sollte sich von Zeit zu Zeit versammeln, um über das Gedeihen der Anstalt und deren Weiterentwicklung zu berathen und dem Publicum Nachricht darüber zu geben. Einzelne Armenfreunde, für Fellenberg's Plane und Ideen erwärmt, bedachten die Anstalt mit Geschenken und Legaten. Ein Herr A. L. Effinger aus Wilbegg war der Erste, der 200 Schweizerfranken übersandte, und die Commission sprach den Wunsch aus, daß dieser erste Beitrag durch weitere Gaben und Vermächtnisse zu einem förmlichen Dotationscapitale erhoben werden möchte. Allein das Jahr 1815, die Zeit der Restauration, ließ die Begeisterung erlahmen. Die Commission kam nicht wieder zusammen.

Indessen ließ weder Fellenberg in seinem Eifer, noch Wehrli in seiner Treue nach. Es zeigte sich immer mehr, daß beide gerade diejenigen Eigenschaften besaßen, durch deren Vereinigung und Zusammenwirken allein die wirklich großartige Idee ihre praktische Ausführung erhalten konnte. Fellenberg war der Urheber der schöpferischen Gedanken; aber nur Wehrli's Persönlichkeit konnte sie in der Anstalt durchführen. Nicht als ob Wehrli mit vielen Kenntnissen und großer Erfahrung ausgerüstet nach Hofwyl gekommen wäre; im Gegentheil, der zwanzigjährige Jüngling war in allen Stücken ein Neuling und fühlte die Mangelhaftigkeit seines Wissens und Thuns sehr gut. Aber er vereinigte in sich Fassungskraft, Verstand, Gemüth, Mittheilungsgabe, Beharrlichkeit, Herzeseinfalt und eine unermüdbliche Lernbegierde. Er besaß insbesondere die für einen Lehrer der Armentinder vor allem erforderliche Hingebung und Anspruchslosigkeit. In Hinsicht auf Unterrichtsmethode war er, wie sich nicht anders erwarten läßt, ein Schüler der pestalozzischen Ideen, welche damals die Welt elektrisirten. Namentlich hielt er im Unterricht an dem Anschauungsprincip fest. Aber die Verhältnisse, in welchen er sich mit seinen Zöglingen befand, lehrten oder nöthigten ihn, ihnen alles auf einfache, praktische Weise deutlich und für sie bildend zu machen. Da der Hauptzweck die Erziehung zur Arbeit war und diese Arbeit auf den ausgebehnten Feldern von Hofwyl, namentlich in den Sommermonaten, den größten und schönsten Theil des Tages in Anspruch nahm, so blieb für die Schulfächer und für ordentliche Lehrstunden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, Religion wenig Zeit übrig. Daher brachte Wehrli das Princip des Gelegenheitsunterrichts in umfassende Anwendung. Auf dem Arbeitsfelde, wenn Hände und Füße mit den mechanischen Thätigkeiten des Landbaues beschäftigt waren, erzählte Wehrli, während er selbst mitarbeitete, seinen Kindern belehrende Geschichten, ließ Rechnungsaufgaben auflösen, alles mit ungezwungener Beziehung auf und Anknüpfung an die jeweilige Arbeit, erklärte ihnen die natürlichen Bestandtheile des Bodens und der Gesteine, zeigte ihnen den Unterschied von Culturpflanzen und Unkraut, ihren Nutzen und Schaden, brachte ihnen bei Anlegung von Pflanzenreihen, Absteckung von Pflanzenbeeten u. dgl. die Regeln des Ebenmaßes und der Schönheit, überhaupt der geometrischen Verhält-

nisse zur Anschauung und Erkenntnis, sprach je nach Gelegenheit von der Natur der Luft, des Wassers, des Regens, des Schnees, von Reif, von Wärme und Sonnenschein, deren Einfluß auf die Gewächse u. d. m. Auf diese Weise gelangten die Wehrlikinder nicht nur zu einem reichen Schatze von praktischen und theoretischen Kenntnissen gleichsam spielend, eigentlich arbeitend, jedenfalls weit praktischer und unmittelbarer, als es im Schulzimmer möglich gewesen wäre, sondern, was noch höher anzuschlagen ist, sie lernten denkend arbeiten. Durch solche Behandlung wußte Wehrli zugleich seinen Zöglingen die oft mühsamen, langweiligen und höchst einkörmigen Arbeiten, wie das Ausjäten des Unkrautes, das Reinigen der Aecker von Steinen und Aehnliches — und Fellenberg wies ihnen oft ganze Tage und Wochen lang keine andere an — nicht nur weniger ermüdend zu machen, sondern sie auch an Ausdauer und Treue im Kleinen zu gewöhnen, da sie die Wichtigkeit und Nothwendigkeit solcher scheinbar unbedeutender Arbeiten für das Gedeihen des Ganzen aus eigener Erfahrung erkennen lernten. Wehrli's Zweck war überhaupt auch bei seinem Unterrichte stets ein erziehender. Er liebte seine Zöglinge wie ein Vater, und pflegte sie wie eine Mutter. Er theilte mit ihnen jede Arbeit, jede Entbehrung. Die heranwachsenden Jünglinge (sie sollten bis zum 18. oder 20. Jahre in der Anstalt bleiben) wurden allmählich seine vertrauten Freunde. Auch der Gesang war ihm ein willkommenes Erziehungsmittel. Jeder Tag wurde mit einer gemeinsamen Selbstprüfung geschlossen unter Andeutungen und Erinnerungen, welche die einzelnen davon betroffenen Zöglinge zur Selbsterkenntnis zu führen geeignet waren, worauf ein Abendgebet die gefaßten guten Vorsätze besiegelte.

Der Ruf der Anstalt drang immer mehr in's Ausland, unter anderem auch nach England. Das berühmte Mitglied des englischen Parlaments, Brougham, besuchte Hofwyl und erstattete 1818 einen ausführlichen Bericht über das, was er dort gefunden hatte, an das britische Parlament (Third Report from the Select Committee on the Education of the Lower Orders. Ordered by the House of Commons to be Printed 3 and 8 June 1818). Infolge hievon entstanden auch in England Armenschulen mit der Bezeichnung „Wehrlichschulen.“

Es läßt sich denken, daß man von verschiedenen Seiten versuchte, die zur Ausföhrung so wesentliche Persönlichkeit Wehrli's für andere Orte zu gewinnen. Allein Wehrli blieb Fellenberg treu und letzterer suchte ihn durch wiederholte Erhöhung seines anfangs gar geringen Gehaltes, sowie durch Einräumung von mehr freier Zeit (anfangs hatte er keinen Augenblick für sich frei) und anderen Erleichterungen für die Ablehnung der fremden Anträge zu entschädigen. Dafür wurde die Anstalt immer mehr als Musteranstalt anerkannt, und als Bildungsanstalt für Armenlehrer von Wehrlichschulen besucht und benützt. Schon im J. 1815 wirkte Chambrier von Neuenburg, preußischer Gesandter in der Schweiz, für einen jungen 24jährigen Mann, Chabel, zu diesem Zwecke die Aufnahme in die Hofwyl'sche Armenschule aus. Andere Schweizercantone folgten diesem Beispiele, wozu auch die erschreckende Zunahme der Armut in den Hungerjahren 1816 und 1817 beitrug. Zürich, Genf, Appenzell, Glarus, Basel, später Württemberg, Holland, Lübeck, schickten Jünglinge nach Hofwyl, um dieselben zu Armenlehrern auszubilden. Die Anstalten, welche nach dem Muster von Hofwyl entstanden und nach und nach in großer Anzahl in der Schweiz sich verbreiteten, nahmen je nach Umständen und Bedürfnis bald mehr den Charakter eigentlicher Rettungsanstalten verdorbener, in sittliches Verderben bereits versunkener Kinder, bald den von Erziehungshäusern für arme, verwaiste Kinder aus der arbeitenden Classe überhaupt an. Im J. 1868 zählte man in der Schweiz (nach einer vorliegenden statistischen Uebersicht) 40 allgemein landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten (Wehrlichschulen), worunter 9 ausschließlich für Knaben, 4 ausschließlich für Mädchen, die übrigen für beide Geschlechter; ferner Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher 9, nemlich 8 für Knaben, 1 für Mädchen. Aber auch diejenigen Armenerziehungsanstalten, welche den Namen Wehrlichschulen nicht tragen, haben

mehr oder weniger den Principien der Hofwyl'schen Anstalt Rechnung zu tragen gesucht. Ein Theil hat Industrie und Landwirthschaft verbunden, andere haben bloß industrielle Beschäftigung gewählt, noch andere lehnen sich ganz an Fabriken an.

Was die Erziehungsmittel betrifft, mit welchen Wehrli seine so schwierige Aufgabe zu lösen suchte, so bieten sie nichts diesen Schulen ganz eigenthümliches, sondern waren theils die allgemein angewendeten, theils durch die besonderen Verhältnisse angezeigt und ermöglicht. Wehrli's ruhige, gutmüthige Natur ließ es nicht leicht zu großer Strenge kommen. Er wirkte viel mehr durch liebevolle Ermahnung und väterliche Ueberwachung, als durch Strafen. Manches Mittel war auch erst die Frucht bitterer Erfahrungen. So entstand z. B. einst eine Art Meuterei unter den Zöglingen, als deren Urheber ein verdorbener Bursche erkannt wurde, welcher die anderen zur Unzufriedenheit aufzureizen gewußt hatte. Nachdem dieser mit Schimpf und Schande fortgeschickt war, traten sechs der ältesten und besten Zöglinge zusammen und bildeten einen Bund, um Wehrli in seinem Erziehungsgeschäfte zu unterstützen, alles schlechte, das sie wahrnahmen, in der Wurzel zu ersticken und die Ehre der Anstalt zu wahren. Wehrli nahm gerne die angebotene Hülfe an. Es bildete sich ein Vereinsrath, welchem eine gewisse Aufsicht über Ordnung und Sittlichkeit oblag. Er versammelte sich jede Woche einmal und Wehrli machte dabei den Schreiber. Auf ähnliche Weise wurde zu Berathung und Besorgung der ökonomischen Angelegenheiten ein Haushaltungsrath aus der Mitte der Zöglinge gebildet. „Nun erziehen, ermahnen, befehlen sich die Knaben selbst gegenseitig,“ schreibt Wehrli in einem Briefe an seinen Vater.\*)

Dreißig Jahre wirkte Wehrli an der Anstalt zu Hofwyl mit seltener Treue und Selbstaufopferung. Die Anstalt nahm immer größere Dimensionen an, so daß sie bis auf 80 Glieder wuchs. Es waren in dieser ganzen Zeit 275 Zöglinge in die Armenschule eingetreten, allein aus dem Canton Bern 107, aber auch aus allen übrigen Cantonen der Schweiz, mit alleiniger Ausnahme des italienischen Cantons Tessin; ferner vom Ausland aus Hessen 5, aus Frankreich 4, aus England 2, aus Preußen, Holland, Arabien, Coburg je 1. Als Wehrli endlich im J. 1833 einem Rufe seines Heimatcantons Thurgau, das neu zu gründende Lehrerseminar in Kreuzlingen (am Bodensee) nach seinen Ideen einzurichten und die Leitung desselben zu übernehmen, folgte, nicht bloß aus Pflichtgefühl gegen sein engeres Vaterland, sondern auch, weil er sich nach einer selbständigeren Stellung sehnte, als die er in Hofwyl einnahm, auch wohl, weil er seit seiner Verheirathung im J. 1829 auf die Versorgung seiner Familie Bedacht nehmen mußte, da ließ er seine Anstalt in ihrer höchsten Blüte zurück. Nach seinem Abgange schmolz die Zahl der Zöglinge und der Fremden allmählich wieder. Es vermochte niemand Wehrli zu ersetzen. Aber auch in Kreuzlingen wirkte Wehrli in großem Ansehen und Segen mit echt praktischem Geiste 20 Jahre lang. Als er im J. 1853 seine Kräfte schwinden fühlte, bat er um seine Entlassung und zog sich nach Guggenbühl, eine Stunde von Kreuzlingen, zurück; konnte es aber doch nicht lassen, daselbst wieder eine

\*) Was die Benützung der Wehrli'schen Schule als Lehrerbildungsanstalt betrifft, so mögen folgende Worte aus dem „Mittheilungsblatt für die Freunde der Schulverbesserung im Canton Bern“ (Bern 1834) hier stehen: „Aus der großen Zahl der zur Aufnahme angetragenen Kinder wurden vorzugsweise diejenigen angenommen, deren Naturell anzukündigen schien, daß es gelingen dürfte, sie zu vorzüglichen Schulmännern und Erziehern zu bilden. Diese Kinder wurden sodann ganz folgerecht nach dem Volkserziehungssystem von Hofwyl erzogen, indem die landwirthschaftlichen und anderen technischen Arbeiten auch als Erziehungs- und Bildungsmittel für sie in Anspruch genommen wurden. Bei vorgerückter Bildung traten die dem Lehrstande gewidmeten Zöglinge, nachdem sie sich im Leben und im Unterricht als dazu geeignet erwiesen hatten, in eine Normalclassen, die zwar ihren Standpunct in der landwirthschaftlichen Erziehungsanstalt beibehielt, aber ihre Zöglinge zugleich durch wissenschaftlichen Unterricht und durch Uebung im Erziehen und Lehren zur weiteren Lösung ihrer Berufsaufgabe vorbereitete. Solcherweise wurden mehrere ausgezeichnete Erzieher und Lehrer für verschiedene Theile des schweizerischen Vaterlandes gebildet.“

kleine Erziehungsanstalt zu gründen, um so zu seiner ersten Liebe zurückzukehren. Er starb indessen schon den 15. März 1855.

In demselben Jahre, da Wehrli Hofwyl verließ, erschienen zwei Schriftchen von ihm im Drucke, welche Proben seiner methodischen Behandlung des Unterrichts, namentlich des naturkundlichen, enthalten. Sie führen die langen Titel: 1) „Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube oder Andeutungen, auf welchem Wege die Kinder mit ihren ersten Schulpflichten vertraut, und wie ihnen die Schule lieb und ehrwürdig werden müsse; Lehrern und Eltern gewidmet.“ 2) „Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der Elementarclasse, oder Winke, wo der Stoff zu naturkundlichen Unterhaltungen herzunehmen, und wie er zum Theil auch sprachförderlich zu verarbeiten sei. Für Schullehrer, Väter und auch für Mütter, die nie Naturkunde studirt haben und doch gerne ihre Kinder auf eine Verstand und Gemüth bildende Weise unterhalten möchten.“

Fassen wir nun die der Wehrlianstalt zu Grunde liegenden Hauptgedanken in's Auge, so ergeben sie sich aus folgender Betrachtung. Die Erziehung der armen, verwaisten, verlassenen Kinder beiderlei Geschlechtes muß eine Erziehung zur Arbeit sein; denn darauf beruht die Möglichkeit ihrer Lebensexistenz. Diese Erziehung zur Arbeit muß aber gleichzeitig und gleichmäßig die Kinder zur vollen, naturgemäßen Entwicklung ihrer menschlichen Anlagen führen; denn darauf beruht die Würde des menschlichen Daseins und der menschenwürdigen Betreibung der Arbeit. Diese Erziehung darf aber um so weniger schon in der Mitte abgebrochen werden (wie gewöhnlich geschieht, wo die Zöglinge im 14. Jahre entlassen werden), als diese Kinder kein elterliches Haus haben, das ihnen Aufenthalt und Zuflucht gewähren könnte. Die Anstalt muß sie also bis zu völliger Vollendung der Erziehung (18—20. J.) behalten, was auch noch andere wesentliche Vortheile gewährt. Es muß also eine Arbeit gewählt werden, welche allen diesen Bedingungen, namentlich der freien Entwicklung der leiblichen und geistigen Anlagen der Kinder und der Gründung einer menschlichen Existenz für die große Mehrzahl derselben am meisten und leichtesten entspricht. Eine solche ist in erster Linie der Landbau. Kein anderer Beruf bietet eine solche Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit von nützlichen, der Gesundheit zuträglichem Beschäftigungen für jedes Alter und Geschlecht; kein anderer ist so ausgebreitet über das ganze Land und bedarf und ernährt so viele Hände; kein anderer steht auch mit vielen anderen Berufsarten in so vielfacher Wechselbeziehung, wodurch selbst der Uebergang zu anderen Beschäftigungen dem geschickten Landbauer ermöglicht wird; kein anderer giebt (wie Wehrli sagt) „so viel Stoff und Gelegenheit zum Vergleichen und Unterscheiden, zu vielseitigen Ansichten, scharfen Beobachtungen, Verbindungen, Trennungen, Schlüssen, so viel Gelegenheit zum Dank, zur Liebe und Verehrung des Allvaters und zur Veredlung des Gemüthes.“ Kein anderer Beruf erleichtert so sehr, die Zöglinge bis in das Alter höherer Reife, da man sie mit voller Beruhigung entlassen kann, im Erziehungs Hause zu behalten und als Miterzieher und Lehrer der Jüngeren zu benützen. Kein anderer Beruf endlich giebt den Kindern so sehr das Bewußtsein, daß sie sich selbst und dem ganzen Hause durch ihrer Hände Arbeit die Mittel zu einem gesicherten Lebensunterhalt, das tägliche Brod, verschaffen. In all diesen Hinsichten hat der landwirthschaftliche Betrieb den entschiedenen Vorzug vor industriellen, fabrikmäßig betriebenen Arbeitszweigen, die doch allein außer dem Landbau bei der Armenerziehung im größeren Maße in Betracht kommen könnten. Damit ist jedoch die gelegentliche, nebenhergehende Erlernung einzelner mit der Landwirthschaft in naher Beziehung stehender Handwerke von einzelnen dazu besonders befähigten Zöglingen nicht ausgeschlossen.

Soll aber der letzte Zweck der Fellenberg'schen Armenerziehungsanstalten, die Wohlfahrt der Erziehung möglichst vielen, ja allen derselben bedürftigen Kindern zukommen zu lassen, erreicht werden, so verdient auch der Kostenpunct eine besondere Berücksichtigung. Gerade an diesem Puncte scheitert oft das menschenfreundlichste Unternehmen. Weber

Armensteuern, wie sie in England üblich sind, noch die ausgiebigste Privatwohlthätigkeit, und wären Wohlthäter wie Peabody darunter, können zu diesem Ziele führen. Sollen alle erziehungsbedürftigen Kinder in solchen Anstalten untergebracht werden, so müssen sie nichts oder sehr wenig kosten, d. h. sie müssen sich ganz oder doch zum größten Theile selbst erhalten. Dieses Ziel setzte sich Fellenberg vor, und er hoffte es zu erreichen und den Beweis für die Möglichkeit solcher Selbsterhaltung zu liefern, indem er die Anstalt mit seinem größeren Gutsbetriebe der Art in Verbindung setzte, daß den Zöglingen unter Anführung und Leitung ihres Lehrers die tägliche Arbeit auf dem Gute und für die Zwecke des Gutes angewiesen wurde. So bedurfte die Anstalt weder einen eigenen Grund und Boden, von dem sie Pachtzins hätte geben müssen, noch ein Betriebscapital. Die Zöglinge, Wehrli mit eingeschlossen, waren so zu sagen nur Tagelöhner, welchen man die Arbeit anwies und bezahlte, dagegen die erhaltene Kost, Wohnung, Kleidung wieder abrechnete. Denn Fellenberg hielt eigene pünctliche Rechnung über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt. In die erstere Rubrik schrieb er den nach Arbeitstagen und Stunden für jedes Kind nach dessen Alter in den landläufigen Preisen berechneten Arbeitslohn, in die letztere den Betrag der ihnen gereichten Kost, Kleidung, Wohnungsmiethen nebst dem Gehalte des Lehrers und allem sonstigen Aufwande für die Anstalt. Die Bilanz stellte sich auch so günstig, daß man die Hoffnung hegen konnte, dergleichen Anstalten werden bei einer gehörigen Anzahl von Zöglingen verschiedenen Alters (von 6—21 Jahren), namentlich wenn einmal zwischen älteren und jüngeren (über und unter 14 Jahren) das rechte Verhältnis eingetreten wäre, sich durch den Ertrag ihrer Händearbeit ganz selbst erhalten können. Dadurch wäre ihre Existenz für immer gesichert. Die Möglichkeit dieses Resultates ist zwar schon vielfach angezweifelt, aber doch auch die Unmöglichkeit noch von niemand nachgewiesen worden. Freilich ist auch noch keine Anstalt bekannt worden, die es bis zur Erreichung dieses Zieles gebracht hätte. Man muß also jedenfalls zugeben, daß es nur unter den günstigsten Umständen, auf welche man doch nicht immer rechnen kann, erreicht werden könnte. Aber wenn man auch im allgemeinen auf die Selbsterhaltung der nach Fellenberg eingerichteten Anstalten verzichten muß, so ist doch nicht zu verkennen, daß auf die von Fellenberg versuchte Weise der Kostenaufwand auf das möglich geringste Maß reducirt wird. Auch wurde es Fellenberg durch die Verbindung der Armenschule mit seiner Gutswirtschaft möglich, stets die den Kräften der Zöglinge, oder auch die ihrem Bildungszwecke angemessensten, oder endlich die für sie einträglichsten Arbeiten auszuwählen.

Dennoch kann diese Einrichtung, wie sie in Hofwyl bestand, nicht als allgemein maßgebend und nachahmungswerth betrachtet werden. Denn dergleichen Anstalten könnten nur an Orten entstehen, wo sich ein großes Hofgut befindet, dessen Besitzer oder Pächter die Verpflichtung übernimmt, den Zöglingen der Armenschule Jahr aus, Jahr ein, eine hinreichende und angemessene Beschäftigung zu geben. Das wäre für den Gutsherrn eine lästige Zugabe und leicht zu fürchten, daß man bei Verwendung der Zöglinge mehr den Vortheil des Gutes, beziehungsweise des Besitzers oder Pächters, als den der Anstalt im Auge behielte. So könnte es kommen, daß die Zöglinge zu den wenigst bildenden Geschäften gebraucht, vielleicht mißbraucht würden, während ihnen viele der übrigen ganz unbekannt blieben. Nur eine Persönlichkeit, wie die Fellenbergs, könnte die volle Berücksichtigung der Erziehungs- und Erhaltungszwecke gewährleisten. Aber eine Einrichtung, welche für alle Orte und Zeiten berechnet ist, darf nie von solchen seltenen Persönlichkeiten abhängig gemacht werden. Es müßte also vielmehr im Interesse der Anstalt dem Lehrer derselben zustehen, für seine Zöglinge die jedesmalige Arbeit zu wählen und zu bestimmen. Aber wo würde sich das ein Gutsbesitzer oder Gutspächter gefallen lassen? Wo könnte er diese Befugnis einem Dritten einräumen? Da es ferner nicht leicht zu vermeiden wäre, daß die Zöglinge in verschiedene Partien getrennt, gleichzeitig an verschiedenen Orten Arbeiten zu verrichten hätten, so wäre es dem Lehrer unmöglich, sie stets selbst zu beaufsichtigen und zur Arbeit anzuleiten, dies müßte also irgend einem

Knechte oder einer Magd überlassen werden. Wo bliebe da der erziehende Einfluß des mitarbeitenden Lehrers? Und wie leicht würde selbst die Sittlichkeit der Zöglinge unter diesem unvermeidlichen und unbewachten Umgange mit Knechten, Mägden und verschiedenen Tagelöhnern Noth leiden?

Aus diesen Gründen ist man von dieser Art, die Erhaltung der Anstalt durch Anknüpfung an ein größeres, landwirthschaftliches Anwesen zu sichern, völlig abgekommen, und hat allgemein den anderen, freilich kostspieligeren Weg eingeschlagen, ein eigenes Gut von entsprechendem Umfange für solche Anstalten zu erwerben oder zu pachten, welches möglichst mit eigenen Kräften vom Lehrer mit seinen Zöglingen bebaut und bewirthschaftet wird. Wenn nun freilich von diesen Wehrlichschulen noch weniger erwartet werden darf, daß sie sich ohne fremde Unterstützung selbst zu erhalten vermögen, weil sie neben den Lebensmitteln auch noch die Zinse aus Ankaufs- und Betriebscapital zu bestreiten haben, und weil bei aller Sparsamkeit und Einfachheit der Lebensweise doch eine Menge Ausgaben zum besten der Zöglinge gemacht werden müssen, welche in den Ausgabeetat des armen Mannes gar nicht kommen, so liegt doch so viel auf der Hand, daß solche landwirthschaftlichen Armeninstitute die Kosten für die Erziehung eines Kindes, vorausgesetzt, daß die Zöglinge bis in ein reiferes Alter in der Anstalt bleiben, sehr bedeutend verringern, und schon dies bedeutet so viel als tausenden von Kindern, die sonst umerzogen bleiben müßten, die ihnen gebührende, menschenwürdige Erziehung ermöglichen. Würde der Staat oder eine Gemeinde das hinreichende Areal sammt den nöthigen Gebäulichkeiten einer solchen Anstalt schenken oder wenigstens zu unverzinslicher Benützung überlassen, auch das unentbehrliche Inventar anschaffen, so wäre in der That nicht abzusehen, warum die Anstalt, besondere Unglücksfälle abgerechnet, nicht im Stande sein sollte, sich aus sich selbst zu erhalten. Aber der Erziehungszweck fordert, daß die Zahl der Zöglinge 20—25 Köpfe nicht übersteige; der Zweck der Selbsterhaltung, daß die Zöglinge wenigstens bis in das 20. Lebensjahr in der Anstalt bleiben und daß zum mindesten ein Drittel derselben über 14 Jahre alt seien, zwei Bedingungen, die ihre Schwierigkeit haben, weil kleinere Anstalten immer verhältnismäßig kostspieliger sind, auch die weit größere Anzahl von Anstalten die Wahl passender Lehrkräfte und geeigneter Wohnstätze erschweren; die Bedingung des längeren Bleibens aber, um der Anstalt das zu vergüten, was sie an die jüngeren Zöglinge verwenden mußte, leicht Unzufriedenheit in den herangewachsenen Zöglingen erregt, und, wenn auch beim Eintritt in die Anstalt contractlich eingegangen, doch oft nicht gehalten wird, und zwar natürlich meistens von denjenigen, deren Arbeit der Anstalt am nützlichsten wäre. Diese Unzufriedenen, die sich in der Wahl einträglicherer Lohnarbeiten verkürzt glauben, zurückzuhalten oder gar etwaige Flüchtlinge mit Zwang zu reclamiren, hat so viel bedenkliches, daß sich ein Armenzieher nicht leicht dazu entschließen wird. Alsdann geht aber der gehoffte Gewinn der besseren Arbeitskräfte wieder verloren, und läßt man einmal ein Loch in diese Bedingung brechen, so wird sie in kurzem völlig durchlöchert und unhaltbar geworden sein.

Es geht also nicht anders, als auch auf diese, sonst sehr wohlthätige und praktisch scheinende Bestimmung der Fellenberg'schen Armenanstalten zu verzichten oder wenigstens das Alter auf 16—17 Jahre zu reduciren, damit aber auch die Selbsterhaltung der Anstalt aufzugeben und sich mit dem Resultat genügen zu lassen, daß diese Anstalten ihren Zöglingen die für sie zweckmäßigste Erziehung mit gringerem Kostenaufwande, als die meisten anders eingerichteten Armenerziehungsanstalten, zu geben vermögen. Daß sie unter diesen Umständen immer noch der Unterstützung der Menschenfreunde, der Beihilfe derjenigen, welchen größere Mittel zu Gebot stehen, zu ihrem Bestehen nicht entbehren können, hat für beide Theile, für Geber und Empfänger, auch sein Gutes und kann ihrem inneren und äußeren Gedeihen förderlich sein, wie es auch eine erfreuliche Thatsache ist, daß es an dieser Hülfe, wo es nöthig und angelegt war, noch nie und nirgends gefehlt hat. In den schon berührten schweizerischen, ausschließlich auf Landwirthschaft gegründeten Wehrlichschulen (wobei auf ein Kind gewöhnlich 1—2 Juchart Acker à 40,000

Quadratfuß gerechnet wird) befanden sich im J. 1868 in 9 Knabenanstalten ca. 300 Zöglinge. Die kleinsten der Anstalten zählten 25, die größten 40 Zöglinge. Die Erziehungskosten berechneten sich auf ein Kind sehr verschieden, von 100—250 Frs. In den 4 Mädchenanstalten befanden sich 150 Zöglinge (25—70), also durchschnittlich mehr als in den Knabenanstalten. Auch ihre Kosten überstiegen die der Knaben, sie betragen nemlich per Kopf 200—253 Frs. Die Mehrzahl der Anstalten (26) sind gemischte Anstalten, in welchen Knaben und Mädchen, jedoch jene immer in der Mehrheit, aufgenommen werden. Unter diesen giebt es sehr kleine (Anstalten mit nur 16 Zöglingen) und sehr große Anstalten (bis auf 90 Zöglinge). Die Kosten für ein Kind differiren zwischen 170 und 450 Frs. Von diesen noch zu unterscheiden, aber gleichfalls auf landwirthschaftlichen Betrieb gegründet sind die Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher, deren es in der Schweiz für Knaben 8 giebt mit 260 Zöglingen und eine für Mädchen, in welcher 54 Kinder untergebracht sind. Die Zahl der Knaben in den einzelnen Rettungsanstalten ist sehr verschieden (von 14—54), und die Kosten für einen Knaben belaufen sich auf 212—320 Frs, die eines Mädchens auf 130—140 Frs. Neben allen diesen Anstalten bestehen noch 12 Armenschulen, welche neben den landwirthschaftlichen Beschäftigungen auch gewerbliche betreiben. Noch andere nehmen sich dabei das „Rauhe Haus“ bei Hamburg zum Vorbild und theilen ihre Zöglinge in Familien von 12—15 Kindern, wie z. B. die seit November 1867 bestehende Pestalozzianstalt in Schlieren bei Zürich, welche ein Gut von 36 Juchart theils Acker, theils Wiesen, theils Wald und Neben besitzt und bis jetzt (1869) nur aus einer Familie mit 15 Zöglingen besteht.

Seit 1834 werden viele Erziehungsanstalten in ähnlichem Geiste und nach ähnlichen Grundsätzen eingerichtet, auch Pestalozzistiftungen genannt. Wie sich Pestalozzi selbst eine Armenerziehungsanstalt vorgestellt hat, hat er im 4. Band seiner Wochenschrift für Menschenbildung (Aarau 1811) dargelegt. Unterricht mit Arbeit verbunden, damit der Zögling für das Leben brauchbar gemacht werde und zugleich einen Theil seiner Erziehungskosten selbst verdiene, waren auch ihm die leitenden Gedanken. Aber die Industrie trat bei ihm als Grundlage der Arbeit hervor, während sich Fellenberg für die Landwirthschaft entschied und die Arbeit selbst zum Unterrichte erhob.

Zur Literatur: Unter die landwirthschaftlichen und pädagogischen Anstalten zu Hofwyl, überhaupt zur Zeit J. Fellenbergs findet sich Auskunft in Pictet, Lettre à ses collaborateurs; Paris 1812. Ferner: Darstellung der Armenerziehungsanstalt in Hofwyl. Von ihrem Stifter Emanuel von Fellenberg; Aarau 1813 bei H. R. Sauerländer. Ferner: Rapport sur les établissements de Mr. Fellenberg à Hofwyl; ed. de Pictet, Genève 1817. Ferner: Les instituts d'Hofwyl, considérés plus particulièrement sous les rapports qui doivent occuper la pensée des hommes, par le Comte de Ville Vieille, Genève 1821. Ueber die Wehrli'schen Schulen im besondern aber vergleiche man: J. Conrad Zellweger, die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen, ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Armenwesens; Trogen 1845. Ferner: Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirector u. von J. A. Pupitoser, Decan und Mitglied des thurgauischen Erziehungsraths. Frauenfeld 1857. Vgl. auch G. A. Niecke, über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl; Tübingen 1823. \*)

Niecke.

**Weinen, Schreiwienen**, s. Erste Kindheit Bd. III, 948 f.

**Weisheit, Buch der** — und jüdischer Hellenismus. In dem Artikel Pädagogik des Alten Testaments (Bd. V. S. 653 ff.) hat das nachherliche Judenthum nur insoweit Berücksichtigung gefunden, daß die erste Ausbildung des Rabbinismus dargestellt und die hebräische Spruchweisheit bis zu dem Buche des Siraciden herab verfolgt worden ist. Das Buch der Weisheit wurde dort übergangen, weil die Eigenthümlichkeit desselben nur im Zusammenhang mit dem jüdischen Alexandrinismus genü-

\*) Vgl. d. Art. Rettungsanstalten. D. Red.

gend gewürdigt werden kann. Daß dem letzteren hier eine besondere Darstellung gewidmet wird, würde sich schon dadurch rechtfertigen, daß der Hauptvertreter desselben, Philo, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts eingehend erörtert hat. Im allgemeinen aber ist daran zu erinnern, daß jene Entwicklungsstufe des menschlichen Geistes, auf welcher der alttestamentliche Offenbarungsglaube mit der höchsten vom Heidenthum erzielten Cultur sich zu einigen gesucht und hieraus ein eigenthümliches in naher Beziehung zum Christenthum stehendes Bildungsideal sich erzeugt hat, ein bedeutendes pädagogisches Interesse für sich in Anspruch nehmen darf. Doch ist der jüdische Alexandrinismus in der Geschichte der Pädagogik bis jetzt wenig berücksichtigt worden. In Schwarz' Geschichte der Erziehung wird er I. 1. S. 215 und I. 2. S. 16 nur kurz berührt. Dagegen hat Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum, Bd. II. S. XLVIII und 549 ff. Philo's pädagogische Theorie ausführlicher dargestellt und Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Bd. I. S. 480 ff. neben Philo auch das Buch der Weisheit besprochen. In beiden Werken ist aber der oben hervorgehobene allgemeinere Gesichtspunct nicht näher in's Auge gefaßt, obwohl namentlich Schmidt die Pädagogik „im organischen Zusammenhang mit dem Culturleben der Völker“ darzustellen unternommen hat. — Die ältere einschlägige Literatur ist eingehend beurtheilt in der Abhandlung Georgii's „Ueber die neuesten Gegensätze in Auffassung der alexandrinischen Religionsphilosophie, insbesondere des jüdischen Alexandrinismus“ in Illgen's Zeitschrift für histor. Theologie, 1839 H. 3. u. 4. Von der neueren Literatur findet sich alles wichtigere verzeichnet bei Zeller, die Philosophie der Griechen, 2te Aufl., Bd. III. 2. S. 293. Namentlich ist hier hervorzuheben der Artikel Philo von Steinhart in Pauly's Realencyklopädie der classischen Alterthumswissenschaft, Bd. V. S. 1499 ff.

Der jüdische Alexandrinismus ist ein Zweig des Hellenismus, jenes vielgestaltigen Products der mächtigen Einwirkung, welche die griechische Cultur durch den Eroberungszug Alexanders und die Herrschaft der Diadochen auf die Nationalitäten des Ostens ausgeübt hat. Zwar hatte jene „wunderbare Philosophie,“ wie Plutarch („vom Glück Alexanders“ Cap. 5) die Bestrebungen Alexanders, das Barbarenthum durch griechische Gesittung zu überwinden, bezeichnet, ihr Herrschaftsgebiet vorzugsweise in den neugegründeten Städten. Die ländliche Bevölkerung war dem griechischen Einflusse mehr oder weniger entzogen; einer Culturmissionspflicht in Bezug auf das geringe Volk war sich der aristokratische hellenische Geist ohnehin nicht bewußt. Und auch jene prunkende Civilisation, die in den Hauptstücken des Hellenismus sich entfaltete, trug nicht die Kraft einer wirklichen Verjüngung der Volksgeister in sich. Es waren vielfach „gemachte mit verstandesmäßiger Willkür gehandhabte Zustände,“ unter deren glänzendem Firniß grobe Unsittlichkeit, Aberglaube und Schwärmerei jeder Art wucherten.\* Und doch war es eine Errungenschaft von unermeßlicher Bedeutung, daß der Gedanke des über die nationalen Unterschiede übergreifenden Weltbürgerthums, wie er zunächst im Stoicismus sich entwickelt hatte, immer mehr zur Geltung gelangte, so daß ein Eratothenes (bei Strabo Geogr. I. 66) diejenigen nicht zu loben weiß, welche die Menschheit in Hellenen und Barbaren eintheilen, vielmehr einen gemeinsamen ethischen Maßstab fordert, an den gehalten wohl auch ein Barbar über einen Hellenen gesetzt werden könne. Und wie in dem durch den Hellenismus eingeleiteten, durch das römische Weltreich mächtig geförderten Verschmelzungsproceß die Humanitätsidee sich Bahn gebrochen hat, so keimt auch die Ahnung einer Weltreligion in dem Religionsynkretismus jener Zeit, der, während er von der Erschöpfung der Lebenskraft der alten Religionen Zeug-

\*) S. Bernhardt, Grundriß der griechischen Literatur, 3. Bearbeitung, I. S. 511, der übrigens in seiner Polemik gegen Droysens begeisterte Charakteristik des Hellenismus („Geschichte des Hellenismus“ Bd. II. S. 567 ff.) der welthistorischen Bedeutung des letzteren nicht ganz gerecht geworden ist.



niz ablegt, doch zugleich in seinem Streben nach vollerer Ergreifung des Göttlichen die Sehnsucht nach dem „unbekannten Gotte“ kund giebt.

Auch das jüdische Volk wurde, seit Alexander Palästina der macedonisch-griechischen Herrschaft unterworfen hatte, aus der Abgeschlossenheit, die nach dem Exil durch die Restauration der gesetzlichen Ordnungen neu befestigt worden war, herausgerissen und in die allgemeine Völkerbewegung hineingezogen. Aber wenn schon bei den andern Völkern Asiens trotz der Uebermacht des griechischen Einflusses es nicht ganz an Rückwirkungen fehlte, insolge deren auch morgenländische Elemente als Gährungsstoffe in das abendländische Leben geworfen wurden: so konnte vollends das jüdische Volk vermöge der einzigartigen Stellung, deren es als Offenbarungsvolk sich bewußt war, und der geistigen Güter, die es als Erbe bewahrte, zu der griechischen sich nicht in der vorwiegend passiven Receptivität, wie das heidnische Barbarenthum verhalten. Machte doch das Judenthum auch auf gebildete Griechen bei ihrer ersten Berührung mit demselben den Eindruck eines besondern geistigen Gehalts, so daß Theophrast (bei Porphy. de abst. 2, 26) die Juden als *φιλόσοφοι τὸ γένος ὄντες* bezeichnet. \*) Das Zusammentreffen des Judenthums mit dem Hellenenthum führte einerseits zu einem Kampfe beider, in welchem das erstere sich in seiner spröden Selbständigkeit behauptete, wogegen andererseits es zu einer relativen Durchdringung der beiderseitigen Elemente kam, welche die bedeutungsvollste und einflussreichste Form des Hellenismus geworden ist.

Das Gebiet des jüdischen Hellenismus erstreckt sich so weit, als das des Hellenismus überhaupt. Denn überall sehen wir der griechischen Ausbreitung eine jüdische folgen. Fast in sämtlichen um das mittelländische Meer gelegenen Ländern, in Kleinasien, Syrien, Aegypten und dem europäischen Libyen, dann auch in Griechenland selbst und auf den dazu gehörigen Inseln bildet bald die jüdische Diaspora ein starkes Element der Bevölkerung. Ihre Hauptstühle aber waren die in äußerem Glanze mit einander wetteifernden Weltstädte Antiochia am Orontes und Alexandria. Die erstere kann aber nach dem Gesichtspuncte, unter dem hier der jüdische Hellenismus darzustellen ist, nicht näher in Betracht kommen. Wenn Antiochia von Cicero (pro Arch. 3) als *eruditissimis hominibus liberalissimisque studiis affluens* bezeichnet wird, so verdiente es allerdings dieses Lob durch seine blühenden Rhetorenschulen (wogegen die exacten Wissenschaften dort keinen empfänglichen Boden fanden). Aber dem mehr durch praktische Gewandtheit sich auszeichnenden syrischen Volksgeiste scheint an diesem literarischen Ruhme der Stadt nur ein geringer Antheil zuzukommen. Vorzugsweise war doch syrische Ueppigkeit und Lascivität, genährt durch die Orgien der, wenn auch gemischt mit griechischen Formen, fortdauernden alten Landesculte, das heidnisch-semitische Element, das auf diesem Boden dem griechischen sich einigte und die ausschweifendste Schwelgerei erzeugte. Anderer Art war freilich der Einfluß der Juden, die einen starken Bestandtheil der Bevölkerung Antiochia's bildeten, so daß ihnen ein besonderes Viertel der Stadt angewiesen war, und die gleichen Rechte mit der griechischen Bevölkerung genossen. „Indem sie durch ihre religiösen Bräuche immer eine große Menge von Griechen an sich zogen, machten sie dieselben gewissermaßen zu einem Bestandtheil ihrer Gemeinde“ (Jos. b. jud. VII. 3. 3). Dies wurde die geschichtliche Grundlage für die Bedeutung, welche Antiochia als Metropole der heidenchristlichen Kirche erlangen sollte. Aber daß

\*) Im Hinblick auf diese Stelle Theophrasts wird man keinen Grund haben, das Citat aus Clearch bei Jos. c. Ap. I. 22, worin das günstige Urtheil des Aristoteles über einen jüdischen Weisen, mit dem er zusammengetroffen war, gemeldet wird, mit Hengstenberg (Gesch. des Reiches Gottes im N. B. III. S. 361 f.) für ein Fabricat jüdischer Eitelkeit zu erklären. — Wenn Philo und Josephus die Juden im Unterschied von den Hellenen unter die *βάρβαροι* subsumiren, so folgen sie hierin dem herrschenden Sprachgebrauch, ohne damit der specifischen Würde ihres Volks etwas vergeben zu wollen. Dagegen beachte man die Gruppierung in Kol. 3, 11.

die Juden hier mit griechischer Wissenschaft in ernsterer Weise sich eingelassen hätten, darüber ist nichts bekannt. Die fürstliche Fürsorge, die in Alexandria der wissenschaftlichen Forschung das reichste Material zuzuführen und gelehrten Männern auch nicht-griechischer Abkunft eine Heimat zu bereiten wußte, war nicht Sache der Seleuciden. Ein Centrum literarischen Betriebs ist Antiochia nicht einmal für Syrien geworden, indem mehrere syrische Städte neben ihm als Studienitze eine selbständige Bedeutung erlangt haben.\*)

Daß auch Jerusalem in diesen Kreis eintreten, auch der heimatlliche Boden des Judenthums griechischer Bildung unterworfen werden würde, konnte unter der wechselnden ägyptischen und syrischen Herrschaft nur noch eine Frage der Zeit zu sein scheinen, nur daß der Verschmelzungsproceß einen weit langsameren Gang nahm. Mit welcher Zähigkeit nämlich das Judenthum hier seine Selbständigkeit behauptete, dafür zeugt schon der Umstand, daß, während seit Alexander das übrige Palästina allmählich mit griechischen oder gräcisirten Ortschaften wie übersät wird, das eigentliche Judäa in dieser Zeit noch keine griechische Colonisation aufweist. Doch nennt die jüdische Ueberlieferung bereits aus dem 3. Jahrhundert v. Chr. einen Vertreter der griechischen Studien in Jerusalem, den Antigonos von Socho, für den schon der griechische Name, wie er bei keinem früheren Schulhaupt vorkommt, charakteristisch ist, und von dessen Schülern (während ihm selbst der Platz unter den rechtgläubigen Lehrern nicht streitig gemacht wird) der Sadducäismus ausgegangen sein soll. Nach dem Regierungsantritt des Antiochus Epiphanes aber bildete sich in Jerusalem eine mächtige ethnisirnde Partei, welche eifrig darauf ausgieng, durch Pflege griechischer Sitte die Isolirung des Judenthums aufzuheben (1 Macc. 1, 11 ff., 2 Macc. 4, 7 ff.). An ihrer Spitze stand Jason, der (175 v. Chr.) durch Kauf von Epiphanes die hochpriesterliche Würde erlangt hatte. Vor allem kam es darauf an, die Jugend zu gewinnen; deshalb wurde unterhalb der Burg, also in der Nähe des Tempels ein Gymnasium errichtet. Hierin lag eine Durchbrechung der jüdischen Sitte schon deswegen, weil für diese die Nacktheit der sich Liebenden an sich schon höchst anstößig war, wozu noch kam, daß dieser Umstand zu dem jetzt auftauchenden Versuche, das von den Griechen verhöhlte leibliche Abzeichen der jüdischen Nationalität zu tilgen, Veranlassung gab (1 Macc. 1, 14 f.). Wirklich gelang es Jason, die edelsten Jünglinge unter den Petasos zu bringen (2 Macc. 4, 12); und nun, fährt der angeführte Bericht fort, „erreichte der Hellenismus und der Andrang zur Ausländerei einen solchen Grad, daß die Priester sich nicht mehr um den Altardienst bekümmerten, sondern den Tempel verachtend und die Opfer vergehend sich beeilten, dem gesetzwidrigen Schauspiel in der Palästra, nachdem die Herausforderung zur Wurf-scheibe ergangen war, beizuwohnen, und die väterlichen Ehren für nichts hielten, die griechischen Auszeichnungen aber für herrlich achteten.“ Als aber Epiphanes die Zerstörung des Judenthums zu vollenden und in das Heiligthum des alten Bundesgottes den Cultus des olympischen Zeus einzuführen unternahm, da zeigte sich in dem heldenmüthigen Widerstande der Chasidim, welche zähe Lebenskraft noch diesem Volksthum einwohnte. Für das palästinensische Judenthum, wie es im Pharisäismus seine vollendete Ausprägung gefunden hat, sind mit den maccabäischen Siegen die Zeiten der *ἐπιμικτὰ* (vergl. 2 Macc. 14, 3) vorüber. Allerdings blieb Kenntniss griechischer Sprache und Sitte, die ihre Stützpunkte in den zahlreichen gräcisirten Städten hatten, in Palästina weit verbreitet. Das Griechische herrschte am Hofe des Herodes und war die Sprache der römischen Beamten. Unter den Juden selbst fand jene frühere ethnisirnde Richtung ihre Fortsetzung im Sadducäismus, der aber auf die vornehmeren, reicheren Stände beschränkt und seinem ganzen Charakter nach zwar wohl geeignet war, durch Hegung griechischer Gewohnheiten und Sitten das jüdische Leben zu verslachen,

\*) E. Stark, Forschungen zur Geschichte und Alterthumskunde des hellenistischen Orients, Bb. I. S. 632 f.

jedoch unfähig, durch Aufnahme höherer griechischer Geistesbildung es zu veredeln. Trotz des politischen Einflusses, den er zeitweise ausübte, hatte er keine Macht über das Volk: leben wie der Pharisäismus, dem die Mehrzahl der Schriftgelehrten angehörte, und der durch seine Schulen die Jugend, von der Synagoge aus das Volk beherrschte. Dieser aber hat durch seine Satzungen, die das äußere Leben einem nach allen Richtungen und bis zum Geringfügigsten herab sich erstreckenden Zwange unterwarfen, die Scheidewand, die das Gesetz zwischen Israel und den Weltvölkern gezogen hatte, noch bedeutend verstärkt; wobei er dem für das Judenthum in Anspruch genommenen Beruf, Nicht der Heiden zu sein (vgl. Röm. 2, 19 ff.), durch eine möglichst äußerliche Proselytenmacherei zu genügen glaubte (Matth. 23, 15), im übrigen aber die Verwirklichung der Endbestimmung Israels von einem messianischen Reich mit politischer Herrlichkeit erwartete. Dafür, daß auch im Pharisäismus jene hellenisirende Richtung sich geltend machte, bietet der Umstand, daß in der Schule Gamaliels des Älteren griechische Wissenschaft gepflegt worden sein soll, sowie, daß der Pharisäer Josephus mit griechischer Bildung vertraut war, keinen genügenden Beleg; gerade Josephus stellt sich (Arch. XX. 12) als eine Ausnahme unter seinen Landsleuten hin, weil er, während er in der einheimischen *καταξία* sich ausgezeichnet, zugleich griechische Sprache und Literatur studirt habe (wobei er übrigens bemerkt, daß er, wie dies bei den Juden gewöhnlich sei, es zu einer genauen Aussprache des Griechischen nicht gebracht habe). Er fügt bei: „Bei uns finden nicht diejenigen Anerkennung, welche die Sprache vieler Völker gelernt haben und durch Eleganz des Ausdrucks die Rede schmücken; denn man ist der Ansicht, ein derartiges Studium könne nicht nur der erste beste unter den Freien, sondern auch ein Sklave, wenn er will, betreiben. Weisheit wird nur denjenigen zuerkannt, die das Gesetz genau kennen und die Auslegung der heiligen Schrift verstehen.“ Ein förmliches Gebot freilich, daß die Väter ihren Söhnen nicht mehr gestatten sollen, das Griechische zu lernen, ergienge erst in der letzten Zeit des jüdischen Staats, als Titus bereits Jerusalem bedrohte.

Eine mit dem Pharisäismus zwar in Bezug auf Schriftauslegung und Dogmatik nahe verwandte, aber die Ziele des Judenthums und die Stellung desselben zum Heidenthum wesentlich anders auffassende Richtung bildet der alexandrinisch-jüdische Hellenismus. In Alexandria war auf dem Grunde, den die ersten Ptolemäer gelegt hatten, die griechische Wissenschaft zu einer Macht erwachsen, die, wenn gleich der schöpferische Trieb nicht wieder zu erwecken war, doch noch immer geistig anregend zu wirken vermochte, zwar nicht auf das erstarrte Aegyptertum, das in der neuen Hauptstadt anfangs überhaupt keine Heimat hatte, wohl aber auf andere Nationalitäten, die an diesem Knotenpunkte des Verkehrs dreier Welttheile einander begegneten. Unter den Mischungsverhältnissen, welche hier sich bildeten, ist die Verbindung, welche das Judenthum mit dem Griechenthum eingienge, das durchgreifendste und folgenreichste geworden.

In der Bevölkerung Alexandria's waren nächst den Griechen die Juden am stärksten vertreten. Sie gehörten von Anfang an zum Grundstock derselben; später waren von den fünf Quartieren der Stadt zwei ausschließlich von ihnen bewohnt. Sie erhielten mit den Griechen gleiche Rechte; die älteren Ptolemäer erwiesen ihnen besondere Günst. Der Judenhaß, durch den sich zu Philo's Zeit die griechische Einwohnerschaft Alexandria's hervorthat, hat sich erst später entwickelt, nach Josephus (c. Ap. II. 6) durch das allmähliche Ueberhandnehmen der die Juden anfeindenden und verdächtigenden Aegyptier. Wie wenig hier die Juden, obwohl sie ein besonderes Gemeinwesen mit eigenem Vorstand (dem Alabarchen) bildeten, ihre Abgeschlossenheit behaupteten, beweist schon der Umstand, daß, während die syrische Diaspora ihr semitisches Idiom behauptete, bei der alexandrinischen die Muttersprache ganz durch das Griechische verdrängt wurde, — ein Proceß, der verhältnismäßig rasch sich vollzogen haben muß, da bald das Bedürfnis einer griechischen Uebersetzung des Alten Testaments sich fühlbar machte. Daß sich mit der griechischen Sprache auch das Studium griechischer Wissenschaft, die Lectüre griechischer Dichter und Philosophen bei den Juden einbürgern konnte, dazu boten die zahl-

reichen Schulen und Hörsäle, die in den verschiedenen Stadttheilen Alexandria's sich befanden (s. Strab. Geogr. 674) ausreichende Gelegenheit. Die Frage, ob auch das alexandrinische Museum, das ausgezeichnete Männer verschiedener Nationen vereinigte, den Verkehr jüdischer Weisen mit griechischen Philosophen vermittelt hat, vermögen wir nicht zu beantworten. Ueberhaupt liegen die Anfänge dessen, was man jüdisch-alexandrinische Religionsphilosophie nennt, in einem nicht aufzuhellenden Dunkel. Die ersten Spuren davon, die man bereits im ältesten Theil der LXX, der Uebersetzung des Pentateuchs zu finden geglaubt hat, bieten, insoweit sie sicherer Deutung sind, nichts, was wesentlich über die Eigenthümlichkeiten hinausgeht, die dem jüdischen Midrasch jener Zeit überhaupt zukommen und nicht nothwendig auf griechischen Einfluß zurückzuführen sind (vgl. was Zeller a. a. O. S. 217 hierüber gegen Dähne bemerkt hat). Als der erste, der mosaische Theologie und griechische Philosophie mit einander zu vermitteln versuchte, wäre nach der Ueberlieferung ein jüdischer Peripatetiker, Namens Aristobulos, zu betrachten, der unter Ptolemäus Philometor, also in der ersten Hälfte des 2. Jahrh. vor Chr. gelebt und diesem Könige seine allegorische Auslegung des Pentateuch gewidmet haben soll.

Daß es in Alexandria zu einem Bunde zweier Geistesrichtungen von so verschiedenem Ursprunge kam, ist nicht schwer zu erklären. Unter den Gegensatz, in welchem das Judenthum sich von Haus aus zu heidnischem Polytheismus und Naturdienst, und darum namentlich (wie auch z. B. das Buch der Weisheit kund giebt) zu ägyptischem Wesen stehend wußte, konnte es sein Verhältnis zu der höheren griechischen Bildung nicht subsumiren. In der griechischen Philosophie trat ihm ein geistiger Monotheismus entgegen, dem der jüdische um so näher verwandt war, je mehr seit dem Aufhören der Prophetie das Streben nach einer abstracten, das unmittelbare Eingreifen der Gottheit in die Sinnenwelt möglichst zurückdrängenden Fassung der Gottesidee sich geltend gemacht hatte. Zu der platonischen Lehre vom göttlichen Ursprung der Seele stimmte die alttestamentliche von der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Die Strenge der stoischen Ethik mußte dem an die Zucht des jüdischen Gesetzes gewöhnten jüdischen Geiste Achtung abnötigen. Auch im übrigen konnte der Jude für die religiösen Fragen, mit denen die alttestamentliche Weisheit sich beschäftigt hatte, in den Problemen der griechischen Speculation Anknüpfungspuncte finden. Hiernach mußte es nahe liegen, den Unterschied alttestamentlicher und griechischer Weisheit nur als einen formalen zu betrachten. Aber die göttliche Auctorität des Mosaismus sollte darum doch dem Heidenthum gegenüber in ihrem vollen Rechte bleiben. Im Judenthum hat vermöge des in ihm leuchtenden Lichtes der Offenbarung alle Wahrheitserkenntnis, die bei den Griechen sich findet, ihre ursprüngliche Heimat. Von Moses haben nach Aristobul (bei Euseb. praep. evang. XIII. 12) nicht bloß Pythagoras, Sokrates und Plato, sondern auch die alten griechischen Dichter vieles entnommen. Ebenso ist Philo's Absehen darauf gerichtet, im Mosaismus die Quelle aller religiösen und sittlichen Wahrheitserkenntnis aufzuzeigen. Wie die griechischen Gesetzgeber aus dem mosaischen Gesetz geschöpft (de judico S. 719), so haben, nachdem schon Heraklit aus Gen. 15, 10 sein Princip empfangen, Plato und die Stoiker, besonders Zeno von Moses gelernt. (Quod omnis probus liber 873. de incorruptib. mundi 941 u. s. w.) Um dieses Abhängigkeitsverhältnis als möglich erscheinen zu lassen, wurde von Aristobul (a. a. O.) die Behauptung aufgestellt, daß schon vor Alexander, ja vor der persischen Herrschaft von Haupttheilen des Pentateuchs eine griechische Uebersetzung veranstaltet worden sei, welche Pythagoras und Plato in Aegypten kennen gelernt hätten. Daß die griechischen Geschichtschreiber von Moses nichts melden, sei, meint Philo (vit. Mos. I. Eingang), vielleicht aus Neid geschehen, oder wegen der großen Verschiedenheit seiner Einrichtungen von denen anderer Staaten. Um die Abstammung griechischer Weisheit aus dem Mosaismus einleuchtender zu machen, wurde nicht nur die allegorische Deutung angewendet, sondern auch zu einem Mittel gegriffen, das in Alexandria überhaupt sehr beliebt war, zur Pseudepigraphik (Fälschung

der Ueberschriften), beziehungsweise zur Interpolation älterer Werke. „Heiden, Juden und Christen haben sich derselben bedient, der eine mit größerer, der andere mit geringerer Gewandtheit, alle aber ohne den leisesten Scrupel zu empfinden; es schien dies ein bloßes Versteckspiel, bei dem man weder sich selbst noch andern als wirklicher Fälscher vorkam“ (Bernays, über das phokylideische Gedicht S. 34). So wurden schon von Aristobul Verse producirt, in denen Homer und Hesiod von göttlichen Dingen in einer Weise reden, die der mosaischen Rede so ähnlich ist, wie ein Ei dem andern. Das alttestamentliche Prophetenwort wurde für sibyllinische Dichtung verwerthet; ein heidnischer Mund sollte den Triumph des Judenthums über das Heidenthum, die allgemeine Herrschaft des Gesetzes geweißsagt haben (besonders Sibyll, III. 97 ff.). Ebenso erborgte ein jüdischer Hellenist den Namen des alten Gnomikers Phokylides, um unter diesem Gewande mosaische Sittenlehre heidnischen Lesern zugänglich zu machen; er lieferte hiedurch den Schulmännern des 16. Jahrhunderts ein Lesebuch, das in der erwünschtesten Weise von der Uebereinstimmung des den Heiden gegebenen natürlichen Gesetzes mit dem Bibelwort Zeugnis ablegte. (Daselbe bildete z. B. einen Bestandtheil des opus aureum von Michael Neander, s. Bd. V. S. 192.)

Die literarische Thätigkeit des jüdischen Alexandrinismus verfolgte in ihrem Streben nach Verherrlichung des Judenthums zugleich ein höheres Ziel. Während vom Pharisäismus der theokratische Beruf Israels überwiegend als ein weltlich-politischer gefaßt wird, macht sich im jüdischen Alexandrinismus eine Richtung geltend, deren Absehen vielmehr auf eine geistige Weltherrschaft des Judenthums geht, nemlich auf eine allgemeine Herrschaft des Gesetzes und auf Herstellung eines von der im Mosaismus liegenden Humanitätsidee getragenen sittlichen Gemeinwesens. Ließ man die Griechen gelten als die Lehrmeister der Menschheit in weltlichen Dingen, so eignete sich Israel den Beruf zu, gerade über alles wichtigste, über das Wesen und den Willen Gottes und was zum Seelenheil diene, der Welt ein Licht aufzustecken (Hitzig, Gesch. des Volkes Israel S. 585 f.). Diese Richtung ist hauptsächlich vertreten durch das Buch der Weisheit und durch Philo. (Das Nähere über die Abfassungszeit des ersteren — jedenfalls vor Philo — und über die Frage nach dem gänzlich unbekanntem Verfasser gehört nicht hieher.) Das Buch der Weisheit beginnt in seinem ersten Theil mit einer dem Salomo in den Mund gelegten Darstellung und Empfehlung der Weisheit als der Quelle aller Tugenden und der Führerin zur Unsterblichkeit im Gegensatz gegen die Lebensanschauung freigeistlicher und irdischgesinnter, den Gerechten verfolgender Menschen. Cap. 7—9 werden an Salomo's Beispiel die aufgestellten Sätze bewiesen und zwar so, daß zugleich auf das göttliche Wesen der Weisheit hingewiesen wird. Der letzte Abschnitt, Cap. 10—19, zeigt auf geschichtlichem Weg an den göttlichen Führungen, welche das A. T. berichtet, wie die Weisheit rettet, wogegen die unseligen Folgen der Thorheit, besonders des thörichten Götzendienstes, an den Geschichten der Heiden nachgewiesen werden. Anklänge an verschiedene griechische Systeme, besonders platonische und stoische Lehren, fehlen nicht, wie die vom gestaltlosen Stoff 11, 18, von der Präexistenz der Seele 8, 19 u. a. m., vom Leib als Sitz der Sünde 1, 4. 8, 20; selbst die 4 Cardinaltugenden begegnen uns 8, 7. Specielle Pädagogik im engeren Sinn findet sich allerdings wenig; weder wie der Verfasser, der von seiner eignen Kindheit 7, 4. 8, 19 von Vater und Mutter erzogen worden (8, 20 übersezt Luther: „da ich aber wohl erzogen war, wuchs ich zu einem unbefleckten Leib,“ während das Original nichts vom Erzogenwerden sagt, sondern der (B. 19) von Gott empfangenen guten Seele nun das wirkliche, thatsächliche Gutsein folgen läßt und als Wirkung hievon die Unbeflecktheit des Leibes hervorhebt) — noch auch, wie er selber einen Sohn erziehen würde, sezt er aus einander: sondern: als Jüngling kommt er (B. 21) ganz von selber zu der Erkenntnis, daß er nicht anders könne *εὐνοίας* werden — d. h. entweder mächtig seil. der Weisheit, oder kräftig und enthaltsam, — wenn nicht Gott (jene oder dieses) gebe, darum betet er nun um Weisheit — seine Erzieherin also ist eben diese, durch

die er alles lernt und erfährt, was Inhalt menschlicher Wissenschaft ist (7, 17—20) und die ihn zu heiligem Leben (6, 19. 20) anleitet und (7, 12. 8, 16) fröhlich macht. Sie lehrt das Höchste, Geheimnisvollste, die Werke und den Rath Gottes erkennen (9, 17), aber ebenso hilft sie auch in den Verwicklungen des praktischen Lebens durchkommen (10, 10); sie lehrt den Regenten gut regieren (8, 14) und jeden weislich reden (10, 21). Darin also ist auch dieses Buch der alttestamentlichen Grundanschauung treu, daß es nicht menschliche Erziehungskunst lehrt, sondern als den wahren Erzieher Gott selbst betrachtet; der eben durch das Geschenk der Weisheit den Menschen erzieht — ähnlich wie später Clemens von Alexandrien als den wahren παιδαγωγός den göttlichen Logos betrachtet; aber was die Weisheit als Erzieherin bietet, ist dann doch nicht bloß sittliche und religiöse Erkenntnis und Tüchtigkeit, sondern wie bemerkt, auch menschliche Wissenschaft und Geschicklichkeit aller Art.

Philo, über den noch einiges zu sagen ist, war ein Zeitgenosse Jesu, etwa 20 Jahre vor ihm geboren. Schon vermöge seiner priesterlichen Abstammung zu einem eingehenden Studium des väterlichen Gesetzes berufen, wandte er sich zugleich, von einem brennenden Wissensdrang getrieben, mit Eifer der griechischen Wissenschaft zu. Seiner Neigung entsprach am meisten die stille Zurückgezogenheit eines den Studien gewidmeten Lebens. Er habe, sagt er im Eingang der Schrift de special. leg. S. 776 f. (Pariser Ausg. von 1640) eine Zeit gehabt, in welcher er in den philosophischen Studien und in der Betrachtung der Welt geschwelgt, und wenn er dann von seinem ätherischen Standpunct aus die Dinge betrachtete, sich glücklich geschätzt habe, den schlimmen Keren (Schicksals- und Todesgöttinnen) des sterblichen Lebens entgangen zu sein. Da habe ihn der das Edle hassende Neid gewaltsam in das Meer politischer Sorgen geworfen. Aber die Sehnsucht nach den Studien des früheren Lebens sei in ihm lebendig; wenn ihm mitunter einige Ruhe gelassen werde von dem unruhigen politischen Treiben, so gleite er so zu sagen wie von den Lüften der Wissenschaft getragen auf Schwingen dahin. Seine Belesenheit in der griechischen Literatur (anderweitige, als jüdische und hellenische Bildungselemente sind ihm fern geblieben) ist ungeheuer (vgl. die Aufzählung der von ihm citirten griechischen Schriftsteller in dem Art. Philo, von J. G. Müller in Herzogs theolog. Realencyklop. Bd. XI. S. 579). Freilich begünstigte diese Viellezerei auch jenen Mangel an Einfachheit, der den Leser seiner Schriften abstößt, das Rhetorisirende seiner profaische und poetische Ausdrücke durcheinander mengenden Darstellung.

Es ist hier nicht der Ort, weder die zahlreichen Schriften Philo's zu charakterisiren noch sein System darzulegen; was in diesen Artikel gehört, ist Folgendes. Wie er mit dem griechischen τὸ ὄν die Jehovah-Idee combinirt, so stellt er dem νοῦς, in welchem Gott sich selbst denkt, sich in der Welt und die Welt in sich weiß, das alttestamentliche Princip der Weisheit, als das weibliche, zur Seite; sie ist gleichsam die concrete, der Vielheit zugewendete Seite des göttlichen Wesens; ebenso verschmilzt er den heraklitisch-stoischen λόγος mit dem personificirten Schöpfungswort des A. T. Eigenthümlich aber und eine Frucht der hebräischen Weltanschauung ist die Annahme eines πνεῦμα, einer dem Menschen ursprünglich und immer wieder von neuem eingehauchten Gotteskraft (de opif. m. 21), die ihn zur Tugend führt, und, wenn sie in reichstem Maße ihm zu Theil wird, ihn zum Propheten, zu einem Organ des göttlichen Geistes macht. Menschliches Wissen ist unzuverlässig, die Vernunft hat kein Kriterium der Wahrheit; deshalb müssen wir in einer höhern Sphäre nach Wahrheit suchen. Die Sinne mögen trügen, die Vernunft machtlos sein, aber im Menschen ist noch ein anderes Vermögen: der Glaube. Wirkliche Wissenschaft, die eben durch diesen uns zukommt, ist eine Gabe Gottes, ihre Quelle die Güte Gottes, ihre Ursache Frömmigkeit. Diese aber und mit ihr eben auch das rechte Wissen wird auf folgende Art erlangt. Von der Königsburg Gottes erstreckt sich bis zur Erde herab eine lange Reihe persönlicher Intelligenzen und Kräfte; zuerst eine zahllose Menge unkörperlicher Seelen, mehr oder weniger reiner Geister, welche die

Organe der göttlichen Wirksamkeit, die Vermittler zwischen dem verborgenen Vater und seinen Kindern sind: von den Philosophen Dämonen, von der h. Schrift Engel genannt. Die einen von diesen Seelen werden vom Irdischen und Sinnlichen angezogen, die andern nicht. Die ersteren verlassen deshalb die himmlische Heimat, sie kommen in die Materie, in einen Leib — das sind die Menschen. Die Folge der Versenkung dieser präexistirenden Engel ins Materielle (da sie zuvor nur einen lustartigen Leib hatten) ist ihre Verschlechterung; es erkaltet und verdichtet sich ihre Lichtnatur, wie glühendes Eisen in der Schmiede durch Wasser abgekühlt und fest wird (daher *ψυχή* von *ψύχω*). Der Leib wird der mit ihm sich verbindenden Seele zum beengenden Kerker, zu einer drückenden Last, die ihr den Aufzug in die ewige Heimat wehrt; der Leib ist der Sitz der Lüfte und Leidenschaften. Daher hat der Mensch, wie er jetzt ist, eine vorherrschende Neigung zum Bösen; jedem Gebornen klebt die Sündhaftigkeit an. Uebermunden wird das Böse durch die in jeder Seele liegende göttliche Kraft, sich über das Materielle zu erheben. Dies geschieht thatsächlich wenigstens von einem Theil der Menschen. Während die einen im Erdenleben immer tiefer in die Sinnenlust gerathen und ihres Leibes Sklaven werden, fühlen die andern das Drückende jener Verbindung der Seele mit dem Leib und ringen nach Befreiung von derselben; und diese kehren durch des göttlichen Geistes Kraft (das oben genannte *πνεῦμα*) nach festbestimmten Gesetzen zum Himmel zurück. Aber auch diese theilen sich hernach wieder in solche, die als höhere, reinere, von göttlicher Weisheit erfüllte Seelen zum Leben in Gott emporsteigen, und in solche, die wieder nach irdischem Leben sich zurücksehnen und immer aufs neue sich menschlichen Leibern mittheilen. Merkwürdig ist aber, daß Philo trotz dieser dualistischen Anthropologie doch den Körper auch wieder in nähere Beziehung zur Tugend und den einzelnen Tugenden setzt. Die Seele ist ihm dreitheilig, sie enthält *τὸ λογικόν*, *τὸ θυμικόν*, *τὸ ἐπιθυμητικόν*: das erste ist im Kopf, das zweite in der Brust, das dritte im Unterleib; dem ersten entspricht von den Cardinaltugenden die *φρόνησις*, dem zweiten die *ἀνδρεία*, dem dritten die *σωφοσύνη*; wenn unter diesen dreien das *λογικόν* die Herrschaft übt, dann entsteht die *συμφωνία* unter ihnen, die nichts andres ist, als die alle andern umfassende *δικαιοσύνη*. Diese sich zu erringen und dadurch zur Verähnlichung und Einheit mit Gott zurückzukehren, ist die Lebensaufgabe des Menschen; er soll sich diese Vollkommenheit der *σοφία*, *φρόνησις*, *ἀρετή* zu eigen machen. Aber auf welchem Wege? In seiner Schrift *περὶ τῆς εἰς τὰ προπαιδευόμενα συνόδου* (de congressu quaerendae eruditionis gratia) stellt er denselben in folgender ihn charakterisirender Weise dar. Die Aneignung der *σοφία* u. ist die Umarmung der Sarah. Aber dieses Ziel ist nur erreichbar durch die vorangehende Umarmung der Hagar, d. h. wie Abraham früher seiner Magd bewohnte, als der Frau, so können wir nicht aus der Tugend Früchte empfangen, wenn wir nicht erst mit den Dienerinnen derselben, d. h. mit der *ἐγκύβλιος παιδεία* Gemeinschaft haben. (Dieser Ausdruck bezeichnete seit Aristoteles jenen Kreis von Kenntnissen, den jeder durchlaufen muß, ehe er zum Berufsfach übergeht, also das, was zur allgemeinen Bildung gehört.) Diese, unter der Figur der Hagar allegorisch vorgestellten *προπαιδευόμενα* sind Grammatik, Geometrie, Astronomie, Rhetorik, Dialektik und Musik. Man muß als Abram chaldäische Meteorologie treiben, ehe man als Abraham zur Theologie vordringt. Ein andres hiefür von Philo gebrauchtes Bild ist dies, daß man in die Stadt nur durch die Vorstadt gehe; *οὕτως καὶ ἀρετῆς πρόκειται τὰ ἐγκύβλια*. Diese Disciplinen sind aber nicht bloß notwendig für den Verkehr des Lebens, sondern auch dazu, uns zu wehren gegen sophistische Künste wie gegen alle die Täuschungen, welche das sinnliche Leben uns bereitet. Auch hiefür hat Philo einen alttestamentlichen Typus bereit, nemlich (de migrat. Abr. 399) den Abel; dieser ist ihm Repräsentant der ungebildeten Frömmigkeit, er mußte dem Cain unterliegen, weil er in der Beredsamkeit nicht bewandert war. — Allein ebensowenig, als man diese encyclischen Kenntnisse versäumen darf, darf man bei ihnen stehen bleiben; sie bewegen sich doch nur in einem engen Kreise und beziehen sich bloß auf die sinnliche

Welt. Weltliche Bildung ist und bleibt die Magd, die Hagar; sobald sie sich an die Stelle der Herrin setzen will, ist sie auszutreiben. Die Philosophie vielmehr, durch welche die σοφία erworben wird, ist die δέσπονα der Künste; sie erhebt den durch die sinnlichen Erscheinungen angeregten Geist zur Kenntnis der übersinnlichen Welt. Die Philosophie ist der königliche Weg zu Gott; die wahre und echte Philosophie nennt das Gesetz θεῶν ἡμῶν καὶ λόγον. Freilich leidet auch die Philosophie an der allgemeinen Unsicherheit menschlichen Erkennens (de ebr. p. 265 ff.). Daher muß sie ihrem Ziel, dem sittlichen Heil des Menschen, dadurch zusteuern, daß ihre erste Aufgabe die Selbsterkenntnis, die Erkenntnis unserer Nichtigkeit ist; wir werden einsehen, daß Gott allein weise ist. Damit beginnt ein Stufengang des Tugendlebens, in welchem Philo mit den Stoikern die drei Grade des ἀρχόμενος, προκόπτων und τέλειος unterscheidet. Und zwar stellt er zuerst eine Trias vorbereitender Tugenden auf — Hoffnung, Reue und Gerechtigkeit, vorgebildet durch Henoch, Enos und Noah — dann eine viel höhere und heiligere Trias der gereiften Tugend — die Stufe der durch Wissenschaft erlernten, der naturwüchsigem und der durch Kampf errungenen oder ascetischen Tugend — Sinnbilder dafür sind ihm die drei Patriarchen. Endlich erhebt sich auch über dieser Trias die höchste, die am reinsten in Moses erschien: Glaube, Liebe und Frömmigkeit. Die Ascese will er nicht als Selbstzweck, noch weniger als pedantische Selbstpeinigung, sondern nur als Mittel zum Zweck. Nicht ein einsam beschauliches Leben, sondern Arbeit und Kampf mit der Welt und im Staat ist die Bewährung der Tugend. In alle dem aber will er das Gesetz, auch dessen äußere Ordnungen festgehalten wissen; man müsse sich zwar einer höheren Denkweise befleißigen, dabei aber nichts von den Gebräuchen fahren lassen, welche gottbegeisterte und größere Männer als wir eingeführt haben. „Sollen wir, weil die Festzeiten ein Sinnbild des Seelenfriedens und des Dankes gegen Gott sind, die festliche Weihe gering achten? Oder weil wir die symbolische Bedeutung der Beschneidung kennen, sollen wir darum dieses Gesetz selber aufgeben? Wie wir den Leib als die Wohnung der Seele pflegen, so müssen wir auch den Buchstaben der Gesetze (ἡτοι νόμοι) beachten; ja gerade durch Beachtung der Gesetze können wir den tiefen Sinn derselben begreifen — und entgehen zugleich den Vorwürfen und Beschuldigungen der Menge“ (de Cherub. 540). Diese Worte deuten an, daß auch in Alexandria eine Richtung wie die philonische in der jüdischen Gemeinde nicht ganz unangefochten war. Uebrigens hofft Philo sogar (de vit. Mos. 141), wenn erst sein Volk wieder in eine glückliche Lage werde versetzt sein, so werden die Völker ihre eigenen Gebräuche verlassen und nur noch die mosaischen Gesetze verehren; gerade durch die wissenschaftliche Vertiefung der mosaischen Lehren hofft er, wie er sein eigen Herz damit beruhige, so auch die Heiden zu gewinnen.

[Zur Pädagogik Philo's gehören noch folgende Sätze, wie sie Cramer, Gesch. des Unterrichts und der Erz. im Alterthum, Bd. II. S. 556, zusammenstellt: „Von der Geburt an lebt das Kind die ersten 7 Jahre rein und einfach, ähnlich dem weichen Wachs, welches durch keine guten oder schlechten Merkmale bezeichnet ist, denn alle Eindrücke werden durch die Weichheit wieder verwischt. Mit dem Ablaufe des Knabenalters beginnen Fehler, die entweder aus dem Innern erzeugt oder von außen aufgenommen werden. Denn unzählig sind die Lehrer der Fehler, z. B. Ammen, verkehrte Ansichten, schlechte Eindrücke. Auch ohne diese ist das jugendliche Alter zu Vergehungen geneigt, weil jetzt gerade der Körper reift, der Geist langsam aufschwillt (περφόρηται) und die geheimen Gefühle in Flammen ausbrechen und alles verzehren. Auf der dritten Altersstufe ist die Philosophie als Heilmittel anzuwenden; die vierte endlich ist diejenige, wo der Geist Reife und Festigkeit erlangt. — Wie das A. T. einer weichen Zucht nicht das Wort redet, da es vielmehr die Ruthe dringend empfiehlt, so scheint auch Philo einer strengen Disciplin geneigt zu sein. Daher ist ihm auch die Ascese nicht Gymnastik im antiken, heiteren Sinne des Wortes — die Entwicklung körperlicher



Fähigkeiten hat keinen Raum neben der Erködtung des Sinnlichen, durch die der Geist allein zu der ihm gebührenden Macht gelangt.“ \*)]

**Dehler.**

**Weisheit.** Nach den Artikeln „Pädagogik des A. L.“ und „Buch der Weisheit — jüdischer Hellenismus“ ist uns noch übrig, diesen Begriff nach seiner Bedeutung im Bereich der christlichen Pädagogik zu erörtern. Die Moral hat denselben nicht außer Acht gelassen (Reinhard, De Wette, Sailer u.); auch die rationalistische Rhetorik sprach gern und mit Salbung von Weisheit und Tugend; aber das Wort schien doch eigentlich zu rhetorisch, um im Ernste damit zu operiren; Namen wie: Aufklärung, Bildung u. waren viel mundgerechter, die Weisheit schien auch viel mehr antik, ja altväterisch, sie diente nur als poetischer Ausdruck für ein nicht näher zu bestimmendes Ideal von Intelligenz, daher auch als Zeichen der Verehrung für einzelne Persönlichkeiten — Friedrich der Große ward als der Weise von Sanssouci, Pestalozzi als der Weise von Yfferten gefeiert. Der Grund liegt darin, daß allerdings mit dem Wort Weisheit etwas bezeichnet wird, das göttlichen Ursprungs, göttlicher Art ist, und zwar nicht bloß formell als Begabung, etwa wie das Talent, das Genie eine Gottesgabe ist, die niemand sich geben, niemand sich erarbeiten kann, sondern es ist damit immer schon ein Inhalt, ein wirkliches Wissen und Können gemeint, das eben nur diejenigen besitzen, denen Gott es verliehen hat. Hier ist auch ein Berührungspunct gegeben zwischen dem Weisen und dem Propheten — man könnte einfach sagen: Der Prophet ist das Maximum des Weisen, aber der Weise ist dafür noch mehr als jener der Mann des praktischen Handelns selbst in den kleineren Angelegenheiten des Menschenlebens. Vom Propheten erwartet man Wunderthaten; der Weise thut keine Wunder, aber die Art, wie er das Natürliche, die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen durchschaut und selbständig verwendet, ist selber eine wunderbare, schöpferische. Aber während dieses Göttliche, dieses Incommensurable der Weisheit die ihr eigenthümliche Weihe und Würde giebt, so wird dieselbe gerade durch diesen Zug allen denen antipathisch und zur Zielscheibe des Spottes, die, in naturalistischen Vorurtheilen, in materialistischer Gesinnung befangen, jede Berührung des Menschlichen mit Göttlichem fürchten und darum hassen und verhöhnern. Und sobald das Weisesein kein durchaus wahres ist, so wird es eben durch jenen mystischen Zug, den es sich beilegt, auch wirklich abgeschmact (wie das Erhabene oft sehr nahe ans Komische grenzt); mit dem Ausdruck: wohlweise bezeichnen wir eben diese Caricatur der Weisheit, die dadurch vollends der Lächerlichkeit verfällt, daß damit ein eitles Selbstbewußtsein verbunden ist — der Stand der Rathsherren und leider auch der Lehrstand auf allen seinen Stufen bietet oder bot wenigstens in älteren Zeiten Exemplare hievon nicht allzu selten dar. Aber das Zerrbild des Rechten und Wahren ist kein Gegenbeweis gegen das Rechte und Wahre selbst, und dieses genauer zu beleuchten ist unsere Aufgabe.

Weisheit ist, pädagogisch betrachtet, ein Gut — man darf sagen: ein Moment des höchsten Gutes — in doppelter Weise: 1) der Zögling soll angeleitet und befähigt werden, Weisheit zu erlangen, und 2) um ihn hiezu zu befähigen, bedarf der Erzieher selbst der Weisheit; nur wenn er selber sie besitzt, ist er im Stande, sie dem Zögling mitzutheilen, sie in diesem zu erzeugen. Wesentlich also ist sie doch für beide dieselbe.

Die Weisheit ist, wie das deutsche Wort schon etymologisch andeutet, jedenfalls verwandt mit dem Wissen, σοφία und γνῶσις berühren einander sehr nahe; ja ohne Wissen giebt es keine Weisheit, während es immerhin ein Wissen ohne Weisheit geben kann (Schulsack, abstracte Gelehrsamkeit). Was ist der Unterschied? In einer Abhandlung „über die Begriffe Weisheit und Erkenntnis“ in den Jahrbüchern für deutsche Theologie (Gotha 1862, Bd. VII. S. 423 ff.) hat Burk einleuchtend dargethan, daß das Wissen immer einen fertigen Gegenstand voraussetzt, den es in den Inhalt des subjectiven Bewußtseins aufnimmt; daß dagegen die Weisheit nicht nur eine auf die

\*) Obigen Artikel, den der verewigte Dehler unvollendet hinterließ, geben wir als letztes Vermächtnis unseres gelehrten, trefflichen Mitarbeiters.

Objecte zugleich wirkende Kraft, also zugleich ein praktisches, nicht bloß ein theoretisches Verhalten — sondern daß sie ein schaffendes Denken ist, weshalb die göttliche Weisheit in den Proverbien 8, 30 der Werkmeister Gottes des Schöpfers heißt. Und auch sofern sie die schon vorhandenen Dinge nur durchschaut, ohne sie erst hervorzubringen, zu ordnen oder zu verbinden, schaut sie doch nicht bloß das schon Vorhandene wie es ist, sondern auch, wie es werden wird, also das Zukünftige, die Verwicklungen und Entwicklungen, die erst kommen werden, und darnach bestimmt sie sofort auch das Handeln. Wie sie eben hier, durch das Divinatorische, was ihr bewohnt, sich mit der Prophetie berührt, aber doch ohne selber wirkliche Prophetie zu werden, weil ihre Erkenntnisse im einzelnen nicht auf unmittelbarer göttlicher Offenbarung, nicht auf Zuständen der Ekstase beruhen, und weil sie weit mehr praktischer Natur ist, als die Prophetie — so berührt sie sich nach der andern Seite mit der menschlichen Klugheit, die ja auch eine Gabe Gottes ist und auch vorausschaut, was etwa geschehen oder nicht geschehen wird. Von dieser aber unterscheidet sich die Weisheit erstlich dadurch, daß sie nicht auf dem Weg der Berechnung, der verstandesmäßigen Abwägung, der Abstraction einer Regel aus einer Anzahl concreter Fälle u. s. w., sondern, obgleich auch ihr die Erfahrung Dienste leistet, doch principiell durch unmittelbare Intuition, durch die Helle und Weite des Blickes zu jenem Vorauserkennen des Künftigen gelangt. Damit hängt das zweite zusammen: daß die Weisheit höhere, idealere Gesichtspuncte hat, als die Klugheit; jene wird immer ein Ganzes im Auge haben, während diese sich auf Einzelnes richtet und dieses verfolgt. Freilich lehrt das Evangelium auch eine Klugheit, die sich nicht auf irdische Dinge, sondern auf das Reich Gottes, auf die Ewigkeit bezieht; klug ist ja im Sinne von Matth. 7, 24, Luc. 16, 8—12 derjenige, der für seine Seligkeit bei Zeiten Sorge trägt. Aber gerade in diesem Punct tritt der stärkste Gegensatz zwischen beiden Begriffen hervor. Die Klugheit hat es immer und überall mit Vortheil und Nachtheil zu thun; und sofern es nun auch für des Menschen Seele Vortheil und Nachtheil giebt (man kann Matth. 16, 26 Schaden nehmen an der Seele), giebt es auch eine Klugheit innerhalb des religiösen Lebens. Die Weisheit dagegen hat nichts egoistisches an sich; sie ist, wie Niemand sie irgendwo bündig definiert hat: die wissende Liebe. Begegnet uns doch dieser Unterschied selbst auf dem Boden des Staatslebens; ein Diplomat wie Metternich war klug, aber nichts weniger als weise; die Jesuiten desgleichen; eben der gemeine Egoismus hat die Wirkung, daß die Klugheit sich ihre Ziele kürzer und enger steckt, weil sie am nächsten Vortheil, an persönlicher Befriedigung sich genügen läßt; was den Geist mit dem Herzen ausweitert, das ist eben nur die Liebe, die nicht eigenen Gewinn, sondern das Wohl der Menschheit anstrebt, die aber auf diesem Wege doch schließlich den höchsten Gewinn erntet, nemlich was das Christenthum Heil und Seligkeit nennt. Da aber dieses höchste Interesse, wie die innere Quelle desselben, die Liebe alles, auch das Kleinste umfaßt, so kann sich die Weisheit auch in der Auffassung und Anordnung kleiner Dinge, so im Familienleben, in niederen Aemtern u. s. w. ausweisen, ohne darum ihren idealen Charakter einzubüßen.

Stellen wir nun 1. den Zögling vor uns, so kann von einem Kinde wohl gesagt werden, es sei klug (Paulus sagt: ich war klug wie ein Kind, 1 Kor. 13, 11), es sei reichbegabt, es sei witzig, es sei schlau: niemals aber, es sei weise (Proverb. 10, 1. 13, 1 ist unter dem weisen Sohn jedenfalls kein Kind gemeint). Weisheit setzt immer schon eine natürliche Reife voraus, ist aber mit dieser nicht auch schon gegeben. Ebenso ist sie durch einen gewissen Grad von Erfahrung bedingt, aber es ist auch umgekehrt wahr: um Erfahrungen zu machen, d. h. um auf die innere Bedeutung des Geschehenen und Erlebten richtig zu merken, um sich Wahrheit daraus zu abstrahiren, muß Weisheit immer schon vorhanden sein. Damit ist bereits dem Erzieher eine Regel gegeben. Seine Sache ist es, den Zögling im Leben selber auf dasjenige aufmerksam zu machen, was er sich merken, was er daraus lernen soll; damit wird nicht nur materiell der Schatz der Erfahrung angelegt und täglich bereichert, sondern der Zögling

lernt überhaupt die Kunst, Erfahrungen zu machen und zu sammeln, d. h. es wird eben damit der Weisheit der Weg gebahnt. Und in derselben Art dient der Unterricht diesem Zwecke. Nicht als ob die Summe des Wissens auch identisch wäre mit ebensoviele Weisheit; aber — und dies ist eine These, die unter Umständen namentlich im kirchlichen, überhaupt aber im Gemeinleben von großer Wichtigkeit werden kann — ohne Unterricht, ohne ein auf dem natürlichen Weg angeeignetes Wissen kommt es auch nicht zur Weisheit. Das lassen religiöse Schwärmer, Sectirer u. s. w. niemals gelten; weil sie meist selber Ignoranten sind, so verachten sie alle Wissenschaft eben unter dem Vorgeben, daß diese das schlimmste Hindernis der Weisheit sei; die Wissenschaft ist ihnen daselbe, was die Schrift *σοφία τοῦ αἰῶνος τούτου* (1 Kor. 2, 6), oder gar eine *σοφία ἐπιγείου, ψυχική, δαιμονιώδης* (Jak. 3, 15) nennt. Unter der Hand freilich machen sie sich allerlei aufgeschnappte Kenntnisse doch auch zu Nutzen und verschmähen es nicht, damit ihre höhere Weisheit aufzuputzen; während sie Sprachkenntnisse verachten, berufen sie sich, wo es ihnen paßt, dennoch gern auf den Grundtext der Bibel, den sie irgendwo angegeben fanden, oder benutzen sie chemische, medicinische, astronomische Brocken; aber die Quelle ihrer Weisheit soll gleichwohl göttliche Erleuchtung, himmlische Offenbarung sein. Nun haben wir oben schon anerkannt, daß das Wissen, auch das reichste, noch nicht Weisheit ist. Aber ebenso bestimmt müssen wir, so wie die Dinge jetzt stehen, behaupten, daß es auch keine Weisheit giebt ohne Bildung durch Wissenschaft. Dem widerspricht allerdings das Beispiel der biblischen Gottesmänner, der Propheten und Jesu selber; wir wollen auch nicht darauf uns berufen, daß Moses in Aegypten, Paulus in Gamaliels Schule denn doch auch ein gutes Theil menschlicher Wissenschaft mit in sich aufgenommen hat. Allein was Christus betrifft, so ist seine Stellung in der Geschichte eine so schlechtthin einzige, seine Person eine so göttlich-großartige (vgl. in Martensens Ethik I. den Abschnitt: „Christus und die großen Männer“ § 73. 74), daß wir uns irgendwelche Gelehrsamkeit in sein Bild gar nicht hineindenken können, wiewohl der helle Blick ins Menschenleben, die Aufmerksamkeit auch auf das Kleinste, auf die Lilien des Feldes und die Vögel unter dem Himmel, aus seinen Gleichnissen sich erweist, wenn er auch weder jene botanisch, noch diese anatomisch zergliedert oder classificirt. Im übrigen aber kommt auch hier der gewaltige Unterschied des semitischen und des indogermanischen Naturells in Betracht; dort, unter jenem Volksgeliste, hat der Prophetismus seine Heimat, uns dagegen ist das discursive, vermittelnde Denken, ist die Wissenschaft beschieden. Es mögen sich hin und wieder unter unserm Volk einzelne finden, die wie Patriarchen um ihrer Weisheit willen verehrt werden, und die doch nie anderes als ihre Bibel und Erbauungsschriften gelesen haben, die aber auch in irdischen Angelegenheiten guten Bescheid und Rath wissen. Aber wie ihre Weisheit in letzterer Beziehung sich doch in einem kleinen Lebens- und Erfahrungskreise bewegt: so haftet auch der religiösen Weisheit solcher Männer eine unleugbare Beschränktheit und Einseitigkeit an, die einem gründlich gebildeten Menschen es unmöglich macht, diese Weisheit allzu hoch zu taxiren. Dieser Mangel an wissenschaftlicher Bildung wird zu einem Mangel an Wahrheit; es werden Behauptungen als Ausflüsse höherer Weisheit oder göttlicher Erleuchtung aufgestellt, für welche dann ebenfalls Glaube verlangt wird, während unser einer sich einfach sagen muß: das ist nicht wahr, das sind Phantasiegebilde; was aber weise sein will, das muß zu allererst wahr sein. \*)

\*) Obiger Gegensatz zwischen semitischer und indogermanischer — oder wie wir kürzer sagen dürfen: zwischen orientalischer und occidentalischer Anschauung zeigt sich in interessanter Weise namentlich in der beiderseitigen Naturbetrachtung, worauf Burf a. a. O. S. 439 aufmerksam macht. „Im Morgenland haben wir die Betrachtung der Natur in der Form der *σοφία*, im Abendland in derjenigen der *γνώσις*, dort Astrologie, hier Astronomie; dort Pflanzensymbolik, hier Botanik. Die Naturkundigen des Morgenlandes sind Weise — Magier — mit Zauberkünsten steht die Naturweisheit des Morgenlandes in innerem und äußerem Zusammenhang; die des Abendlandes sind Gelehrte. Das Wahre aber von jener Weisheit, nach Abstreifung

Soll der Zögling zur Weisheit erzogen werden, so darf also die Wissenschaft, in welchem Umfange es auch sei, als Mittel nicht fehlen. Und doch ist ihre Aneignung selber noch nicht Aneignung der Weisheit, was muß also noch hinzukommen? Die Antwort wird eine zwiefache sein. Erstens haben wir oben auf das sittliche Element im Wesen der Weisheit hingewiesen — sie ist, wie wir hörten, die wissende Liebe. Demnach wird ganz einfach alles, was der Erzieher für seines Pflégelings sittliche Bildung thut und leistet, von selber dazu dienen, daß das Wissen dereinst im reifgewordenen Menschen zur Weisheit wird; wenn die Liebe sein Wissen und dessen Anwendung überall begleitet, wenn auch sein Forschen, sein Interesse an den Gegenständen des Wissens vom warmen Hauch der Liebe durchdrungen ist: — dann verliert das Wissen, wenn wir so sagen dürfen, den Schulgeruch; es wird, ob auch durchs Lernen, durch Mühe und Arbeit ersammelt, doch schließlich ein Offenbarwerden der Wahrheit, wird Geist und Leben. Zweitens ist die Weisheit im Unterschiede vom Vielwissen etwas einheitliches; sie weiß die Dinge von einem Centrum aus zu betrachten, zu begreifen und zu behandeln; und zwar ist dieses Centrum nicht irgend ein untergeordnetes Interesse — wie z. B. fürstlicher Ehrgeiz, dem alles dienen muß — sondern es ist das Göttliche, Ewige, Unendliche. Diese Höhe des Standortes hat sofort eine Wirkung auf die ganze innere und äußere Haltung des Menschen, die wir als ein ganz besonderes Kennzeichen des Weisen hervorzuheben haben: nemlich eine tiefe Ruhe des Gemüths; weil er in allem nur eines sucht und anstrebt und dieses einen völlig gewiß und sicher ist, so kann ihn der Wechsel der irdischen Dinge, der Meinungen, der Empfindungen, der Wünsche, der Schicksale niemals erschüttern, nie aus der Fassung bringen. Dem Zögling schließt sich dieses Göttliche auf in der Form der Religion; und so hat, wie oben die sittliche, so die religiöse Bildung die Aufgabe und Bedeutung, alles Wissen durch seine Beziehung auf Gott und Gottes Reich zur Weisheit zu erheben. Das will nun aber nicht sagen, man mache den Schüler dadurch zu einem Weisen, daß man jeder mitgetheilten Wahrheit — also auch der mathematischen, der naturkundlichen u. s. w. — einen erbaulichen Zusatz anhängt, also gewaltsam überall Religion einmische. Nähme der Schüler das an, so würde er, statt ein Weiser zu werden, vielmehr ein Schwärzer. Vorerst geht am besten jedes Lehrfach seinen eignen Weg; aber je wahrheitsgemäßer die Religion, indem sie gelehrt wird, ins Leben des Zöglings übergeht, je mehr sie ein constanter und integrierender Bestandtheil seines Bewußtseins, ein natürlicher Zug seines Herzens wird: um so mehr wird auch alles Wissen in die rechte Verbindung mit ihr treten, in ihr seine Weiße, seinen Schlüsselpunct finden. Mit dieser Concentration des Wissens fängt der Pädagog nicht an, aber er führt den Zögling allmählich darauf hin; sie ist nicht der Ausgangspunct, desto gewisser aber ein Zielpunct. Wie wichtig das Einschlagen dieses Weges für die Bewahrung vor Einflüssen des Materialismus ist, sei hiemit nur angedeutet; mit allem Wissen besitzt dieser keinen Gran Weisheit. Damit hängt endlich auch zusammen, daß der Zögling ins tägliche, äußere Leben alles das mitnimmt, was der Lehrer in sein inneres Leben als Gedanken und Gesinnung, wie als positives Wissen eingepflanzt hat; durch dieses Zusammennehmen des Lebens mit dem Lernen, durch die Wechselbeziehung zwischen beidem entsteht das, was man Erfahrung nennt, und so hilft der Lehrer dem Zögling auch zu diesem, wie wir sahen, wesentlichen Moment der Weisheit.

Das ist, was von des Erziehers Seite geschehen kann; wobei aber immer vorbehalten bleibt, daß, wenn er auch Hindernisse wegräumen und Handleitung gewähren kann, doch die Weisheit selber Gottes Gabe ist und bleibt; wir müssen uns die Demüthigung gefallen lassen, daß durch Erziehung und Erzieher noch niemand weise geworden ist, dem es Gott nicht verliessen — wohl aber mancher es geworden ist trotz seinen Erziehern.

alles phantastischen und abergläubischen, auch in die Gelehrsamkeit aufzunehmen und diese dadurch zur Weisheit zu erheben, das eben ist die Sache christlicher Bildung.“

2. Sofern die Weisheit ein Erfordernis für den Erzieher selbst, eine Grundbedingung für den Erfolg seiner Thätigkeit ist, haben wir das, was oben über ihr Wesen im allgemeinen gesagt worden, nur auf diesen speciellen Beruf überzutragen, so zwar, daß, während beim Zögling vorerst die theoretische Seite vorwiegt, weil dieser überhaupt noch nicht zu selbständigem Handeln berufen ist, der Erzieher in seinem Berufe desto mehr die praktische Seite derselben zur Geltung zu bringen hat. Wie das geschieht, wüßten wir nicht einfacher und bündiger auszudrücken, als es J. S. H. Harleß gethan hat in seinem Abriß der Erziehungslehre (Mürnberg 1859) I. S. 34: „Als Abbild der göttlichen Weisheit lernt und lehrt sie (die christlich-pädagogische Weisheit) mit ruhigem Blick das Ganze überschauen, in Liebe das Rechte vorausforgen, in Thatkraft das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen, und das alles, indem sie in allem auf die Hand des Herrn sieht.“ Also 1) sie sieht niemals bloß aufs Nächste — setzt sich keine kurze Ziele und kleine Zwecke, z. B. eine Production bei einer Prüfung, für deren Glanz dann eine Weile alles geopfert würde; will auch nicht einzelne Tugenden oder Vorzüge, zu denen der Zögling vielleicht specielle Anlagen hat, an ihm herausbilden, sei es zu bloßer Ostentation, sei es, weil er sein Glück damit machen könnte; sie faßt den ganzen Menschen mit all' seinen Bedürfnissen und Fehlern, wie nach seiner ewigen Bestimmung ins Auge. In dieser Beziehung hindert die Weisheit jede Einseitigkeit der Erziehung oder Bildung. 2) Eben weil sie von jedem Punkte weiter hinaus schaut, so bereitet sie, was die Zukunft fordert oder bringen soll, bei Zeiten vor, tritt z. B. Gefahren oder Versuchungen, die künftighin dem Zögling aus inneren oder äußeren Ursachen drohen, schon entgegen, wenn sie noch ferne sind; sie trägt so die ganze Zukunft des Pfleglings wachsam und treu auf dem Herzen; — Gegensatz gegen die Kurzsichtigkeit oberflächlicher Menschen wie gegen den Niethlingsstirn, der zufrieden ist, wenn nur, was eben zur Stunde geschehen muß, auch wirklich geschieht. 3) Sie ist endlich der Gegensatz aller pedantischen, geistlosen Gesetzmäßigkeit, die, in blindem Glauben an irgend ein einmal gegebenes Schema, das vielleicht den Namen einer gepriesenen Methode führt, weder der Individualität des Zöglings Rechnung trägt, noch Zeit und Umstände unterscheidet. Das Nächste und Selbstverständlichste ist freilich, daß der Erzieher die Jugend vom reiferen Alter, und dann wieder die Stufen des Jugendalters selber zu unterscheiden weiß. Und doch hat gerade die pädagogische Weisheit, die sich nemlich dafür hielt, selbst in diesem Stück Thorheiten genug begangen. Was war das für ein Specimen von Weisheit, als die Philanthropisten ihre Zöglinge nicht früh genug über geschlechtliche Dinge aufklären zu können meinten — im Wahne, sie damit gegen Sünden in puncto sexti zu schützen! Aber nicht minder groß war jene Art pietistischer und methodistischer Thorheit, da dem Kind ein Bußgefühl, eine Zerknirschung über sein Sündenelend zugemuthet und aufgeschwätzt wurde, deren ein gesundes Kind noch gar nicht fähig ist! — Ueberhaupt aber läßt sich die Erziehungsweisheit niemals in ein bis ins einzelne ausgezirkeltes, abstract formulirtes oder casuistisch ausgesponnenes Reglement fassen, das jeder, sobald er es nur kennt, auch handhaben und mit dem jeder das gleiche sichere Resultat erzielen könnte (bekanntlich der Hauptirrtum Pestalozzi's); sondern sie ist eine wesentlich persönliche Qualität, eine stets gegenwärtige, stets lebendige, stets schöpferische Kraft, die aus sich selbst, d. h. aus ihrem göttlichen Lebensgrunde, in jedem Augenblick das, was jetzt eben und für das ihr anvertraute Individuum das Rechte, das jenen ewigen Zwecken Entsprechende ist, klar erkennt und darum auch mit rascher, fester und sicherer Hand ungesäumt die richtigen Mittel anwendet. Es verhält sich in dieser Beziehung ähnlich mit ihr, wie mit der Genialität des Künstlers oder des Arztes. Der Künstler findet vielleicht ganz neue Darstellungsmittel und Ausdrucksweisen, die mit den seither üblichen Formen, also mit der geltenden Regel sogar im Widerspruch stehen — aber sie erweisen sich als echt künstlerisch, d. h. sie stehen im Einklang mit der höheren, ewigen Idee der Kunst, und statt daß sie auf Grund der seitherigen Theorie verworfen werden dürften, muß vielmehr diese sich nach ihnen

reformiren, sich durch sie bereichern und erweitern. Der geniale Arzt wird, seiner Inspiration folgend, vielleicht ein Medicament anwenden, das nach alter Therapie sogar schädlich wäre, aber — es wirkt, der Erfolg giebt ihm Recht und die wissenschaftliche Regel muß ihm folgen, statt daß sie ihn verurtheilen dürfte. So giebt es auch eine pädagogische Genialität — Weisheit ist nur der bescheidenere Name für dieselbe; sie wird vielleicht durch eines Zöglings besondere Art oder sonst auf Wegen des Zufalls zu Maßnahmen geleitet, die noch in keinem Lehrbuch der Pädagogik zu finden waren, aber sie sind die jetzt eben richtigen und erfolgreichen. Der weise Erzieher wird insofern immer mehr oder weniger original sein; aber nicht jede Originalität ist darum schon Weisheit. Wir gestatten einem Original manches, weil es zum ganzen Manne gehört und wir den ganzen Mann zu ehren — oder doch in Geduld zu tragen Ursache haben; aber was nur als Ausnahme, als Rarität zulässig ist, das ist nicht Weisheit; diese muß, ob sie auch nicht allen zu Theil wird, doch in dem, was sie lehrt und thut, allgemeingültig — ein Licht sein, in dem jeder sich sonnen darf und soll.

In wie weit dem christlichen Erzieher das Neue Testament als eine Schule pädagogischer Weisheit, insbesondere das Verfahren Jesu selber gegenüber den Jüngern und dem Volke als höchstes Vorbild derselben diene, ist schon in dem Art. „Pädagogik des N. T.“ Bd. V. S. 705 des Näheren besprochen, weshalb es genügt, hierauf zu verweisen.

Zum Schluß ist noch beizufügen, daß wenn der Erzieher solcher Weisheit bedarf, sie dann nicht weniger denen nöthig ist, die das öffentliche Erziehungswesen, also die Schule im Bereich eines ganzen Volkes wie in den kleineren Kreisen oder Bezirken desselben zu leiten haben. Nur werden wir vorerst den Unterschied machen dürfen, daß es sich auf dieser Linie mehr um Regierungsweisheit als um Erziehersweisheit handelt. Um ein tüchtiges Schulregiment zu führen, muß allerdings genaue Kenntniß des Schullebens wie des Erziehungswesens überhaupt vorhanden sein; aber die eigentliche Erziehers- und Lehrerweisheit hat doch ihren Platz und entwickelt sich auch nur in der unmittelbaren pädagogischen Praxis, in Schule und Haus, im persönlichen Verkehr mit den Zöglingen; was wir vom Schulregiment fordern, das ist Kenntniß der Aufgabe, der Zustände und Verhältnisse der Schule, also namentlich auch Kenntniß vom dermaligen Stande der Schulwissenschaft, der Pädagogik und Didaktik, wie der einzelnen Lehrfächer aber das alles ist eben nicht die spezifische Lehrweisheit, die wir z. B. einem Unterrichtsminister nicht zumuthen, während sie um so nöthiger wird, je weiter wir die Stufen der Schulregierung abwärts steigen, d. h. je unmittelbarer das Aufsichtsamt mit den Schülern persönlich in Berührung kommt. Desto nöthiger ist aber höhern Orts die Regierungsweisheit; fehlt es an derselben, so leidet alsbald ein ganzes Land darunter. Sie ist vorhanden, wenn das Schulregiment die zeit- und ortsgemäßen Institutionen rechtzeitig vorbereitet und mit fester Hand durchführt; wenn es einerseits den Lehrern die Wege zur rechten Berufsbildung öffnet und ihnen die entsprechende amtliche, sociale, pecuniäre Stellung verschafft, sie bei gutem Muth erhält und doch Extravaganzen energisch abschneidet, also gute Disciplin hält, und wenn es andererseits die Gemeinden und deren Behörden gebührend heranzuziehen, sie für die Schule zu interessiren versteht oder nöthigenfalls ihre Pflichten gegen die Schule den Widerstrebenden nachdrücklich einzuschärfen und sie zur Erfüllung derselben anzuhalten weiß; außerdem aber immer darauf bedacht ist, den rechten Mann an den rechten Ort zu stellen — Personalkenntniß und richtige, dieser gemäße Personalverwendung ist ein Hauptrequisit. Insbesondere aber wird sich die Regierungsweisheit der Schulbehörde darin an den Tag legen, daß sie sich nicht durch jede neue Methode, jedes neue Schullehrbuch, jede neue Forderung, die von ungefüllten Weltverbessern gestellt wird, imponiren läßt; also z. B. nicht alle Augenblicke neue Lehrbücher, Sprachbücher einführt, für die vielleicht Reclame gemacht wird, ebenso wenig alle Jahre die Lehrpläne wechselt, je nachdem eine pädagogische oder auch demokratische Liebhaberei an der Tagesordnung ist — *festina lente*, prüfet alles,

und das Gute behaltet, nur dieses, aber dieses auch desto rascher und entschlossener — das ist grade in diesem Gebiet eine goldene Regel. Nicht minder aber, als diese Festigkeit und Stetigkeit gegenüber allen den Strömungen in der sogenannten öffentlichen Meinung, ist die Weisheit das Gegentheil von alle dem, was man mit dem unschönen Wort Bureaucratie bezeichnet. Ein Actenmensch, der nach dem Grundsatz verfährt: quod non est in actis, non est in mundo, der nichts weiter beachtet, als was der Buchstabe der Gesetze und Verordnungen sagt, der, ohne je eine Schule gesehen zu haben, vom grünen Tisch aus alles und jedes dirigiren zu können meint, weil er die Menschen nur wie die Räder in einer Maschine ansieht — ein solcher wird immer Gutes hindern und Uebles stiften; die Weisheit blickt nicht nur in Verordnungen und Berichte, sondern vor allem ins wirkliche Leben und hat ein Herz für alles Lebendige. — Wir sehen übrigens, daß jene Harleßsche Trias doch eigentlich auch für die Weisheit des Regiments, wie für die des Erziehers das Wesentliche ausspricht: klare Ueberschau des Ganzen, liebevolle Vorsorge fürs Künftige, thatkräftiges Eingreifen im rechten Augenblick; — ganz natürlich, denn im höhern Sinn ist ja alles rechte Regieren zugleich eine Pädagogik nach großem Maßstabe.

Palmer.

**Weiße** (Christian Felix). Im Kreise der sogenannten sächsischen Dichterschule erscheint Weiße als einer der begabtesten, und gewiß ist er der fruchtbarste gewesen. Für uns freilich kommt er an dieser Stelle viel weniger als Dichter denn als Jugendschriftsteller in Betracht; aber wir dürfen doch auch nicht verkennen, daß er als solcher im Grunde stets Dichter gewesen ist und sein pädagogisches Wirken nur die letzte Wandlung seines poetischen Arbeitens und Gestaltens darstellt. Er ist auch als Jugendschriftsteller nicht zu verstehen, wenn wir nicht zugleich berücksichtigen, was er als Dramatiker, was er als Singspieldichter geleistet hat, ja man wird vielleicht sagen dürfen, daß in den Leistungen der früheren Jahre nur Vorstufen zu der Wirksamkeit, die ihn für seine Zeitgenossen so bedeutend gemacht hat, zu erkennen sind.

Weiße war am 28. Januar (a. St.) 1726 zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge geboren. Sein Vater, Rector der lateinischen Schule daselbst, vereinigte mit einer vielseitigen Gelehrsamkeit ein freieres Verständnis des für das Gedeihen der Schule Nothwendigen und einzelne seiner Schriften lassen ihn fast als einen Vorläufer Basedows erscheinen, wie sein »Latium in compendio oder der geschwinde Lateiner,“ worin Sachliches und Sprachliches in geschickter Weise verbunden ist. Er übernahm die Leitung des Gymnasiums in Altenburg, als sein Sohn erst sechs Monate alt war, und bereits 1730 raffte ihn der Tod hinweg. Die in dürftigen Verhältnissen zurückgebliebene Wittve hatte in ihrem Sohne und seiner Zwillingschwester den einzigen Trost und widmete nun auch der Erziehung derselben ihre ganze Sorgfalt. Als sie dann zu einer zweiten Ehe sich hatte bestimmen lassen, war die Lage der Kinder unter der lieblosen Leitung eines Stiefvaters eine so gedrückte, daß auch die Liebe der Mutter wenig Erquickung bieten konnte. Und für den Sohn war auch der Unterricht des Gymnasiums, weil alles mechanisch, trocken, ohne Verständnis für das einzig Gepflegte betrieben wurde, wenig anregend und förderlich. Aber schon als Knabe hatte er herzliches Wohlgefallen an Gedichten, und nachdem er bei einem zufälligen Besuche in Chemnitz am dortigen Lyceum eine Komödie des berühmten Christian Weiße hatte aufführen sehen, regte sich in ihm der Trieb zu eigener Production mit großer Stärke. Damit aber erschloß sich ihm auch der Sinn für die Schönheiten der griechischen und römischen Dichter, die er dann wieder in mancherlei Formen nachzubilden suchte. Nebenbei wurde er auch mit Bodmers, Breitingers und Hallers Gedichten bekannt und die damals erscheinenden „Belustigungen des Verstandes und Witzes“ führten ihn dem von Gottsched beherrschten Kreise näher.

In der Osterzeit des J. 1745 kam er nach Leipzig, ohne eigene Mittel, verschüchtert, unbekannt mit der Welt, in die er trat, unbekannt auch mit der Wissenschaft, für deren Studium er sich entschieden hatte. Er konnte nicht ahnen, daß die Stadt, die ihn jetzt aufnahm, für ein langes Leben sein Wohnsitz bleiben und Jahrzehnte hindurch in ihm

ihren Liebling erkennen, ja gewissermaßen den persönlichen Mittelpunkt ihres Kunstlebens verehren würde. Aber seine Gedanken waren zu allernächst auf die Männer gerichtet, von denen er glaubte, daß sie endlich sein Verlangen nach wahrer und lebendiger Erkenntnis des Alterthums befriedigen würden. Wie unvollkommen auch der Unterricht, aus dem er kam, gewesen war, zur Ahnung dessen, was die großen Alten bieten, war er doch gekommen, und eben deshalb wollte er, wie sein Vater, Philolog und Schulmann werden. Und nun sollte es ihm an rechten Lehrmeistern nicht mehr fehlen. Die Universität Leipzig, in jenen Tagen an großen Vertretern der Wissenschaft nicht eben reich, hatte für ihn zwei Männer von ausgezeichnete Tüchtigkeit, den scharfsinnigen Kritiker Johann August Ernesti und den geistreichen Vorläufer Winkelmanns, Johann Friedrich Christ, die bald auch auf Lessing und Heyne den nachhaltigsten Einfluß üben sollten. Beide ergänzten sich in der glücklichsten Weise. Wie jener lebendiges Verstehen der alten Literaturwerke erstrebte und mit feinem Takte in Rednern und Dichtern Bilder des Geschmacks und Muster für das eigene Produciren erkennen ließ, so deutete dieser die Denkmäler der alten Kunst zum erstenmal als Historiker, wobei ihn die auf weiten Reisen gewonnenen Anschauungen und eine das Verschiedenste umspannende Belesenheit unterstützten; war jener noch immer ein Mann der Schule, der von seinen Classikern aus leicht und gern auf das Gebiet der Theologie hinüberlente, so war dieser vor allem ein Mann von Welt, der gelegentlich auch als Zeichner und Kupferstecher sich versuchte und dann wieder für Machiavelli's Principe in die Schranken trat. Im Unterricht dieser Männer belebte sich für Weiße das Alterthum als eine helle farbenreiche Welt und für seine dichterische Begabung sah er sichere Normen sich geboten. (Vgl. über beide Danzel, Lessing I. 64 ff. und Sta hr, Lessing I. 34 ff.)

Aber er kam auch mit Gottsched in Verbindung und nahm an den rednerischen Uebungen, welche derselbe leitete, mehr Antheil, als er späterhin gestehen mochte (Danzel, Gottsched 265). Und von selbst trat er so den jungen Dichtern nahe, die, früher alle mehr oder weniger von Gottsched angeregt, damals schon ziemlich bestimmt von ihm sich loszumachen begannen. Durch einen derselben, Johann Heinrich Schlegel, wurde er dann auch mit Lessing bekannt, der im Herbst des J. 1746 nach Leipzig gekommen war und rasch mit ihm ein inniges Freundschaftsbündnis knüpfte.

Das Zusammenleben mit dem genialen Oberlausitzer ist für Weiße's weitere Entwicklung und Wirksamkeit von der größten Bedeutung gewesen. Beide waren doch sehr verschiedene Naturen. Lessing, zunächst durch den unvermittelten Uebergang von der klösterlichen Stille der Meißner Fürstenschule in das geräuschvolle Leben der Universitätsstadt wie betäubt, richtete sich doch schnell mit männlicher Entschlossenheit auf und nahm zu Menschen und Dingen eine von edlem Selbstbewußtsein bestimmte Stellung, während Weiße fort und fort unter den Nachwirkungen des Druckes, unter dem er früher gelitten hatte, schwächern blieb und leicht den von stärkeren Naturen ausgehenden Impulsen nachgab. In täglichem Verkehr erwies sich immer entschiedener Lessings Ueberlegenheit, den die Fürstenschule doch ganz anders gefördert hatte, als das Altenburger Gymnasium den Freund; aber für diesen war solcher Umgang auch überaus anregend und belehrend: er wurde vertrauter mit alter und neuer Literatur, er lernte das Englische, er sah in jedem Gespräche neue Ideen sich zugeführt und durch die sicher treffende Kritik des andern das eigene Urtheil gebildet. Wir haben nun aber nicht eingehender zu betrachten, wie beide in ihrer Begeisterung für das Theater bald auch mit einander für dasselbe französische Stücke übersetzten, was doch wieder nur ein Uebergang zu eigenen Productionen war, wie beide dann auch in lyrischer Poesie wetteiferten, nebenbei aber zugleich Andachtsbücher aus dem Englischen übersetzten, wie dann Lessing plötzlich (gegen Ende des J. 1749), ohne dem Freunde von seinem Vorhaben ein Wort zu sagen, Leipzig verließ und erst von Wittenberg aus in einem Briefe die Gründe seiner Flucht ihm mittheilte. Im J. 1750 führte Weiße seine akademischen Studien zu Ende.

Aber er hatte das Glück, daß er unter besonders günstigen Verhältnissen noch Jahre



lang mit der Universität in engem Zusammenhange sich erhalten und vielseitige Kenntnisse sich erwerben konnte. Das Vertrauen des kursächsischen Cabinetsministers von Stubenberg rief ihn als Hofmeister an die Seite des jungen Grafen von Geyersberg, der in Leipzig seine Studien weiterführen sollte. Wie er nun in solcher Stellung jene weltmännische Feinheit und Gewandtheit sich aneignete, die ihn später bis in das Greisenalter für viele zu einer so liebenswürdigen Erscheinung machte, so nahm er auch an allen den Vorlesungen unverdrossen Theil, welche der reisende Zögling zu hören hatte, und arbeitete sich selbst in die juristischen und staatswissenschaftlichen Fächer mit einigem Erfolge ein. Aber die schönen Wissenschaften zogen ihn doch immer wieder am meisten an und darum blieb er auch der Poesie mit voller Liebe zugewandt.

Nicht wenig trug dazu bei, daß er seit dem J. 1750 mit Gellert und Rabener, die unter sich schon lange durch die innigste Freundschaft verbunden waren, in engere Verbindung treten durfte. Er schloß sich an sie mit wahrer Zärtlichkeit an und verdankte ihnen die glücklichsten Stunden. Auch fühlte er ihnen sich innerlich verwandter als dem gelobtenen Freunde, dessen kühner Geist durch vielerlei Ungemach zu Höhen emporstrebte, welche jenen unerreichbar blieben. Im Zusammenleben mit beiden gewann auch seine Poesie mehr und mehr die Richtung auf das Didaktische, worin er späterhin als Jugendschriftsteller mit so großem Glücke sich bewegte. Daß er doch noch längere Zeit mit dramatischen Arbeiten höheren Stiles sich beschäftigte, das hatte zunächst wohl seinen Grund in einer freundschaftlichen Verbindung anderer Art: er wurde mit Gähof bekannt, der damals unter der von Koch geleiteten Schauspielergesellschaft als Künstler von edelstem Gepräge sich bewährte, um dann eine Meisterschaft zu erreichen, wie sie Deutschland noch nicht zu bewundern gehabt hatte.

Aber wir unterlassen hier die Collision zu besprechen, in welche er durch sein Lustspiel „die Poeten nach der Mode“ und durch das nach einem englischen Original bearbeitete Singspiel „der Teufel ist los“ mit Gottsched gerieth. Wir enthalten uns auch, von der weiter folgenden dramatischen Thätigkeit und von seinem Verkehr mit dem jugendlichen Dichter Friedrich von Cronnegk zu reden, der von Gellert für das Edelste gewonnen war und noch späterhin allen Jünglingen, die sich vertrauend an ihn angeschlossen, als ein Muster der Sittlichkeit vor Augen gestellt wurde. Wir übergehen zugleich, was für Weiße sich ergab, als der Dichter der Miß Sara Sampson im Herbst 1755 nach Leipzig zurückgekehrt war und dann der Ausbruch des siebenjährigen Krieges alle äußeren Verhältnisse zerrütten zu wollen schien. Aber wir müssen erwähnen, daß der Krieg, welcher Lessings Reisepläne vernichtete, auch den Dichter des Frühlings Christian Ewald von Kleist nach Leipzig führte, aus dessen Feuerseele patriotische Wärme auch in die Herzen der Freunde strömte. Zu diesen aber gehörte neben Lessing besonders auch Weiße, der freilich die erregten Gefühle in „Amazonenliedern“ aussprach, welche hoch über dem harten Boden der Wirklichkeit dahin zu schweben schienen. Daneben widmeten er und Lessing dem jungen Dichter Joachim Wilhelm von Bräve herzliche Theilnahme. Bald lösten sich alle diese Verbindungen: Lessing gieng wieder nach Berlin, Kleist zog dem Sturm der Schlachten entgegen, Bräve erlag, wie der schon früher in seine fränkische Heimat zurückgekehrte Cronnegk einem vorzeitigen Tode.

Weiße jedoch vereinsamte nicht. Eben in jener Zeit ließ er sich nach langem Widerstreben bestimmen, die von Lessings Berliner Freunde Nicolai begonnene und bis zum vierten Bande geführte „Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste“ weiter zu führen. Freilich war er noch immer Hofmeister, und in so abhängiger Stellung schien er nicht auch Herausgeber einer groß angelegten Zeitschrift sein zu können; allein sein nach allen Seiten anschließendes Wesen und vor allem seine durch die verschiedensten Studien entwickelte Vielseitigkeit machten ihn doch wieder zu solchem Unternehmen sehr geeignet. Und es gelang ihm, sehr bedeutende Männer für seine Zwecke zu gewinnen. Besonders ermunternd freilich war es für ihn, daß auch der große Kunstkenner Christian Ludwig von Hagedorn in Dresden und der gefeierte Begründer der

Kunstgeschichte Johann Joachim Winkelmann, der damals in Florenz den beglückendsten Studien sich hingab, dem anspruchlosen Herausgeber ihre gewichtvolle Unterstützung liehen (vgl. Justi, Winkelmann II. 1, 274 f.). Weiße kam nun überhaupt in die anregendste Correspondenz, und selten hat ein Mensch so zahlreiche persönliche Verbindungen unterhalten, wie es ihm seit jener Zeit gelungen ist.

Es ist merkwürdig genug, daß Weiße bei solcher Thätigkeit auch noch Muße fand, zwei Trauerspiele zu schreiben, Eduard III. und Richard III. Freilich konnte man es nun für eine unberechtigte Ueberhebung halten, daß er mit der letzten Tragödie dem großen Britten an die Seite getreten war, und seine nachher abgegebene Erklärung, daß er an Shakespeare's Werk erst nach der Beendigung des seinigen sich erinnert habe, konnte ihm sehr übel gedeutet werden; aber im nächsten Kreise wurde es mit großem Beifall aufgenommen, und die Beurtheilung, welche später Lessing in seiner Dramaturgie (Stück 73 ff.) ihm widerfahren ließ, eine der einschneidendsten, die er geschrieben hat, beweist immerhin, daß auch er eine beachtenswerthe Leistung darin erkannte.

Wie seltsam nun, daß gerade jetzt, wo Weiße seine Wirksamkeit in so großen Dimensionen sich ausbreiten sah, die pädagogischen Pflichten ihn weit hinwegführten! Die Familie seines Zöglings hatte für diesen, ganz nach den abeligen Traditionen jener Zeit, zum Abschluß seiner Bildung eine Reise nach Paris als nothwendig erkannt, und der Hofmeister, der selbst sehr ungern aus seinen übrigen Verbindungen sich losmachte, hatte auch noch die Aufgabe zu lösen, den jungen Grafen, für welchen Paris gar nichts Lockendes hatte, den Plänen seiner Familie günstig zu stimmen. Und kaum waren sie in Paris angekommen (Nov. 1759), als der Graf an den Blattern erkrankte. Der Hofmeister, bei so vieler Verantwortlichkeit in höchster Bestürzung und um sich selbst in banger Sorge, vermochte zunächst selbst durch den Besuch des Theaters sein Gemüth nicht von traurigen Gedanken abzulenken; erst als sein Zögling genesen war und er selbst bei allen Verwüstungen, welche um ihn her die Epidemie anrichtete, unverfehrt blieb, öffnete sich sein Auge für die Herrlichkeiten der Stadt, und so durchlebte er noch genussreiche Monate im Verkehr mit Künstlern und Kunstfreunden, mit Gelehrten und Schöngelirtern. Immer klarer erkannte er, wie sehr dieser Aufenthalt in Paris ihm auch für die Fortsetzung seiner Zeitschrift wichtig werden müsse. Er hat aber auch für seine spätere pädagogische Thätigkeit dort viel gelernt. Nur ist in letzterer Beziehung nicht gerade bedeutsam geworden, daß er mit dem geistreichen Sonderling Rousseau, den er in der Einsamkeit von Montmorency besuchte, längere Zeit sich unterhalten konnte. Einen zweiten Besuch aber, zu welchem ihn Rousseau eingeladen hatte, machte der junge Graf unmöglich, der im Frühjahr 1760 die Heimkehr in das Vaterland und auf dem kürzesten Wege erzwang. Bald nachher wurde der Hofmeister seines Dienstes entlassen und sah sich zunächst in der traurigsten Lage.

Auf dem lange geängstigten Heimatlande lastete die Noth des Krieges mit furchtbarer Schwere. Da lud ihn der junge Graf von der Schulenburg auf sein wundervoll gelegenes Schloß Burgscheidungen im nördlichen Thüringen und wandte ihm hier die liebenswürdigste Aufmerksamkeit zu; eine reiche Bibliothek stand ihm für seine Studien zu Gebote, zum Ausreiten in die reizende Umgegend war stets ein Pferd für ihn bereit. Der dann folgende Winter wurde unter den angenehmsten Verhältnissen in Gotha zugebracht; ein zweiter Aufenthalt auf Burgscheidungen schloß sich an. Da ist nun Weiße als Dramatiker rastlos thätig gewesen: ein drittes, viertes, fünftes Trauerspiel, sowie zwei Lustspiele flossen aus seiner eifertigen Feder, anderes wurde umgebildet; nebenbei wurden auch Moore's Fabeln für das weibliche Geschlecht und Moisy's neue Weiberschule, jene aus dem Englischen, diese aus dem Französischen, übersetzt. — Er lebte noch in der erquickenden Hoffnung, mit dem Grafen von der Schulenburg nach Italien reisen und dort im Anschauen dessen, was die Natur in wunderbarer Farbenpracht und die Kunst im Glanze der edelsten Meisterwerke vor den Augen der Besuchenden sich erheben läßt, seine Bildung zu voller Reife bringen zu können, als er durch Vermittlung Rabeners in

die Stellung eines Kreissteuereintnehmers zu Leipzig versetzt wurde, eine Stellung, die allerdings einträglich war, aber bei den endlosen Bedrängnissen des Kriegs überaus peinlich werden konnte. Zu seinem Troste wurde kurze Zeit nachher der heißersehnte Friede abgeschlossen, der alles wieder frei aufathmen ließ.

Eins der ersten Friedenswerke, welches in Sachsen jetzt zu Stande kam, war die Akademie der Künste in Dresden, mit welcher schnell auch eine Nebenanstalt für Leipzig unter Desers Leitung in Verbindung gesetzt wurde. Hierbei hat nun Weiße, der ja längst mit dem eigentlichen Schöpfer dieser Anstalten, dem ebenso liebenswürdigen als geistreichen von Hagedorn, näher bekannt war, eine tief eingreifende Thätigkeit entwickelt. Jener vertraute ihm alle seine Gedanken, wählte ihn oft als Vermittler und Correspondenten, machte es ihm möglich, Künstlern und Gelehrten gefällig zu sein, und ließ ihn so an der Lösung der schönen Aufgabe, der Kunst in Sachsen eine feste Stätte zu bereiten, den erfreulichsten Antheil nehmen. Und der Kunst diente fort und fort auch seine „Bibliothek,“ die er im J. 1765 bis zum zwölften Bande brachte und dann sofort als „Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und Künste“ sich verjüngen ließ.

Noch immer war er auch als Dramatiker thätig. Er schrieb in jenen Jahren drei Trauerspiele: die Befreiung von Theben, worin er zum erstenmale nach dem Vorgange der Engländer statt der gereimten Alexandriner reimfreie Jamben in Anwendung brachte, — Atrous und Thyest, ein in Hamburg, in Leipzig und anderwärts mit lebhaftem Beifall aufgenommenes Stück, — Romeo und Julie, ein Werk, das neben Lessings Emilia Galotti lange Zeit auf allen Bühnen Deutschlands sich behauptete, ja selbst in das Französische und in das Böhmische übersetzt wurde. Aber auch neue Lustspiele entfloßen damals seiner Feder, die nicht selten in denselben Stunden Steuerregister füllte und der Phantasie für ihre heitern Spiele zur Verfügung stand. Als er im J. 1768 zum erstenmale Berlin besuchte, war er Gegenstand der mannigfachen Aufmerksamkeit, und als ihm zu Ehren Döbbelin Romeo und Julie auf die Bühne brachte, sah er durch Beweise einer ihn fast beschämenden Anerkennung sich ausgezeichnet. Aber noch vor dem Ende dieses Jahres wurde ihm Gellert durch den Tod entrissen; er widmete dem Freunde eine tief empfundene Elegie.

Inzwischen hatte er bereits eine besondere Art dramatischer Dichtung, die Operette oder das Singspiel, weitem Kreisen werth gemacht. Bei seinem Aufenthalt in Paris hatte ihm nichts so sehr gefallen, als die komische Oper des Théâtre italien. Diese munteren Geschichten und Situationen, durchflochten von leichten Liedchen, welche so faßlich und singbar waren, glaubte er auf deutschen Boden verpflanzen zu können; auch hatte er Aehnliches schon früher versucht. Und so dichtete er zunächst nach französischen Originalen „Lottchen am Hofe“ und „die Liebe auf dem Lande.“ Etwas später folgten zwei andere Singspiele: „die Jagd“ nach einem französischen Lustspiele und „der Aernbtekrantz“ von Weiße's eigener Erfindung; den Abschluß in dieser Richtung bildete „die Jubelhochzeit,“ welche erst im J. 1773 erschien. Weiße nahm es wohl mit diesen Arbeiten nicht sonderlich ernst; aber die anmuthigen Compositionen Hillers hoben sie über das Gewöhnliche empor und machten manche der eingelegten Lieder weiten Kreisen so lieb, daß sie Volkslieder wurden. (Ueber Hiller s. Kochlik, Für Freunde der Tonkunst I.)

Zur Tragödie kehrte Weiße nur noch einmal zurück, als er, angeregt durch Chodovicki's berühmten Kupferstich «Les Adieux de Calas», zu dem Entschlusse kam, das im Bilde so Rührende in einem Drama zu gleich rührender Wirkung zu bringen. Aber er betrachtete seinen Jean Calas als die letzte Eingebung der tragischen Muse. (In der 1776 von ihm besorgten Ausgabe seiner Trauerspiele sind in 5 Theilen 10 Stücke vereinigt.)

Wir mußten seine bisherige Entwicklung und Wirksamkeit etwas ausführlicher behandeln, um besser erkennen zu lassen, auf welcher breiten Grundlage er das aufführte, was er als Jugendschriftsteller in den folgenden Jahrzehnten geleistet hat. Es war doch immer eine bedeutsame Erscheinung, daß ein Dichter, der bei aller ihm eigenen Bescheiden-

heit neben Lessing sich zu stellen wagte und in ganz Deutschland vielfache Anerkennung gewonnen hatte, freundlich zu der Kinderwelt niederstieg und recht eigentlich Dichter der Jugend wurde. Daß er zugleich, nachdem er lange Jahre eine für höhere Bedürfnisse berechnete Zeitschrift unverdrossen fortgesetzt und zur Förderung derselben nach allen Seiten Verbindungen mit vielen ausgezeichneten Männern unterhalten hatte, von dieser mehr und mehr sich zurückzog, um desto besser den „Kinderfreund“ schreiben zu können, das war doch auch eine ungewöhnliche Thatsache.

Ohne Zweifel haben wir ihn mit den Philanthropisten in engerem Zusammenhange zu denken, wenn von den Leistungen die Rede ist, die er als Jugendschriftsteller von sich ausgehen ließ, und wenn wir ihn mit Salzmann und Campe in Verbindung bringen, so haben wir auf einmal eine der umfassendsten Neuerungen auf dem Gebiete der Pädagogik vor uns (vgl. Bd. III. S. 810—812). Weiß und die ihm näher stehenden Freunde, wie Zollikofer und Garve, verfolgten Basedows Bestrebungen mit gespannter Aufmerksamkeit und wandten namentlich dem Philanthropin in Dessau eine von froher Hoffnung getragene Theilnahme zu (vgl. Briefwechsel zwischen Garve und Zollikofer [Breslau 1804] 130, 139 f. 174, 218 f.) Unleugbar ist es, daß er durch das, was er in solcher Mannigfaltigkeit und Fülle für die Kinder schrieb, in das Kinderleben, in alles Familienleben, mindestens ebenso viel Erquickung und Belehrung gebracht hat, als Salzmann und Campe. Im allgemeinen aber darf man sagen: durch ihn ist weiten Kreisen erst zu rechtem Bewußtsein gekommen, welch ein Reichthum von Poesie in jedem Hause sich entfalten kann; durch ihn sind tausend und aber tausend Väter und Mütter erst zu der Entdeckung geleitet worden, daß sie mit den kleinsten, einfachsten Mitteln ihren Kleinen glückliche Stunden bereiten, nachhaltige Anregungen geben, große Perspektiven eröffnen können; durch ihn ist auch viel rauhes und rohes aus der Erziehung hinweggebannt, ist schon deshalb, weil er in wechselnden Formen lehrte, wie man die Kinder durch eine ihrem Bedürfnis und Verständnis angemessene Beschäftigung willig und folgsam mache, der Kinderzucht ein milderer Charakter gegeben worden. Er ist in ganz besonderem Sinne deutscher Dichter, weil er, was deutschen Herzen allezeit das Nächste bleibt, das Familienleben mit den Mitteln einer leicht schaffenden Phantasie verklärt hat.

Weiß war ein zärtlicher Gatte, ein zärtlicher Vater. Wie er nun in Gesellschaft durch seinen Witz, heitere Laune, unerschöpfliches Erzählertalent die verschiedensten Menschen erfreute und verband, so brachte er zumal in die Stille seines Hauses stets wieder belebende Elemente. Er hat in seinem Hause viel schmerzliches erlebt, lang dauernde Prüfungen zu bestehen gehabt; aber dadurch wurde die Liebe zu den Seinigen nur inniger, in Fürsorge immer aufmerksamer, in Geduld immer beständiger. Und in solcher Liebe hat er nun auch für Haus und Schule gedichtet und geschrieben. Dies werden auch diejenigen nicht in Abrede stellen können, welche annehmen, daß er aus Erkenntnis seines Unvermögens für höhere Leistungen zum Dichten und Schreiben für die Jugend gekommen.

Im J. 1765 war ihm das erste Kind geboren worden. Er war übergelüchlich. Aber je öfter er nun mit dem kleinen Lieblinge sich beschäftigte, desto ärgerlicher erschienen ihm die Lieder, welche Amme und Kinderwärterin an der Wiege sangen. Da dichtete er selbst „Lieder für Kinder,“ die nach und nach drei Componisten fanden, — auch hier half der melodienreiche Hiller die Wirkung des Gedichteten verstärken, — und überall so freundlich aufgenommen wurden, daß es schien, als wären sie längst ersehnt gewesen. (Die erste Auflage erschien Leipzig 1767, die zweite 1769, die dritte 1770; als Weiß 1772 „Kleine lyrische Gedichte“ in drei Bänden erscheinen ließ, füllten die Lieder für Kinder den dritten Band; nachgedruckt wurden dieselben 1778 in Karlsruhe und noch 1793 in Wien; noch später hat einige derselben James Beresford in das Englische übersetzt.) Ueberhaupt traf Weiß bei dem, was er für Kinder dichtete, oft in sehr glücklicher Art den rechten Ton, und jedes Vaterherz fühlte ihm nach, wenn er z. B. in der „Er-mahnung an zwei Kinder“ gesungen hatte:

Wenn mich eure Händchen streicheln,  
 Sanft mir euer Auge lacht,  
 O so hab' ich auf das Schmeicheln  
 Einer ganzen Welt nicht Acht.  
 Gern misch' ich in eure Spiele  
 Mich mit froher Nachsicht ein:  
 O des Glücks, das ich dann fühle,  
 Wieder einmal Kind zu sein.

Manche der harmlosen Kinderliedchen schwirrten lange durch alle Kinderstuben, z. B. „Willkommen, schöner Morgen“ — „Es lächelt aufs neu der fröhliche Mai“ — „Süßer, angenehmer Fleiß,“ — „Morgen, morgen, nur nicht heute, sprechen immer träge Leute.“ Die wenigsten aber lernten ihren Verfasser kennen.

Aus ähnlichem Anlaß entstand sein „ABC“ und „Lesebuch,“ das zum erstenmale 1772 theils mit schwarzen, theils mit ausgemalten Bildern herauskam und in immer neuen Auflagen (die letzte 1817) und Nachdrucken wesentlich dazu beitrug, das Mechanische, Langweilige, Geistlähmende aus dem ersten Unterrichte zu verbannen, und diesen schon zu Uebung des Verstandes und zu Weckung sittlicher Gefühle zu benutzen. Es umfaßte neben dem auf die Buchstabenkenntnis Bezüglichen kleine Erzählungen, Lieder, Denkprüche und illustrierte die Buchstaben durch kleine Kupferstiche, auf denen die Namen der Hauptfiguren mit den dabeistehenden Buchstaben anfiengen. Durch einen kurzen Aufsatz über das erste Lesenlehren, den Weiße von einem Unbekannten erhalten hatte und dann dem Büchlein in lateinischen Lettern vordrucken ließ, glaubte er nicht wenig zu den vielen Lesemethoden, welche später zum Vorschein kamen, beigetragen zu haben. Uebrigens war er bei seiner anspruchslosen Arbeit ganz auf die Gedanken des pädagogischen Reformers Baséow eingegangen, der in steter Hast und Unruhe überall mehr anregte als ausführte. Das Büchlein fand nach allen Seiten und in weite Fernen seinen Weg, ja es wurde die Veranlassung, daß die Vorstände der deutschen Schulen in München, durch starkes Vertrauen zu Weiße's pädagogischer Einsicht bestimmt, an ihn, den Protestanten, der freilich auch fortwährend mit katholischen Geistlichen einen freundlichen Verkehr unterhielt, mit der Bitte sich wandten, er möge für ihre Anstalten einen Entwurf zu vernünftiger Unterweisung in der christlichen Religion schreiben.

Er hatte so den Uebergang zu einer Thätigkeit gefunden, welche unzählige Herzen ihm verpflichten sollte. In den Jahren der großen Theuerung hatte sein Freund Abelung, der damals noch in Leipzig lebte, ein Wochenblatt für Kinder herausgegeben, um von dem Ertrage arme Kinder in der Stadt Weidau unterstützen zu können. Im J. 1775 nun übernahm Weiße die Fortsetzung der Wochenschrift, welche als „der Kinderfreund“ erschien und sofort eine viel höhere Bedeutung gewann. In eigenthümlicher Weise war gleich von vornherein durch die Einkleidung, welche dem Inhalte gegeben wurde, Leben und Zusammenhalt in das Vielerlei der Mittheilungen gebracht: der Dichter des Jean Calas erwies sich als Dramatiker auch bei der Bearbeitung des Kinderfreundes. Er hatte gleich in der Einleitung eine bürgerliche Familie geschildert, in welcher ein mit der zärtlichsten Liebe zu seinen Kindern erfüllter Vater alles zusammenhält und Eltern, Kinder und Freunde des Hauses, alle in Denk- und Sinnesart, in Neigungen, Sitten und Lebensgewohnheiten von einander unterschieden, über die mannigfachsten Dinge sich unterhalten. Diese Einkleidung, welche einen außerordentlichen Wechsel in der Form der Mittheilungen möglich machte, erwies sich so wirksam, daß sehr bald in den Kreisen der Leser die anmuthige Täuschung entstand, die so eingeführte Familie sei des Herausgebers eigene, deren Leben und Handeln, deren Lehren und Lernen, deren Beschäftigungen und Freuden „der Kinderfreund“ schildere; aber auch der Magister Philoteinos, der Doctor Chronidiel, Herr Papillion und Herr Spirit, deren jeder ein besonderes Gebiet des Wissens und der Bildung beherrscht, führen ihre Rollen ja so wacker durch, daß man, wenn die Namen keinen Anstoß erregten, ebenfalls wirkliche Personen in ihnen vor sich zu haben glaubte. Nicht

selten wurde dann Weise, wenn er fremden Besuchern seine Kinder vorstellte, von ihnen gefragt, welches denn Karl, welches Fritz, welches Luischen, welches Lottchen sei; ja diese Kinder erhielten gelegentlich unter diesen Namen Briefe und Geschenke, und wenn sie später in entfernten Orten eine überraschend freundliche Aufnahme fanden, so war der Grund davon, daß man in ihnen die aus dem Kinderfreunde bekannten Personen vor sich zu haben glaubte. Wenn nun auch diese fingirt waren, so fand doch in Weise's Hause die Erziehung und Bildung der Kinder wirklich in der geschilderten Weise statt: die Belehrungen, welche den Kindern neben den eigentlichen Unterrichtsstunden gegeben wurden, standen fortwährend in enger Beziehung zu den kleinen Vorfällen des Tages, sie waren eingehendere Antworten auf ihre naiven Fragen oder sie erschienen in mancherlei poetischen Formen. Und alle Welt erfreute sich an den Gaben, welche der Kinderfreund bot, der in der That auf die Hauserziehung einen unberechenbar wohlthätigen Einfluß ausgeübt, der Tausende von Eltern erst zu einem fruchtbringenden Umgange mit ihren Kindern angeleitet hat. Aber auch im einzelnen war Weise stets noch Dichter, ja Dramatiker. Denn auch zwischen den Belehrungen, welche der geschichtskundige Chronickel und der in Natur und Sternenwelt heimische, wenn auch bisweilen sehr zerstreute Papillion gaben, traten nicht selten Schauspiele für Kinder hervor. Solcher Schauspiele hat Weise in sechs Jahren (1776—82) vierundzwanzig drucken lassen; sie sind später (1792) in einer besondern aus drei Bänden bestehenden Sammlung vereinigt worden und haben zum Theil auch durch Uebersetzungen ihren Weg nach Dänemark und Frankreich gefunden.

Der Kinderfreund im ganzen hatte einen bis dahin unerhörten und für den Herausgeber selbst sehr überraschenden Erfolg. Bald aus einer Wochenschrift in eine Quartalschrift umgewandelt, weil Kupferstecher und Notendrucker die Zeit nicht immer halten konnten, — die äußere Ausstattung war übrigens durchaus nicht glänzend, — gieng er nicht bloß rüstig fort, sondern er mußte auch wiederholt aufgelegt werden: er erlebte in sieben Jahren fünf Auflagen, von denen drei aus je 24 und zwei aus je 12 Bänden bestanden. Und auch Nachdrucker fehlten nicht. Als Weise im Jahr 1787 einige Sommerwochen in Karlsbad verlebte, machte ihm ein Wiener Nachdrucker das seltsame Compliment, daß er von seinem Kinderfreunde, obwohl er auf aschgrauem Papier nachgedruckt war, allein in den österreichischen Staaten über 15,000 Exemplare abgesetzt habe. Noch 1805 erschien ein anderer Nachdruck in Grätz, 1818 ein dritter in Neutlingen, beide in 12 Bändchen. In das Französische gieng der Kinderfreund als *Ami des Enfants* durch Arnaud Berquin über, und auch diese Bearbeitung hat mehrere Auflagen erlebt; ebenso ist eine Bearbeitung in holländischer Sprache zu drei Auflagen gekommen. Weise erhielt fortwährend von sehr verschiedenen Seiten rührende Beweise der Anerkennung. Denn an Fürstenhöfen und in Handwerkerstuben, in Schulzimmern und in Klosterzellen wurde sein Kinderfreund gelesen; seine Schauspiele für Kinder sind gelegentlich in katholischen Waisenhäusern wie in Klosterseminarien von Zöglingen solcher Anstalten aufgeführt worden. Man kann unmöglich leugnen, daß er mit seiner Zeitschrift einem in weiten Kreisen vorhandenen Bedürfnis entgegengekommen sei.

In der Rastlosigkeit seines Arbeitens übersetzte er in jenen Jahren (1775—82) auch noch aus dem Englischen Jakob Fordyce's *Neden an Jünglinge* (Leipzig 1778, 2 Theile) und *Evelina* oder eines jungen Frauenzimmers Eintritt in die Welt (ebd. 1779, 3 Theile); später kam, aus dem Französischen übersetzt, hinzu: der Frau Gräfin von Genlis Erziehungs-theater für junge Frauenzimmer (ebd. 1780—82, 4 Theile). Im J. 1783 folgte eine neue Ausgabe seiner Lustspiele in drei Bänden.

An den Kinderfreund schloß sich als Fortsetzung der „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes“ in 12 Bändchen an. Mit dem Fortschreiten des ersteren war ja auch die darin erscheinende Familie eine andere geworden. Die Kinder traten nun nach und nach aus dem Vaterhause in die große Welt, in neue Lebenskreise und ernstere Thätigkeiten ein und mußten deshalb auch eine weiterführende Unterweisung erhalten. Diese aber

wurde ihnen durch Briefe der Eltern und Hausfreunde vermittelt, wie die Geschwister selbst auch wieder ihre Erlebnisse und Erfahrungen einander schriftlich mittheilten. So wurde der Erziehungsroman von dem alternden Dichter bis zur Rückkehr des ältesten Sohnes von der Universität und bis zum bräutlichen Ringwechsel der älteren Tochter sinnreich fortgesponnen. Diese Anlage erlaubte dem Dichter, durch lebhaftere Zeichnung wechselnder Situationen, in welche die Kinder versetzt wurden, durch seine Darstellung ihrer Charakterentwicklung, durch mannigfache Belehrungen über die Schwankungen und Wandelungen des Jugendlebens der Fortsetzung des Kinderfreunds einen größeren Reiz zu geben als diesem; aber der Beifall, den er fand, war doch bei weitem geringer. Die Geschichte wickelte sich zu langsam ab und die welterschütternden Ereignisse, welche in jenen Jahren begannen, brachten auch in die Anschauungen, Ueberzeugungen und Gewohnheiten so außerordentliche Umgestaltungen, daß ein Greis mit den alten Mitteln die Geister nicht mehr fesseln und leiten konnte. Der Briefwechsel, 1784 begonnen, hörte mit dem Jahre 1792 auf.

Allerdings nahm gerade in dieser Zeit auch die Literatur der Jugendschriften einen mächtigen Aufschwung. Der Leipziger Meßkatalog von 1784 kündigte ohne die Lehrbücher 89 pädagogische Werke und unter diesen ungefähr 40 Jugendschriften an; schon waren auch Campe und Salzmann in voller Thätigkeit; 1789 erschien in deutscher Uebersetzung Rousseau's Emil, 1790 begann Vertuch's Bilderbuch. Und Weiße selbst war fortwährend noch in anderer Weise als Schriftsteller für die Jugend thätig, und fruchtbarer selbst als Campe. Es erschienen von ihm neben dem Briefwechsel\*) noch immer Uebersetzungen aus dem Englischen und Französischen, wie zur Vervollständigung des sonst schon von ihm für die Jugend Geschriebenen. Wir nennen noch 1. Adelheid und Theodor, oder Briefe über die Erziehung (Gera 1788, 3 Theile); 2. der Gräfin von Genlis Abendstunden auf dem Lande, oder moralische Erzählungen für die Jugend (Leipzig 1784, 4 Theile); 3. Cecilie oder Geschichte einer reichen Waise, aus dem Englischen von der Verfasserin der Evelina (ebd. 1784 f., 3 Theile); 4. Mitins Naturkalender zum Unterricht und Vergnügen junger Leute (ebd. 1787); 5. Dramen zur Belehrung junger Frauenzimmer, von einer englischen Dame (ebd. 1787, 2 Theile); 6. Clara und Emmeline, oder der mütterliche Segen, von der Frau Helene (ebd. 1789); 7. Emmeline oder die Waise des Schlosses von Charlotte Smith (Wien 1790, 2 Theile); 8. Julie, ein Roman von Miß Williams (ebd. 1791, 2 Theile). Und auch später noch, als die fleißige Hand Weiße's fast gelähmt war, ließ er sie nicht ruhen; er gab noch immer ähnliche Uebersetzungen heraus, und in gewisser Beziehung setzte er auch seine Zeitschriften fort, als er noch in den letzten Jahren seines Lebens (1795—1803) „das geöffnete Schreibpult zum Vergnügen und Unterricht junger Personen“ (12 Bändchen) erscheinen ließ.\*\*)

Man erstaunt über diese ganz außerordentliche Fruchtbarkeit und darf immerhin auch sagen, daß so die Schriftstellerei für die Jugend einen Charakter gewonnen habe, der ernste Bedenken rechtfertigen konnte. Aber man hat sich dabei wieder zu vergegenwärtigen, daß Weiße nicht um Lohn zu schreiben brauchte, daß es vielmehr sein unermüdlicher Thätigkeitstrieb war, der ihn so oft wieder die Feder in die Hand drückte. Und man fühlt sich völlig entwaffnet, wenn man bedenkt, daß er fort und fort für zahlreiche Familien pädagogischer Rathgeber war, daß er den Jünglingen, welche durch ihn gefördert zu werden wünschten, die Fürsorge eines Vaters widmete, daß er auch im Greisenalter noch mit seinen Freunden, von denen freilich einer nach dem andern vor ihm dahin starb, den gemüthvollsten Verkehr unterhielt (s. besonders: Briefe von Christian

\*) Diesem fehlte es übrigens an Lesern und Freunden nicht. Berquin benützte ihn für seinen Ami des Adolescents. Den dritten Theil hat Weiße den königlichen Prinzessinnen von England zugeeignet, den ganzen Briefwechsel nach seiner Vollendung der Königin von Neapel übersandt.

\*\*) Nebenbei sei noch erwähnt, daß auf Weiße's Anregung Schröckh seine „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder“ geschrieben hat.

Garbe an Chr. Felix Weiß, 2 Theile, Breslau 1803). Es ist schwer zu sagen, wie er zu allem stets wieder Zeit und Neigung finden konnte.

Ueberblicken wir die schriftstellerische Thätigkeit seiner letzten Jahrzehnte, so werden wir sagen müssen, daß er durchweg auf dem Standpunkte des Philanthropinismus sich gehalten und neben den guten Eigenthümlichkeiten desselben auch seine unleugbaren Schwächen gehabt hat; aber es ist doch auch wieder unverkennbar, daß das Geschlecht jener Zeit solche Nahrung brauchte und suchte. Und daß seine Jugendschriften selbst in Frankreich und anderwärts so dankbar aufgenommen wurden und er wiederum Verwandtes aus Frankreich und England auf deutschen Boden verpflanzen konnte, darf als Beweis gelten, wie sehr die Bedürfnisse, denen er diente, in den weitesten Kreisen rege waren.

Das Philanthropin in Dessau hatte er schon im Jahr 1776 besucht; Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal sah er erst im J. 1787 auf einer Reise nach Gotha. Salzmann machte hierbei die Anwesenheit des allbekannten Kinderfreunds Weiß für seine Zöglinge zu einem Freudenfeste: der Gast wurde in großer Gesellschaft feierlich angerebet und von Mädchen bekränzt, während zugleich ihm zu Ehren vor dem Erziehungshause Kirschbäume gepflanzt wurden, von deren Früchten Weiß noch ein Jahr vor seinem Tode eine Sendung erhielt.

Das Alter des Kinderfreunds war mannigfach getrübt. Er litt durch andauernde Krankheiten, welche die Glieder seiner Familie drückten, und fühlte selbst zu Zeiten schweres körperliches Ungemach. Aber er sah seinen Sohn auf der Bahn akademischer Wirksamkeit sicher vorwärts schreiten, eine Tochter glücklich verheiratet. Als dann das nahe bei Leipzig gelegene Rittergut Stötteritz durch Erbschaft in seinen Besitz gekommen war, fand er die Möglichkeit zu beglückendem Ausruhen. Dort nahm er gastlich auch seine Freunde auf; dort besuchten ihn Fremde aller Stände, und wer ihn in glücklichen Stunden traf, dem war es wohl, „als gleiche sein Alter jenen seltenen Herbst, in welchen die Bäume wieder blühen, die Johannismwürmchen funkeln und alles blau und heiter ist und die auf sanften Stufen zu dem höheren Frühling heben.“ Im Sommer 1796 konnte Manso nach einem Besuche bei Weiß dem gemeinschaftlichen Freunde Garbe in Breslau schreiben, daß sein Gesicht noch eben so roth und blühend, sein Auge noch ebenso lebhaft und freundlich sei wie sonst. Aber die zunehmenden Gebrechen des Alters verletzten ihn doch öfter in recht trübe Stimmung, die dann wohl auch der Blick auf die ungeheuren Ereignisse der Zeit noch trüber machte. Da nahm ihn nach kurzer Krankheit am 16. Decbr. 1804 — es war ein Sonntag — ein sanfter Tod hinweg. Ganz Leipzig strömte zusammen, als seine irdische Hülle zur Gruft getragen wurde. Es war, als wolle Leipzig seinem Dichter bei dieser ernstesten Feier dieselben Ehren erweisen, welche Hamburg im Jahr vorher dem Sänger des Messias, den es so lange als seinen Dichter mit Verehrung umgeben, erwiesen hatte. Im ganzen war ihm doch zu Theil geworden, was er einst im Lustgehölz eines Freundes an einem Baume als das Wünschenwerthe eingezeichnet hatte:

Ein Leben frei wie die Natur,  
Gesund und lächelnd wie die Flur,  
Ein hohes Alter ohne Stab,  
Ein später Sarg, ein rühmlich Grab.

Seine „Selbstbiographie“ ist 1806 von seinem Sohne und seinem Schwiegersohne herausgegeben worden. Einen Auszug daraus mit bibliographischen Ergänzungen hat Jphosen für den von Döhner herausgegebenen „Volkschulfreund“ bearbeitet und D. im J. 1826, in welchem Jahre auch für Weiß's Geburtsstadt Annaberg bei der Feier seines hundertsten Geburtstages eine Waisenversorgungsanstalt gegründet wurde, als besondere Schrift erscheinen lassen.

H. Kämmerl.

**Wetteifer.** Will man dem Wortsinne zunächst nachgehen, so kommt man für den ersten Bestandtheil des Wortes auf einen Stamm (wite), der zusammenbinden, verknüpfen heißt, dem ebenso das zusammengejochte Paar (Dachsen) angehört (gewet), wie der Pfand-



vertrag (wette), bei dem gegenseitig ein Pfand gesetzt wird, das dem Sieger im Spiele zufällt. Eifer, bei welchem uns die ältere Sprache verläßt, das erst hauptsächlich durch Luthers Bibelübersetzung in Aufnahme gekommen ist, heißt ursprünglich etwa wie forvor Blut, drückt dann aber auch ein angestregtes Streben aus. Wetteifer demnach ist ein Streben unter mehreren Zusammengehörigen, deren jeder das ausgesetzte Siegespfand zu gewinnen sucht, oder die vielleicht auch nur mit gleichangespannten Kräften, wie ein Paar zusammengejochter rüstiger Zugthiere, das Ziel zu erreichen streben. Aber wie *ζηλος* in den Begriff von *ζηλορνια*, *aemulatio* in den Begriff von *rivalitas* übergeht, so artet auch Eifer aus in Eifersucht, Wetteifer in Nebenbuhlerschaft, in misgünstiges Streben dem andern den Siegespreis mehr zu entreißen, als durch Tüchtigkeit abzugewinnen. Auch im Französischen stehen so analog neben einander *émulation*, *concurrency* und *rivalité*. Bei einem Zusammenleben von mehreren etwa Gleichen oder Gleichgeachteten kann es nicht ausbleiben, daß auch ein Vergleich angestellt wird, daß der eine an dem andern ein Maß zu gewinnen sucht, indem das absolute Maß der eignen Leistung an dem, was geleistet werden soll, schwieriger ist, als ein solches relatives. Man kann allerdings auch den Vergleich anstellen mit solchen, die uns als Vorbilder aufgestellt werden, namentlich mit bereits der geschichtlichen Vergangenheit angehörenden Personen, oder mit solchen Mitlebenden, deren Ueberlegenheit uns unmittelbar in die Augen fällt. Hier ist der Siegespreis schon errungen, und wir schmeicheln uns höchstens, jenen gleichzukommen; wir eifern ihnen nach, doch indem wir den Zeitunterschied als geschwunden betrachten, können wir immer noch die längst Begrabenen, aber nicht Vergessenen, übertreffen wollen und ihnen den Siegespreis im Urtheile der Mit- und Nachwelt streitig machen. Hierhin gehören auch jene spartanischen Chorgesänge, bei denen, dem Chore der Greise und dem Chore der Männer folgend, die ihre einstige und ihre jetzige Tüchtigkeit priesen, trotz aller Ehrfurcht vor dem Alter, die Jünglinge sangen: „Wir aber werden einst noch weit tüchtiger sein!“ (Plut. Lykurgus C. 21). Dann kann man auch in diesem Falle von Wetteifer sprechen.

In unserm wirtschaftlichen Leben spielt die Concurrenz oder die Wettbewerbung, wie man wohl gesagt hat, eine große, freilich nicht immer heilsame Rolle. Sie ist eine Art von Krieg unter den Producenten, sie entfesselt nicht nur die guten, sondern auch die bösen Kräfte, aber sie steigert jedenfalls die Production im allgemeinen und die Leistungen im einzelnen, freilich sucht sie auch wohl für Scheinleistungen dieselben Vortheile zu gewinnen wie für die Lieferung gediegener Waare. Das weiter zu erörtern kann jedoch hier nicht unsre Aufgabe sein; nicht sowohl die Concurrenz auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete soll uns beschäftigen, als vielmehr der Wetteifer in seiner pädagogischen Bedeutung, aber es springt doch manche Analogie deutlich hervor.

Im Alterthume zweifelte man nicht, den Wetteifer als Erziehungsmittel zu benutzen, nicht nur daß man die Jugend lehrte, den Großthaten der Vorwelt oder des älteren mitlebenden Geschlechtes nachzueifern, man rief auch den Wetteifer Gleichaltriger hervor. Curtius sagt in seiner griechischen Geschichte: „Wir kennen keine Griechen ohne Wettkämpfe. In allen Stämmen der Nation lebte der Trieb, durch den Reiz des Wett-eifers die angeborenen Kräfte zu fördern.“ Freilich entweihte bei solchen Wettkämpfen keine Rücksicht auf Gewinn den jugendlichen Ehrgeiz, und indem im Gymnasium Gehorsam gegen die Vorgesetzten und Verleugnung jeder selbstsüchtigen Willkür verlangt wurde, ward die Palästra zugleich eine Schule der Sophrosyne. Welche Bedeutung für die Entwicklung des ganzen griechischen Volkes die großen Nationalspiele hatten, in denen die tüchtigsten Jünglinge und Männer mit einander wetteiferten, später aber auch Knaben (seit Olympiade 37 im Wettlauf, seit Olympiade 41 im Faustkampf), ist allgemein bekannt. In solchen körperlichen Übungen sind wir auch heute noch geneigt, den Wetteifer als besonders brauchbaren Hebel anzuwenden. Gegner von Schulprämien haben sich weniger entschieden öffentlich auf dem Turnplatze zuertheilten Turnprämien entgegengestellt. Namentlich aber findet ein solcher Wetteifer fast ungetheilten Beifall

unter uns, wenn der Einzelne nur einen Theil der Gesamtheit bildet, für die er seine Kraft und Geschicklichkeit anstrengt, aber auch zu beschränken versteht, wie das etwa in dem bekannten Barlauffspiele geschehen muß, indem nicht nur Schnelligkeit und Gewandtheit, sondern auch vorsichtige Beschränkung der Neigung sich besonders hervorzu thun nöthig ist. Deshalb rühmt man auch das englische Cricketspiel besonders, weil es das Individuum in eine größere Körperschaft aufgehen und nicht persönliches Gewinnen, sondern den Sieg der Partei erstreben lasse. Ähnlich das Fußballspiel, in Bezug auf welches die Rede charakteristisch ist, die in Tom Brown's Schuljahren\*) der Führer der siegenden Partei, Brooke, hält. „Nicht meine Führung, nicht, daß wir ein halbes Duzend der besten Spieler haben, hat uns den Sieg verschafft, sondern unsre Einigkeit. Wir können uns mehr auf einander verlassen; jeder von uns kennt seinen Nebenmann; wir haben Einheit, sie Vielheit; darin steckt das ganze Geheimnis.“ Dr. Schmidt in seinen Mittheilungen aus dem englischen Schulleben (Jahresbericht der Realsch. 1. Ordn. zu Elm 1868) hebt nicht nur den Nutzen für die ganze körperliche und geistige Frische hervor, sondern er rühmt es geradezu, daß auf dem Spielplatz der Wetteifer angeregt, der Ehrgeiz im guten Sinne durch den Beifall genährt, das Kraft- und Selbstgefühl entwickelt, namentlich aber das dem Engländer so wichtige Selbstvertrauen für Schule und Leben gewonnen werde und sich zu weiterer Verwerthung darbiete. Aber auch das Alterthum schon liefert den Beleg, wie bei einer Misleitung des Wetteifers — ganz abgesehen von den andern ethisch schädlichen Folgen — jene Wettkämpfe ihren Zweck verfehlen, in der Jugend ein kräftiges, zum Schutze des Vaterlandes tüchtiges, an Leib und Seele harmonisch ausgebildetes Geschlecht heraufzuziehen. Je mehr die ganze Gymnastik auf den Ruhm des Sieges in den öffentlichen Spielen sich zuspitzte und die Sucht, durch eine besonders ausgebildete Technik zu glänzen, in den Vordergrund trat, desto mehr verschlang das Athletenthum jene harmonische körperliche Ausbildung, welche zur *καλοκαγαθία* nothwendig war. Deshalb strebt man auch im neuern Turnwesen wieder darnach, jenem athletischen Virtuositenthum nicht durch falsche Aneiferung Vorschub zu leisten, sondern den Einzelnen gleichmäßig durchzubilden und ihn einem gegliederten Ganzen einzuordnen.

Die Griechen ließen jedoch nicht nur den Wetteifer in der Turnkunst gelten; dem Ausspruch des Plato\*\*) gemäß, daß die Männer Wettkämpfer des größten Kampfes sind, wuchsen die Knaben auch vom siebenten Jahre an in dem Kreise des Wetteifers öffentlicher Schulen auf. So verschieden auch die Natur des dorischen und ionischen Stammes war, die Erziehung hatte den Charakter der Oeffentlichkeit; auch in den Staatsidealen der beiden großen Philosophen Plato und Aristoteles schließt die häusliche Erziehung für die Knaben mit dem 6. Jahre ab. Welche besondere Einrichtungen dort den Wetteifer anregten, davon läßt sich nicht viel sagen, wenn wir nicht die gegliederte Mitwirkung erwachsener Jünglinge in Sparta hierher rechnen wollen; aber das ganze antike griechische Leben war zur Anregung des Macheifers und des Wetteifers bei den Knaben auch auf dem ethischen Gebiete und innerhalb des Kreises der überlieferten Kenntnisse angethan.

Bei den Römern konnte von einer solchen Anregung des Wetteifers nicht die Rede sein. Gymnastische Uebungen in Gymnasium und Palästra, wie bei den Griechen, gab es noch während der ersten drei Jahrhunderte der Republik nicht; sowohl diese, als jener Antheil der Griechen an den Vorträgen der Philosophen in den Hallen der Gymnasien erschien dem ersten Römer strengerer Zeit als Müßiggang und unnütze Beschäftigung. Die Erziehung geschah überhaupt in den älteren Zeiten fast ausschließlich im Hause und wurde dann durch den Eintritt in praktische Berufsweige unter einem besonders tüchtigen Meister des Faches vervollständigt, wie auch die feine gesellige und

\*) Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Engl. des Th. Hughes, bearb. v. Dr. C. Wagner. Gotha. J. Perthes 1867.

\*\*) De republica 1, c. 3 p. 403. ἀθληταὶ μὲν γὰρ οἱ ἄνδρες τοῦ μεγίστου ἀγῶνος.

bürgerliche Ausbildung in edlen Familientreisen und im Anschluß der Jünglinge an tüchtige geistvolle Männer ihre Vollenbung fand. So war auch hier mehr die Nach- eiferung (*imitatio*) als der Wetteifer (*aemulatio*) im Spiele. Auf Nacheiferung zielte es auch hin, wenn die römischen Knaben der ältern republikanischen Zeit frühzeitig geübt wurden im Absingen von Versen zum Preise der Thaten tüchtiger Männer und im Vortrage von Gedächtnisreden gleichen Inhaltes, oder wenn die Männer zum Nutzen der Jugend Tischlieder zum Preise ruhmvoller Vorfahren sangen. Mit solchen Vorbildern erfüllten auch die Gespräche im Hause die Jugend, der stets die Nachahmung ausgezeichneter Männer zur Pflicht gemacht wurde. Lob- und Gedächtnisreden auf verdienstvolle Männer, wie sie namentlich bei Leichenbegängnissen stattfanden, nachdem unter Trauerliedern in feierlichem Aufzuge mit den Ahnenbildern die Leiche durch die Stadt getragen war, regten in diesem Sinne an. Auch gehört hierher, daß es in älterer Zeit den Senatoren gestattet war, ihre jungen Söhne mit in den Senat zu nehmen, wo sie nun ehrfurchtsvoll zu den versammelten Vätern aufschauten.

Als später die öffentlichen Schulen mehr in Aufnahme kamen und auch von den Söhnen der Vornehmen besucht wurden, wird es nicht an Wetteifer gefehlt haben; denn wenn mehrere Gleichaltrige zugleich einem großen Vorbilde nacheifern, entsteht eben naturgemäß Wetteifer. Es fehlten denn auch nicht solche damit zusammenhängende Ausstritte, wie der von Plutarch im 9. Capitel des Brutus erzählte. Als nemlich Cassius und Faustus, des Sulla Sohn, als Knaben in eine Schule giengen, sprach Faustus großsprecherisch von der Alleinherrschaft seines Vaters und erhielt deshalb vom jungen Cassius, der schon damals ein Tyrannenfeind war, eine Maulschelle. — Theoretisch tritt für den Wetteifer ein Quintilian (*Instit. orat. lib. 1, 2*), der namentlich auch darum die öffentlichen Schulen der häuslichen Erziehung vorzieht, weil sie den Wetteifer (*aemulatio*) anregen. Indem er der immer noch verbreiteten Erziehung und Unterweisung mit Hülfe der Stockschläge entgegentritt, verspricht er sich von einem in der Gemeinschaft und dem ihr entwachsenden Gemeingeiste sich bildenden Ehrgefühle eine Entzündung der Gemüther, so daß ein jeder es für schimpflich halte, dem Gleichen nachzustehn, für wohlthätig, die Aelteren zu übertreffen. Freilich sei der Ehrgeiz selbst ein Fehler, aber er werde doch häufig die Ursache der Tüchtigkeit. Die Sitte, welche seine Lehrer beobachtet hätten, eine Rangordnung nach den Leistungen aufzustellen, habe sich sehr nützlich erwiesen; dadurch sei ein außerordentliches Streben nach dem Siegespreise entstanden; besonders rühmlich aber sei es erschienen, Führer der Classe zu werden. Da aber am 30. Tage noch einmal Gelegenheit gewesen sei, in neuer Wettbestrebung (*certamen*) um Sieg oder Niederlage zu ringen, habe sowohl der Sieger als der Besiegte seine Kraft angespannt, jener um das Errungene nicht zu verlieren, dieser um Schmerz und Schmach der Niederlage loszuwerden. „Das,“ fährt er fort, „feuerte uns mehr an im Studium der Rede- kunst,“ — denn um diese handelt es sich an jener Stelle — „als die Ermahnungen der Lehrer, die Aussicht unsrer Pädagogen, die Wünsche der Eltern.“ Für die unreiferen Schüler empfiehlt er dann statt der zu schweren Nachahmung des Lehrers die leichtere von Mitschülern. An andrer Stelle (*ib. lib. 1, 3*) wünscht er sich einen Schüler, den das Lob anregt, den Ruhm freut, der besiegt weint. „Dieser,“ sagt er, „kann durch den Ehrgeiz gefördert werden, ihn wird der Tadel schmerzen, ihn die Ehre antreiben; bei ihm fürchte ich niemals Trägheit.“ Endlich empfiehlt er auch gewisse Spiele, bei denen sich die Knaben in gegenseitigem Wetteifer Fragen vorlegen, als nützlich zur Schärfung des Geistes. — Noch Rollin stimmt in seinem *traité des études* livre 8, article 2) Quintilian durchaus zu, ohne daß er jedoch mit völliger Entschiedenheit sich für die öffentliche Erziehung zu erklären wagt. Cicero hingegen sieht nicht ebenso getrost auf den Wetteifer, bei dem er einen löblichen und einen tadelnswerthen unterscheidet, jenen nemlich, der sich begnügt, der Tüchtigkeit eines andern nachzueifern, und diesen, der darüber Verdruß empfindet, daß ein anderer erreicht hat, was er selbst wünschte, und dessen er nun entbehren muß (*Tusc. quaest. 4, 8*); diesen falschen Wetteifer nennt er

der Rivalität ähnlich (ib. 4, 26). — Vellejus Paterculus (Annalen 1, 17) schreibt dem Wetteifer einen den Geist fördernden Einfluß zu, indem bald der Neid, bald die Bewunderung zur Nacheiferung (imitatio) entflamme, und so das an sich lebhafteste Streben zum höchsten Ziele führe. Damit wollen wir die Römer verlassen.

Im Principe des Christenthums liegt ein solches Wettbestreben um die Palme des Sieges in irdischem Wettkampfe nicht. Schwerlich wird man hierher ziehen wollen, daß Paulus 1 Kor. 9, 24 schreibt: „Wisset ihr nicht, daß die so in den Schranken laufen, die laufen alle, aber einer erlanget das Kleinod? Laufet nun also, daß ihr es ergreifet.“ Es handelt sich hier ebensowenig, wie wenn er Phil. 13, 14 insbesondere von seinem eigenen Laufe nach dem Ziele und dem Siegespreise spricht, um ein Uebertreffen anderer, sondern nur um das Erreichen des Zieles. Innerhalb der ersten christlichen Welt, in der die Weisheit dieser Welt von Gott zur Thorheit gemacht war und „göttliche Thorheit“ (1 Kor. 1, 15) diese Weisheit zu nichte machte, konnte kein Beweggrund gelten, der der eigenen Kraft und der Freude an derselben entsprang. Paulus verbietet ausdrücklich, daß jemand sich der von Gott ihm verliehenen Gaben irgendwie rühmen soll, vielmehr Gott in allem die Ehre gebe und je nach der ihm verliehenen Gabe seines Amtes walte. Er ermahnt, sich vielmehr zum Niedrigen zu halten als nach Hohem zu streben. Um so weniger konnte bei dem asketischen Geiste, der sich in den Klosterschulen entwickelte, von der Anregung des Wetteifers im antiken Sinne oder auch in der Weise jehziger Schulen die Rede sein. Wohl traten die Bilder Christi und namentlich der Heiligen vor die Augen der Jugend als Vorbilder, denen sie nachzustreben hätten, aber gerade wieder im asketischen Sinne. Daß sich das vermöge der menschlichen Natur nicht absolut durchführen ließ, versteht sich von selbst, und wenn es in den Klosterschulen Spiel- tage gab mit Wettlauf nach einem gesetzten Preise, so mag wohl auch sonst das Element des Wetteifers unter der Jugend nicht ganz gefehlt haben. Von der Hoffschule Karls des Großen wenigstens wird erzählt, daß der mächtige Fürst sie selbst oft besucht und die Schüler nach ihren Leistungen gelobt und getadelt habe; ja die Anekdote, wie er die fleißigen und tüchtigen Kinder von geringem Stande zu seiner rechten Hand, die faulen Knaben vom Adel zu seiner linken Hand gestellt, und letzteren beim Könige des Himmels mit seiner Ungnade gedroht trotz ihres Adels und ihrer Zierlichkeit, wenn sie nicht doppelt fleißig würden, ist selbst durch die Dichtung verbreitet.

Mit den humanistischen Studien wurden auch die Erziehungsmittel des Alterthums aufgenommen und der Wetteifer ward ein wesentliches Moment in der Erziehung. Bekannt sind die dahinzzielenden Einrichtungen in Trozendorf's Schule mit den verschiedenen Aemtern, der Wichtigkeit guter Vertheidigungsreden, und mit den Lobreden der Schüler auf einander und der Bekränzung dessen, dem der Preis zuerkannt wurde. So regte auch Johannes Sturm den Wetteifer der Schüler durch Preisvertheilung an die beiden besten in jeder Classe an. Auch François Rabelais, den man als einen Vorläufer von Montaigne, Locke und Rousseau ansieht, läßt den Ponocrates seine bessere Erziehung bei Gargantua damit beginnen, daß er ihn in Gesellschaft gelehrter Leute einführt, um ihn aus der Nacheiferung des Vorbilds derselben das Verlangen gewinnen zu lassen, anders zu studiren und sich hervorzuthun, \*) was denn Fischart in seiner Geschichtsklitterung u. s. w. (Cap. 26) in gewohnter Weise breiter ausführt und schärfer hervorhebt. — Wie Rollin sich auf Quintilian stützte, ist schon früher angegeben.

Nirgends aber wurde dem Wetteifer, selbst in seiner ausgeartetsten Form der gefährlichsten Rivalität ein so breiter Platz in der Erziehung eingeräumt, als bei den Jesuiten. Die Constitutiones Jesu bekämpfen zwar den Ehrgeiz (ambitio) als eine Pest (Pars 9, c. 1, A), als Erzeuger aller Uebel (P. 10, §. 6) und verbieten bei den

\*) Vgl. François Rabelais und sein *Traité d'éducation* u. s. w. von Friedr. Aug. Arnstädt. Leipzig 1872. Gargantua livre 1, ch. 23. Pour mieulx ce faire, l'introduisoit en compagnies des gens savans qui là estoient, à l'émulation desquels luy creust l'esprit et le desir d'estudier autrement, et se faire valoir. [S. den Art. Rabelais Bd. VI. D. Neb.]

öffentlichen Examinationen und Responionen, wenn die würdig Gefundenen zu den ihnen zukommenden Graden erhoben werden, das Auftreten nach bestimmten Plätzen, damit auch nicht ein Schein des Ehrgeizes aufkomme und keine ungemäßigten Leidenschaften entstehen, sogar wenn sonst an der betreffenden Universität dabei eine Rangfolge gebräuchlich sei (P. IV. c. 6, §. 17); ebenso soll bei der Erhebung zum Magister artium oder Doctor Theologiae dem Ehrgeiz die Thür verschlossen werden (P. IV. c. 15, §. 4), aber in unscheinbarer Anmerkung (P. IV. c. 6, §. 13 L) schleicht sich die sancta aemulatio ein, mit welcher sich zur besseren Förderung der Studien an Kenntnis gleichstehende Schüler herausfordern sollen. Auch häufige Disputationen sind empfohlen (P. IV. c. 13, §. 3), bei denen nicht nur Mitschüler unter einander, sondern auch solche, die in ihren Kenntnissen nicht ganz gleich stehen, und Lehrer mit Lehrern unter dem Vorstize eines derselben disputiren. So finden wir denn in den Studienordnungen der Jesuiten, wie sie noch 1832 und 1833 veröffentlicht worden sind, aus diesem heiligen Wetteifer den ganzen raffinierten Aemulationsapparat herausgewachsen, durch welchen die Jesuitenschulen allerdings äußerlich glänzende Erfolge erzielten, durch die sich mancher hat blenden lassen. „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte, und welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs Beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann.“ So sagt der Lehr- und Erziehungsplan von 1833. Zu der Anregung der Aemulation dienen nicht nur jene erwähnten häufigen Wettkämpfe, sondern auch prunkhafte Preisvertheilung, Ernennung von Magistraten und Parteibildungen, und als schlimmstes Mittel jene Zugesellung von Nebenbuhlern zu einander, welche einander nicht nur zu überbieten suchen, sondern auch überwachen und denunciren, wenn es ihren Zwecken dient (vgl. Bd. 3 S. 776 f. Jesuiten, Jesuitenschulen).

Während Aug. Herm. Franke jede Anregung von Ambition, Geiz, Neid vermieden und die Kinder vielmehr zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes hingeführt und „ihnen den rechten Abel der menschlichen Seele, der in Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht,“ mit lebendigen Farben vor die Augen gemalt haben will, macht der Philanthropismus reichlichen Gebrauch von der Erweckung der Ambition und den künstlichen Mitteln, Wetteifer hervorzurufen. Campe erzählt uns, daß noch, als er selbst an der Spitze des Dessauischen Erziehungsinstitutes gestanden (Revisionswerk Bd. 10, S. 526), zwei Meritentafeln, eine des Fleißes und der Aufmerksamkeit und eine des sittlichen Wohlverhaltens mit den Namen aller Zöglinge im öffentlichen Betfale aufgehängt gewesen seien. Marken des Fleißes und ebensolche des sittlichen Wohlverhaltens wurden von den einzelnen Lehrern nach den Stunden und von den Aufsehern nach Rücksprache mit den andern Lehrern am Abend ausgetheilt; am Schluß jeder Woche fand dann im Hause des Curators feierliche Senatsitzung, Vorrufung der einzelnen Schüler zu Abgabe der Marken, Eintragung der Zahl derselben in's Censurbuch und zu mündlichem Lob oder Tadel statt. Wer eine gewisse Anzahl von Marken der einen oder der andern Art hatte, bei dessen Namen wurde Sonntags nach dem öffentlichen Gottesdienste in Gegenwart des ganzen Instituts und der besuchenden Fremden ein gelber Nagel als „goldner Punct“ eingeschlagen. Eine gewisse Anzahl goldner Puncte aber berechnete zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, welcher im Knopfloch getragen wurde. Auch schwarze Puncte gab es übrigens bei auffallendem Unfleiß und größeren Untugenden, und ein solcher schwarzer Nagel verlöschte wohl alle bis dahin erworbenen goldenen Puncte. Uebrigens ist Campe bei diesen widerwärtig abgeschmackten Reizmitteln des Wetteifers nicht stehen geblieben. Seine Erfahrungen hatten ihm gezeigt, daß zwar bei einigen Schülern der Fleiß angeregt wurde, daß andre kalt blieben, andre, namentlich ältere, es für eine Spielerei ansahen, und endlich sogar, daß ein von allen Lehrern für falsch und heimtückisch gehaltener Knabe sich doch so geschickt zu führen wußte, daß er die meisten goldenen Puncte erhielt, während umgekehrt ein braver, un-

gemein gutartiger Knabe, der bis dahin ohne alle Künstelei erzogen worden, in einer solchen Anstalt mit Meritentafeln zu Grunde gieng. Campe geht nun soweit, daß er nicht nur dieses künstliche System, welches „Eitelkeit, Prätensionsseuche und Ruhmsucht“ erzeugt habe, sondern alle künstlichen Reizungen des Ehrtriebs, zu denen er auch das Certiren rechnet, verwirft.\*) Abgesehen davon, daß die gebräuchlichen Methoden des Certirens ungerechte Resultate lieferten, entstünde auch Eitelkeit und Ehrsucht in den Herzen der Sieger, Neid, Unwillen, Zorn, Rachsucht in den Herzen der Besiegten. Freunde entzweiten sich, Factionen entstünden, Wortwechsel und Schlägereien würden hervorgerufen. — Die andern Mitarbeiter am Revisionswerk gehen nicht soweit, Gebote rechtfertigt die periodische Aufstellung von Rangordnungen nach einer gerechten und zweckmäßigen Methode, Villamae\*\*) glaubt den Ehrtrieb vor Verirrungen wahren zu können und in richtiger Weise brauchen zu sollen, wenn er auch z. B. die öffentlichen Redebübungen „in Schulen und Gymnasien“ nicht billigt, in Trivialschulen und bei Mädchen ganz verwirft. — Auch die Vertrauensklassen der Schüler, je nachdem sie bereits als zuverlässig erprobt waren, sich unzuverlässig gezeigt oder sich erst noch einer Probe zu unterwerfen hatten, welche der diesem Kreise angehörige Abt Resewitz als Rector der Schule zu Klosterberge eingeführt hatte, haben mit jenen älteren künstlichen Dessauer Philanthropinmitteln nichts gemein.

Ganz besonders inconsequent ist Rousseau. Er bricht über eine Leitung der Kinder durch Wetteifer durchaus den Stab, wenn er (Emile livre II. p. 77, Paris, Didot Frères. 1867) sagt: „Es ist durchaus befremdlich, daß man, so lange man sich mit der Kindererziehung befaßt, kein andres Mittel zu ihrer Leitung ausfindig zu machen wußte, als den Wetteifer (émulation), die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Habgier, die gemeine Furcht, alle gefährlichsten Leidenschaften.“ Dennoch benutzt er nicht nur den Wetteifer, sondern die Eitelkeit und Lüsternheit, um seinem Zöglinge die Furcht im Dunkeln abzugewöhnen und seine Trägheit im Laufen zu überwinden. Zu jenem ersteren Zwecke wird in einem Labyrinth von Möbeln in einem dunkeln Saale unter einer Anzahl von 8 bis 10 Bezirtdosen eine Dose mit Zuckerzeug aufgestellt und nach dem Lose machen sich nun eine Anzahl von kleinen Wettkämpfern an die Aufgabe, dieselbe herbeizubringen. Spott begrüßt „den kleinen Hercules,“ der statt der richtigen eine Bezirtdose triumphirend herbeibringt u. s. w. Zum Laufen wird Emil durch einen Lieblingskuchen angeregt, den ein Knabe vor seinen Augen im Wettlauf einem andern abgewinnt. Dabei schildert Rousseau in seiner lebhaft anschaulichen Weise die ganze Aufregung gerade jener Leidenschaften, die er in der erst angeführten Stelle so entschieden verworfen hat. Er kann sich eben von den Fehlern seiner Landsleute nicht ganz freimachen, in deren Schulwesen die falsche Anreizung des Ehrtriebes durch bons points, billets de satisfaction, Aufschreiben an die Ehrentafel, Medaillen und Decorationen, prunkende Preisvertheilungen und Concurse eine Rolle spielen.

Wenn in englischen Schulen außer jenen Wettkämpfen, von denen bereits geredet wurde, außer den Gliederungen der Schüler unter sich mit Antheil der älteren Knaben an der Schulzucht, feierliche Preisvertheilungen, Buchführungen über Lob und Tadel, lobende Erwähnungen, Ernennung des besten oder der besten Schüler zum Capitain vorkommen,\*\*\*) so hat das auf dem Hintergrunde des englischen politischen Lebens, bei dem Selbstgefühl auch schon der englischen Jugend eine ganz andre Bedeutung, und wird niemals Eitelkeit und Ruhmsucht in ähnlich bedenklicher Weise anspornen wie in Frankreich.

Nach diesen geschichtlichen Bemerkungen dürfen wir nun zur theoretischen Erlebigung

\*) Campe, über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Revisionswerk Bd. 10.

\*\*) Revisionswerk Bd. 4. Villamae, allg. Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen. C. 21. Von dem Ehrtriebe.

\*\*\*) Vgl. u. a. Jahresbericht der Realsch. 1. Ordnung zu Gßln 1867/68 S. 26 in den Mittheilungen des Dr. G. Schmid.

der Sache schreiten, indem wir auch zugleich diejenigen Mittel zusammenstellen, welche in unsrer Pädagogik auf die Erregung des Wetteifers hinzielen.

Bei vollständig privater Erziehung eines Züglings allein kann natürlich nicht von Wetteifer die Rede sein, darum spricht auch Locke nicht davon; hier kann es sich nur um Nachseiferung handeln, sei es des Lehrers, sei es anderer Vorbilder, wie sie aus geschichtlichen Werken oft den strebenden Knaben und Jüngling zu begeistertem Nachstreben oder auch zu ehrgeizigem Nachseifern aufgerufen haben. Auch beim Nachseifern ist es schon möglich, daß nicht die hohe Tüchtigkeit, geistiger oder sittlicher Werth des Vorbildes reizt, sondern Ehre und Ruhm, mit denen jenes geschmückt war. Das ideal Richtige wäre es auch in diesem Falle unzweifelhaft, daß jeder das ganze Maß seiner Kräfte, wie es ihm Gott gegeben, zu entwickeln suchte, begeistert wohl durch den Beweis menschlicher Kraft und Größe, welcher sich in jenen Vorbildern darstellt, aber nicht nach Ruhm und Ehre geizend. Soll übrigens ein Vorbild die Kraft des Kindes in richtiger Weise wecken, so muß es richtig gewählt sein, nicht allein nicht so, daß es in's Maßlose zu streben verleitet, sondern auch nicht so, daß es als ein unerreichbar fernes nur staunende Verwunderung, im günstigen Falle Bewunderung hervorruft, ohne das Kind empfinden zu lassen, daß etwas von jener Kraft, welche dort zur bewunderten Größe führte, auch in ihm lebt. Ein zu groß und unnahbar gewähltes Beispiel kann vielmehr verzagt machen und die strebende Kraft lähmen. Vor allen Dingen muß der Erzieher sorgen, daß er selbst ein Gegenstand der Nachseiferung werden könne.

In öffentlicher Erziehung kommt zur Nachseiferung der Wetteifer. Gleiche haben ein gleiches Ziel. Sie messen ihre Kräfte nicht mehr an dem Ziele allein, sondern an einander. Um selbst das Verhältnis der eignen Leistung zur Aufgabe festzustellen, ist schon eine nicht geringe geistige, auch sittliche Reife nöthig, es ist nicht nur für den Betheiligten schwierig zu erkennen, auf was es dabei ankommt, sondern auch unter Voraussetzung richtiger Erkenntnis in diesem Punkte kann doch eine Trübung des Urtheils durch Selbstgefälligkeit, Leichtsinn oder auch Verzagttheit eintreten. Nun hilft zwar der Lehrer fortwährend durch sein Urtheil nach, mündlich und schriftlich durch Billigung oder Misbilligung, durch die Erklärung, daß etwas richtig oder falsch, gut, ziemlich, genügend, nicht genügend sei u. s. w., und die Schule durch mehr in's Einzelne gehende Zeugnisse; aber häufig ruht das Urtheil selbst wieder auf einem Verhältnisse oder wird wenigstens erst vom Schüler aus der Vergleichung erkannt. Das findet seine Anwendung bei allen Angaben der Fehlerzahl; denn nur derjenige Schüler, der keinen Fehler gemacht hat, kann genau wissen, wie sich seine Arbeit in dieser Richtung zu den Ansprüchen der Aufgabe verhält, alle andern werden erst durch eine Vergleichung der verschiedenen Zahlen ein Urtheil gewinnen können über das Verhältnis ihrer Leistung zu demjenigen, was verlangt werden kann. Auch in Bezug auf die Schnelligkeit, mit der eine Aufgabe gelöst wird, ist ein bestimmtes Urtheil erst aus der Vergleichung mit andern zu gewinnen, z. B. beim Kopfrechnen; das absolute Maß macht hier zu große Schwierigkeiten für den Schüler; es müßte denn möglich sein, genau den Zeitaufwand nach Minuten oder selbst Secunden festzustellen. Wo aber eine Vergleichung unter mehreren möglich oder gar nöthig ist, wird sich auch der Wetteifer einstellen; der Schüler will nicht bloß eine gute Arbeit haben, sondern eine bessere als andere, er will das zweite Mal mit seiner Arbeit eine höhere Stellung in den Gesamtleistungen erreichen, als das erste Mal u. s. f. Aber hier tritt uns sogleich eine Gefahr entgegen, das Urtheil nemlich, das nur auf einem Verhältnisse beruht, kann ein durchaus ungenügendes sein, weil die Stellung der Gesamtheit, welcher ein Schüler angehört, zu dem Ziel, welches gesteckt ist, sehr verschieden sein kann; die Gesamtleistungen einer Classe können hoch und können tief stehen, auf dieser verschiedenen Grundlage ist aber die Stelle, welche eine einzelne Leistung unter allen einnimmt, von ganz verschiedener Bedeutung; der erste in einer schlechten Classe kann auf einem tieferen Standpunkte stehen als etwa der zehnte in einem andern Jahrgange derselben Classe. Legen nun die Schüler nur

den relativen Maßstab an, richten sie ihr Streben nicht nach der Entfernung des Zieles ein, sondern nach den Leistungen der Mitschüler, so kann der sonst antreibende Wetteifer hier Ursache geringerer Leistung werden. Unter allen Umständen kommt es also darauf an, daß der Lehrer dafür sorgt, daß der rechte Maßstab festgehalten werde.

Das ist der eine wesentliche Gesichtspunct in Bezug auf die Nichtigkeit des Urtheils für die Basis, von welcher aus sich allein ein nützlicher Wetteifer denken läßt, und es ist deshalb ein Wettstreben mit schwächeren Schülern nur so lange nützlich, als einem schwachen Muth gemacht werden soll. Deshalb ist das rousseausche Verfahren bei dem Wettlaufe um den Kuchen sehr bedenklich, denn es enthält eine innere Unwahrheit, indem sich eine Uebervortheilung zu Gunsten Emils einschleicht. Der andere wesentliche Gesichtspunct bei der Benutzung des Wetteifers ist aber, daß immer die unmittelbare Beziehung auf das Ziel festgehalten wird, daß also der in die Wette mit andern Strebende sich weniger darüber freut, über andere gesiegt, als vielmehr darüber, das Ziel erreicht zu haben. Im ersteren Falle würde der Ehrgeiz angestachelt, nicht die Lust an der Sache selbst belebt. Das Rechte ist, daß jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebt, mag er nun dadurch der erste oder einer der unteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Uebermuth verleiten lassen, im andern nicht verzagen.

Hat man das fest im Auge, so wird man auch alle die Einrichtungen, welche die Gefahr in sich enthalten, durch falsche Anstachelung des Ehrgeizes einen unreinen Wetteifer hervorzubringen, im rechten Maße halten oder zum Theil gar nicht anwenden. Denn nichts allerdings ist heillosler als ein Wetteifer, der nur den Schein der vorzüglicheren Leistung, die Ehre des Siegs erstrebt und selbst zu Lug und Trug greift, wie die wettlaufenden Knaben bei Rousseau, welche einander Steine auf die Bahn werfen, oder jene Zustände, wie sie Gampe aus dem Certiren herleitet als Trennung von Freunden, Neid, Born, Rachsucht, Factionen, Wortwechsel und Schlägereien.

Die Einrichtungen aber, durch welche jetzt etwa der Wetteifer belebt wird, sind das Certiren, die Rangordnungen, welche wohl sogar in die Schulzeugnisse eingetragen werden, öffentliche Schulactus mit Declamation und Rede, Schulprämien. Der Würdigung, welche diese einzelnen Einrichtungen schon an betreffender Stelle in der Encyclopädie gefunden haben, ist hier nicht viel hinzuzufügen. Weniger gefährlich sind sie bei den Knaben, die doch später einmal in's Leben hineingeworfen werden, in dem sie auch verschiedene Plätze erhalten, und zwar nicht immer nach dem Maße ihres sittlichen Werthes, als bei den Mädchen, deren Nervensystem überhaupt reizbarer ist, und bei denen deshalb aus allen solchen Einrichtungen leidenschaftlichere Folgen entstehen. Schlimm ist es, daß oft die Eltern nicht nach den Leistungen ihrer Kinder im allgemeinen fragen und sich um ihre Fortschritte bekümmern, sondern nach dem Platze, den sie in der Classe einnehmen, und dadurch also den Wetteifer in falscher Richtung anstacheln. Wird eine solche Gesinnung im Gemüthe des Kindes herrschend, so entstehen daraus die schlimmsten sittlichen Folgen für das spätere Leben. Das jedenfalls steht fest, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung ist, glänzende Schüler, sondern tüchtige Menschen heranzubilden, und die glänzenden Resultate jener krankhaft und unsittlich gesteigerten Aemulation der Jesuitenschulen sind durchaus vom Uebel. Aber wie sich schwerlich ein Zuschauer der Freude über die fröhliche Lust eines jugendlichen Wettlaufes oder jener Leib und Charakter stärkenden Wettspiele des Barlaufes, des Cricket und ähnlicher entziehen kann, so ist auch ein frisches Wettstreben der Schüler nicht zu verwerfen, bei dem jeder das Ziel im Auge hat, sich aber auch freut, mit tüchtigen zusammenzustreben und sich im Wechselverkehre mit ihnen auch in seinen Leistungen zu stärken. Racheiferung hoher und edler Vorbilder und Wetteifer mit tüchtigen Genossen werden unter den vorher gegebenen Einschränkungen und näheren Bestimmungen immer zwei nicht verächtliche und verwerfliche Mittel der Erziehung sein. \*)

#### F. Eifelen.

\*) Auf eine andere Art von Wetteifer, nemlich den zwischen den Lehrern an Parallelclassen, haben wir in dem gleichnamigen Art. S. 308 in der 2. Anm. aufmerksam gemacht. D. Reb.



**Wiederholung.** (Benutzt wurden besonders: Waitz, allg. Pädagogik; Benede, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Herbart, Umr. pädag. Vorles.; Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtslehre; Schimmelpfeng, die gruppierende Unterrichtsmethode, Progr. v. Marburg 1865, u. C. Lang, u. d. Repetition der Autorenlectüre in d. Schule, in Jahns Jahrb. 1872. S. 183 ff.) Hat der Unterricht sein erstes Geschäft vollzogen, sei es daß er Thatsachen mitgetheilt, sprachliche Formen vorgeführt, historische Begebenheiten erzählt, geographische Vertlichkeiten bezeichnet oder dahin gehörige Angaben gemacht, sei es daß er Gesetze entwickelt, die Einsicht in dieselben vermittelt hat, so gilt es, die gewonnenen Kenntnisse auch zum bleibenden Eigenthum des Schülers zu machen. Derselbe soll, was er erkannt, auch behalten. Daß dies geschehen könne, schreiben wir der Kraft des Gedächtnisses zu. Wie beides, das Verstehen und das Behalten, Hand in Hand gehen müsse und daß eine Kenntnis, die als ein verwendbarer Besitz erscheinen soll, um von ihr aus zu weiteren Kenntnissen fortzuschreiten oder sie im praktischen Leben zu verwerthen, beide Bedingungen erfüllen müsse, daß nemlich die klare Einsicht in ihren Inhalt gewonnen und daß sie dem Gedächtnisse einverleibt sei, daß auch beide hierbei wirksamen geistigen Kräfte, Verstand und Gedächtnis sich gegenseitig unterstützen, das ist in dem Art. Gedächtnis genügend auseinandergesetzt. Es ist eben dort, wie in dem Art. Einüben darauf hingewiesen, daß das einzige Mittel, das Behalten zu erzielen, in der Wiederholung bestehe. Wir werden jedoch von dieser Wiederholung im weitesten Sinne zwei besondere Arten derselben abzweigen können, die ihre eigenen Namen führen und in besonderen Artikeln bereits eine eingehende Behandlung erfahren haben, das Einüben und das Memoriren oder Auswendiglernen. Unter Einüben versteht man eine so vielseitige und mannigfache Wiederholung desselben Gegenstandes, daß uns die Anwendung des Erlernten mehr oder weniger unbekannt wird. Es handelt sich hierbei um fundamentale Kenntnisse, deren Anwendung eine so überaus zahlreiche ist und unter so verschiedenen Gestalten auftritt, daß es nöthig ist, in der Benutzung und Verwendung dieser Kenntnisse eine solche Sicherheit und Fertigkeit erlangt zu haben, daß man über dieselben keinen Augenblick mehr in Zweifel ist, im einzelnen Falle nicht mehr nöthig hat, die einzelnen Denkoperationen, aus denen sie hervorgegangen sind, zu wiederholen, sondern sie unmittelbar, fast unbewußt anzuwenden pflegt. Das Memoriren, die wörtliche Einprägung, als ein „obstinates Wiederholen“ bezeichnet, beschäftigt sich nicht allein mit dem Inhalt, sondern verlangt auch die genaue Wiedergabe der Form. Wir werden es in diesem Artikel nur mit der Wiederholung im engeren Sinne, d. h. mit der mehrmaligen Behandlung desselben Stoffes in einer freieren Form und in seinen zahlreichen Beziehungen zu thun haben, wobei es freilich nicht zu umgehen sein wird, halb das eine, halb das andere sich unmittelbar anschließende und nicht scharf getrennte Gebiet jener Arten der Wiederholung zu streifen.

Durch jede Wiederholung wird zunächst erzielt, daß dem Eindrucke der einzelnen Vorstellung in der Seele eine größere Intensität verliehen wird. Daß dies von der Vorstellung von Thatsachen gelte, ist unmittelbar klar, aber es gilt auch von ganzen Gedankenreihen. Der Schluß selbst, die Einsicht in die Wichtigkeit desselben kann allerdings nicht durch Wiederholung vermittelt werden; aber daß diese Gedankenreihe uns geläufig, vertraut genug werde, um sie schnell und sicher in geeigneten Fällen wieder anzuwenden, um sie, ohne sie erst von neuem aufzusuchen, unmittelbar vollziehen zu können, das wird ebenfalls durch eine mehrmalige Wiederholung bewirkt werden, wird Sache des Gedächtnisses sein. Dennoch würde die Seele Vereinzeltens, Abgerissenes nicht zu bewahren wissen und so die Vorstellung unhaltbar verloren gehen, wenn die letztere nicht in dem Geiste Anknüpfungspuncte an bereits vorhandene Vorstellungen vorfände. Insofern wird die Wiederholung darauf ausgehen müssen, die neue Vorstellung mit den bisherigen in Verbindung zu setzen und je vielseitiger man dies zu thun bemüht ist, desto fester und dauernder werden diese in der Erinnerung haften. — Aber das Behalten kann nicht der letzte Zweck sein, und wäre diese Verknüpfung der Vorstellungen eine rein äußer-

liche, wie es bei den Kunstmittelchen der mit Recht übelberufenen Mnemotechnik der Fall ist, so würde daraus für die Bildung selbst nur ein sehr geringer Vortheil erwachsen. Dies ist der Mangel der Vielwässer, die eine außerordentliche Masse mehr oder weniger äußerlich verbundener, nicht auf sich bezogener und in sich gegliederter und geordneter Vorstellungen in sich aufgenommen haben. Weil ihr Wissen kein geschlossenes, zusammenhängendes Ganze bildet, fehlt es ihnen trotz aller ihrer vielen einzelnen Kenntnisse sowohl an der Widerstandskraft, Störendes von sich abzuweisen, indem sie heute diesen, morgen jenen Gründen Glauben schenken und so weder sichere sittliche Grundsätze, noch einen festen religiösen Glauben, noch feste wissenschaftliche Principien besitzen, als auch an der nöthigen Stärke, um zu weiteren wissenschaftlichen Kenntnissen fortzuschreiten oder im Leben eine tüchtige praktische Thätigkeit zu entfalten. Je inniger dagegen die Verbindungen der Vorstellungen mit dem Wesen des Gegenstandes selbst zusammenhängen, je durchsichtiger die Gedankenfolge ist, in welcher sich eine Vorstellung aus der andern ableitet, je zahlreicher die Berührungspunkte sind, die die gewonnenen Vorstellungen mit einander haben, um so mehr wird der Besitz nicht bloß ein gesicherter bleiben, indem dann eine Vorstellung die andere stützt und stärkt, sondern auch geeignet sein, zur Aufnahme neuer Kenntnisse einen kräftigen Anhalt zu bieten oder zur Entwicklung neuer Gedankenreihen und Schlüsse Anregung zu geben. Daher ist denn die rechte Wiederholung, wenn sie für die Bildung wirksam sein soll, keineswegs bloß ein mehrmaliges Mittheilen oder Abfragen derselben Thatsachen oder eine immer wieder erneuerte Entwicklung derselben Schlußfolgen in unveränderter, gleichförmiger Behandlung, sondern sie ist eine vielseitige Uebung. Dadurch hören die Kenntnisse auf, ein roher Stoff zu sein, sie werden vielmehr zu einem wohlgegliederten Ganzen und zu einem geschmeidigen Besitz, der sich leicht verschiedenen Untersuchungen anzupassen vermag und zu neuen Entdeckungen zu führen geeignet ist. Die Wiederholung erzielt auf diese Art nicht bloß die Cultur des Gedächtnisses, sondern sie wird auch der Uebung der andern Geisteskräfte dienstbar. In diesem Sinne hat dann jener alte Satz: *repetitio est mater studiorum*, seine volle Wahrheit. In der That befruchtet die rechte Wiederholung erst die Kenntnisse und macht sie zu einem Besitz, der wieder Neues aus sich zu gebären vermag, eine weitere Entwicklung, ein stufenmäßiges Fortschreiten ermöglicht.

Die Nothwendigkeit dieser Verknüpfungen ergiebt sich auch aus folgender Betrachtung. Unter den einzelnen Kenntnissen, die erlernt werden, ist die Zahl derer sehr groß, die nicht auf ein dauerndes Behalten berechnet sind und früher oder später der Vergessenheit anheimfallen. Diese sollen also vorzugsweise dazu dienen, um aus ihrer Verbindung und Vergleichung allgemeine Resultate zu ziehen; nicht als Einzelheiten haben sie Werth, sondern eben wegen dieser Principien, Gesetze, denen sie als Beispiele zu dienen geeignet sind. Weit entfernt, daß die Masse der Einzelheiten, wenn sie dem Gedächtnis als stets gegenwärtig einverleibt werden könnten, die geistige Bildung fördern würde, könnte sie im Gegentheil dazu dienen, die Klarheit der Vorstellungen zu stören, indem diese Einzelheiten sich leicht bei jeder Gelegenheit vordrängen und so Verwirrung erzeugen würden, in ähnlicher Weise, wie es schwer ist, in umfangreichen Artikeln selbst eines wohlgeordneten Lexikons, welches möglichst alle Einzelheiten mit den Belegstellen anführt, sich für den einzelnen Fall schnell zurechtzufinden. Nur in besonders eminenten Geistern hat die Fülle des Details vermocht gleichzeitig der Bildung förderlich zu sein, und auch hier nur, weil sie eine wohlgeordnete war. In den meisten Fällen wird das Reproduciren des Einzelnen durch andere Mittel, Nachschlagen von Sammlungen, Befragung Anderer u. a. leicht möglich, wenn nur die allgemeinen Gesichtspunkte, zu denen sie geführt haben, festgehalten worden sind. Legt man aber den besonderen Nachdruck auf das Einzelne, so leidet der Geist unter der *rudis indigestaque moles*, die in ihm aufgespeichert ist. Daß man also vieles lernt, was wieder vergessen wird, ist nicht etwa rein als eine belagenerwerthe Erscheinung anzusehen, sondern als eine innere Nothwendigkeit, deren Berechtigung man anerkennen muß und der mit allen Mitteln entgegenzuarbeiten ein

ebenso thörichtes als verfehltes Beginnen sein würde. Man lernt freilich nicht, um zu vergessen; aber man kann manches lernen in dem klaren Bewußtsein, daß es nach einiger Zeit, wenn es seine Dienste geleistet, wieder mehr oder weniger dem Vergessen anheimfallen werde. Die Beispiele, welche zur Einübung der Regeln dienen, die Uebersetzung der aus fremden Classikern vorgelegten Abschnitte werden mehrfach wiederholt werden, damit sie als Muster dienen, an denen sich die Fertigkeit in der Anwendung der Regeln, die Gewandtheit in correctem und geschmackvollem Uebersetzen bilde. Vieles davon, was auch anderweit durch seinen Inhalt Interesse gewährt oder durch mehrmalige Wiederholung auch an andern Stellen oder durch ausdrückliche Hervorhebung sich fester einprägt, wird ein dauerndes Eigenthum werden, vieles wird mit Recht und ohne Schaden wieder verloren gehen. Man darf dies noch weiter ausdehnen; selbst viele mathematische Beweise der Mittelstufe werden, nachdem sie ihren Dienst geleistet, den aufgestellten Lehrsatze zu begründen, in der logischen Entwicklung der mathematischen Beweisführung zu üben, viele der biblischen Sprüche und religiösen Lieder, die in den unteren Classen gelehrt worden sind, werden, wenn durch sie die Uebereinstimmung der gelehrten Wahrheit mit der biblischen Grundlage dargethan, das religiöse Gefühl durch sie gebildet worden ist und in ihnen seinen frommen Ausdruck gefunden hat, im natürlichen Gange der Dinge in ihrer wörtlichen Fassung wieder verlernt werden und auf der oberen Stufe mehr oder weniger vergessen sein. Das, was sich häufig auch im anderweitigen späteren Unterricht in derselben Form oder in Beziehung auf anderes wiederholt, was unser Gefühl mit besonderer Kräftigkeit zu beleben gewußt hat, wird werthvolles Eigenthum des Geistes bleiben, aber man wird nicht darin, daß dieses Material, wie es jetzt vielfach geschieht, in seiner ganzen Ausdehnung und in derselben Weise, wie es auf der unteren oder mittleren Stufe erlernt worden ist, in der Schlußprüfung vorgeführt werden könne, einen wirklichen Gewinn für die Bildung erblicken, der mit Gewalt und durch besondere künstliche Veranstaltungen zu erstreben wäre.

Haben wir es so für die eigentlich werthvollen Wiederholungen als nothwendig erkannt, daß sie die verschiedenen Kenntnisse verbinden, „Kanäle ziehen und Straßen ebnen, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben“ (Benedict), daß sie sich also weder auf bloß Vereinzelttes beziehen, noch das Erlernte in stereotyper Form zu erneuter Behandlung bringen, so wird doch für die Wiederholung gewisser besonders häufig vorkommender Einzelheiten auch eine stereotype Form zulässig sein, um Zeit zu sparen, so die Angabe der Stammzeiten eines Verbums, wie sie im Lateinischen herkömmlich und auch mit Recht in den andern Sprachen mehr und mehr üblich geworden ist, eine bestimmt verabredete, möglichst kurze Fassung der Regeln, der mathematischen Gesetze in Formeln u. a. Es trifft dies dann gewöhnlich Punkte von besonderer Wichtigkeit. Und so wird, um scheinbar eine größere Masse bewältigen zu können, ab und zu auch das Wiederholen von Einzelheiten als solchen gestattet sein, also das Abfragen einer Reihe vereinzelter, blind herausgegriffener historischer Zahlen, der Erklärung geographischer Namen, einzelner grammatischer Formen ohne gegenseitige Beziehung. Gerade solche Wiederholungen bedürfen dann auch am wenigsten die Beihülfe des Lehrers und können daher von Schülern unter einander vorgenommen oder diesen selbst zur eigenen Controle ihres Wissens, zur Einübung überlassen, ja dringend empfohlen werden; mit dergleichen wiederholenden Uebungen sind schnell einige überschießende Minuten, in denen der Schüler sich nichts vorzunehmen weiß, passend zu verwenden.

Die Wiederholung aber, wie wir sie oben charakterisirt haben, die verknüpfende, beziehende, ergänzende wird eben wegen dieser Natur keineswegs bloß in Prüfung der Aufmerksamkeit oder des Fleißes bestehen, sondern gleichzeitig den unterrichtlichen Charakter an sich tragen, sie wird ebensowenig bloß Controle des Gedächtnisses sein, sondern sich auch an andere geistige Functionen wenden, dieselben in Thätigkeit setzen und üben. Herbart will sogar mit Recht Wiederholen und Prüfen als zwei völlig verschiedene Geschäfte bezeichnen wissen, nur daß in der Praxis des Unterrichtes beides vielfach Hand in

Hand gehen wird, indem in vielen Fällen die Wiederholung selbst als die der Lehrstunde vorausgehende häusliche Arbeit des Schülers anzusehen sein wird, der dann die Prüfung folgt; aber auch dann wird der Lehrer nie vergessen dürfen, daß er selbst noch einen sehr wesentlichen, wo nicht den besten Theil zum rechten Gedeihen der Wiederholung beizutragen habe; versäumt er dies, so wird ihm sein Geschäft zwar erleichtert, erzeugt aber auch leicht Ueberdruß für Lehrer und Schüler, die das Gefühl haben, durch diesen Act der sogenannten Wiederholung selbst, der aber in der That zu einer bloßen Prüfung wird, in ihrem Wissen ebensowenig gefördert zu werden, wie es durch den Act irgend eines andern Examens zu geschehen pflegt. — Muß nun auch, wie wir eben gesehen, die Wiederholung wesentlich unterrichtlicher Art sein, so hat man sich doch vor dem andern Irrthum zu hüten, als könnte durch die Wiederholung nachgeholt werden, was in dem ersten Unterricht versäumt worden ist; die spätere Wiederholung kann ergänzend, vervollständigend, verknüpfend, überschauend wirken, aber die klare und sichere Einsicht muß in dem eigentlichen Unterricht und der damit verbundenen sofortigen Wiederholung oder Einübung gewonnen sein. Hieraus ergiebt sich, daß, wenn die Wiederholung überhaupt gelingen und ihren Zweck erfüllen soll, dem ersten Unterricht alle Sorgfalt zugewendet werden muß. Diese besteht aber darin, daß der Lehrer sich gewissenhaft und genau darauf vorbereitet habe und im Unterricht selbst darauf hinarbeite, nach Inhalt und Form die Kenntniss zu möglichster Klarheit und Festigkeit zu bringen; die grammatische Form muß fest und sicher eingeprägt sein, in der Lectüre der Autoren muß die Uebersetzung in möglichster Angemessenheit gegeben und das Verständniß, daß und wie sie dem Texte entspreche, völlig erreicht sein, die Einsicht in die Schlussreihe einer mathematischen Entwicklung muß zu hinreichender Klarheit gebracht, die räumlichen gegenseitigen Verhältnisse der geographischen Localitäten deutlich angeschaut und in die innere Vorstellung aufgenommen sein u. a. m. Alles dies sind Aufgaben des ersten Unterrichts, deren Versäumniss sich auf das empfindlichste rächt, weil sie durch eine spätere, nach Wochen erfolgende Wiederholung nicht nachgeholt werden können. Im Gegentheil wird man dann bei einer solchen zusammenfassenden, die allgemeinen Gesichtspuncte berücksichtigenden Wiederholung jeden Augenblick aufgehalten und zu seinem Schrecken gewar, wie wenig früher verstanden, gelernt worden ist. Dann hilft gewöhnlich nichts weiter, als daß das Ganze noch einmal von vorn angefangen wird, d. h. daß der Schüler den Cours nochmals und zwar in der regelmäßigen Weise durchnehme. Darum ist es auch so schwer und nur bei ungewöhnlicher Energie möglich, daß ein Schüler, der in den Elementen ungründlich vorbereitet ist, diesen Mangel in den oberen Classen wirklich beizubringen. Er kann wohl zum Behufe der jedesmaligen Versezung durch Privatunterricht zum Ausfüllen dieser Lücken veranlaßt werden. Aber es ist dies nur scheinbar und muß dann bei jeder Versezung wieder von neuem angefangen werden.

Neben jener Sorgfalt, welche der erste Unterricht erfordert und ohne welche, wie gesagt, jede spätere Wiederholung fast zwecklos ist, hat aber auch schon jener erste Unterricht auf diese Wiederholung in geeigneter Weise vorzubereiten. Die Hauptpuncte, die bei der letzteren Berücksichtigung finden werden, sind schon hier theils hervorzuheben, theils anzudeuten. Besondere Schwierigkeiten sind ausdrücklich als solche zu bezeichnen, bemerkenswerthe Phrasen oder sprachliche Eigenthümlichkeiten eines Schriftstellers, Stellen in der Lectüre, Worte und Handlungen, die für die Charakteristik der Personen von besonderer Wichtigkeit sind, Puncte, mit denen eine neue Gedankenreihe eintritt, ein neuer Abschnitt beginnt, Thatsachen, die für den weiteren Fortgang besonders folgenreich werden, Schlußfolgerungen, die sich mehrfach wiederholen, oder Schlüsse, deren klare Einsicht mit besonderer Schwierigkeit verbunden ist, analoge Satzgruppen, Bemerkungen von allgemeiner Bedeutung, alle diese Dinge, die die Angelpuncte späterer Wiederholungen bilden werden, sind schon bei dem ersten Unterrichte bemerklich zu machen, damit der fleißige und aufmerksame Schüler bereits einen Anhalt gewonnen habe, an den die spätere Zusammenstellung oder Besprechung anknüpfen können. Daneben wird darüber kein Zweifel

obwalten, daß eine solche Wiederholung nicht dem Schüler allein oder auch nur vorzugsweise überlassen werden könne. Am wichtigsten, aber auch am schwierigsten ist es, wenn die Wiederholung die inneren Beziehungen darzulegen bemüht ist, in denen die einzelnen Vorstellungen und Gedankenreihen zu einander stehen, um deren Verknüpfung es sich handelt; wie solche aufzufinden, dazu muß eben der Schüler durch den Unterricht des Lehrers angeleitet werden. In anderen Fällen, wo zwischen den Gegenständen eine solche innere Verbindung nicht stattfindet oder der Standpunct des Schülers es noch nicht möglich macht, ihm diesen eigentlich verbindenden Faden nachzuweisen, werden es Beziehungen mehr äußerlicher Art sein, Analogien, die sich zwischen ihnen aufzeigen lassen und mittelst deren dann durch die eine Vorstellung die Erinnerung an die andere wach gerufen wird, oder Unterschied und Geseze, welche dazu beitragen, die eine Vorstellung durch den Contrast der andern stärker hervortreten zu lassen. Durch diese Wiederholung muß nun der Schüler selbst unbewußt dazu geführt werden, sich „die Gewohnheit des Merkens“ nach solchen inneren oder, wo er dergleichen nicht aufzufinden vermag, nach mehr äußerlichen Beziehungen anzueignen; er muß lernen, selbst solche Verbindungspuncte zu suchen, und allmählich ein Verständnis dafür gewinnen, welche dieser Relationen sich durch ihre Einfachheit als wissenschaftlich werthvoll erweisen oder welche, mehr künstlicher Art, gleich den künstlich gezogenen Pflanzen, unproductiv sind. Hat aber der Schüler so im allgemeinen eine Anschauung davon erlangt, worauf es bei derartigen zusammenfassenden Wiederholungen ankomme, so kann der Lehrer ihn auffordern, selbst dergleichen Gesichtspuncte aufzusuchen und ihm Freiheit in der Wahl derselben gestatten, und wenn er auch den Gang im großen und ganzen in der Hand behalten muß, so wird es doch zweckmäßig sein, auf die von den Schülern selbst beigebrachten Gedanken einzugehen.

Daß nun eine genaue Vorbereitung des Lehrers auf eine solche Wiederholung erforderlich ist, ergibt sich schon aus dem unterrichtlichen Charakter, den sie trägt; er muß sich nicht nur die Beziehungen selbst vorher wohl überdacht haben, die zwischen den einzelnen Theilen des zu behandelnden Materials stattfinden, sondern auch dieses Materials vollkommen Herr sein, um unter dem, was in der Lehrstunde von den Schülern zusammengetragen wird, sogleich unterscheiden zu können, was passend sei, was dagegen nicht hingehört, oder auch das Fehlende sofort zu ergänzen. Aber auch der Schüler darf nicht unvorbereitet an eine solche Wiederholung gehen; zunächst muß er natürlich das Einzelne, was Gegenstand der Besprechung sein soll, sich noch einmal in Erinnerung gebracht haben; im allgemeinen wird es aber auch gerathen sein, ihm schon vorher die Gesichtspuncte anzudeuten, welche für die Wiederholung maßgebend sein sollen; ja es dürfte nicht unzweckmäßig sein, für eine solche Stunde selbst eine kurze schriftliche Uebersicht des Inhalts des Gelesenen, wie es z. B. K. Lang vorschlägt, oder des behandelten Pensums in den Hauptpuncten zu verlangen. Die nicht seltene Aeußerung der Schüler: „zu dieser Stunde haben wir nichts zu thun; da soll wiederholt werden,“ weckt den Verdacht, daß Lehrer und Schüler eine solche Stunde als eine bequeme Ruhezeit zu betrachten pflegen, indem das früher Besprochene in stereotyper Form vom Lehrer abgefragt und ohne geistige Anstrengung, daher aber auch ohne Interesse und ohne sonderlichen Werth für die Fortbildung von den Schülern beantwortet wird. Derartige Wiederholungen sind es dann, die so leicht geeignet sind, Ekel bei Lehrern und Schülern zu erzeugen, weil beide keine eigentliche geistige Beschäftigung haben; und kommen diese Wiederholungen eines und desselben Gegenstandes, wie es wohl bei trägen Lehrern geschieht, zu häufig vor, so können sie, statt den Besitz zu befestigen, zum Verwirren des Erlernten beitragen, weil die Schüler halb unbewußt sprechend sich gar nicht mehr die Mühe geben, auch das geringe Maß von Ueberlegung anzuwenden, welches zum Auffagen des bis zum Ueberdruß Eingelübten nöthig ist. Werden dagegen die Wiederholungen in der oben geschilderten Weise angestellt, so gewähren sie dem Lehrer und den Schülern doppelte Freude; die letzteren werden sich erst jetzt ihres Besitzes recht be-

wußt, lernen durch die mannigfaltigen, gegenseitigen Verknüpfungen den Werth und die vielfache Verwendbarkeit desselben erkennen, sie freuen sich der neuen Gedanken, die unvermerkt aus den gegenseitigen Combinationen erwachsen, des neuen Lichtes, welches ihre Kenntnisse durch die Gegenüberstellung erlangen. Bereitwillig trägt jeder die einzelnen Bausteine herbei, und ein edler Wettstreit entspinnt sich, wer das erlernte Material am leichtesten beherrscht, es am geschicktesten zu verwenden versteht.

Freilich haben diese Wiederholungen auch ihre Schattenseiten. Lehrer und Schüler machen dabei nicht selten die unangenehme Erfahrung, wie vieles mißverstanden oder doch nicht zu klarem Verständnis gekommen, wie vieles bereits wieder vergessen worden ist. Hier hat denn der Lehrer vorzugsweise Gelegenheit zu erkennen, welche Punkte er ein anderes mal beim ersten Unterricht klarer zu behandeln, fester einzüben haben werde. Es bedarf ferner einer nicht geringen Gewandtheit und Geschicklichkeit des Lehrers, bei aller Freiheit, die er dem suchenden Schüler gewährt, doch den leitenden Faden nicht aus der Hand zu geben, die Seitenwege, die er gestatten kann, wohl zu unterscheiden von den Abwegen, die ihn von seinem Ziele abführen würden oder, wenn er dem Schüler auch einmal ein Weilchen auf einem Abwege folgen will, ihn doch bald und deutlich erkennen zu lassen, daß es ein solcher ist, vor allen Dingen aber die Fragen so präcis zu stellen, die Gesichtspuncte so scharf zu bezeichnen, daß für den aufmerksamen Schüler die Möglichkeit eines Abweges schon von vornherein erschwert ist. Andere Eigenschaften sind wieder bei den erstmaligen Wiederholungen, die sich unmittelbar an den ersten Unterricht anschließen, nöthig, Wiederholungen, die mehr auf das Einüben berechnet sind. Hier handelt es sich um Zähigkeit und Geduld, daß der Lehrer nicht über dem Streben, in seinem eigentlichen Pensum weiter zu kommen, die feste Einprägung, die genügende Erklärung des Erörterten versäumen und, wenn er merkt, daß er selbst oder der Schüler dieser wiederholten Behandlung überdrüssig werde, auf Abwechslung der Form sinne, unter der doch derselbe Inhalt zur Einübung gelangt. Doch darüber s. d. Art. Einüben.

Haben wir im Bisherigen die Gesichtspuncte behandelt, die bei der Wiederholung im allgemeinen in Betracht kommen, so wollen wir nun in Folgendem die einzelnen Arten desselben einer speciellen Erörterung unterwerfen. Die Wiederholung ist aber verschieden je nach den einzelnen Stadien des Unterrichts und eben so nach den einzelnen Classenstufen, auf denen sie erfolgt. In jener Beziehung haben wir zu unterscheiden die unmittelbare Wiederholung, die sich sofort an den Vortrag oder die erste Entwicklung anschließt, und die umfassendere, die nach einem größeren Zeitraume, und eine überschauende, die am Schlusse eines Ganzen eintritt. Schon der Unterricht, der Vortrag oder die Entwicklung selbst wird und soll in mehrfacher Hinsicht wiederholender Art sein. Er hat ja das Neue an das Frühere anzuschließen und darauf zu sehen, daß die frühere Vorstellung genügend befestigt sei, da es sonst vergeblich sein würde, das Neue an etwas anzuknüpfen, was selbst schwankend und unsicher wäre; aber daneben wird sich auch vielfache Gelegenheit bieten, frühere Kenntnisse, die nicht unmittelbar und nothwendig mit den neuen Kenntnissen verbunden sind, zu wiederholen, in einem Satze zugleich mit der Uebung der neuen Regel auch alte Regeln zur Anwendung zu bringen, oder eine Stelle der Lectüre als Beispiel zu einer früheren Regel bezeichnen zu lassen, die dabei in Erinnerung gebracht wird, neben dem neuen arithmetischen Gesetze frühere Operationen zu wiederholen, bei Gelegenheit der neuen geschichtlichen oder geographischen Angaben frühere ins Gedächtnis zurückzurufen u. a. m. Dem Unterricht folgt aber nun sofort die eigentliche unmittelbare, erste Wiederholung, die sich auf ein kleines, vereinzelt Gebiet beschränkt. Es ist z. B. ein Satz, ein Abschnitt übersezt worden. Im allgemeinen muß vorausgesetzt werden, daß der Schüler auf Grund einer eingehenden Präparation diese Uebersetzung entweder ganz ungestört oder ohne erhebliche Unterbrechung, allenfalls mit bestimmter Bezeichnung der noch nicht verstandenen Puncte habe vollziehen können und daß nun der Lehrer die Mängel des Ausdrucks oder der Auf-

fassung kurz und bestimmt zu berichtigen, die Schwierigkeiten des Verständnisses zu beseitigen gewußt hat. Denn nichts ist entmuthigender für den fleißigen Schüler, als bei jedem Worte unterbrochen zu werden und seine wohl vorbereitete Leistung in jedem Punkte bemängelt und in einzelnen Fetzen sich vor die Füße geworfen zu sehen. Ist freilich die erste Uebersetzung nur unter großen Schwierigkeiten und unter mannigfacher Unterbrechung seitens des Lehrers möglich geworden, so geschieht die Wiederholung wohl sofort noch einmal in mustergültiger Form, wie sie die Folge gründlicher Vorbereitung ist, durch den Lehrer selbst. Nun soll der Schüler wiederholen unter der erforderlichen, aber wohl abgemessenen Nachhülfe des Lehrers, in der Stellung der Worte, in einzelnen unbedeutenden Wendungen wird man eine Abweichung wohl gestatten, aber man wird streng verlangen, daß die Uebersetzung nicht etwa bloß oberflächlich den Sinn wiedergebe, ohne Rücksicht z. B. auf das Tempus oder die eigentlich vorliegenden Worte, dagegen auch so, daß dem deutschen Sprachgebrauch nicht Gewalt angethan werde, daß also z. B. im Französischen nicht, wie es von den Schülern gern geschieht, die französische von der deutschen durchaus abweichende Wortstellung auch im Uebersetzen festgehalten werde. Geschieht dann die Wiederholung in der nächsten Stunde, so wird man von dem Schüler fordern, daß er die Uebersetzung fließend und correct, dem Besprochenen sich möglichst anschließend gebe. Verlangte man eine genau wörtliche Wiedergabe, so würde man die Schüler leicht zu einem Memoriren der Uebersetzung veranlassen, was dem Zweck, der bei dieser Wiederholung erreicht werden soll, die Einsicht in den Sinn des Textes selbst zu bewirken und das Gefühl für die Abweichungen beider Sprachen zu bilden, völlig entgegenwirken würde. — Handelt es sich um die Entwicklung eines mathematischen Satzes und ist dieselbe vollzogen, so wird hier zunächst mehr auf die Wiederholung der einzelnen Hauptschlüsse Rücksicht zu nehmen sein, wenn auch im Ausdrücke noch Mängel und Incorrectheiten vorkommen sollten; erst dann wird man auch diese zu entfernen bemüht sein und hierauf in der nächsten Stunde eine zusammenhängende und correcte, aber sich nicht an das einzelne Wort oder die Bildung des einzelnen Satzes pedantisch anklammernde Wiedergabe des ganzen Beweises verlangen. Diese peinliche Uebereinstimmung auch im Wortlaute mit dem vom Lehrer gegebenen Muster wird höchstens, aber da auch nicht ohne Berechtigung, im ersten Anfangsunterricht in der Mathematik zu empfehlen sein, wo es nöthig ist, auch die genaue mathematische Beweisform dem Schüler möglichst geläufig zu machen. Bei schwierigen Entwicklungen oder solchen von größerer Ausdehnung kann wohl der Lehrer nach der Ableitung des Einzelnen den Beweis, sei es in einzelnen größeren Abschnitten, sei es nach seinem ganzen Umfange in mustergültiger Form wiederholen. — In diesen beiden hier angeführten Beispielen ist der Zweck hauptsächlich die geistige Uebung; es handelt sich bei der Uebersetzung eines Abschnittes nicht um eine Sache, die dauernd für die ganze Schulzeit und darüber hinaus zu behalten wäre, sondern darum, in der Uebersetzung selbst zu üben, wodurch nicht ausgeschlossen sein soll, daß manche Wendung, auch diese oder jene Vocabel, auch wohl ein ganzer Satz der Art sein können, daß die Uebersetzung jener, oder dieser selbst dem Gedächtnis besonders eingeprägt werden soll, um sie später an anderer Stelle wieder verwenden zu können. — Eine dauerndere Wichtigkeit wird schon dem Beweise beizulegen sein, aber das Eigentliche, was zu behalten bleibt, ist der Lehrsatz, der dann auch auswendig gelernt, dessen Bedeutung auch an einzelnen leichteren Folgerungen oder darauf beruhenden Constructionsaufgaben eingeübt werden mag, damit er als ein leicht verwendbares Material die Entwicklung weiterer Kenntnisse, die Begründung neuer Sätze ermöglicht. Der Beweis selbst aber dient, nächst der Begründung des Satzes selbst, vorzugsweise der geistigen Uebung, damit an ihm gelernt werde, aus der Voraussetzung die Behauptung in fester Gedankenreihe und Schlußfolge abzuleiten. Aber auch hier können in dem Beweise selbst Motive von weitgehender Bedeutung liegen, die sich bei ganzen Gruppen anderer Sätze wiederholen; dann wird es nothwendig sein, schon bei der ersten Entwicklung auf diese Punkte auf-

merklich zu machen und sie hervorzuheben, damit sie sich dem Gedächtnis einprägen und bei späterer Gelegenheit auf sie recurrirt werden kann. — Soll in der Geographie eine Anzahl von räumlichen Daten eingepägt werden, z. B. die Grenze eines Landes, so werden dieselben zunächst mit Hilfe der Karte, dann ohne dieselbe wiederholt werden, aber doch so, daß der Schüler sich dessen bewußt werde, es handle sich nicht etwa um ein Memoriren von Vocabeln, sondern um Wiedergabe einer Kenntniss, die auf Grund einer klaren räumlichen Anschauung gewonnen ist; man läßt daher z. B. die Grenzen bald in der Richtung des Uhrweisers, bald in der entgegengesetzten wiederholen. — Etwas andere Gesichtspuncte sind maßgebend, wenn es sich um feste Einprägung und vielfache Uebung einer bestimmten Regel, gewisser Formeln, elementarer Grundbegriffe handelt, worüber wir wieder auf den Art. Einüben verweisen können. — Ist nun aus diesen Beispielen deutlich geworden, worauf es bei der ersten Wiederholung ankomme, so haben wir doch auch schon darauf hingewiesen, wie dieselbe die späteren vorzubereiten habe.

Diese umfassenden Wiederholungen, welche eintreten, nachdem größere Abschnitte absolvirt worden sind, gestalten sich anders. Hier handelt es sich noch weit weniger um eine bloß wörtliche, nochmalige Wiedergabe des früher Behandelten, sondern darum, das Einzelne in vielseitige Beziehung zu einander zu bringen. Allerdings wird man die schwierigsten Stellen auch hier wieder von neuem übersehen, ausgedehnte Beweise nochmals im Zusammenhange wiedergeben, verwickelte historische Verhältnisse in derselben Weise, wie das erste mal darstellen oder aus einander setzen lassen u. a. m. Indem aber jetzt ein größeres Ganze übersehen werden kann, gilt es vielmehr, den Zusammenhang des Einzelnen nachzuweisen, das Gemeinschaftliche oder Unterscheidende aufzusuchen. Man verfährt „gruppirend, disponirend, charakterisirend.“ (Lang.) In der Grammatik werden sprachlich verwandte Erscheinungen verglichen und nach Kategorien gesondert, in der Lectüre sprachliche Eigenthümlichkeiten des Schriftstellers, Phrasen nach gewissen Gesichtspuncten geordnet, z. B. aus der militärischen, der richterlichen Sprache zusammengestellt. Man stellt z. B. im Homer Fragen, wie: mit welchen verschiedenen Gegenständen vergleicht Homer eine große Menge? warum hier mit den Blättern des Windes, dort mit einem Schwarm von Mücken oder Kranichen und Gänsen? Wie verhalten sich die Gleichnisse zu einander? Auf welche verschiedenen Fälle wendet er das Feuer, den Bienen u. s. w. als Gleichnis an? Welche Gleichnisse sind der Thierwelt, den Naturerscheinungen, den Künsten oder Handwerken, dem Jagd- und Hirtenleben entnommen? (Lang.) So bietet für Demosthenes die Ausgabe von Rehdanz mit ihren Indices eine reiche Fundgrube zu derartigen Betrachtungen. Alle diese Punkte werden in Form von Bemerkungen schon bei der ersten Behandlung berücksichtigt worden sein; es gilt, sie hier zu gruppiren, zu ordnen. In der Mathematik hebt man die Hauptpuncte der Beweise heraus, unterscheidet die Hauptsätze von ihren leichten Folgerungen, vereinigt die Sätze zu einzelnen Gruppen, vergleicht sie oder auch ihre Beweise mit früheren verwandten oder analogen Sätzen auf anderen Gebieten. Für die Geographie bieten die gruppirenden Fragen, die man mehrfach in methodisch eingerichteten Lehrbüchern am Ende größerer Abschnitte, z. B. in denen von Daniel findet, den Anhalt zu dem, was man zu berücksichtigen haben wird. So ergänzt und vervollständigt die Wiederholung das Frühere, bringt manches, was früher nur angedeutet werden konnte oder übergangen werden mußte. Daß theilweise schon bei der ersten Wiederholung auf diese Punkte hingedeutet werden sollte, ist oben erwähnt; in welchem Umfange dies zu geschehen haben wird, hängt theils von der Verschiedenheit der Gegenstände, theils von dem Gange des Unterrichtes ab. Im Anfange wird es ausführlicher und genauer geschehen müssen, damit der Schüler erst merke, worauf es bei einer solchen Wiederholung ankomme; später wird der Schüler selbst wissen, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten habe; jedenfalls ist darauf zu halten, daß er nicht unvorbereitet an eine solche Wiederholung gehe. Denn wenn auch der Lehrer die Entwicklung leitet, so muß doch der Schüler jedenfalls, soll er den erforderlichen Nutzen haben und nicht unnötigerweise den Unterricht auf-



halten, selbst durch häusliche Vorbereitung mit dem zu gegenseitiger Beziehung und Vergleichung erforderlichen Material ausgerüstet in die Classe kommen.

Ähnliche Gesichtspuncte, aber in umfassenderer Weise sind für diejenigen Wiederholungen festzuhalten, welche am Schlusse eines ganzen Abschnittes oder am Schlusse des Semesters angestellt werden. Soll der Unterricht den rechten Erfolg haben, so wird man darauf sehen müssen, daß man immer noch einige Stunden für eine solche Wiederholung übrig behält. Statt dessen in den letzten Stunden nur noch den Rest des Pensums durchzujagen, um deshalb wenigstens äußerlich absolvirt zu haben, hat keinen Werth. Gerade der Rückblick auf das Ganze gewährt dem Schüler den Eindruck der Wichtigkeit des Erlernten und Behandelten über die nächste Stunde hinaus und giebt dem Lehrer, wie dem Schüler das befriedigende Gefühl eines Abschlusses. Reicht die Zeit nicht aus, so wird es immer besser sein, unwesentliche Abschnitte ganz oder mit kurzer Andeutung des Inhalts zu überschlagen, als diese Uebersicht aufzugeben. „Hauptpflicht ist es,“ sagt Nägelsbach, „eine Lectüre abzuschließen; denn nichts wirkt nachtheiliger, namentlich auf die besseren Schüler, als das Verstümmelte.“ In gewissen Stücken, die ein abgeschlossenes Ganze bilden, einer Rede des Cicero, einem Drama des Sophokles kann ja erst am Schlusse die ganze Entwicklung des Grundgedankens in seiner Ausführung vollständig übersehen werden, und es darf als eine Verfündigung gegen ein solches Kunstwerk angesehen werden, wenn von ihm nicht der Eindruck eines in sich wohl gegliederten Ganzen hinweggenommen wird. Es gilt dies aber keineswegs bloß für die Lectüre, sondern ebenso für wissenschaftliche Abschnitte, sei es der Religionslehre, der Geschichte, der Mathematik, der Naturlehre; ein übersichtlicher Rückblick, welcher das Einzelne als Theile eines wohlgeordneten Ganzen darlegt und so jedem seine Stelle zuweist, es in seiner Bedeutung für den gesammten Zusammenhang, in seinen Beziehungen zu den übrigen Theilen hervortreten läßt, ist auch auf diesem Gebiete von besonderer Wichtigkeit. „Solche Wiederholungen bilden,“ sagt Schrader, „den nothwendigen und doch willkommenen Abschluß der vorangegangenen Thätigkeit und zugleich den Ausgangspunct für fernere Bestrebungen. Die Wiederholung gewinnt hierdurch eine Bedeutung und gleichsam eine innere Weihe, welche sie über die gewöhnliche Unterrichtsthätigkeit hinaushebt, und der wohl vorbereitete Schüler geht an dieselbe mit der Genugthuung, welche jedes geordnete und von Erfolg begleitete Thun gewährt.“

Wieder anderer Art sind die Wiederholungen, die in einer höheren Classe in erneuter und systematischer Zusammenstellung das Pensum einer früheren Classe behandeln und ausdehnen. Für viele Gegenstände ist es geradezu Regel, daß das Gesammtpensum sich in den verschiedenen Classen, wie man sagt, in concentrischen Kreisen mehr und mehr erweitere. So werden auf der untersten Stufe der Elementarschule nur die wichtigsten biblischen Geschichten herausgehoben, dieselben auf der nächsten wiederholt und andere hinzugefügt, und so allmählich der Umfang derselben vergrößert; ebenso werden auf einer unteren Stufe nur die wichtigsten Regeln über die Rection der Casus u. a. gegeben, auf einer folgenden dagegen auch die übrigen behandelt, in der Quinta nur die Stammzeiten der wichtigsten unregelmäßigen Verben gelernt, in der Quarta die noch fehlenden hinzugefügt. Auf demselben Principe beruht die Einrichtung mancher Vocabularien, z. B. die des weitverbreiteten von Wiggert, durch welche dann zugleich der Blick auf die Wortbildung gelenkt wird und die Vocabeln aus ihrer Vereinzelung heraustreten, in ihrem inneren Zusammenhange begriffen werden. In den unteren Classen wird der Geschichtsunterricht mehr in biographischer Form erteilt, in den mittleren werden zwar die Begebenheiten im Zusammenhang, aber mit Hervorhebung des Wichtigsten und namentlich des Thatsächlichen behandelt, auf den oberen dann auf die Einsicht in die Motive und den politischen Zusammenhang eingegangen, so daß also nach Umfang und Inhalt der Unterricht gleichzeitig erweitert und vertieft wird. Dagegen ist es im wesentlichen keine innere Erweiterung, sondern eine extensive Anhäufung des Materials, wenn der frühere Memorirstoff immer wieder in unveränderter Weise, nur mit neuer Erweiterung wiederholt

wird, wenn also z. B. die früheren Kirchenlieder und Sprüche in jeder Classe von neuem repetirt und nur neue hinzugefügt werden. Eine andere, sehr zweckmäßige Wiederholung ist, daß für gewisse schriftliche Leistungen, namentlich für Extemporalien, auf welche Lehrer und Schüler heutzutage besonders Gewicht zu legen pflegen, ausdrücklich bestimmte Abschnitte des Pensums der früheren Classe bezeichnet werden, die dabei zur Anwendung kommen sollen und daher zur Repetition aufgegeben werden. — Hierher gehören auch die Wiederholungen in der Geographie. Ist das Behalten der geographischen Kenntnisse dringend wünschenswerth und gestattet es doch andererseits die Zeit nicht, daß auch in den mittleren und oberen Classen dem geographischen Unterrichte eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werde, so gilt es, in jeder neuen Classe durch passend angeordnete Wiederholungen des früheren Materials die früheren Kenntnisse aufzufrischen und durch neue Gesichtspuncte zu einander in Beziehung zu setzen. Aber die Lehrer der Geographie stimmen wohl oft genug ein Klageged über an, wie wenig bei einer großen Anzahl von Schülern, die ursprünglich keinen ordentlichen geographischen Unterricht erhalten oder ihn nicht gewissenhaft benutzt haben, auf diese Weise zu erreichen ist und wie bei vielen die haarsträubendste Unwissenheit trotz aller Wiederholungen zu Tage tritt, denn wo nichts ist, läßt sich natürlich auch nichts in gegenseitige Beziehung setzen.

Schließlich wollen wir noch die Wiederholungen, wie sie sich verschieden auf der oberen, mittleren und unteren Classenstufe gestalten, betrachten. In den unteren Classen, wo der Geist nicht im Stande ist, irgend größere Massen zu übersehen, selbst das Erlernte zweckmäßig zu verbinden, wo es aber ganz besonders nothwendig ist, daß jede erworbene Kenntnis sogleich zu tüchtiger Einübung und Verwendung gelange, wird alles, was gelernt wird, sogleich in vielfältiger und verschiedenartiger Wiederholung auftreten müssen. Es wird erforderlich, die etymologischen Formen in verschiedenen Wendungen, in zahlreichen Sätzen zur Anwendung zu bringen, die Vocabeln immer wieder zu einander in neue Beziehung zu setzen. Wegen dieser vielseitigen Durcharbeitung wird sich aber das begrenzte Pensum dem Geiste fest, theilweise für das ganze Leben unverlierbar einprägen, und auch daraus ergibt sich, wie wichtig es gerade für diese Stufe ist, daß das Pensum einen wirklich wissenswerthen Inhalt darbiete, daß also die Auswahl der Sätze einen mannigfaltigen und behaltenswerthen Stoff liefern, ein Umstand, dem z. B. die schätzbaren Jacobs'schen lateinischen und griechischen Lesebücher ihre noch immer lange nicht erloschene Brauchbarkeit verdanken, daß die Vocabeln, wie in den Spieß'schen Übungsbüchern, wirklich die nothwendigen und üblichen sind, und daß nicht aus irgend welchen anderen Rücksichten, z. B. aus der einer hier ganz zwecklosen Vollständigkeit, ganz ungewöhnliche und, wenn man sie dem Schüler zumuthet, für ihn inhaltslose Sätze vorgelegt werden. — Sind in der Geographie dem Schüler während des Vortrags des Lehrers die betreffenden Verhältnisse auf der Wandkarte gezeigt, so hat nun der Schüler seinen Atlas aufzuschlagen und sie unter der Controle des Lehrers auf seiner Landkarte aufzufinden; ist dies erfolgt, so werde sogleich versucht, ohne Hülfe der Karte die Namen mit Angabe der gegenseitigen Lage zu reproduciren. — Hat im Rechnen eine bestimmte Entwicklung stattgefunden, so ist dieselbe sogleich an ähnlichen Beispielen zu wiederholen, bald in Worten, bald in allgemeinen Rechnungszeichen, wobei denn auch mit den Worten abzuwechseln ist, indem bald die Verba, bald die Substantiva gewählt werden, das Exempel bald in Form einer Frage ausgesprochen wird, bald als Ausführung vorgeschriebener Operationen erscheint. Für manche Fälle gewährt eine gewisse verabredete stereotype Form und Anordnung, gerade bei Wiederholungen, zumal wenn sie durch die Sache selbst gegeben ist, z. B. bei der Beschreibung naturgeschichtlicher Producte, eine große Zeiterparnis, indem der Lehrer bloß anzudeuten braucht. Aber im allgemeinen ist eine vielfache Übung in abwechselnder Gestalt nothwendig, damit die verschiedenen, sich nur durch kleine Nuancen der Auffassung unterscheidenden Ausdrücke geläufig werden, die aber gerade dazu dienen, den Gegenstand von verschiedenen Seiten aus zu betrachten. Ferner ist immer wieder Gelegenheit zu nehmen, das neu Gelernte

mit dem Früheren zu verbinden; die früheren Formeln, Regeln, Vocabeln, müssen in Erinnerung gebracht und in die mannigfachste Beziehung gesetzt, die neueren Rechnungsformen müssen mit den früheren verknüpft werden, die naturgeschichtlichen Merkmale von Pflanzen sind mit denen der früher besprochenen zu vergleichen, um daraus allgemeine Gesetze abzuziehen. Weniger nöthig scheint es dagegen, auf der unteren Stufe, ja nicht einmal zweckmäßig, große umfassende Wiederholungen vorzunehmen, auf die sich zweckmäßig vorzubereiten die Schüler dieser Classen kaum im Stande sein würden. Uebrigens haben wir uns hier kurz fassen können, da in dem Art. Einüben die Hauptpunkte schon ausreichend berührt worden sind.

Anders gestaltet sich die Sache in den mittleren und oberen Classen. Zunächst wird man jederzeit in der folgenden Stunde durch einen oder mehrere Schüler das Pensum der vorhergehenden Stunde im Zusammenhang wiederholen lassen. Aber es wird auch dabei mancherlei Abwechslung eintreten müssen. Bei der Lectüre der Schriftsteller wird die Wiederholung des Gelesenen in den mittleren Classen fast immer nothwendig sein; hat aber einmal die Uebersetzung keine besondere Schwierigkeiten dargeboten, so wird auch eine Angabe des Inhalts genügen. In oberen Classen wird es bei einem Schriftsteller, wie Homer, der sich so oft in zahlreichen Wendungen und ganzen Partien wiederholt und dessen Uebersetzung im Durchschnitt wenige Schwierigkeiten darbietet, ebenso bei den meisten Stücken der französischen Lectüre, wo schon die Uebersetzung des modernen Gedankenkreises eine passende Uebersetzung erleichtert, genügen können, daß einzelne schwierige Stellen, die der Lehrer sich selbst vorher genau bezeichnet haben muß, noch übersetzt werden, während im übrigen der Inhalt angegeben wird, oder allenfalls einzelne Vocabeln noch besonders herausgefragt werden. In muster-gültigen, profaischen Schriftstellern wird man Phrasen, die man zum Auswendiglernen herausgezogen, wiederholen, aber nicht immer in der gegebenen Form, sondern oft in leichter Anwendung auf kleine Sätze. Bei einem auch in der Form so kunstvollen Schriftsteller, wie Demosthenes, Horaz, hingegen wird eine besonders genaue und gewählte Nachübersetzung völlig unerlässlich. — In den anderen Unterrichtsgegenständen wird die Wiederholung und zwar größtentheils in zusammenhängender Rede die Regel sein müssen. Sind also in einer mathematischen Unterrichtsstunde ein oder mehrere Sätze bewiesen, so wird der Beweis in der nächsten Stunde in möglichst kunstgerechter Form wiederholt und ebenso der Inhalt dessen, was in der Religions-, der Geschichts-, der Physikstunde behandelt worden, in passenden Vorträgen wiedergegeben werden müssen. Aber man wird hin und her davon abweichen können; hat der mathematische Unterricht mehr in der Berechnung zahlreicher Beispiele zur Erläuterung einer allgemeinen Regel bestanden, so wird es genügen, die allgemeine Regel und allenfalls diese oder jene besondere Bemerkung zu wiederholen, die sich an das eine oder das andere Beispiel anknüpft hat. Sind in der Physik einzelne Beispiele besprochen, um ein allgemeines Gesetz, z. B. das des Hebels, des Luftdruckes zu erläutern, so wird es sich empfehlen, jedes dieser Beispiele oder die besonders instructiven unter ihnen je von einzelnen wiederholen zu lassen. Ebenso wird man verfahren, wenn in dem Geschichtsunterricht nicht sowohl ein großer Zusammenhang, als mehrere vereinzelte Begebenheiten den Gegenstand des Vortrags gebildet haben. Oder ist die gesammte Entwicklung von besonders schwieriger Art gewesen, so daß zu befürchten ist, es werde die Darstellung des ganzen Zusammenhangs noch nicht gelingen, so wird man durch einzelne bestimmte Fragen die Hauptpunkte hervorheben, den Gang disponiren und so dem Schüler zu Hülfe kommen.

Diesen stündlichen Wiederholungen wird dann nach längeren Zwischenräumen eine umfassendere folgen. Diese wird nun nicht etwa darin bestehen, das ganze Pensum nochmals kurz zu wiederholen. Sie wird sich vielmehr einerseits darauf beschränken, von dem Einzelnen das Schwierige herauszuheben, andererseits eine Uebersicht über das Ganze zu gewinnen, auch allerhand vergleichende Zusammenstellungen der Einzelheiten zu geben

und so wird manches ergänzt werden, was bei der ersten Besprechung zurückgestellt worden war. Es wird daher auch nicht immer genau derselbe Gang der ersten Besprechung inne gehalten werden, um eine größere Freiheit in der Benutzung des Erlernten und eine vielseitigere Betrachtung desselben zu erzielen. Am Schlusse des Halbjahres oder größerer Abschnitte folgen endlich die überschauenden und vergleichenden Wiederholungen, von denen oben gesprochen. Für jede dieser beiden Arten giebt Schrader zwei durchgeführte Beispiele, das eine an der Geschichte der Völkerwanderung, das andere am Horaz, die hier mit seinen Worten folgen mögen: „Wenn der Lehrer der Geschichte des früheren Mittelalters etwa bis zur Ansiedelung der Longobarden in Italien vortragen hat, so ziemt es sich, die sogenannte Völkerwanderung in eine Wiederholung zusammenzufassen. Um nun den schwierigen und anscheinend verworrenen Stoff dieser Periode zu schlichten und nach allen Seiten zu klarer Auffassung und lebendiger Darstellung zu bringen, hat der Lehrer denselben theils in Gruppen, theils nach sachlicher und auch nach geographischer Anordnung, also nach verschiedenen Richtungen durch die Schüler darlegen zu lassen. Die einen werden also die kurz gefaßte Geschichte der einzelnen Wanderstämme von ihrem Auftreten auf geschichtlichem Boden bis zu ihrer Verschmelzung mit andern Völkern chronologisch und unter klarer Angabe der durchwanderten Erdräume erzählen; andere haben anzugeben, in welcher Reihenfolge und von welchen Stämmen, bezüglich durch welche Ereignisse die einzelnen Provinzen des römischen Reiches besetzt worden sind; andere haben die Besitzverhältnisse dieses Reiches etwa in Abständen von 50 Jahren geschichtlich-geographisch zu beschreiben, andere in kurzer Parallele die Häuptlinge der wandernden Völker zusammenzustellen, andere die Einwirkung des Christenthums auf die einzelnen Völker und dessen Einwirkung auf die politische Gestaltung Mittel- und Südeuropas darzulegen, noch andere das verschiedene Verhältnis der Wanderstämme zu dem oströmischen Reiche zu erläutern, endlich soll auch die Einwirkung der geschichtlichen Ereignisse auf die Gestaltung der deutschen Sage nicht unberührt bleiben. Ist das Pensum nach den bezeichneten Richtungen in zusammenhängenden Vorträgen der Schüler wiederholt worden, so darf mit Sicherheit auf eine klare Bezwingung desselben und auf ein lebendiges Bildungsergebnis in den Schülern gerechnet werden.“ Und in Bezug auf Horaz: „Der Lehrer wird gegen Ende des Halbjahres die während desselben gelesenen Gedichte des Horaz in Zusammenhange wiederholen lassen und hierbei, da die Prima, selbst bei jährigem Course, aus 2 Schülergenerationen besteht, auch auf die früher erläuterten Bücher bei den älteren Zöglingen zurückgehen dürfen. Sein Zweck bei der Erklärung dieses Dichters darf sich aber nicht darauf beschränken, ein leidliches Verständnis der einzelnen Oden herbeizuführen, sondern er soll dem Schüler ein lebendiges Bild von der Persönlichkeit, der dichterischen Begabung, der moralischen, politischen und geselligen Richtung und Bedeutung des Horaz geben; diesen Zweck würde er aber nicht erreichen, wenn er bei der Wiederholung lediglich die einzelnen Gedichte übersetzen ließe und hierbei auf die bei denselben berührten metrischen, sprachlichen und sachlichen Merkwürdigkeiten zurückginge. Vielmehr hat er jetzt die verwandten Oden nach bestimmten Gesichtspuncten zusammenzufassen und unter einander vergleichen zu lassen. Danach sind also einer gemeinsamen Betrachtung diejenigen Lieder zu unterwerfen, welche z. B. einen landschaftlichen Charakter haben oder von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, oder die Gedichte mit politischer Richtung, namentlich soweit sie sich auf das Haus des Augustus, auf große Staatsmänner oder auf den Zustand Roms beziehen, die Gedichte religiösen oder geselligen Inhalts, die Freundschaftslieder mit genauerer Unterscheidung des Verhältnisses zu den einzelnen Personen, und welche gleichartige Kategorien sich sonst aufstellen lassen. Neben dieser Berücksichtigung des Inhalts lassen sich auch metrische und sprachliche Vergleichungspuncte auffinden, je nachdem dasselbe Versmaß, ähnliche Figuren oder phraseologische Wendungen, ähnliche sprachliche Anomalien oder Licenzen in verschiedenen Gedichten wiederkehren und eine gemeinsame Betrachtung erlauben, und hieraus lassen sich wiederum lehrreiche Schlüsse auf die Ab-

fassungszeit der Gedichte und auf die dichterische Fortbildung des Horaz ableiten. Auch lassen sich beide Arten von Gesichtspuncten, der inhaltliche, wie der formale, unter einander in fruchtbare Verbindung setzen; z. B. kann darauf hingewiesen werden, daß drei der Gedichte, in welchen Horaz mit stolzer Bescheidenheit von seinem Dichterberufe spricht (I. 1. III. 30. IV. 8), in demselben, und ein viertes (IV. 3) in einem verwandten Veresmaße abgefaßt sind.“

Ähnlich, wenn auch natürlich kürzer können sich die Wiederholungen in der Religionslehre, in der Naturlehre u. a. gestalten. Hat man die Lehren vom Schall, vom Licht und von der Wärme besprochen, so bieten sich zahlreiche Vergleichungspuncte dar, indem die Hauptgesetze für die Fortpflanzung, für die Reflexion u. a. sich auf allen 3 Gebieten wiederholen; ihnen sind natürlich die Unterschiede gegenüberzustellen. Dasselbe gilt für die Erscheinungen des Magnetismus und der Electricität, und die beiden verschiedenen Arten der Electricität selbst haben wieder zahlreiche Vereinigungspuncte, während doch auch jede in ihrer Eigenthümlichkeit nachzuweisen ist. Gerade dieses Gebiet läßt endlich von einem noch weiteren Gesichtspuncte aus das Zueinandergreifen sämmtlicher Naturkräfte hervortreten, und so läßt man bei der Wiederholung zeigen, wie die eine Kraft Erscheinungen der andern, Electricität und Magnetismus optische, akustische, thermische Wirkungen erzeugen und umgekehrt.

In anderer Weise sind bisweilen die Wiederholungen in der Mathematik vorzunehmen. Hier empfiehlt es sich, ganze analoge Gebiete, die aber auf verschiedenen Classenstufen vertheilt sind, bei der Wiederholung mit einander zu vergleichen. Ist z. B. die Ausmessung der Körper behandelt, so hat man Gelegenheit, den Gang, welchen die Ausmessung der ebenen Figuren verfolgt hat, mit dem der Stereometrie zu vergleichen, und man findet auf jeder Stufe einerseits die genaue, fast wörtliche Uebereinstimmung des Ganges und doch andererseits die vermehrte Schwierigkeit der Verfolgung desselben, welche durch den Eintritt der dritten Dimension hervorgerufen wird und gewöhnlich die Veranlassung wird, den analogen Weg zweimal zu machen. So entspricht dem einfachen Satze: daß jedes Parallelogramm durch die Diagonale in 2 congruente Dreiecke getheilt wird, der stereometrische, daß jedes Parallelepipeton durch die Diagonalebene in zwei symmetrische dreiseitige Prismen zerlegt wird, vollständig, dagegen erfordert der letztere eine doppelte Behandlung, je nachdem das Parallelepipeton gerade oder schief ist. Und dieses findet nicht bloß bei diesem einzelnen Satze, sondern bei dem ganzen Capitel statt. Der Weg, den man in der Planimetrie vom Quadrat bis zum beliebigen Polygon zurücklegt, wiederholt sich in der Stereometrie zweimal auf verschiedenen Stufen. Zunächst bemerkt man, daß ihm Schritt für Schritt der Weg entspricht, auf dem man vom Würfel bis zum beliebigen Prisma gelangt. Auf dieser Stufe vertritt dann das Parallelepipeton die Stelle des Parallelogramms. Aber jener planimetrische Gang wiederholt sich zum zweiten male, wenn man den ganzen Weg vom Würfel bis zum beliebigen Polyeder überschaut; dann aber entspricht das Prisma dem Parallelogramm, die Pyramide dem Dreieck, welches sich auch in den Inhaltsformeln  $gh$  und  $Gh$ ,  $\frac{1}{2} gh$  und  $\frac{1}{3} Gh$  ausdrückt. Ähnliche Beziehungen zwischen der Planimetrie und Stereometrie bieten namentlich die Anfangscapitel, z. B. die ganze Lehre von der Congruenz der dreieckigen Ecken dar. So läßt sich ferner die ganze sphärische Trigonometrie analog der ebenen behandeln und als Wiederholung der letzteren benutzen, so daß sich auch von diesem Gesichtspuncte aus, wo es die Zeit und Verhältnisse gestatten, die Aufnahme der ersteren empfiehlt. Ferner sei es gestattet, hier für die oberste Classe zwei andere Arten der Wiederholung zu erwähnen, die langjähriger Unterricht mir als besonders zweckmäßig erwiesen hat. Wöchentlich wird eine halbe Stunde dazu verwendet, aus den verschiedensten Gebieten der Mathematik und den Penssen der einzelnen Classenstufen über ein bestimmt begrenztes Thema einen zusammenhängenden Vortrag halten zu lassen. Diese Vorträge sollen zum Theil gewisse schwierige Sätze in Erinnerung bringen, namentlich aber auch ganze Gruppen von Sätzen in ihrem Zusammenhange darlegen oder

in Vergleichung stellen. Solche Themata sind: Eigenschaften der gleichschenkligen, der rechtwinkligen Dreiecke, indem angegeben wird, wie sich die Sätze über das allgemeine Dreieck für die besonderen Classen von Dreiecken modificiren und vereinfachen; Uebersicht und Zusammenhang der Sätze von den Winkeln im Kreise; Uebersicht und Zusammenhang der Sätze, auf denen die Rectification und Quadratur des Kreises beruhen; Beweis der Sätze von der Summe und dem Product der Wurzeln einer quadratischen Gleichung und Ableitung der sich aus ihnen ergebenden Folgerungen; Angabe und Ableitung der verschiedenen Formeln für den Inhalt des Dreiecks; Ableitung bestimmter goniometrischer Formeln und verwandter aus ihnen; Ableitung der Formeln für die Radien des einem Dreiecke umgeschriebenen und des ihm eingeschriebenen Kreises u. a. m. — Eine andere umfassendere und systematischere Wiederholung findet in der Prima am Ende jedes Schuljahres statt, indem eine Uebersicht abwechselnd in dem einen Jahre über die gesammte Arithmetik und Algebra, in dem andern über die gesammte Geometrie gegeben wird. Hierauf werden etwa jedesmal 6 Wochen verwendet und hierbei namentlich darauf ausgegangen, den Schülern ein deutliches Bild von der systematischen Gliederung einer Wissenschaft mit auf die Universität zu geben. Neben mancherlei Mängeln, die ja die Mathematik als Bildungsmittel wegen der Einseitigkeit ihres Inhaltes unstreitig hat, kommt ihr doch gerade dieser Vorzug in eminentem Grade zu, daß sie dem Schüler eine Anschauung davon gewähren kann, worin das Wesen einer Wissenschaft besteht, nemlich in einer systematischen Gliederung. Ahnt der Schüler im allgemeinen schon auf den früheren Stufen diese Eigenthümlichkeit der Mathematik, indem er das feste Gefüge zwischen den einzelnen Sätzen wahrnimmt, so kann doch der kunstvolle Bau der Arithmetik auf der sicheren Grundlage weniger Axiome, dieser festen Grundsteine, mit seinen einzelnen Rechnungsstufen, die gewissermaßen die einzelnen Stockwerke bilden, deren jedes einerseits den Gang des früheren in seiner Weise wiederholt, andererseits durch seine Verbindung mit den früheren an Reichhaltigkeit und Eigenthümlichkeit gewinnt, dadurch wieder zu neuen Zahlen Veranlassung giebt und so in doppelter Weise den Gesichtskreis erweitert, ihm erst hier zum rechten Bewußtsein gebracht werden, wo sein Geist gereift genug ist, um für die innere wissenschaftliche Schönheit desselben empfänglich zu sein. Und nicht minder ist dies in der Geometrie der Fall, wo nicht nur in der Stereometrie fast der ganze Gang der Planimetrie sich in analoger Weise wiederholt, sondern auch in den einzelnen Theilen der Planimetrie selbst dieselbe Anordnung und der analoge Zusammenhang des Stoffes in den einzelnen Abschnitten wiederkehrt, so daß z. B. in der Kreislehre der bisher durchlaufene Weg noch einmal, aber unter einem neuen Gesichtspuncte erscheint. Daneben fügen sich in kunstvollem Zusammenhang ganze Satzgruppen, auf welche den Blick zu lenken sich hier als dankbare Aufgabe darbietet.

Sind nun so die verschiedenen Arten der Wiederholung, theils ihrem Wesen nach betrachtet, theils für die einzelnen Stufen, theils für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in Beispielen vorgeführt worden, so sei es gestattet, über den Werth derartiger Wiederholungen zum Schluß die Worte Schraders anzuführen: Diese Gesamtwiederholungen werden für den Lehrer, wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlichster und genutzreichster Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung verbunden.

Dr. Erler.

**Wiegen, Schaukeln** s. Erste Kindheit Bd. III, 948 f.

**Wille.** Wir müssen den Willen unterscheiden vom Begehren; dieser Unterschied entspricht der gewöhnlichen Unterscheidung des höheren und niederen Begehrensvermögens. Aber was man höheres Begehrensvermögen nennt, ist in der That kein Begehren, und es ist richtiger, den Willen als solchen vom Begehren zu unterscheiden, und den Unterschied beider Begriffe, welchen die Sprache schon fixirt hat, als solchen festzuhalten und zu bestimmen.

Das Begehren beruht auf der Vorstellung des Angenehmen oder (als negatives

Begehren, Verabscheuen) des Unangenehmen; d. h. es beruht auf der Vorstellung eines Gegenstandes als solchen, welcher an sich unabhängig von uns ein Gut oder ein Uebel für uns ist. Es ist aber auch das Streben, diesen Gegenstand von uns abhängig zu machen, in unsern Besitz, in unsere Gewalt zu bringen, zum dienenden Organ für die selbstthätige Verwirklichung unseres Zwecks zu machen, oder im Verabscheuen seine von uns unabhängige Wirkung auf uns durch seine Entfernung oder seine Zerströrung aufzuheben. Im Begehren bleibt aber dieses Streben doch immer durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns gebunden; es ist ein Sehnen, Wünschen, Verlangen; es sind dies verschiedene Formen des Begehrens, verschiedene Grade des Strebens der Aneignung des Gegenstandes und der Hemmung dieses Strebens durch die Vorstellung der Unabhängigkeit desselben von uns.

Das Begehren ist eine Function des Selbstbewußtseins. Um unserer selbst bewußt zu sein, müssen wir das Bewußtsein eines Gegenstandes haben, um in diesem uns selbst zu wissen. Dies ist nur möglich in der Vorstellung eines Gegenstandes als solchen, welcher unabhängig von uns die Realität unseres Zwecks ist. Das Selbstbewußtsein vollzieht sich nur in dem Bewußtsein einer objectiven, von uns unabhängigen Welt, welche als solche von uns immer nur als Mittel für unsern Zweck vorgestellt wird. In diesem Selbstbewußtsein ist daher auch das Streben der Aneignung des Gegenstandes gesetzt, welchem aber die demselben zugleich nothwendige Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns entgegenwirkt. Das Selbstbewußtsein entwickelt sich wesentlich in Bewußtsein anderer Menschen; sie stellen wir als von uns unabhängige Willen vor, von welchen die Realität unseres Zwecks abhängt. Daher gehört auch das Begehren wesentlich dem Verhältnis des Menschen zu Menschen an; wir hassen andere Menschen, weil wir sie als die von uns unabhängige Ursache der Störung der Realität unserer Zwecke vorstellen. Sachen begehren wir, weil sie im Besitze anderer Menschen sind. Die Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns ist nicht im physischen Sinne zu nehmen, was für unsere physische Gewalt nicht erreichbar ist, begehren wir nicht, aber wenn es auch für sie erreichbar ist, begehren wir es doch bloß, weil wir andere im ethischen Sinne als von uns unabhängige Willen vorstellen, von welchen die Realität unseres Zwecks abhängt. Das Begehren unterscheidet sich dadurch insbesondere vom bloßen Triebe, daß der Trieb diese Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes, auf den er geht, von ihm nicht hat.

Das Begehren schließt in dem Streben, andere Menschen oder was sie besitzen, worüber sie disponiren, von uns abhängig zu machen, das unaufhebbare Bewußtsein der Selbstständigkeit der andern in sich. Je schärfer der Gegensatz dieser beiden Elemente sich entwickelt, desto mehr offenbart sich im Begehren der Charakter der Selbstsucht, denn diese schließt das ethische Bewußtsein der Unabhängigkeit der andern von uns in sich, und ist das Streben, diese aufzuheben, und sie zu bloßen Mitteln für unsere Zwecke zu machen. Indem wir den Gegenstand in seiner Unabhängigkeit von uns als Gut vorstellen, sind wir damit unserer Abhängigkeit von demselben bewußt. Die Selbstthätigkeit in der Realisirung unsers Zwecks macht sich aber darin geltend, daß wir die Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns aufzuheben suchen; diese Selbstthätigkeit ist somit im Begehren enthalten, aber sie kommt uns als aufgehoben in der Abhängigkeit vom Gegenstande zum Bewußtsein, und wir fühlen damit unsere Freiheit an die bestimmte Richtung auf diesen Gegenstand, von welchem die Realität unseres Zwecks abhängig ist, gefesselt. Dieses Moment im Begriff des Begehrens haben wir an den verschiedenen Formen des Begehrens nachzuweisen.

Wenn die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen durch einen äußern Eindruck entsteht, und mit dieser Vorstellung das Begehren gesetzt ist, so ist dies der Affect. Die Vorstellung des Angenehmen und Unangenehmen erhält ihre Stärke und ihre von uns unabhängige Objectivität durch die Macht des äußern Eindrucks; daher denn im Affect auch das Bewußtsein der Abhängigkeit vom Gegenstand als einer von uns

unabhängigen Förderung oder Hemmung unsers Zwecks, so daß darin unsere eigene Selbstthätigkeit aufgehoben ist, entschieden hervortritt. Aber ebenso entschieden tritt auch die Reaction gegen diese anfängliche Passivität im Affect hervor, in der Aneignung des Gegenstands oder der Gegenwirkung gegen ihn, so daß darin die Vorstellung der Unabhängigkeit desselben von uns aufgehoben wird. Der Affect reißt zur Handlung fort.

Vom Affect haben wir Neigung, Hange und Leidenschaft zu unterscheiden. Diese haben ihren gemeinsamen Charakter darin, daß die Vorstellung des Angenehmen unabhängig von dem Eindruck, den der Gegenstand auf uns macht, fortbauert; sie wird damit latent in der Seele und es ist damit auch ein latentes, habituelles Begehren gesetzt. Indem dieses erst actuell wird, wenn jene Vorstellung durch den entsprechenden Eindruck oder durch andere Vorstellungen reproducirt wird, so macht dies das Wesen der Neigung aus. Indem die Vorstellung des Angenehmen in der Seele haftet, so ist in der Neigung die Freiheit innerlich und dauernd durch die Vorstellung des Angenehmen gefesselt, während die Bindung der Freiheit im Affecte als solchem eine vorübergehende ist. Aber in der Neigung herrscht doch nicht die Vorstellung eines angenehmen Gegenstandes in der Seele so, daß sie andere zurückdrängt; vielmehr indem sie latent ist in der Seele, ist sie durch andere Vorstellungen zurückgedrängt, und es bedarf anderer begünstigender, verstärkender Vorstellungen, damit diese Vorstellung und das Begehren zum Actus gelange. Die Seele behauptet daher in der Neigung eine gewisse Freiheit von der bestimmten Richtung auf den Gegenstand, welche in der Vorstellung des Angenehmen enthalten ist. Keine Neigung als solche herrscht in der Seele, wie die Leidenschaft in ihr herrscht; sie läßt immer noch andere Neigungen zu. Neigungen sind daher die sittlich unbedenklichen Formen des Begehrens. Man darf nur nicht einer Neigung Nahrung geben, ohne andern Raum zu lassen; man muß dem Begehren eine gewisse Vielseitigkeit erhalten. Dies ist nicht bloß in intellectueller Beziehung, sondern auch in Beziehung auf die Bildung des Willens nothwendig. Der Charakter schließt nicht die Vielseitigkeit des Willens aus, nur die Leidenschaft schließt sie aus; man wird aber einem Menschen, der von einer Leidenschaft beherrscht ist, nicht Charakter zuschreiben.

Im Hange ist die Vorstellung des Angenehmen, die in der Seele haftet, nicht an und für sich in Ruhe, sondern sie ist in Bewegung, und damit auch das Begehren; er ist ein habituelles Begehren, welches als solches die Freiheit aufhebt, so zwar, daß diese ihrer Fessel widerstrebt, aber ohne Erfolg. So beginnt im Hange die Entwicklung des Begehrens, sozusagen, nach abwärts; es folgt darin dem Zug der Schwere, in welchem die Seele ihren eigenen Mittelpunkt in sich verliert und denselben außer sich im Gegenstande hat.

Diese Entwicklung vollendet sich in der Leidenschaft. Die in der Seele haftende Vorstellung des Angenehmen (oder Unangenehmen) reproducirt sich selbst auch an heterogenen, entlegenen Vorstellungen, und drängt diejenigen, welche ihr widerstreben, zurück, und durch diese Reproduction entzündet sich fortwährend die Begierde. Oder es bedarf auch nicht einmal dieser Reproduction der Vorstellung durch ihre Anknüpfung an andere und Verstärkung durch dieselben, sondern die Vorstellung ist an und für sich actuell und herrscht in der Seele. Kant nennt die erste Form der Leidenschaft die erhitzte, sie ist ein immer sich erneuernder Affect, die zweite Form die kalte, denn in ihr wird die Begierde nicht erst durch die Reproduction der Vorstellung entzündet, sondern sie dauert als ein fertiger Actus in der Seele fort. In der ersten Form hat das Bewußtsein der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns als Realität oder Hemmung unsers Zwecks, durch welche das Streben, denselben in unsere Gewalt zu bringen, gehemmt ist, das Uebergewicht, wie in der Leidenschaft die Liebe oder Eifersucht, in der letzteren aber die Energie, diese Unabhängigkeit aufzuheben, und die Begierde wird darin, können wir sagen, schon zum Willen, welcher seinen Zweck mit Ruhe und Ueberlegung verfolgt, und die sittlichen Schranken, welche für die Leidenschaft im Bewußtsein der Unabhängigkeit,



der Unerreichbarkeit des Gegenstandes von ihr besteht, ungeschert durchbricht; diese Form stellt sich z. B. in der Rachsucht, der Habsucht, der Herrschsucht dar.

Weil in der Leidenschaft die in der Seele haftende Vorstellung des Angenehmen nicht latent, das habituelle Begehren als solches ein actuelles ist, ist auch die Freiheit in ihr fortbauend nur aufgehoben in der bestimmten Richtung auf den Gegenstand.

Die Leidenschaft ist gerade darum Leidenschaft, weil die Freiheit in ihr enthalten ist, aber als gefesselt durch die Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen. „Der Affect,“ sagt Kant, „thut einen augenblicklichen Abbruch an der Freiheit und Herrschaft über sich selbst. Die Leidenschaft giebt sie auf, und findet ihre Lust und Befriedigung am Sklavensinn. Weil indessen die Vernunft mit ihrem Aufruf zur innern Freiheit doch nicht nachläßt, so seufzt der Unglückliche unter seinen Ketten, von denen er sich gleichwohl nicht losreißen kann.“ Es kommt aber darauf an, die Freiheit, d. h. die selbstthätige Realisirung unserer Zwecke, als ein inneres Element im Begehren selbst zu begreifen.

Das Begehren beruht in der Neigung, im Hang und in der Leidenschaft auf innern Impulsen, auf der Vorstellung des Angenehmen, welche als solche festgehalten wird. Der Eigenwille unterscheidet diese als seine innern Antriebe von den äußern, welche ihm von andern Willen zukommen, um jenen im Gegensatz gegen diese zu folgen. Er erhebt damit die Befriedigung seiner Begierde zum Acte seiner Selbstthätigkeit, er will sein Begehren, und gerade indem er sein Begehren will, kommt ihm die Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von andern Willen zum Bewußtsein; aber diese Abhängigkeit ist in ihm als negativ gesetzt, er geht wesentlich darauf aus, sie aufzuheben, um sein Begehren als seinen Willen zu haben; er geht daher auch darauf aus, vielmehr die fremden Willen zu dienenden Organen für sich zu machen.

So tritt im Begehren selbst der Wille hervor. Aber der Wille steht im Eigenwillen noch im Dienst des Begehrens; das Höhere, indem es hervortritt, ist der niedern Form des Begehrens noch untergeordnet; das Begehren schließt immer die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstandes von uns, auf welchen es geht, und damit das Bewußtsein der Abhängigkeit von ihm, oder der Abhängigkeit von fremden Willen, die über ihn disponiren, in sich. Und dieses Bewußtsein tritt damit gerade in seiner Schärfe hervor, wo das Begehren selbst zum Act der Selbstthätigkeit erhoben wird. Der Wille als solcher, in seinem wesentlichen Unterschied vom Begehren, beruht durchaus auf der Voraussetzung der Abhängigkeit des Gegenstandes von uns, auf den er geht. Indem er als Eigenwille das Begehren will, ist er darin durch das Bewußtsein der Abhängigkeit der Befriedigung der Begierde von fremden Willen gefesselt, und er ist nur der Kampf gegen diese Abhängigkeit. Zur vollen Freiheit und Selbstständigkeit gelangt der Mensch erst als Wille, worin die Realität seines Zwecks von seiner eigenen Thätigkeit abhängt. Der Eigenwille strebt die Abhängigkeit von fremden Willen zur Abhängigkeit derselben von ihm umzukehren, um sie dem eigenen Begehren dienstbar zu machen; er ist herrschsüchtig, auch darum, weil er so doch immer noch vom fremden Willen abhängig bleibt, seinen Zweck durch fremde Kräfte durchzuführen strebt. Der Wille, für welchen die Realität unseres Zwecks von uns abhängig ist, regt unsere eigenen Kräfte auf, um unsern Zweck zu verwirklichen. Das Begehren lähmt durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Guts, der Abhängigkeit desselben vom fremden Willen, den Gebrauch und die Anstrengung unserer eigenen Kräfte, und es geschieht dies in der That auch noch beim Eigenwillen. Kinder sind eigenwillig, weil sie begehren, und weil die Befriedigung ihrer Begierde von andern abhängig ist, weil die Kräfte der Andern Organe für dieselbe sind; man muß sie zum Willen bilden, indem man sie gewöhnt, selbst für ihre Bedürfnisse zu sorgen, indem man sie für die Befriedigung derselben an ihre eigenen Kräfte weist.

Das Begehren ist in seiner Richtung determinirt, weil der Gegenstand, auf den es geht, für es unabhängig von ihm, und es in der Realisirung des Zwecks von demselben

abhängig ist. Diese Determination macht ebenfalls ein wesentliches Moment im Eigenwillen aus; er fixirt sich in einer Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen, und hat in dieser fixirten Vorstellung seinen innern Impuls. Er fixirt sich, weil er sein Begehren will im Gegensatz gegen äußere Impulse, die demselben entgegenzutreten. In der Leidenschaft ist der Wille gefesselt; im Eigenwillen fesselt er sich selbst, aber diese Fessel wird auch zu einer Macht über ihn; und wenn der Eigenwille launenhaft ist, jetzt dieses, jetzt jenes begehrt, nur um mit den innern Impulsen seines Begehrens den äußern entgegenzutreten und weil er sein Begehren will, wenn darin eine gewisse Freiheit von dem Begehren mit seiner determinirten Richtung sich manifestirt, so unterliegt er doch darin immer wieder der Unfreiheit der Begierde.

Im Eigenwillen tritt der Wille als höhere Function schon aus dem Begehren heraus, aber er ist durch dasselbe gefesselt und in einer dem Willen unangemessenen Weise demselben untergeordnet. Hierin liegt die Möglichkeit der Bildung des Menschen zum Willen, aber es liegt darin auch die Nothwendigkeit der Befreiung, wir können sagen, die Erlösung des Willens aus der Sklaverei der Begierde. Es liegt darin die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe der Erziehung. Ihre Aufgabe kann aber nicht sein, den Eigenwillen, wie man sagt, zu brechen. Man kann und darf es dem Menschen nicht nehmen, daß er den innern Impulsen seiner Thätigkeit, dieselben scharf von den äußern Impulsen unterscheidend und sie diesen entgegensetzend, folgt; der Wille, der darin sich geltend macht, soll vielmehr zur Entwicklung, zur vollen Position erhoben werden; der Mensch soll ja dazu erzogen werden, daß er seine Zwecke durch seine eigene Thätigkeit realisire. Deshalb besteht die Erziehung wesentlich in der Bildung der Kräfte des Menschen, und in der Anleitung dazu, daß er sie selbst bilde, damit er zum Willen werde, der die eigenen Kräfte zur Disposition hat, um sie zur selbstthätigen Realisirung seiner Zwecke zu verwenden. Dies ist die positive Seite der Erziehung, welche wesentlich zur negativen Seite, der Bekämpfung des Eigenwillens, hinzutreten muß.

Es muß aber in der Natur des Menschen selbst das Mittel liegen, durch welches der Wille aus seiner Knechtung unter die Begierde befreit werden kann. Dieses Mittel ist das Denken, es ist die intellectuelle Bildung des Menschen. Das Begehren, haben wir gesagt, beruht auf der Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns, so daß wir in demselben als solchem die Realität unseres Zwecks haben. Die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns beruht darauf, daß wir nicht bloß die Vorstellung des Gegenstands haben, sondern auf ihren objectiven, von uns verschiedenen, d. h. von uns selbst unabhängigen Inhalt reflectiren; d. h. sie ist schon ein Denken. Aber wir fassen darin diesen objectiven Inhalt nur in seinem Verhältnis zu uns selbst, zu unserem Zweck auf, so daß er in seiner Objectivität die Realität oder Hemmung desselben ist; es beruht darauf die selbstsüchtige, egoistische Natur des Begehrens, es beruht aber auch darauf die Abhängigkeit vom Gegenstande in demselben. Das Denken besteht in der Reflexion auf den objectiven Inhalt unserer Vorstellungen, aber so, daß wir denselben an sich, nicht bloß nach seinem Verhältnis zu uns auffassen. Das Denken reagirt somit gegen das Begehren, es ist eine ethische Kraft, als welche dasselbe in der sokratischen Moral erkannt worden ist. Das Denken befreit uns von der Abhängigkeit von den Gegenständen, eben weil wir in ihm dieselben nicht bloß nach ihrem Verhältnis zu uns, sondern im Gegensatz hiezu, ihrem objectiven Inhalt nach auffassen. Durch das Denken gelangen wir daher zum Bewußtsein unserer Selbständigkeit und Unabhängigkeit; zu derjenigen Selbständigkeit, vermöge welcher, was zu unserer Ergänzung dient, von uns abhängig ist und dies ist die Quelle des Willens. Wille und Denken sind entgegengesetzte Functionen, im Denken fassen wir den Gegenstand in seinem objectiven eigenthümlichen Wesen, ohne Beziehung zu uns auf; für den Willen ist er von uns abhängiges Mittel für uns selbst. Im Denken unterscheiden wir den Gegenstand von uns, der Wille geht auf Aneignung desselben. Beide Functionen sind schon im Begehren enthalten; aber die Aneignung ist in demselben noch gebunden durch

die Unterscheidung, durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns; und ebenso ist die letztere gebunden durch die erstere, weil wir darin doch nur den Gegenstand in seinem Verhältnis zu uns auffassen, und gerade in diesem gegenseitigen Gebundensein ist die eine negativ gegen die andere. Im Willen und Denken werden beide frei von einander, sie werden differenziert, jede kommt zu ihrer freien Entfaltung; sie entwickeln sich aus ihrem gegenseitigen Gebundensein heraus. Es giebt nicht ein Wollen und ein Denken neben dem Begehren, sondern im Willen wird die Kraft der Aneignung frei, sie sprengt die Fessel, in der sie durch die Vorstellung der Unabhängigkeit des Gegenstands von uns im Begehren gebunden ist; und eben damit wird auch im Denken die Unterscheidung des Gegenstands von uns, worin wir ihn in seinem objectiven Inhalt, abgelöst von seiner Beziehung zu uns, auffassen, frei von jener. Die Entwicklung, die Bildung des Geistes besteht in dieser Entbindung, Befreiung seiner Kräfte, und die Erziehung besteht wesentlich in dieser Erhebung des Menschen über die Begierde, in der Erlösung, Befreiung der in derselben gebundenen Kräfte.

Über der Wille entwickelt sich so nur mit dem Denken, und umgekehrt. In ihrer Differenz, worin jede der Kräfte aus ihrem negativen Verhältnis heraus zur Position, zur freien Entfaltung gelangt, sind beide in untrennbarer, positiver Einheit; das Band der Kräfte wird nicht bloß gelöst, sondern in höherer Weise geknüpft.

Der Wille ist die Function der Selbständigkeit des Individuums, worin es seine Ergänzung als von sich abhängig hat; er ist die wesentliche Function unseres Selbst, als die absolute Tendenz der Aneignung des Außern überhaupt, welche lediglich in uns selbst ihre Quelle hat. Ich bin Wille; es besteht darin meine Persönlichkeit; denn ich bin ein persönliches Wesen, indem ich das Bewußtsein meiner Selbständigkeit in meiner Ergänzungsbedürftigkeit habe, und in diesem Bewußtsein bin ich Wille, absolute Tendenz der Aneignung des Außern überhaupt. Dieser Wille hat noch keine bestimmte Richtung auf ein Object, wie das Begehren diese Richtung durch die Vorstellung des Angenehmen hat, und ist in der völligen Freiheit von einer solchen Richtung. Der Begriff dieses Willens ist nicht eine bloße Abstraction vom wirklichen Wollen, in welchem wir etwas wollen, sondern ist ein reeller Begriff des Willens, und drückt, wie gesagt, die Persönlichkeit des Menschen aus.

Über dieser Wille hat sein Gesetz in seiner wesentlichen, positiven Einheit mit dem Denken. Diese Einheit ist Gesetz für den Willen, weil die Aneignung different, frei ist von der Unterscheidung des Gegenstands von uns im Denken, und darin in nothwendiger Einheit ist mit der letzteren Function; und sie ist in nothwendiger Einheit mit dieser, weil die Aneignung in ihrer Freiheit ohne bestimmte Richtung Potenz ist, und nur in der Einheit mit dem Denken ihre bestimmte Richtung, ihren Actus erhält. Der Wille ist nicht bloß, indem er nach Spinoza nur als einzelner Willensact existirt, die Wirkung einer von ihm unabhängigen Ursache, sondern er ist die Ursache einer Wirkung, aber eine Ursache, die nur nach einem bestimmten Gesetze wirkt.

Der Wille hat ein Gesetz, weil er in nothwendiger Einheit steht mit der ihm entgegenwirkenden Kraft des Denkens, und weil er in dieser Einheit die Bedingung seines Actus hat. Der Begriff des Gesetzes schließt diese beiden Elemente in sich, welche einander auszuschließen scheinen; denn das Denken als eine dem Willen entgegenwirkende Kraft scheint doch nicht die Bedingung seiner Aneignung sein zu können; je mehr das letztere Element hervortritt, tritt das erstere zurück. Und in der That beruhen auf dem verschiedenen Verhältnis der beiden Elemente die verschiedenen Formen des Willens.

Wenn der Wille in der Einheit mit dem Denken die Bedingung seiner Aneignung hat, so wird das Denken zunächst nicht schlechthin als dem Willen entgegenwirkende Kraft auftreten, sondern das Denken wird den Gegenstand in seinem Verhältnis zum Willen auffassen, als praktisches Denken. Der Gegenstand ist so an sich ein Gut für uns; aber er wird im Denken als solches erkannt. Die Vorstellung des Angenehmen, auf welcher das Begehren beruht, besteht darin, daß wir den Gegenstand eben nur nach

seinem Verhältnis zu uns, nach dem Eindruck, den er auf uns macht, auffassen. Im Gegensatz gegen diese Vorstellung des Angenehmen wird im Denken der Gegenstand in seiner Objectivität, ohne an sich angenehm zu sein, fixirt und darin seine Beziehung zu unserem Zweck erkannt. Im Begehren erscheint er uns als ein Gut, im Denken wird er in seinem Wesen als ein solches erkannt.

Das Lust- oder Unlustgefühl im Begehren ist nur die Perception des Verhältnisses des Gegenstands zu unserem Zweck, ohne jedes der Glieder des Verhältnisses für sich zu fixiren. Das Denken dagegen unterscheidet das Object als solches von uns selbst; das Bewußtsein des Objects und das Bewußtsein unserer selbst mit unserem Zweck scheidet sich, und erst von da aus denken wir das Verhältnis des Gegenstands zu unserem Zweck. Und indem wir im Denken die Herrschaft einer Vorstellung in der Seele aufheben, dieselbe vielmehr ihrem Inhalt gemäß in ihrem Verhältnis zu andern Vorstellungen betrachten, so ist auch der denkende Wille im Stande, indem er einen Gegenstand in seinem Verhältnis zu ihm auffaßt, ohne an die Vorstellung desselben als Gutes gefesselt zu sein, auch auf andere Gegenstände zu reflectiren, verschiedene Gegenstände nach ihrer größeren oder geringeren Angemessenheit an unsern Zweck in's Auge zu fassen, und durch das Urtheil hierüber sich zur Aneignung des einen und Verwerfung der andern zu bestimmen.

Er bestimmt sich selbst dazu. Denn der Willensproceß geht aus von der Unterscheidung des Willens, seines Zwecks und des Gegenstands, worin jedes der Glieder des Verhältnisses für sich in's Bewußtsein tritt; der Wille denkt in der That sich selbst, so wie der Gegenstand als solcher seinem objectiven Inhalt nach gedacht wird, und darin entsteht das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstands zum Zweck, das Denken dieses Verhältnisses. Durch dieses Denken bestimmt daher der Wille sich selbst, dem Bewußtsein seines Zwecks gemäß, zur Aneignung des Gegenstands.

Der Wille ist frei, weil er sich selbst zum Actus bestimmt. Er bestimmt aber sich selbst zum Actus, weil er im Bewußtsein seines Zwecks und des Verhältnisses des Gegenstands zu demselben das Motiv seiner Handlung hat. Wenn die Einheit des Willens mit dem Denken das Gesetz des Willens ist, wenn auch der Wille Ursache einer Wirkung sein kann nur nach einem bestimmten Gesetze, so hebt dies die Freiheit des Willens nicht auf, denn der Wille ist darin bewußte Zweckthätigkeit; indem er diese ist, ist er nicht die Wirkung einer von ihm unabhängigen Ursache, und das Gesetz seiner Causalität drückt nur die Form seiner Zweckthätigkeit und damit seiner Selbstbestimmung aus. Sofern der Gegenstand Mittel für seinen Zweck ist, ist der Willensact allerdings die Wirkung des Gegenstands als Ursache, denn der Wille kommt nur durch dieses Mittel zum Actus, aber als Zweckthätigkeit actualisirt er sich selbst vermittelt der Wirkung dieser Ursache, indem er sich durch das Bewußtsein seines Zwecks und das Bewußtsein des Verhältnisses des Gegenstands zu ihm zu seiner Verwirklichung bestimmt.

In dieser Einheit des Willens mit dem Denken kommt nun aber weder das Denken, noch der Wille zu seiner freien Entwicklung; das Denken zeigt das Verhältnis des Gegenstands zu unserem Zweck an, und der Gegenstand ist damit an sich ein Gut für uns. Der Wille ist darin die die Güter auswählende Thätigkeit; er ist aber in einer höheren Entwicklung die die Güter erzeugende Thätigkeit.

Wir fassen im Denken die Gegenstände in ihrem reinen objectiven Wesen auf, so daß es dem Willen nur entgegenwirkt, und die Gegenstände außer der Sphäre des Willens gesetzt werden; sie sind nicht an sich ein Gut für uns. Die Natur ist nicht bloß für uns, für unsern Nutzen da; die Naturursachen nehmen in ihren Wirkungen keine Rücksicht auf uns, ja sie widerstreben unserem Zweck. So fassen wir sie im Denken auf in seiner Gegenwirkung gegen den Willen. Aber eben damit tritt auch der Wille in seiner eigenthümlichen Energie hervor; wenn die Natur an sich unserem Zwecke nicht gemäß ist, so muß sie erst durch unsere eigene Thätigkeit demselben dienstbar gemacht werden, und der Wille geht auf Realisirung unseres Zwecks durch unsere eigene

Thätigkeit; er ist damit die die Güter erzeugende Thätigkeit. Aber er kann die Natur nur zum Mittel, zum Organ für seinen Zweck bilden, indem er sich nach derselben, die unabhängig von seinem Willen ihre eigene Gesetze hat, ihren eigenen Gang geht, richtet, sich derselben unterwirft. Während in der ersten Form der Wille das Denken sich unterordnet, dergestalt, daß das Denken eben das Verhältnis des Gegenstands zu ihm auffaßt, ordnet sich nun der Wille dem Denken in seiner Gegenwirkung gegen sie unter, um die Natur, die an sich nicht Mittel für ihn ist, zum Mittel für seinen Zweck zu machen. So wird die Einheit des Willens mit dem Denken in ihrer Differenz gesetzt. In dieser Differenzirung des Willens und des Denkens, so daß in ihr ihre Einheit gesetzt wird, und diese Einheit zum eigentlichen Gesetz für den Willen wird, besteht die Bildung des Willens, welche, wie wir sehen werden, zum Begriff des sittlichen Willens führen wird.

Der Wille tritt in dieser Form in seiner eigenthümlichen Energie hervor; er ist die Function der Selbständigkeit des Individuums, vermöge deren es seine Ergänzung als von sich abhängig hat; wir können dieselbe näher als die Vollständigkeit des Individuums bezeichnen. Der Wille beruht auf der Idee derselben, sie ist sein wesentlicher Zweck, der innere Antrieb zur Thätigkeit und Product derselben. Diese Idee wird darin realisiert, daß die Natur durch die eigene Thätigkeit zur Ergänzung unserer selbst, die von uns abhängig ist, gebildet wird. Die Bearbeitung der Natur ist so eine Function der Persönlichkeit des Menschen. Der bloße Trieb zur Ergänzung, welcher vom Bedürfnis ausgeht, wird zum Willen erhoben damit, daß der Mensch unabhängig von dem Bedürfnis sich durch die Idee seiner Vollständigkeit dazu bestimmt, die Natur zu dem von ihm abhängigen Mittel für ihn selbst zu machen, und dadurch die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu sichern. Der Wille ist damit schon sittlicher Wille. Die Arbeit, als die die Natur organisirende Thätigkeit, welche ihr Motiv in der Idee der Persönlichkeit des Menschen hat, und sich damit über den Trieb und das Begehren erhebt, ist die Grundlage der menschlichen Gesittung; sie ist aber die Aeußerung des Willens in seinem eigenthümlichen Wesen, vermöge dessen der Wille, nicht wie er gewöhnlich genommen wird, eine gegen jeden Inhalt unbestimmte, formelle Thätigkeit ist, vielmehr an sich selbst seinen wesentlichen Zweck hat und eine bestimmte Thätigkeit ist.

Da es uns darum zu thun ist, zu zeigen, daß der Wille eine bestimmte Thätigkeit ist, haben wir noch nachzuweisen, daß diese Thätigkeit in der Selbsterweiterung des Individuums besteht, im Unterschied von der bloßen Selbsterhaltung. In dieser werden die Objecte, welche zu unserer Ergänzung dienen, in ihrem selbständigen Bestehen aufgehoben, ihre Vereinigung mit uns besteht nur in ihrem Gebrauch, in ihrem Genuß; sie werden zur Befriedigung des Bedürfnisses verwendet. In der Selbsterweiterung werden sie in ihrem Bestehen, wir können sagen, in ihrer Unterscheidung von uns mit uns als Mittel für unsern Zweck verbunden. In dieser Selbsterweiterung besteht die eigenthümliche Function des Willens; er geht als Wille nicht direct auf den Genuß, sondern er ist die Herrschaft über die Sache, durch welche sie in ihrer Objectivität nach ihrer eigenthümlichen Wirkungsweise zum Mittel für unsern Zweck bearbeitet wird. Der Wille ist die Kraft, was wir als von uns unabhängig aus uns hinausstellen, als solches von uns abhängig zu machen. So ist der Wille die Quelle des Eigenthums, und wir verwenden dieses nicht bloß im Gebrauche, sondern wir erhalten und pflegen dasselbe, damit es in seinem Bestehen das über das momentane Bedürfnis hinaus dauernde Mittel für unsern Zweck sei. Das Eigenthum beruht daher nicht auf dem Trieb der Selbsterhaltung, sondern auf dem eigenthümlich-menschlichen Triebe der Selbsterweiterung. Es ist klar, daß wir in dieser erst die Realität der Idee unserer Vollständigkeit, des wesentlichen Zwecks des Willens haben. Es ist aber auch klar, daß sie auf der Einheit des Willens in seiner eigenthümlichen Energie mit dem ihm entgegenwirkenden Denken beruht, weil damit eben die Natur in ihrer Objectivität unserem Zwecke dienst-

bar gemacht wird; und wie sehr ist es dem Menschen gelungen, durch diese Organisirung der Natur seine eigenen Kräfte zu steigern, zu erhöhen? Es wird nicht unangemessen sein, darauf aufmerksam zu machen, daß schon im Begehren, dem gegebenen Begriffe desselben gemäß, dieser Trieb der Selbsterweiterung wirksam ist; denn es ist ein Streben, einen Gegenstand anzueignen, den wir als von uns unabhängig vorstellen; in der Leidenschaft der Liebe, der Habsucht, der Herrschsucht, des Ehrgeizes geht das Begehren entschieden über den bloßen Trieb der Selbsterhaltung hinaus. Aber da das Begehren diese Unabhängigkeit des Gegenstands von uns aufzuheben strebt, so ist die Selbsterweiterung in dieser Enge der Selbstsucht gebunden; sie wird erst im Willen entbunden, indem dieser in Einheit mit dem Denken ist und als Wille sich der objectiven, von ihm unabhängigen Natur des Gegenstands bequemt, und in der Erhaltung ihres objectiven Daseins sie zur Erweiterung und Verstärkung unserer Kräfte verwendet.

Der Wille ist vermöge dieses Begriffs nicht die einfache Thätigkeit der Aneignung, sondern er ist in Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function des Denkens. Indem er sich in der Aneignung der objectiven Natur des Gegenstands bequemt, sich nach dieser richtet, und so sich durchs Denken bestimmt, ist der Wille die Hingebung an denselben; der Wille ist der Act, den Gegenstand in seiner Unterscheidung von uns mit uns zu verbinden, d. h. er ist die Hingebung an denselben. So ist der Wille, der in der Angemessenheit an's Denken seinen Actus hat, nicht die einfache Function der Aneignung, sondern diese Aneignung ist in Einheit mit der Hingebung. Und in der That schließt schon die Bearbeitung der Natur eine solche Hingebung an sie in sich; indem wir nur durch die Unterwerfung unter sie, ihre Gesetze, sie uns unterwerfen, stellen wir darin unsere Kräfte in den Dienst der Natur, um sie damit zum dienenden Organ für uns zu machen; wir können sie nur aneignen in der Hingebung an sie. Aber freilich ist diese Hingebung nur das Mittel für die Aneignung; der Wille ist doch die einfache Function der Aneignung, weil die Hingebung an die Natur nur das Mittel für jene ist. Dieser Egoismus des Willens kommt darin zur Erscheinung, daß durch denselben auch das Verhältnis des Menschen zu Menschen bestimmt wird. Wir haben, im Denken, das dem Willen entgegenwirkt, den Begriff der Selbstständigkeit der andern, den Begriff derselben als Willen, welche ihren eigenen Zweck haben, und wir können sie nur aneignen, indem wir uns nach ihnen richten, ihrem Zweck dienen, aber diese Hingebung ist in der That nur ein Schein, sie wird in ihr Gegentheil, in ihre bloße Aneignung verkehrt, sie ist nur das Mittel, um sie unserem Zwecke dienstbar zu machen. Dies ist der Egoismus des bösen Willens. Im Begehren stellen wir andere unmittelbar nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck vor, sie sind in ihrer Unabhängigkeit an sich nur Mittel für uns, so sind sie Objecte des Begehrens. Aber das eigentliche Wesen des bösen Willens beruht darauf, daß wir den Begriff der Selbstständigkeit der andern haben, worin sie nicht Mittel für uns sind, daß wir daher uns nach ihnen, nach ihrem Willen richten, um sie damit zum Mittel für uns zu machen. Der böse Wille besteht darin, daß der Wille nicht die einfache Function der Aneignung, sondern in Einheit mit der Hingebung ist, aber darin doch sich als einfachen Willen der Aneignung behauptet, und die Hingebung zum bloßen Mittel für diese herabsetzt. Das Böse ist die Lüge, die Heuchelei der Hingebung an andere, der Schein des Guten.

Der Wille ist allerdings seinem eigenthümlichen Wesen nach die einfache Function der Aneignung; das Denken ist eine ihm als Wille entgegenwirkende Kraft; darauf beruht es, daß der Wille auch in der Einheit mit dem Denken sich als einfache Thätigkeit der Aneignung behauptet; das Böse beruht auf der selbstischen Natur des Willens, die sich in seinem Gebundensein ans Gesetz behauptet, oder, können wir auch sagen, das Gesetz nur zum Mittel für sich in seiner einfachen Thätigkeit macht.

Der Wille in seiner eigenthümlichen Function, in seiner Freiheit oder Differenz von dem ihm entgegenwirkenden Denken ist an die Einheit mit dem letzteren gebunden,

er widerstrebt daher dieser Einheit, er ist der böse Wille. Dies ist der ethische Begriff des Bösen; der freie Wille widerstrebt seinem Gesetz; die Sünde ist die Uebertretung des Gesetzes. Diesen Begriff haben wir festzuhalten im Gegensatz gegen den metaphysischen Begriff, wonach das Böse in der Beschränktheit, d. h. in der Endlichkeit der Creatur besteht, und den anthropologischen Begriff, wonach das Böse nur das Widerstreben der Sinnlichkeit gegen den Geist oder die von der Freiheit unabhängige Hemmung desselben durch die Sinnlichkeit ist. Es ist hier nicht der Ort, diese Theorien näher zu betrachten, es soll nur auf den Unterschied derselben vom wahren ethischen Begriff hingewiesen werden.

Die Bildung des Willens ist seine Bildung zum guten, sittlichen Willen. Er muß dazu gebildet werden. Der Wille ist keineswegs indeterminirt in Beziehung auf das Böse und Gute, so daß er in jedem Momente böse oder gut sein, das Böse oder das Gute thun könnte, sondern der Wille, weil er in seiner Freiheit, in seiner bestimmten eigenthümlichen Function an die Einheit mit der dieser entgegenwirkenden Function als sein Gesetz gebunden ist, ist das Widerstreben gegen das Gesetz. Er muß erst zum guten Willen umgebildet werden, damit er das Gute thun könne. Er kann dazu nur gebildet werden, weil eben die Elemente, welche im Bösen enthalten sind, im Guten nur in ein anderes Verhältnis treten. Im Bösen ist der Wille in seiner Freiheit an's Gesetz, an die Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function der Hingebung gebunden, aber er ist darin negativ gegen diese. Die positive Einheit des Willens mit seinem Gesetz ist das Gute. Die Elemente, die im Bösen im Verhältnis der Entzweiung sind, gelangen im Guten zur Versöhnung. Die Bildung des Willens zum guten Willen kommt nicht dadurch zu Stande, daß man eben nur ein Gesetz für ihn aufstellt. Eben die bloße Bindung des Willens durchs Gesetz ruft sein Widerstreben gegen das Gesetz hervor, weil er doch als Wille frei von ihm ist; der Wille hat schon sein Gesetz, man braucht es ihm nicht erst zu geben. Aber darauf kommt es an, daß was im Bösen in einander ist, Freiheit des Willens und Gebundensein desselben an's Gesetz, seine nothwendige Einheit mit der ihm entgegenwirkenden Function zur Scheidung komme, daß der Wille sich als freier von sich selbst als dieser nothwendigen Einheit scheide, daß er somit das Bewußtsein seiner Freiheit mit dem Bewußtsein seiner selbst als gebunden durch sein Gesetz habe, so daß das erstere nicht möglich ist ohne das letztere und umgekehrt. Das Subject des Bewußtseins ist der Wille in seiner Freiheit, als absolute Aneignung, das Object des Bewußtseins ist aber der Wille selbst in seiner eigenthümlichen Thätigkeit in ihrer Einheit mit der Hingebung; der Wille weiß damit sich selbst als nothwendige Einheit mit der entgegengesetzten Function, er hat darin sich selbst zum Object; er hat darin seine Affirmation. So ist es der seiner selbst bewußte Wille, welcher im Bewußtsein seiner Freiheit das Bewußtsein seiner selbst als gebunden durchs Gesetz hat. Der seiner selbst bewußte Wille ist der sittliche Wille, weil er seiner selbst nur bewußt sein kann, indem er sich selbst zum Objecte hat; er hat aber sich selbst nur zum Objecte als nothwendigen Willen, und er kann sich als solchen nur zum Objecte haben, indem er sich zugleich als frei von ihm weiß. Daß der sittliche Wille der selbstbewußte Wille ist, darauf beruht das Gewissen, das sittliche Gefühl, das Rechtsgefühl. Wir werden darin leicht den genauen Begriff der Persönlichkeit erkennen. Weil der Mensch seiner selbst bewußter Wille ist, ist er persönliches Wesen; und es gehört zum Begriff der Persönlichkeit, daß der Mensch im Bewußtsein seiner Freiheit sich an's Gesetz gebunden weiß. Fichte und Hegel haben eben auch darin, daß der Wille sich selbst weiß oder denkt, den Begriff des sittlichen Willens gefunden, aber wenn Fichte denselben so bestimmt, daß das Ich seiner Tendenz zur absoluten Selbstthätigkeit bewußt wird, daß die Intelligenz ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbstständigkeit bestimmt, wenn Hegel sagt, der Wille ist sittlicher Wille, indem er sich als freien Willen weiß und will, so sieht man, daß der Unterschied des Subjects und Objects dieses Bewußtseins nicht bestimmt ist, und

daß wir damit nicht den Begriff des Gesetzes der Freiheit haben. Das Gesetz des Willens, seine nothwendige Einheit mit der entgegengesetzten Function, ist unabhängig von seiner Freiheit, es kommt ihm im Selbstbewußtsein als solches zum Bewußtsein, der Wille fühlt sich darin durch eine von ihm unabhängige Macht gebunden; dies ist das Gegentheil des idealistischen Begriffs bei Fichte und Hegel. Es ist hier nicht der Ort zu zeigen, wie diese von der Freiheit des Menschen unabhängige Nothwendigkeit des Gesetzes auf ein höheres Princip des Gesetzes, Gott, welcher selbst keineswegs mit diesem Gesetze, der Weltordnung, identisch, sondern eben das absolute Princip desselben ist, hinweist; es soll hier nur auf die Stelle hingedeutet werden, in welcher der Begriff Gottes seinen Ursprung hat. Der idealistische Begriff des sittlichen Willens schließt den Begriff Gottes aus, welcher für das religiöse Bewußtsein die Macht ist, welche den menschlichen Willen durch das von ihm unabhängige Gesetz bindet.

Die nothwendige Einheit der Aneignung mit der Hingebung ist die Form der sittlichen Gemeinschaft; sie dient nicht bloß dem Willen in seiner einfachen selbstischen Thätigkeit der Aneignung, sondern sie ist für diese eine von ihrer Freiheit unabhängige Nothwendigkeit. Nicht in der Selbstliebe, sondern in der nothwendigen Einheit derselben mit der ihr entgegenwirkenden Function besteht der sittliche Gehalt des Willens. Und da auf dieser Einheit die menschliche Gemeinschaft beruht, so ist es im Sittlichen um diese zu thun, nicht um den Einzelnen, und zwar so, daß sie in ihrer sittlichen Ordnung eine vom Einzelnen unabhängige Macht über ihn ist. Doch aber ist die Aneignung, als Function des Willens als solchen, in dieser Einheit gesetzt, und der Wille in seiner Freiheit vom Gesetz hat seine Affirmation darin; die Aneignung hat in dieser Einheit mit der Hingebung ihren Actus, die Selbstständigkeit, die Vollständigkeit des Einzelnen hat darin ihre Realität. Die Einzelnen sind nicht in der Substanz des allgemeinen Willens als deren Accidenzien zur Einheit verbunden, sondern sie sind an ihnen selbst als selbständige persönliche Wesen zur Einheit verbunden; so hat der Wille des Einzelnen in seiner Freiheit seine Position in der Gemeinschaft. Das gerade ist die volle Aneignung des andern, welche sich in der Einheit mit der Hingebung an ihn vollzieht; auf diesem Grundgesetz beruht die Gemeinschaft z. B. in der Ehe. Man wird auch leicht erkennen, daß in dieser Einheit die Selbsterweiterung des Individuums, welche wir als die wesentliche Function des Willens erkannt haben, ihren Actus hat. Der Trieb der Selbsterweiterung, der den Menschen über den Trieb der Selbsterhaltung erhebt, macht die sittliche Natur des Menschen aus; und das Gesetz des Willens bestimmt die Form, in welcher dieser Trieb zum Actus gelangt; das Gesetz ist damit eben das Gesetz des Willens, weil es die wesentliche Bedingung seines Actus ist, es ist aber auch Gesetz für ihn, weil der Wille an sich frei vom Gesetz, darin durch das Gesetz gebunden ist; weil der Wille darin doppelt gesetzt ist, als absolute Aneignung, und als Aneignung in der Einheit mit der Hingebung. In jener hat der Mensch alles äußere als von ihm abhängiges Mittel für seinen Zweck, als in sich vollständiges, persönliches Wesen, und es hat hierin der Begriff des Rechts seinen Ursprung. Recht und Wille in seiner eigenthümlichen freien Energie ist identisch; wir begreifen das Recht nur aus der bestimmten Natur des Willens. Aber der Wille ist darin nur die Rechtsfähigkeit; die absolute Aneignung ist als solche nur Potenz, und hat ihren Actus im Gesetz der Gemeinschaft, aber damit dieser Actus der Actus des Willens sei, muß ihm die absolute Aneignung als Potenz vorhergehen, das Recht ist die Verwirklichung der Freiheit in der Gemeinschaft, die Freiheit hat daher einen bestimmten Sinn, sie besteht in der eigenthümlichen Energie des Willens, als Function der Selbstständigkeit des Individuums.

Wir haben bisher den Willen als Act der Aneignung der Gegenstände gefaßt, durch welchen die Ergänzung des Individuums vollzogen wird; der Wille ist so nach außen gerichtet, die Vorstellung der Gegenstände giebt ihm seine Richtung. Aber der Wille, indem er so auf Ergänzung von außen geht, um als Wille diese Ergänzung von



uns abhängig zu machen, regt auch die eigenen Kräfte, die Kräfte der Bewegung an, durch welche die Aneignung der Gegenstände vollzogen wird; er bestimmt die Kräfte der Bewegung seinem Zwecke gemäß, so insbesondere in der Bearbeitung der Gegenstände. Der Wille hat daher sein Object nicht bloß an den Gegenständen außer uns, sondern an der eigenen Thätigkeit des Menschen, nicht bloß der Gegenstand, sondern die eigene Thätigkeit, durch welche der Gegenstand erlangt oder zum Mittel für unsern Zweck gemacht wird, wird gewollt.

Daß die Bewegung unserer Glieder eine Function des Willens ist, dazu gehört, daß wir die Bewegung vorstellen, und uns durch diese Vorstellung der Bewegung als dem Zwecke des Willens gemäß selbst zur Bewegung bestimmen.

Jemehr in dieser Weise die Vorstellung der Bewegung der Bewegung selbst vorhergeht, destomehr ist die Bewegung ein eigentlicher Willensact. Wir haben hievon die bloße Instinctbewegung zu unterscheiden. Es ist eine bloße Instinctbewegung, wenn z. B. die Empfindung des Drucks unmittelbar die Bewegung hervorruft, den Druck zu entfernen. So sind auch die Handlungen im Affect, können wir sagen, Instincthandlungen, indem wir darin durch die mit einem Eindruck plötzlich entstehende Vorstellung des Angenehmen oder Unangenehmen zur Aneignung des Gegenstands oder Abstoßung desselben fortgerissen werden. Zu Willenshandlungen werden sie, wenn wir diese Handlungen oder Bewegungen vorher vorstellen, um erst von dieser Vorstellung aus nach ihrem Verhältnis zu unserem Zweck uns zu denselben zu bestimmen. Der Wille handelt mit Vorsatz und mit Absicht, weil er sich durch die Vorstellung der Handlung überhaupt (im Vorsatz), und dann näher durch die Vorstellung derselben als Ursache einer gewissen Wirkung (in der Absicht) als seinem Zwecke gemäß sich selbst zur Handlung bestimmt. Darin besteht die freie Selbstbestimmung des Willens. Die Freiheit besteht nicht in der Unbestimmtheit des Willens, d. h. nicht darin, daß er keinen Zweck hat, sondern daß er durch die Vorstellung der Handlung im Verhältnis zu seinem Zweck durch die Ueberlegung sich zur Handlung bestimmt. Der Wille hat als solcher, weil er eine bestimmte Thätigkeit ist, seinen Zweck, er hat sich selbst, als bestimmte Thätigkeit als Function der Ergänzung, der Erweiterung des Individuums zu seinem Zweck. Diese Thätigkeit ist sein Zweck, weil sie als die wesentliche, vom Selbst des Menschen untrennbare Function, vor jeder bestimmten Handlung auf einen Gegenstand, vor ihrem Actus vorhergeht. Zu dieser Handlung wird der Wille zunächst bestimmt durch die Perception des Verhältnisses eines Gegenstands zu ihm, in der Lust an demselben. Der Antrieb zur Handlung ist unabhängig vom Willen. Aber er ist als Wille frei von dieser Handlung, im Bestimmtheitssein zu einer Handlung frei von demselben sein, darin manifestirt sich der Wille als solcher; vermöge dieser Freiheit allein stellen wir die Handlung vor ihrer Vollziehung vor, wir hemmen die Handlung, zu der der Affect uns treibt; wir setzen sie in dieser Freiheit von ihr, in ihrer Vorstellung zu einer bloß möglichen herab, so daß für den Willen ebenso die entgegengesetzte möglich ist. Aber es kommt darauf an, wie der Wille von dieser Freiheit aus sich selbst bestimmt, sich selbst für die eine oder andere Handlung entscheidet. Dies geschieht nur dadurch, daß er über das Verhältnis derselben zu seinem Zweck urtheilt; er ist in seiner Freiheit von der Handlung, zu der er bestimmt ist, nicht das unbestimmte Wollen, sondern der Wille mit seinem wesentlichen Zweck; er vergleicht sich selbst in seiner Determination zur Handlung mit sich selbst in seiner Freiheit von derselben, d. h. mit seinem Zweck; er bestimmt sich so durch die Vorstellung der Handlung in ihrem Verhältnis zu seinem Zweck zur Handlung selbst, um so durch diese Handlung als Wille seinen Zweck selbstthätig zu realisiren. Die Selbstbestimmung des Willens beruht also wesentlich auf der Ueberlegung; der Wille ist, sagt Leibniz, *conatus agendi post judicium*; der sich selbst bestimmende Wille ist der besonnene Wille. Der Wille weiß, was er will. Er ist Subject und Object des Bewußtseins, Object des Bewußtseins ist er als durch Lust oder Unlust zu einer Handlung determinirter Wille, Subject des Bewußtseins ist er

als frei von dieser Determination mit seinem reinen Zweck; in diesem Wissen seiner selbst eignet er sich seine Determination an, oder stößt sie von sich ab. Mit dieser Vorstellung der Handlung, in welcher er den Antrieb zur Handlung hemmt und unwirksam macht, um ihn erst durch das Urtheil über das Verhältnis derselben zu seinem Zweck wirksam zu machen, verbindet sich aber auch die Vorstellung des Gesetzes, durch welches die Handlung bestimmt ist, die Vorstellung des Verhältnisses der Handlung zum Gesetz. Daß in der Entschließung auch diese Vorstellung mitbestimmend einwirkt, hängt davon ab, daß mit dem Bewußtsein des Verhältnisses der Handlung zu unserem Zweck auch das Bewußtsein ihres Verhältnisses zum Gesetz mit gleicher Stärke und Klarheit entwickelt ist; der Entschluß zu einer gesetzwidrigen Handlung beruht thätlich darauf, daß das letztere Bewußtsein durch das erstere verbunkelt, d. h. daß, während die Vereinigung des einen Bewußtseins mit dem andern die positive Einheit der Freiheit mit dem Gesetz, die rechtliche Gesinnung, ausdrückt, die Freiheit des Willens in ihrem Gebundensein durch das Gesetz negativ gegen dieselbe ist. Man wird aber auch zugeben, daß, wo der Mensch mit Besonnenheit handelt, wo er also durch die Vorstellung der Handlung im Verhältnis zu seinem Zweck sich bestimmt, er auch durch die Vorstellung des Verhältnisses der Handlung zum Gesetz sich bestimmen wird, daß also, wo das letztere Bewußtsein verbunkelt ist, auch das erstere nicht zu rechter Klarheit und Energie gekommen ist. Das *ἐπιστημόνως πράττειν*, die *σωφροσύνη* ist daher nach Sokrates und Plato immer auch die Quelle des gesetzmäßigen Handelns. Das besonnene Handeln macht aber die freie Selbstbestimmung des Willens aus, und der Wille, der dem Gesetze zuwiderhandelt, ist in der That nicht Wille, er ist nicht in der Besonnenheit die Herrschaft über sein Thun, indem er es durch die Vorstellung desselben vom Verhältnis zu unserem Zweck und zum Gesetz bestimmt, sondern er unterliegt der Herrschaft der Begierde, des Affects, der Leidenschaft. Wie nun aber der Wille nicht bloß zwischen den Gegenständen wählt, diejenigen Gegenstände auswählt, welche an sich seinem Zwecke angemessen sind, sondern dieselben selbst, indem sie an sich seinem Zwecke unangemessen sind, seinem Zwecke angemessen macht, so wählt er auch nicht bloß zwischen den Handlungen, zu denen er durch von ihm unabhängige Antriebe bestimmt ist, sondern er geht von der Erkenntnis der Unangemessenheit der Natur des Menschen an seinen Zweck aus, um sie erst seinem Zwecke angemessen zu machen. So geht der Wille nicht auf die Ergänzung, er geht nicht darauf, Gegenstände, andere Menschen zu Organen für seinen Zweck zu bilden, — die menschliche Gemeinschaft ist die Form der gegenseitigen Organisation der Einzelnen — sondern der Mensch bildet sich selbst zum Organ für seinen Zweck, um in der Bildung und Entwicklung seiner eigenen Kräfte die Mittel für die selbstthätige Realisirung seines Zwecks zu gewinnen. Sein Zweck ist seine Vollständigkeit, seine Persönlichkeit; es ist selbst schon die Realisirung dieses Zwecks, wenn der Mensch durch diese Bildung seiner Kräfte sich selbst zu eigen macht, die Herrschaft über sich selbst, das *dominium facultatum suarum* gewinnt, und diese Herrschaft ist die wesentliche Aeußerung des Willens, wie es die Herrschaft über die äußern Dinge und andere Menschen ist. So ist der Wille der Bildungstrieb des Menschen, welcher im Gegensatz gegen den Trieb der Ergänzung als Genußtrieb steht, er ist die Kraft der Verneinung der Begierde, welche eben auf Ergänzung, auf Genuß geht; in ihr hat der Mensch die Realität seines Zwecks in dem von ihm unabhängigen Gegenstand, dessen Aneignung Genuß ist; im Bildungstrieb tritt aber der Wille in seiner Energie hervor, in welcher wir die Realität unsers Zwecks von unsern eigenen Kräften abhängig machen. Es sind die intellectuellen Functionen, welche vorzugsweise ihre Entwicklung und Vervollkommnung zulassen und verlangen, und ihre Entwicklung ist die wesentliche Bedingung für die selbstthätige Realisirung unsers Zwecks. Die Erziehung bildet den Menschen, aber sie würde ihn nicht bilden, wenn sie nicht den Willen, als Trieb der Selbstbildung in ihm weckte. Wenn aber der Mensch durch Entwicklung seiner eigenen Kräfte sich selbst zum Organ für seinen Zweck bildet, worin die Moralität als individuelle Sittlichkeit besteht, wenn der Mensch dem-

gemäß seine Existenz von seiner eigenen Thätigkeit abhängig macht, dann erst ist er auch im Stande, unabhängig von dem Bedürfnis der Ergänzung durch sie, interessellos andere Menschen als Selbstzweck zu achten, und sich ihnen als solchen im Wohlwollen und der Liebe gegen sie zu widmen; das moralische Verhalten zu ändern hat seine nothwendige Bedingung an der wesentlichen Function des Willens, durch welche der Mensch zur Herrschaft über sich selbst, in den Besitz seiner selbst und seiner Kräfte gelangt. \*)

Meiff.

**Winkelschulen.** Hauptquellen: Heppe, Geschichte des Deutschen Volksschulwesens Bb. I—V. — Freiherr v. Helfert, die Oesterr. Volksschule I. Prag 1860. — v. Röhne, das Unterrichtswesen des Preuß. Staats. Berlin 1855. I. — Dr. Meyer, Gesch. des Hamburger Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. 1843. — Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg. 1853.

1. Ursprung und Bedeutung des Namens. Synonyma. Winkel locus ubi aliquid clandestinum fit et furtim: Haltaus glossar., wie Winkellehe, Winkeladvokat Winkelagent, Winkelgelübde. Winkelschule bedeutet zuerst jede heimlich gehaltene, sei's von unzüchtigen Schulhaltern, Winkelmeistern, beiderlei Geschlechts, sei's von ungeprüften Lehrern, Winkelpræceptoren, ohne erworbenes Zeugnis der Tüchtigkeit, ohne Wissen und Erlaubnis der Behörden eröffnete Privatschule. In einer Beschwerde der zünftigen Schul- und Rechenmeister bei Schultheiß, Heft 2 S. 98, heißt sie deutsche „Stümpel- und Winkel-Schule,“ was wohl soviel wie von Stümpfern gehaltene Schule besagt, in kurmainzischen und öttingen'schen Verordnungen Heckenschule, wie Hecke als erstes Glied einiger Composita den Begriff des Heimlichen, Nichtlegitimen entwickelt, z. B. heck-notar = so ohne Approbation creirt worden, unwürdig und untüchtig. Vgl. Grimm's Lexikon, wo Heckenschule nicht aufgeführt wird, aber Heckenschulmeister aus Serz deutsche Jbrotismen 1797 in der nicht ausreichenden Deutung magister pergulanus. In norddeutschen Schulverordnungen heißt sie Klippische, von Klippmeistern, Klipplehrern, Klippschulmeistern gehalten, wie Schambach, Wörterbuch der niederdeutschen Mundart, „klippische“ durch Winkelschule für kleine Kinder wiedergiebt und wie in dem Bedenken des geistl. Ministeriums zu Hamburg aus dem Jahre 1553 bei Meyer S. 336 wykellscholen und klippescholen als gleichbedeutend nebeneinanderstehen. Wir glauben nicht, daß dieser Name von kleppa, klippa, nordfriesisch kleppen = schreien (Nichthofen, altfries. Wörterbuch S. 874), vgl. klaffen = schwätzen (Müller, mittelhochd. Wörterb. S. 835) herkommt, gleichsam Abeschützen- oder Fibelschule, vielmehr von klippe, jener viereckigen noch zu Ende des vorigen Jahrhunderts z. B. in Hessen (Wilmar, Jbrotikon von Kurhessen S. 207) vorkommenden Blechmünze geringen Werthes, zur Bezeichnung des geringen Schullohns in barem Gelde gegenüber der unentgeltlichen Stifts- oder Küsterschule. Deshalb können in dem oben angeführten, unten ausführlich mitgetheilten Bedenken (Meyer S. 337) die Klippschulmeister penningscholemester genannt werden. Klippfram und Pfeningfram ist ebenso synonym. Eine Schule in Wiesbaden hieß lange im Volksmunde nach dem für dieselbe bestimmten Schulgelde die Eingulden-schule. — Später erhält der Ausdruck Winkelschule eine ausgedehntere Bedeutung; einmal steht er generell für jede städtische Privatschule, mag sie „concessionirt,“ „recipirt,“ „autorisirt,“ „verordnet“ sein, häufig Nebenschule genannt, von Nebenschulmeistern gehalten, wenn von Weibern gehalten, „Weiberschulen;“ sodann für die ländlichen Filialschulen, Außenschulen, Dingschulen von Dingschulmeistern, d. h. auf eine bestimmte Zeit gebungener Personen gehalten (s. Winterschule), im Gegensatz der Pfarr-, Küster-, Districtschule (Neben- und Klippschulhalter im Gegensatz zu ständigen Schul-lehrern noch in Verordn. aus 1773 bei Heppe IV. S. 321 u. V. S. 409). — In der neueren Zeit, seitdem das Privatschulwesen so ziemlich überall durch mehr oder

\*) In Betreff der Bildung des Willens erinnern wir an den trefflichen Vortrag von Dr. L. Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin. 3. Aufl. D. Reb.

weniger strenge Verordnungen geregelt ist (vgl. Peschel über Trennung der Schule von der Kirche. Dresden 1869. S. 146 u. 234), haftet an dem Ausdruck Winkelschule wieder das Heimliche, Pfuscherhafte, Unerlaubte, wie z. B. der Sövern'sche Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für die preussischen Staaten von 1819 §. 109 die „unbefugter Weise errichteten und gehaltenen“ Privatschulen mit diesem Namen belegt und wie das Publicandum der Nürnberger Schulcommission von 1821 zwischen autorisirten Privatschulen und Winkelschulen unterscheidet, welche letztere es „in allen Gattungen“ verbietet. Vgl. Heppel IV. S. 178 und über Hamburg V. S. 274. Was in dem Artikel Privatschulen in der Encycl. VI. S. 393 über W. gesagt ist, dürfte hiernach zu modificiren sein.

2. Entstehung und Geschichte der Winkelschulen in Deutschland. Mit Bestimmungen, wie wir sie in Gent aus 1192 finden: *si quis scolas regere voluerit, seiverit et poterit, licet ei nec aliquis poterit contradicere* (vgl. Warnkönig, flandrische Staats- und Rechtsgesch., Bd II. Abth. 1, Urkb. S. 16) oder in Ypern aus 1252: *parvae autem scholae, in quibus discipuli poterunt erudiri usque ad Catonem, regi poterunt a quibuscunque regere volentibus, non petita vel obtenta licentia a nobis vel ab advocato, scabinis et communitate* (vgl. Warnkönig a. a. O. S. 170), war dem Privatschulwesen Thür und Thor geöffnet, namentlich im Gebiete des Anfangsunterrichts. Darum bald Einschränkungen. Der Hamburger Scholasticus Friedr. Deys führt Beschwerde beim Papst Bonifacius IX., daß sich einige Personen angemacht hätten, unerlaubte Schulen in der Stadt zu gründen, heimlich in ihren Wohnungen Knaben zu unterrichten, wodurch die Einkünfte der Scholasterie beeinträchtigt würden, und erwirkte 1402 eine Bulle, daß der Errichtung solcher neuen Privatschulen gesteuert werde, worauf Abt Conrad von Paderborn als Executor alle ungesetzlich vorhandenen Schulen binnen 6 Tagen zu schließen befiehlt, und alle Wiederspänstigen mit Excommunication, Suspension und Interdict bedroht. Vgl. Meyer S. 143. Als der Rath dennoch „Schreibschulen“ gestattet — seit 1432 — wurde gegen die Halter derselben, einen Geistlichen und zwei Laien, 1472 ein Proceß vom Scholasticus angestrengt, der zum Nachtheile des Rathes in Rom entschieden wurde, aber mit einem Vergleich dahin endete, daß der Senat ein einziges Haus zur Schule einrichte für 40 Schüler, jedoch nur zum Unterricht im Deutschen (in vulgari Allemannico), Schreiben und Lesen, einen geschickten und tugend samen Lehrer dem Scholasticus präsentire und letzterem jährlich so viel von dem zu erhebenden Schulgelde abgebe, als der Scholasticus sonst in seinen Schulen erhalte, oder für jeden Schüler 8 Schilling. Aber weder hier noch in anderen Reichsstädten konnte sich auf die Dauer die geistliche Alleinherrschaft über die Schulen halten: der Scholasticus muß 1522 selbst eingestehen, daß er Privatschulen unter Priestern und frommen Laien gestattet habe, wenn sie auf wenige Kinder beschränkt gewesen und der Oberaufsicht seiner Schulmeister unterstanden hätten, daß er dagegen dergleichen Schulen von vielen alten Weibern und etlichen Personen seinen Schulmeistern zum Schaden und ihm selbst zum Nachtheil nicht habe hindern können. Vgl. die Urkunde bei Meyer S. 278. Es dauert nicht lange, so entwickeln sich in den Reichsstädten die Schulen als rein bürgerliche Institute und die deutschen Schulhalter, Quartierschullehrer, Schreib- und Rechenmeister, Kindermeister, Lehrmeister, Betschulmeister, Lesemeister, Lesemütter, Lehrmütter, Schulfrauen, scholemedder und wie sie sonst heißen, bilden eine geschlossene Innung mit Lade und Vorstehern (Vorgeher in Nürnberg), mit Zunftzwang gegen alle Pfuscher des Schulhandwerks. Nunmehr sind es die Zunftgenossen, welche das Verbot der Winkelschulen verlangen zum Schutze des von ihnen durch Erbschaft oder Kauf erworbenen Realrechts, das nach dem Tode des Mannes auf Frau und Kind übergehen konnte. So werden in der alten Ordnung des Klosters S. Joh. Evang. zu Lübeck (1574 gedruckt) die „verlehnten Schulmeister“ geheißt, die „neuen eingeschlichenen“ Winkelschulen den „Verordneten“ anzugeben, und sie bestreiten aus ihrer Lade die Kosten der Verfolgung der „bönhasen,“ d. h. der ihnen ins Handwerk pfuschenden unbefugten Schulhalter. Vgl. Heppel V. S. 304; bönhas s. v. a. bodenhas (ähnlich dachhas, zaunhas) bedeutet generell

den unzüchtigen Handwerker, wie Chr. Andreae in seiner Bußposaune von 1643 zusammenstellt: Ferkensstecher und Böhnhasen — verlaufene oder selbst gemeisterte Schuster, die der rechten Bürger Weib und Kindern alle Nahrung wegstehlen. In Frankfurt werden 1601 auf Klage der zünftigen Schulmeister bei dem Rathe die Winkelschulen verboten, „in welchen nicht allein nichts sonderliches erbauet, sondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsstarriget und zu allem Muthwillen gefördert“ werde. S. Encycl. II. S. 513. Ebenso üben in Nürnberg die Schul- und Rechenmeister, welche das Prädicat der ehrbaren, wohlgelehrten und kunstberühmten führten, den Kunstzwang aus gegen die Winkelschulhalter, die sie als Broddiebe verfolgen und kalmäuser nennen. S. Schultheiß II. S. 33 u. 98. Zieng dort ein Handwerksmann eine Privatschule an, so wurde er mit Gefängnisstrafe belegt und kein Winkellehrer erhielt Heurathserlaubnis, bezw. das Bürgerrecht, bevor er sich durch einen Revers verpflichtete, vom Unterrichte der Kinder abzustehen. Vgl. Schultheiß II. S. 55. Fischart nennt kalmäuser einen, der das Gras durch den Zaun ißt, d. h. von andern heimlich und unehrenhaft zehrt. Das wäre wie oben bönhas, zaunhas. So wird bei Grimm geschiz und kalmäusererei als Betrug und Schwindel erklärt. In einem Nürnberger Protokoll vom 20. Sept. 1650 (Schultheiß III. S. 9) wird geklagt, daß „allerley Winkelschulhalter, auß den Lateinischen Schulen gelassene Streiner und Vaganten, in meinung umb daz sie das Kalmäusen sowohl in ihren Bestandwohnungen als in andern Häusern mit Instituirung der Jugend desto kecklicher üben mögen, Sich bei den Kinderlehren einschleichen.“ Hier bedeutet das Wort, wie der Zusatz „mit Instituirung der Jugend“ beweist, also nicht agere triviale magistram, welches auch in der II. Ausgabe des Bayerischen Wörterbuchs von Schmeller S. 1232 als einzige Bedeutung desselben gelesen wird, und zwar nach Schönsleder promptuarium (1618), der kalmäuser erklärt durch abcedarius, grammatista, trivialis magister, sondern „beschwindeln.“ Barth. Scheraeus, geistl. weltl. und häusl. Sprachenschule (1619), wollte freilich erweisen, daß es ein unbewußtes Lobewort eines Schullehrers (es kommt vor der arme, einbrige dorfskalmäuser) sei aus dem Hebräischen kol und musar = Allkünstler. — Noch 1808 nach der Einverleibung Nürnbergs in Bayern legten dort die „Vorgeher“ der Schreib- und Rechenmeister gegen die neuen bayerischen Schulverordnungen Verwahrung ein unter Berufung auf ihre alten Privilegien und zwar mit dem Erfolge, daß alle (17) Winkelschulen der Stadt geschlossen und 18 Schreib- und Rechenmeister bestätigt wurden. Vgl. Heppe IV. 170.

Eine interessante Urkunde aus 1553 über die Winkelschulen ist das geistliche Bedenken, bei Meyer S. 335 zum erstenmale abgedruckt, als man in Hamburg damit umgieng, eine bisher als Privatanstalt bestandene Schule in eine öffentliche umzugestalten. Sie ist in plattdeutscher Sprache abgefaßt und zeugt bereits von den Mißständen des Privatschulwesens. Es sei unmöglich, heißt es dort, daß nicht große Contention und Unruß unter der Bürgerschaft erregt werde, wenn und wo ein jeder nach seinem Gefallen wollte eine eigene Schule erbauen und aufrichten. Mit größerem Vortheile und geringerer Unkost könne eine Gemeindefchule gehalten werden, als viele wynkelscholen. Es sei löblich und rühmlich für eine ehrenreiche Stadt, eine gemeine und wohlverfaßte Partikularschule, der gemeinen Jugend und den ecclesiis zum Besten, zu halten, in welcher erzogen und gefunden würden ehrliche Gesellen, die man bei Schul- und Predigtamt in Dörfern und Flecken werde gebrauchen können. So sei's mit Erfolg bei der Johannischule gewesen; damit hielten die Resultate von Winkelschulen keinen Vergleich aus. Weiter sei es unmöglich, daß in den Klippscholen, wo ein oder drei zu thun hätten, eine rechtschaffene Institution in Religion, in guten Künsten und lateinischer Sprache eingerichtet und getrieben werden könne. Es sei freilich ein Geringes, den Kindern musa und magister an den Fingern zu lehren. „Es gehört aber wahrlich mehr zum Tanzen als ein Paar rotte Hasen“ (nach Meyer S. 476 = Strümpfe). Die Kinder würden in den Winkelschulen nicht aus einem gründlichen Fundament gelehrt und keine rechte Ordnung werde bei ihnen gehalten. Da gäbe es keine verschiedene loca, classes, wo eines jeden nach seinem Verstande ober

profectus wargenommen werde, denn jederzeit werde es solchen penningscholemestern an Zeit, Ort, Personen und Geschicklichkeit fehlen; müßten alle in einem Haufen, der untüchtige neben dem tüchtigen, Terentium oder Virgilium exponiren, dann wieder die Fibel vorbuchstabiren hören, so werde stets ein Theil der Kinder versäumt. Wenn der eine lesen, der andere decliniren und conjugiren, der dritte praecepta syntaxis und construiren lernen, der vierte postas und andere autores interpretiren hören solle mit dazu gehörigen gebührlchen exorcitiis, so müßten die Kinder von einander geschieden sein und müsse jeder Theil und classis seinen ductorem und magistrum haben, sonst könne unmöglich die Jugend in einem so mannichfaltigen Felde gefördert werden. Viel lächerlicher sei es aber noch, wenn einer vorgäbe, vielleicht nur selbstzweit eine lateinische, französische, deutsche, Schreib- und Rechenschule von Knaben und von Mädchen zu halten; das sei so viel wie vexa populum und quaere tuum! Außerdem könnte in Winkelschulen keine Disciplin mit den Kindern gehalten werden. Zwang und Zucht werde fallen; denn sie würden stets aus einer Schule in die andere laufen und die „Schulregenten“ würden sich um ihres Profits willen gebrungen sehen, von dem gebührlchen Ernste in Zwingen und Strafen abzulassen, würden aus Noth, der eine vor dem anderen, sich sonderlicher Lindigkeit, Schmeichelei, Heuchelei und durch die Finger Sehens befleißigen. „Da wird dann Rosinen- und Zucker-Austheilen die beste Institution sein“ und werden Fehler die Folge sein, die niemals gebessert werden werden. Endlich, da aus der verordneten Gemeindefchule die Kirchen und Chöre zur Erhaltung der Ceremonien versorgt werden müßten, so dürfe man keine Klippschulen daneben bauen, welche jenen die Schüler wegnähmen; auch seien die Kinder aus den Winkelschulen des Singens nicht gewöhnt, weil sie in den Klippschulen die musica nicht lernten, auch nicht lernen, exerciren und treiben könnten, wenn sie schon wollten. Müße aber die Gemeindefchule die Arbeit, Mühe und Beschwerde in Kirchenceremonien und Unterweisung von armer Bürgerschaft Kindern darin tragen, so sei es billig, daß man die Hand darüber halte und nicht unordentlicher Weise Klippschulen daneben baue, denen der Vortheil zufließe, während jenen die Arbeit hingewiesen werde. Wolle man sagen, die neue Schule solle ja keine lateinische sein, die Kinder sollten höchstens darin lesen lernen und auf die Johannisfchule vorbereiten, so bezeugten Thatfachen das Gegentheil, denn der Schulmeister lehre Latein, das er nicht verstehe, und die andere Ausrede sei nur Schein und Trug; es werde ganz anders kommen; Eigennuß werde vorgehen; die Kinder würden mit Lockbrod länger als gut aufgehallen und in Jahren und Fortkommen merklich versäumt werden. Punkte und Artikel dem Schulmeister vorschreiben werde wenig helfen. „Er kann und wird zu allem Ja sagen, danach seines Gefallens halten und thun, was ihm gut dünkt.“ Bei der Johannisfchule würden auch keine Personen unterhalten, die sich mit „jenen schwärmerischen, sacramentirerschen und dergl. irrigen Opinionsen“ befaßten, wovor man sich bei Klippschulen billig fürchten müße. Es könne leicht ein Funken angelegt werden, daraus ein großes Feuer entstehen könne. Darum heiße es principiis obsta. Schließlich hofft man zu Gott dem Allmächtigen, der ein Stifter sei aller guten Ordnung, daß er gelehrten Herren und verständigen Bürgern den Verstand und die Gnade geben werde, zu ordnen „watt christlich, nuth (nütze) unnd gudth ys.“

Hatte Bugenhagen im 3. Artikel seiner Kirchenordnung für Hamburg (1529 gedruckt) gefordert „auch sollen keine Winkelschulen gestattet werden, wodurch der rechten guten Schule möchte Abbruch geschehen,“ so sind in diesem oben mitgetheilten Bedenken von 1553 gleichsam die Motive jener Forderung gegeben, wie solche in größerer Vollständigkeit kaum in jehiger Zeit von einer Schulbehörde formulirt werden können. Gehört zu denselben auch vorwiegend der Schutz der Einnahmen des Gemeindefchullehrers, so tritt doch entschiedener die Erwägung vor, daß Unterricht und Erziehung in solchen Winkelschulen nicht gedeihen könne, weil die Lehrer daran untüchtig und in zu geringer Zahl seien und sich nur von ihrem Vortheil leiten ließen und weil die ganze Einrichtung dieser Schulen unvollkommen sei; dazu tritt die Sorge für die Ausbildung der Kirchen-

und Schuldiener, die Furcht vor deren Abnehmen und nicht minder ein confessionelles Bedenken, Furcht vor Irreligiösen, hier namentlich vor den Sacramentirern. Die Verbote der folgenden Jahrhunderte führen kaum andere Motive in's Treffen, meistens sogar dürftigere, und sind ebenso unwirksam als das dem obigen Bedenken 1556 folgende in der Kirchenordnung des Aepinus, obwohl dieselbe, „um die unordentlichen deutschen Winkelschulen abzuthun,“ zu einem richtigen Mittel griff, nemlich zur Gründung von öffentlichen Küsterschulen in jedem Kirchspiele, den kleinen Kindern zum Besten, denen die Johannischule zu weit sei, ein Mittel, welches 1568 auf ein weiteres Bedenken des geistl. Ministeriums, bei Meyer S. 341, daß in jedem Kirchspiele nur 4 Mädchenschulen zugelassen würden und die Lehrmeisterinnen daran gottesfürchtige, vernünftige, tugendsame Witwen und Ehefrauen oder Jungfrauen sein sollten, bei ihren Eltern oder anderen ehrlichen Leuten wohnhaftig, die gut Gezeugnis haben ihrer Tugendsamkeit und Geschicklichkeit, Kinder zu lehren und recht zu regieren, dahin vervollständigt wurde, daß Verordnete (Pastöre, Kirchspielsheeren und Leichengeschworne) zur Beaufsichtigung aller, welche bisher Schulen und Lehrhäuser gehalten, in's Leben traten, auf daß „nicht jedermann freistehen möchte, Schulen zu halten.“

Erkennen wir in derartigen Verordnungen bereits die Anfänge eines geordneten öffentlichen Schulwesens, das auch den Winkelschulen ihre richtige Stellung anzuweisen verstand, wie u. a. auch die Cassel'sche Schulordnung vom 6. Jan. 1618 diesen „Nebenschulen“ ein besonderes Capitel widmete „daß sie der allgemeinen Disciplin und Schulsucht conform und ähnlich seyn“ und unter der Aufsicht des Rectors stehen sollten (vgl. Weber, Gesch. der städt. Gelehrtenschule zu Cassel. 1846. S. 125), so wurden dieselben bekanntlich durch den dreißigjährigen Krieg und seine Folgen wieder vernichtet und das Winkelschulwesen trat mit erneuter Macht auf. Der concessionierte Rechenmeister im hessischen Marburg hat schon 1628, daß, weil der Schulen gar zu viele und keine Disciplin darin, den Handwerkern und Weibern, die zum Schulhalten nicht tüchtig, auch nicht angenommen, sondern von selbst entstanden wären, welche den Kindern allen Muthwillen gestatteten, um sie dadurch in ihre Schulen zu ziehen, ihre Schulen abgeschafft oder ihnen zum wenigsten verboten werde, kein Kind aus einer Schule zu nehmen, voriger Schulmeister sei denn zuvor bezahlt. Auch der Cassel'sche Rector beklagt sich 1651, daß die Nebenschullehrer allerhand „Schimpf der Stadtschuel anzulegen“ trachten zum Schaden der Disciplin und guten Ordnung bei derselben, auch manchem armen Schulknaben, der sonst als praecceptor domesticus bei Reichen fungire, das Brod aus dem Munde ziehen und bittet „diesem Unrath zu steuern,“ zumal es vorgekommen, daß die in die Nebenschulen übergetretenen Stadtschüler ihre gewesenen praecceptores auf offener Straßen „behönet“ hätten (vgl. Weber a. a. D. S. 126). Die hessische Schulordnung von 1656 verfügte, um der Willkür und Planlosigkeit in den „Nebenschulen“ ein Ende zu machen, 1) daß niemand einige Nebenschulen, deutsch oder lateinisch oder sonst zu Rechnen oder zu Schreiben ohne Vorbewußt und Bewilligung des Ministerii und der Obrigkeit zu halten erlaubt sei; 2) daß in solchen Schulen die praecceptores sowohl als auch die Schüler des Rectors der Stadtschulen Inspection und examinibus unterworfen sein sollen, wozu sie sich bei Eröffnung ihrer Schulen mit handgegebener Treue zu verpflichten hätten; 3) daß in diesen Schulen zur Ertheilung des Religionsunterrichts nur solche Bücher gebraucht würden, die auch in den öffentlichen Stadtschulen gebräuchlich und zur Vorbereitung für den Besuch derselben geeignet wären; 4) daß keinem Privatlehrer es gestattet sei, einen wegen verweigerter Disciplin oder wegen unbezahlten Schulgelbes aus der Stadtschule entlaufenen Schüler aufzunehmen (das Consistorium in Cassel gieng 1697 noch weiter, wenn es untersagte, Knaben, welche die Stadtschule aus irgend einem Grunde verlassen hätten, in die Nebenschulen ohne der Scholarchen und Praeceptoren Consens aufzunehmen. S. Weber a. a. D. S. 193); 5) vor allem aber, daß die Privatlehrer ihre Schüler zum fleißigen Kirchenbesuch anhalten und daselbst ein Auge auf sie haben sollten, sie auch in guter Disciplin halten, daß sie nicht ärgerlich noch muthwillig

leben, die Stadtschüler nicht beleidigen noch verführen, noch in Streit und Balgerei mit ihnen gerathen, sondern zu gleicher Zeit zum Katechismus und andern Uebungen der Gottseligkeit angeführt und zu christlicher Einträchtigkeit ermahnt werden; 6) außerdem sollten Prediger und Obrigkeit des Orts darauf sehen, daß die Privatlehrer von den Eltern ihrer Schüler kein ungebührlich hohes Schulgeld in Anspruch nähmen, sondern sich „mit einer billigen Recompens in Hoffnung der reichen Vergeltung von Gott“ begnügten. Vgl. Heppel I. S. 304. In einer Lübecker Visitationinstruction aus jener Zeit werden u. a. folgende Fragen gestellt rücksichtlich der Winkelschulen, ob die Lehrmeister Bürger sind, ob alte oder junge Leute, ob „befreiet oder nicht und insonderheit so etwan einer ein leicht Weib zur Ehe genommen oder sonst eine böse Nachrede hätte;“ was sie für „Nahrung treiben, ob sie Handwerker und warum sie das nicht treiben. Denn es wird gesagt, daß etliche, die nicht arbeiten wollen oder aus dem Handwerk verstoßen sind, fangen eigenes Willens Schulen an;“ welcher Religion sie seien, „insonderheit so man vermerke, daß sie sich zu unserer Kirche nicht hielten, dabei zu melden;“ was ein jeder lehre, ob's Lesen, Schreiben, Rechnen u. dgl. sei; wie viel sie ungefähr Disciplin haben, denn es wird gesagt, daß etliche so viele an sich lassen, daß sie auch keinen Raum für sie haben; wie die nicht belehnten Lehrmütter heißen zc., „es wird gesagt, daß Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen wollen, und wie man sagt, auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, theils auch mit Schule halten.“ Wie schwer es schon damals hielt, die Wahrheit rücksichtlich der unbelehnten Schulhalter zu erfahren, geht aus dem Zusatz hervor: ist etwas, das sie aus Bedenken nicht gern ausschreiben wollen, können sie das auf einen Zettel allein sagen oder mündlich durch zwei ihres Mittels sagen lassen. Es soll in Acht genommen und der Zeiger nicht gemeldet werden. Vgl. Heppel V. S. 298. Der Senat aber erließ 1646 ein scharfes Decret, daß die Herren des Gerichts solche selbstgewachsene untüchtige und unbelehnte Schulmeister, deren doch eilicher das Schulhalten schon zu vielen Malen decreto senatus abgeschlagen und verboten, dieselben sich aber hernach so wenig daran gekehrt, daß sie vielmehr in solchem ihrem Frevel mit Zufetzung eines Substituten zu continuiren sich gelüsten lassen, ernstlich ohne einigen Respect bestrafen und deren Winkelschulen ohne einige Commivenz niederlegen sollen. Vergl. Heppel V. S. 306. Auch in der märkischen Kirchenordnung des großen Kurfürsten von Brandenburg von 1662 werden die Winkelschulen verboten, gleichzeitig aber die Kirchen und Gemeinden geheßen, allen Fleiß anzuwenden, daß „hin und wieder, sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden.“ Die Würzburger Kirchenordnung vom 30. Juli 1693 läßt alle und jede Eltern von ihren Seelzorgern erinnern, ihre Kinder von anderer, sonderlich aber den Schulen widerwärtiger Religion abzuziehen und den Pfarrschulmeistern zu ihrem bessern Gehalt und Auskommen anzuvertrauen, es seien denn absonderliche Rechen- und Schreibschulen vorhanden, auf deren Anrichtung sonderlich auch gesehen und wozu die Jugend ebenmäßig angehalten werden soll. Vgl. Heppel IV. S. 129.

Seit dem vorigen Jahrhundert, insonderheit seit der Mitte und den siebenziger Jahren desselben, bricht ein neuer Sturm gegen die Winkelschulen los. Wir stellen voran ein Decret des Nürnberger Senats vom 11. Dec. 1715 (Schultheiß, Heft 2 S. 139) gegen die Winkelschulen, zumalen „gegen die Information der mehrmals einschleichenden Vaganten, von denen die Jugend nichts gutes erlernen kann, derselben vielmehr öfters wider die reine evangelische Lehre allerhand Irrthum heimlich beigebracht, auch anstatt sie zu wahrer Gottesfurcht angewiesen werden sollte, zu Sünd und Lastern verleitet wird“ und gegen die Hausinformatores ohne glaubwürdiges Attestat ihrer Gelehrsamkeit und ehrbaren christlichen Wandels. Sodann die Klage des Caspeler Rectors Veit aus 1714 „gegen die allzugroße Licenz der schnurstracks einer sehr weisen Schulordnung zuwider überhäuften, aller Gesetze losen Winkelschulen, als welche eine sichere retirade aller derjenigen discipulorum sind, die sich in unverantwortlicher Blindheit ihrer Eltern



der geziemenden Anhaltung zum Fleiß und zu der Disciplin entziehen wollen. Weber a. a. O. S. 286. Weiter das ausführliche Reglement für die deutschen Privatsch. in den Städten und Vorstädten, Berlin, 16. Oct. 1738 (Heppes III. S. 20). Es verbietet 1) daß sich niemand eigenmächtig des Schulhaltens anmaße, sondern nur mit einem testimonio ministerii versehen; 2) daß Schulmeisterinnen und Schulmeister keine Kinder beiderlei Geschlechts annehmen, es sei denn, daß keine aparte Mädchen- und Knabenschulen sind oder angerichtet werden können, doch mit dem Unterschiede, daß wenn die Knaben lesen können und etwa das siebente oder achte Jahr erreicht, sie von den Schulmeisterinnen genommen und einem Schulmeister übergeben werden, die Mädchen aber bei ihnen bleiben, voraus wenn sie zum Nähen oder anderer Frauenarbeit zugleich angeführt werden, so lange es den Eltern gefällt; 3) daß nicht die im lebigen Stande erworbene Concession einer Schulmeisterin auf deren Mann übergehe, es sei denn, daß er tüchtig befunden. Wäre er im Leben ärgerlich, so daß die Kinder an ihm ein böses Exempel nehmen, so hat die Frau, wo er nicht zu bessern, die Concession verwirkt; 4) daß die recipirten Schulhalter sich nicht in eine Gasse oder Gegend setzen, wo sie wollen, sondern wo sie nöthig thun. Wo an einem Orte zu viele und am andern gar keine Schulen sind, entsteht aus beiden Unordnung; 5) daß wie es nicht an Schulen fehlen darf, so hingegen sie nicht gar zu häufig angelegt werden; denn unter andern Inconvenientien daraus den publicquen Schulen ein Nachtheil erwachsen würde, welches zu präcaviren zugleich den Privatschulmeistern aufgegeben wird, daß sie sich des lateinischen Informirens nicht weiter als bis auf's Decliniren und Conjugiren — nach dem Gutfinden der Prediger eines jeglichen Districts — anmaßen sollen; 6) daß kein Schulmeister die Kinder durch unerlaubte Wege (daß er z. E. herumlaufe und die Eltern mit diesen und jenen Versprechungen gewinnen wolle oder andere informatores verunglimpfen u. dgl.) an sich zu ziehen suche; 7) daß die Eltern nicht wegen einer Klage die Kinder gleich aus der Schule nehmen und zu einem andern Schulmeister thun, am wenigsten weil sie das Schulgeld dem ersteren schuldig geblieben und damit ihm entwichen wollen u. s. w.

Die von „Innsbrugg“ datirte „Erneuerung der gänzlichen in Zerfall und ohnmacht-same Vergessenheit gekommenen Schulordnung“ der gefürst. Tirol vom 27. April 1747 will es zwar höheren Standes- und eremiten Personen ohnbenommen lassen, ihren Kindern zu Hause eigene instructores zu halten, dagegen sollen von nun an alle sog. „Winkel-Schulmeister“ aufgehoben und es soll nicht nur gegen diese, sondern auch gegen die Eltern, die ihre Kinder zu ihnen schicken, mit verdienten Strafen eingeschritten werden. Vergl. Helfert I. S. 57. In der Stadt Braunschweig, wo 1703 alle Winkelschulen auf höheren Befehl geschlossen waren, wurde 1754 verfügt, daß eine jede Anstalt, worin mehr als 6 Kinder zusammen privatim unterrichtet würden, als verbotene Privatschule anzusehen sei, während in Helmstädt 1755 der Herzog unter der Aufsicht eines besonderen Inspectors 4 kleine „Winkelschulen“ bestehen läßt als Vorschulen für den Besuch der Realschule einerseits, andererseits für den der latein. Trivialschule. Vgl. Heppes III. S. 242 u. 258. Die Hamburgischen Kirchen- und Schulconstitutionen in denen unter ihrer Jurisdiction belegenen Ländern von 1730 will die „Winkel- und Nebenschulen“ außer den verordneten nicht dulden, jedoch sollen die Schulmeister bei angewachsener Zahl der Kinder, die sie allein nicht informiren können, tüchtige Abjuvanten mit Genehmigung des Pastors bestellen. Heppes V. S. 239. Ein Erlass des Magistrats zu Wismar, wo die Winkelschulen besonders blühten, untersagt 1753 allen „Nebenschulmeistern“, Knaben nach zurückgelegtem 8. Lebensjahr in ihre Schulen aufzunehmen und zu behalten. Heppes V. S. 438. Nach dem Vorgange Friedrichs des Großen in dem General-Land-Schul-Reglement vom 12. Aug. 1763 §. 15 (alle Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, sollen bei Strafe gänzlich verboten sein und weder auf dem Lande, noch in den Flecken und Dörfern, noch in den Amts- und kleinen Landstädten dürfen sich Personen des Schulhaltens anmaßen, die nicht

als ordentliche Schulmeister den Beruf und die Freiheit zu informiren erhalten: vgl. Köhne I. S. 68) und in dem kath. Schulreglement für Schlesien vom 3. Nov. 1765 S. 31 bei Köhne I. S. 137 (alle Winkelschulen aufzuheben und von den Magisträten durchaus nicht zu gestatten) folgen die Verbote in der kursächsischen Schulordnung für die Schulen der Oberlausitz vom 15. Febr. 1770 (alle Winkelschulen sind zu schließen: Heppel III. S. 182), in der bayerischen Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen vom 18. Sept. 1770, welche mehr als eine andere jener Zeit betont, daß das Amt eines öffentlichen Schullehrers eines der wichtigsten in einem Staate sei und entschieden verlangt, sein Ansehen auf alle mögliche Art zu erhalten, zu vermehren und ihm nach Beschaffenheit und Gutbefinden thunliche Freiheiten zu gewähren, ihn bei denselben zu handhaben und „ja vor allen nicht unter andere Zünfte zu stoßen und den Handwerken wider die Gewohnheit aller gut eingerichteten Staaten gleichzuhaltten,“ S. 12 (alle Winkelschulen werden abgeschafft und aufgehoben, als welche nicht nur dem Gehalte der öffentlichen Schullehrer, sondern selbst der Schuleinrichtung einen nicht geringen Schaden verursachen. Heppel IV. S. 8); in den kurmainzischen Schulverfügungen und in der Dettingen'schen Kirchenordn. von 1773 (vgl. Heppel II. S. 85 und IV. S. 182); Mecklenburg-Schwerin ließ damals ein Verzeichnis sämtlicher Schullehrer, wie auch der Neben- und Klippeschulhalter aufstellen mit Angabe der Lectionen, welche sie treiben. S. Heppel IV. S. 321; in der österreichischen allg. Schulordn. vom 6. Dec. 1774 (derjenige, welcher ohne ein Zeugnis der Tüchtigkeit von einer Normal- oder anderen Hauptschule erhalten zu haben, Privatunterricht erteilt, soll als ein Winkellehrer abgeschafft und bestraft werden, vgl. die Pol. Verf. der deutschen Volksschulen für die k. k. österr. Prov. Wien 1847, S. 77). In Oesterreich war bei den Vorbereitungen zu derselben der trostlose Zustand des Unterrichts bei solchen Privatlehrern constatirt, welche „wegen ihrer groben Unwissenheit und ihres unregelmäßigen Verfahrens beim Unterrichte von dem in jedem Betracht äußerst wichtigen Lehramt gänzlich ausgeschlossen zu werden verdient hätten, in Winkelschulen von Weibspersonen, die außer dem Katechismus wenig oder nichts gelernt hätten und viel albernes Zeug auch in denen allerheiligsten Religionswahrheiten lehrten.“ Eine Abhandlung von Jos. Mayer, Weltpriester, über die Privatunterweiser (Wien 1773) hatte die Nachlässigkeit der Staatsverwaltung in diesen Dingen scharf gerügt. Vgl. Helfert I. S. 52 und 273. Es folgten die kurf. Schulverordnungen für die bürgerl. Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern vom 8. Aug. 1778 (Winkelschulen sind nicht mehr zu dulden und die Annahme von Hauslehrern ist nur so statthaft, daß dieselben außer der Schulzeit Unterricht erteilen und nur solche Kinder annehmen, die eine öffentliche Schule wirklich besuchen. Auch müssen solche Hauslehrer von der Localcommission oder von der Gymnasialdirection geprüft und für befähigt erklärt worden sein. Heppel IV. S. 19); die Schulordn. für die Landschulen des Fürstenthums Anhalt-Bernburg vom 10. April 1779 (die Winkelschulen werden hiermit verboten, jedoch bleibt es erlaubt, daß Eltern sich Privatinformantoren in ihren Häusern halten. Heppel V. S. 159); die österr. Verfügung vom 18. Nov. 1783 (nicht zu gestatten, daß jemand ohne Erlaubnis der Behörde Kinder mehrerer Familien versammle, um sie gemeinschaftlich zu unterweisen. Eine solche Person ist als ein Winkellehrer anzusehen, von der Ortsobrigkeit auf geschehene Anzeige vorzurufen, mit dem Betrage des empfangenen Schulgeldes, welches zum Schulfonde abgeführt wird, zu bestrafen und — dies ist der Zusatz der Schulverfassung vom 11. Aug. 1805 — für den Wiederbetretungsfall mit empfindlicherer Strafe zu bedrohen. Läßt er sich dabei wieder betreten, so ist er überdies noch mit Polizei-Arreste durch einige Tage anzugehen); die Anh.-Dessauer Schulordn. vom 18. Oct. 1787 (zur allgem. Beförderung eines nützlichen und vorschriftsmäßigen Schulunterrichts sollen an keinem Orte, unter welchem Vorwande es auch sei, Nebenschulen oder sog. Winkelschulen solcher Personen geduldet werden, die nicht öffentlich zu einem Lehramt angestellt sind. Heppel V. S. 69); das am 5. Febr. 1794 publicirte Allg. Landrecht für die preussischen

Staaten II. 12, §. 6 (auf dem Lande und in kleinen Städten, wo öffentliche Schulanstalten, sind keine Neben- oder sog. Winkelschulen ohne besondere Erlaubnis zu dulden; hier wurde also das unbedingte Verbot aufgehoben —); 1795 und 96 die Verordnungen in Neustrelitz und Neubrandenburg (Hepppe IV. S. 359). Der Kurerzkanzler publicirte 1806 den 5. März den Plan für die Verbesserung der evangelischen Schulen in Regensburg, wonach die sog. Winkelschulen nicht weiter gebildet werden, den Eltern aber freistehen soll, ihre Kinder entweder selbst zu unterrichten oder durch Hofmeister unterrichten zu lassen, wofern diese vorher von dem Schulrathe gehörig geprüft und zu dem Geschäfte tauglich erfunden worden. Vgl. Hepppe IV. S. 186. Auch Altenburg konnte, wenn auch unter Widerstand, durch Erlaß vom 9. Mai 1809 die Winkelschulen unter öffentliche Controle bringen. Vgl. Hepppe V. S. 49. Am schwersten fiel es wohl Hamburg, einem ins Fabelhafte gehenden marktshreierischen Unwesen der Winkelschulhalterei zu steuern, da dort nach Aufhebung der Schulmeisterszunft das Schulhalten als ein bürgerliches freies Gewerbe betrachtet wurde und infolge dessen Schaaren von verdorbenen literarischen und mercantilschen Abenteuern dahin zogen. Man muß es bei Hepppe V. S. 242 ff. nachlesen, wie alle Versuche einer Regelung des Privaterziehungswesens, z. B. auch die Verfügung eines hochedlen Rathes vom 11. Nov. 1816, daß künftig alle diejenigen „Lehrschulen, die keine Autorisation aufweisen können, als unerlaubte Winkelschulen von Polizei wegen geschlossen werden sollen,“ ohne nachhaltige Wirkung verblieben, dergestalt daß diese Winkelschulen seit 1848 unter dem Namen Curse sogar einen neuen Aufschwung nahmen. Die Beispiele bei Hepppe V. S. 281 sind fast unglaublich und werden höchstens von den Zuständen in Bromberg und Wismar überboten. Vergl. Encyclop. VI. S. 218, Hepppe V. S. 437. In der neuesten Zeit ist in Hamburg das Privatschulwesen in einer so freisinnigen Weise organisiert, wie bisher noch nirgends im deutschen Reiche. Die Erfolge sind abzuwarten.

Recapituliren wir die Motive des Verbots, wie sie in den obigen Schulverordnungen hervortreten, so sind es 1) Schutz der Zunft oder der Einkünfte des Scholasticus und seiner Schulmeister, Schutz der öffentlichen Schulen und deren Lehrer bei ihrem mühsamen Beruf, eventuell auch der recipirten privaten Schulhalter. (Vgl. zu den obigen Beweisen Encycl. VI. 194. II. 514.) 2) Untüchtigkeit der Winkelschulhalter in Unterricht und Disciplin, weil sie selbst ungebildet, sittenlos und schlecht beleumundet sind und sich nur von ihrem Eigennutz leiten lassen; 3) Sorge für genügende Ausbildung aller Staatsangehörigen (namentlich seit der Zeit, wo Friedrich der Große und Maria Theresia — vgl. Helfert S. 117 — die Schule für ein politicum erklärt hatten), welche in den nach Einrichtung und Ausstattung dürftigen Winkelschulen nicht erworben werden kann, so daß dieselben ein Hindernis sind für die Allgemeinheit eines dem Staatsbürger vorzuschreibenden Unterrichts; 4) Sorge für Aufrechthaltung der reinen Lehre der Confession und für die Beschaffung guter Kirchendiener. Vgl. noch Hepppe I. 312 u. 328. Aber wir sehen nach und nach eine Aufhebung des generellen Verbots, bzw. eine Einschränkung desselben auf Dörfer und kleine Landstädte, wo schon öffentliche Schulen bestehen, auf Sammel-schulhalter im Unterschied von Privatinstructoren und Hauslehrern, sehen die Gestattung der Winkelschulen und die Einreihung derselben in den öffentlichen Schulorganismus unter gewissen Bedingungen und zwar a) daß die Schulhalter sich eine Concession erwerben, anfangs nur ein testimonium der städtischen Aufsichtsbehörde, dann ein Qualificationszeugnis, wie jeder öffentliche Lehrer es erwerben muß, und daß sie für ihre Person und ihre Schüler einer Aufsichtsbehörde unterstehen; b) daß sie nur in mäßiger Zahl auftreten und nur in Orten bzw. innerhalb derselben nur in Straßen, wo ein Bedürfnis dazu vorhanden; c) daß sie ihren Unterricht auf das Elementare beschränken, keine Schüler anlocken, am wenigsten solche, die ohne Zahlung des Schulgelds einer anderen Schule entlaufen sind, daß sie die Zahl ihrer Schüler innerhalb einer bestimmten Höhe halten, nicht über ein bestimmtes Lebensalter hinaus, unter möglichster Scheidung der Geschlechter, daß sie kein zu hohes Schulgeld nehmen, und zum Ausgleich von jedem ihrer Zöglinge eine

Abgabe an die Stadtschulkasse, Bibliothekskasse, oder an den Stadtschulmeister zahlen. So noch 1821 in Nürnberg und 1855 in Neustadt (Mecklenburg) bestimmt. Vgl. Hepppe IV., 177 und 348; d) daß sie ihren Unterricht dem öffentlichen möglichst (accommodiren, namentlich im Religionsunterricht keine anderen als die dort eingeführten Lehrbücher gebrauchen (im Würzburgischen wurde selbst Beckers Noth- und Hilfsbüchlein nur in einer von allem keiserlichen Unrathe gesäuberten katholischen Ausgabe gestattet. Vgl. Hepppe V. S. 138) und ihre Schüler zu fleißigem Kirchenbesuch und zu allem Guten anhalten.

3. Berechtigung der Winkelschulen. Wie kommt es, daß alle diese Verbote unwirksam verbleiben, daß z. B. trotz aller Verbote 1791 in Cassel 32 Privatschulen mit 882 Kindern bestanden und der lutherische Cantor daselbst 40 Jahre lang seine Privatschule aufrecht hielt, bis das Consistorium seines jährlich repetirten Verbots selbst müde wurde? Vgl. Hepppe I. S. 328? daß in Frankfurt gegen Mitte des vorigen Jahrhunderts an 200 Winkelschulen bestanden, von „Schulstörern,“ allerlei Herumläufern (Lakaien, Schneidern, Schustern, Strumpfwebem, Perrückenmachern, Buchdruckergefellern, Invaliden) gehalten, abgesehen von den Näh- und Strickfrauen und den französischen Sprachmeistern? Vgl. Encycl. II. S. 514. Nicht etwa deshalb, weil nicht alle, wie in Tirol, Oesterreich, Regensburg, Anhalt scharfe Strafen auf die Uebertretung setzten, sondern weil, abgesehen davon, daß alle Erlasse in Schulsachen ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung, ohne Entgegenkommen aller zu ihrer Ausführung Berufenen wirkungslos verbleiben, die entsprechenden Heilmittel ausblieben. Erst mußte für tüchtige öffentliche Schulen aller Kategorien gesorgt werden und durch Sorge für Lehrerbildungsanstalten, gesetzliche Feststellung der Schulpflicht und der Verbindlichkeit der Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulen gesorgt werden können. Nun aber vergleiche man den Zustand derselben innerhalb der geschilderten Jahrhunderte und, was jetzt kaum glaublich erscheint, bis in die ersten Decennien des jetzigen hinein, wie an den Volksschulen wirken Handwerker (Schneider, Leineweber, Schmiede, Radmacher und Zimmerleute gestattete das preuß. Patent vom 10. Nov. 1722 und die österr. Schulordn. S. 22), verkommene Bauern und ausgeübte Soldaten (z. B. noch 1770 in Gotha, s. Hepppe II. 231), unfähige Bauernbuben (im Mainzischen noch 1770. Hepppe II. S. 122), Vagabunden und Tagelöhner (in Holstein, s. Hepppe V. S. 185), in Schwerin noch 1846 (!) s. Hepppe IV. 345), Bedienten der Gutsherrn, famuli und domestici eines Consistorialen (in Preußen 1790, s. Thilo in der Encycl. VI. S. 183), jeder beliebige Knecht und Kleinhändler, der fleißig die Conventikel besucht und über die Verdorbenheit der Welt jammert (in Pommern, s. Thilo a. a. O. S. 201), Hirten und Nachtwächter (in der Altmark noch 1798, s. Hepppe III. S. 77), leichtfertige Buben, die sich der schwarzen Kunst, des stetigen Vollaufens, Schatzgrabens oder anderer abergläubischer zauberischer Narrentheibungen aufs höchste befeißigen (in Lippe 1571, s. Hepppe III. S. 304), unartige und ungeschickte Vollauser (Holstein 1591. Hepppe V. S. 171) u. s. w. Auch das preuß. General-Landschulreglement von 1763 nahm Anstoß an der „Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister, welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen,“ und Friedrich der Große nahm 1779 die Invaliden wieder unter die Schulmeister auf, die er 1758 verworfen hatte. Vgl. Hepppe III. S. 45. Wer besonderer Beweise namentlich von der Schlechtigkeit und Dürftigkeit der Schulen bedarf, der lese bei Hepppe I. S. 250—54, II. S. 57—58. 111. 121. 193, IV. 25—28. 344. 358 nach u. 383, wo es heißt: für Rastenburg ist es noch immer (d. h. 1846!) Regel, daß, wer heute noch Schuster oder Schneider, Tagelöhner oder Knecht gewesen ist, morgen Schulmeister werden kann, wenn ihn der Geist treibt, d. h. wenn die Bauern ihm wohlwollen und es mit seinem Handwerk nicht mehr recht fort will. Und wenn in größeren Staaten der öffentliche Unterricht so kläglich war, wie sah es da erst aus in den kleineren Territorien der reichsunmittelbaren Fürsten, Grafen, Freiherrn, geistl. Stifter und ritterschaftlichen Corporationen! Vgl. Hepppe II. S. 104 und 121. Der Widerstand der ritterschaftlichen Gutsherrn in Mecklenburg-Schwerin gegen ein geordnetes Schulwesen mit seinen

traurigen bis in die Gegenwart hinein wirkenden Folgen (Heppe IV. 321—323) steht nicht isolirt da, nicht zu gedenken des Widerstands der Lutherischen Zeloten (Heppe V. 409. 37) und der Jesuiten in Bayern. Heppe IV. 25—28.

Wie mag man sich bei solchen Zuständen wundern, daß die Winkelschulen immer neuen Boden im Volke fanden, zumal wenn man außerdem denkt an die überfüllten Schulclassen, zu deren Abstellung die gewöhnliche und in Schwerin und Würzburg sogar befohlene (Heppe IV. 129 u. 319) Herbeiziehung der Frau Schulmeisterin nicht ausreichete. Adjuncte aber anzunehmen entweder der Eigennutz oder der verfügbare Raum im Schulhause verhinderte; an das oft sehr gemischte Schülerpublicum (eine Rücksicht, wie sie der letzte Kurfürst von Mainz nahm, der den Zutritt der Judenkinder zu den öffentlichen Schulen so lange untersagte, bis sie ihren Schmutz abgethan und sich reinlich kleideten, findet sich nicht immer, eine Verfügung aber, wie die österreicheische aus 1777, vgl. Helfert S. 347: „somit auch angesehenere Eltern kein Bedenken tragen, den öffentl. Unterricht für ihre Jugend zu nutzen, sollen künftig keine Kinder in der Schule gelitten werden, welche entweder durch ihre Unsauberkeit Ekel und Unbequemlichkeit verursachen oder durch ungesittetes Betragen andern gefährlich oder anstößig sein können,“ war doch nur für einige städtische Schulen ausführbar. Die Gründung besonderer Armenschulen erfolgte erst später. In Nürnberg wurde 1748 eine „Schützen“ oder Häscher, „weil dergleichen Kinder in den ordentlichen Schulen nebst den übrigen ehrlichen Bürgerkindern nicht ohne großen Verdrüß sitzen können.“ S. Heppe IV. S. 165); wenn man ferner denkt an die traurige Stellung der Schulmeister, insofern sie nach Belieben von ihren Stellen entlassen werden konnten und dann, um mit ihren Familien nothdürftig leben zu können, auf Privatwegen ihrem Berufe nachgehen mußten; an die schlechten Schullocale (eine von einem Leineweber in Dessau gehaltene Mädchenschule wurde eine Höhle von Schmutz, Branntweindu und Ungeziefer genannt. S. Heppe V. S. 64), mit ihrer verpesteten Luft so oft die Brutstätten ansteckender Krankheiten (vgl. Heppe I. S. 250). Im Eingange der Würzburger Bauordnung der Schulhäuser von 1785 wird geklagt: so enge, niedrig, finster, dumpfig und an innerer Einrichtung verwahrlost sind manche Schulzimmer, daß es uns unbegreiflich ist, wie Väter und Mütter ohne Ahnung vieler hieraus auf die Gesundheit entstehender trauriger Zufälle ihre eigenen Kinder mit der täglichen Gefahr zu ersticken oder angesteckt zu werden, in so unbequeme Verhältnisse bisher haben einsperren lassen können. Vgl. Heppe IV. S. 138. Selbst bei einem so wohlorganisirten Schulwesen wie das nassauische seit 1817 war, mußte Ref. bei Stellenbesetzungen hin und wieder auf die körperliche Länge des Candidaten Rücksicht nehmen, ob er in der Schulstube auch aufrecht stehen und gehen könne. Braucht man da noch weiter zu erinnern an die Furcht vor der schmerzhaften Ruthe des Schultyrannen, des Zuchtmeisters, wie in Waldeck der Schulmeister hieß (Heppe IV. 129), an die Absicht, die Kräfte der Jugend zum Broderwerb auszunutzen, an den Mangel von Schulaufsichtsbehörden und Schulgesetzen, an die große Verschiedenheit der Zeiten, in welchen der Schulzwang und die Schulpflichtigkeit für die einzelnen deutschen Länder gesetzlich und für die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten in genügender Zahl gesorgt wurde? an die Zeiten der Meisterlosigkeit in der Wissenschaft, wo jeder Stümper, Pfuscher und Dilettant gleiche Ansprüche auf Anerkennung mit den Meistern machte und durchsetzte; an die Bedrückung der Andersgläubigen und Ausschließung derselben von der öffentl. Schule oder Zulassung unter obdösen Bedingungen, z. B. daß die Pöpstlichen und Reformirten in Nürnberg zum Gebrauch des lutherischen Katechismus angehalten werden? Vgl. Heppe IV. 159. Die katholischen Bischöfe in Preußen haben sich noch unter Altenstein entschieden geweigert, die Pflicht anzuerkennen in katholischen Schulen evangelische Schüler aufzunehmen. Bei der Schwerfälligkeit der Verwaltungsmaschine können die öffentlichen Schulen nicht Hand in Hand gehen mit den neu empfundenen Bedürfnissen des schulbedürftigen Publicums. Ein einziger in seiner Methode veralteter Lehrer oder ein in sein Princip eigenstinnig

verranter Schuldirector, dessen Beseitigung nicht möglich oder beim Mangel guter Pensionsgesetze unbarmherzig oder gesetzlich überhaupt nicht zulässig ist, kann der Anlaß zu Gründung von Privatschulen werden. Ich kenne einen Fall, wo eine solche innerhalb weniger Jahre es trotz eines hohen Schulgelds bis zu 400 Schülern brachte, weil die entsprechende öffentliche Schule weder in ihrem Lehrplane noch in ihrer Schulordnung sich den Forderungen der Bürgerschaft anbequimte und wo jene ebenso schnell zur Null hinabsank, sobald diese eine entsprechende Organisation erhalten, eine solche, die jetzt in Preußen als eine neue Kategorie unter die höheren Lehranstalten einrangirt ist. Wie lange hat es gedauert, daß die deutschen Schulen neben den lateinischen berechtigt erschienen und wieder, daß in jenen Rechnen und Schreiben gelehrt wurde! In Schwerin z. B. wurde beides noch 1771 nur gegen besonderes Honorar gelehrt und vom Rechnen als „Schulprivat“ in Stuttgart ist Encycl. X. S. 23 geredet. Welchen Widerstand fand bei Gemeinden, Pfarrern und Lehrern die Einführung selbst von neuen Abbüchern, wenn auch nicht jeder durch ein Bataillon Soldaten unterdrückt werden mußte (vgl. Encycl. V. 26)! Die neuen Wege in der Pädagogik sind meistens in Privatanstalten betreten und erprobt in Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung, z. B. des Pietismus, Realismus, Philanthropinismus. Vgl. Encycl. II. S. 203. Die Gewohnheit, Privatschulen als ein Uebel anzusehen, das möglichst gemäßigelt und beseitigt werden müsse, ist deshalb vor dem Richterstuhl der Schulgeschichte eine unberechtigte. Nicht gemäßigelt, sondern geregelt sollen sie werden. (Vgl. Vb. VI. 386.)

Diese Regelung ist schwer, die Reglements der verschiedenen deutschen Staaten beweisen es. Die Ansichten wechseln. Man vergleiche z. B. die verschiedenen Schulgesetzentwürfe in Preußen seit den letzten 50 Jahren, wie solche in den Actenstücken über die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817—1868 (Berlin. Herz. 1869) vorliegen. Welch ein Abstand von dem Süvern'schen von 1819, der übrigens in §. 101 bereits die öffentl. Schulen aufforderte, die Concurrenz nur durch wetteiferndes Streben zu vereiteln, bis zu dem Bethmann-Hollweg'schen von 1862 und dem Mühlner'schen von 1869 (Stiehl, Centralbl. S. 641)! Es liegt freilich dazwischen die Verfassung von 1850 mit der den Grundrechten von 1849 entnommenen Bestimmung: Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betr. Staatsbehörden nachgewiesen hat. Ladenberg hielt 1850 den Zusatz einer allgemein pädagogischen Befähigung für nöthig und wollte ausdrücklich alle ausgeschlossen wissen, welche mit Ehrenstrafen belegt oder wegen gemeiner oder politischer Verbrechen bestraft, oder wegen sittlicher Vergehen oder Gebrechen oder wegen ungenügender Amtsführung durch gerichtliche Entscheidung oder auf dem Disciplinarwege aus dem geistlichen oder öffentlichen Schulamte entfernt worden seien. Bethmann-Hollweg wollte wenigstens die eine Bestimmung der in Preußen bis auf diesen Augenblick noch gültigen, aber verschiedener Interpretation so fähigen wie unter den wechselnden Ministerien theilhaftig gewordenen Ministerialinstr. vom 31. Dec. 1839 (vgl. Röme I. S. 288) aufrecht halten, daß bei der Ertheilung der Genehmigung zur Errichtung einer Privatanstalt das Bedürfnis einer solchen den bestehenden öffentlichen Schulen gegenüber in Erwägung zu ziehen sei; er ließ aber die confessionelle Strömung jener Zeit durch den Zusatz erkennen, das Bedürfnis sei schon vorhanden, wenn die Anstalt im Interesse von Kindern errichtet werden solle, für welche eine besondere Confessionsschule am Orte nicht bestände. Mühlner endlich läßt die Bedürfnisfrage wieder gänzlich fallen als mit der Verfassung unvereinbar — dafür hält sie auch Röme I. S. 301 — und verlangt nur, und zwar sowohl für diejenigen, welche eine Privatschule errichten, als auch für die, welche an einer solchen Unterricht erteilen wollen, den Nachweis der sittlichen, technischen und wissenschaftlichen Befähigung in der für die öffentlichen Lehrer vorgeschriebenen Prüfung sowie das Recht der Oberaufsicht durch die für die öffentlichen Anstalten derselben Kategorie zuständigen Staatsbehörden und der eventuellen Schließung bei Gefahr für Religiosität und Sittlichkeit, auch Gesundheit der

Schüler oder für das öffentliche Interesse. Hauslehrer und Gouvernanten sollen den Behörden gegenüber gar keines Nachweises ihrer Befähigung bedürfen.

Wir fürchten, das reicht nicht aus, selbst wenn die Prüfung als obligatorisch für jeden ohne Ausnahme gilt und nicht die bisher beliebten Exemptionen von Pfarrern u. s. w. verbleiben, durch welche z. B. in Nassau auf Commando des bischöflichen Ordinariats eine ganze Serie von Klosterschulen ins Leben gerufen werden konnte; auch nicht wenn verschiedene Prüfungen für Lehrer und Vorsteher angeordnet werden, wie das die neuen Fall'schen Regulative thun. Wie oft Hauslehrerschulen zu Sammelschulen für die Kinder verschiedener Familien werden, und so das Gesetz umgangen wird, ist bekannt. Ebenfowenig hat die Prüfung bisher davor schützen können, daß die ganze Ordensklerisey sich der Privatschulen bemächtigt hat, in deren Besitze dieselbe jetzt sogar verbleiben darf, nachdem ihre Thätigkeit in den öffentlichen Schulen untersagt ist. Glaubt man wirklich durch eine Aufsicht die Nachtheile paralyisiren zu können, mit welchen dort das Verbot begründet wurde? Und wie soll die sittliche Befähigung documentirt werden? Ist etwa der Schutz der Eltern in der früheren Einschränkung, daß nur verheirathete Männer Privatschulen für Mädchen halten dürfen, jetzt überflüssig geworden, wo Schandthaten aller Art aus solchen Instituten bekannt werden? Doch vielleicht soll und kann die Ausführungsordnung darüber Bestimmungen enthalten, wie solche Ladenberg in das Gesetz aufnehmen wollte (§. 144), daß dazu Zeugnisse der Polizeibehörden und der Geistlichen des Orts erforderlich seien, in welchem sich der Bewerber während der letzten drei Jahre aufgehalten, oder, wenn solche als unpassend und unzureichend erkannt werden sollten, die Forderung einer Reihe von Bürgen, die für den guten Leumund und den ehrbaren Wandel des Bewerbers und seiner Familie einzutreten vermögen: in's Gesetz gehört durchaus der Satz, daß alle Privatschulen, insonderheit die für das schulpflichtige Lebensalter „der allgemeinen Disciplin und Schulzucht conform und ähnlich“ sein sollen, wie schon die Cassel'sche Schulordnung von 1618 verlangte; ferner der Satz, daß nur physische Personen als Unternehmer solcher Anstalten auftreten können (so das badische Schulgesetz §. 100); endlich kann im Gesetz auch die Bedürfnisfrage unmöglich umgangen werden. So lange der Staat die kleinste Gemeinde zwingt, Volksschulen für die schulpflichtige Jugend auf ihre Kosten zu errichten und zu erhalten, zumal in einer solchen Organisation, wie sie eben durch die Fall'schen Regulative vom 15. October 1872 gefordert wird, muß er dieselbe auch vor Concurrnz schützen können. Das Gesetz muß es unmöglich machen, daß z. B. ein Dorfpfarrer die Dorfschule aus Haß gegen deren Lehrer oder aus andern Gründen, oder daß eine Schulschwester oder eine beliebige im Examen bestandene Frauensperson dieselbe dadurch trocken legt, daß sie eine Privatelementarschule errichtet. So lange ferner eine Stadt nicht vermag, aus ihren eigenen Mitteln durch Errichtung öffentlicher Schulen allen Schulbedürfnissen ihrer Einwohner zu genügen, sondern gezwungen ist, Privatschulen, sei's mit, sei's ohne ihre Unterstützung, in ihren Schulorganismus aufzunehmen, — und solche Fälle werden bei den jetzigen Kosten der Schulen immer häufiger werden! — solche Privatschulen aber nur in möglichst vollkommener Organisation ihren Zweck zu erfüllen vermögen, welche den Aufwand großer Kosten erheischt, kann und wird sie nur dann Unternehmer zu denselben finden, wenn ein gesetzlicher Schutz gegen Concurrnz verheißen werden darf. Wir geben zu, daß mit der Bedürfnisfrage bisher der Willkür der Schulbehörden ein weiter Spielraum gegeben war und könnten aus nächster Nähe flagrante Beispiele erzählen; wir geben zu, daß, wie die Neue Evang. Kirchzeit. 1869 Nr. 4 sagt, die Bedürfnisfrage oft nur das Privilegium einer vorhandenen Privatschule gedeckt hat, auf daß dieselbe wie eine Apotheke als Handelsartikel aus einer Hand in die andere gehe, und würden unsererseits namentlich verlangen, daß die staatliche Schulbehörde nicht gegen die ausdrückliche Verwahrung der städtischen Gemeinde- und Schulbehörde für das Bedürfnis eintreten darf: aber man soll doch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, auch nicht alles über einen Kamm scheeren wollen.

Das Gen.-Landeschulreglement von 1763 und das Allg. Landrecht statuiren beide viel vorsichtiger einen Unterschied zwischen Stadt und Land, auch zwischen größeren und kleineren Städten: daran ist festzuhalten. Auch der gewinnlüchtigen, das Lehramt ohnehin herabwürdigenden Rivalität der Privatschulhalter sollte auf irgend eine Weise entgegengetreten werden können. Fallen alle diese Einschränkungen aus dem Gesetze weg, so sind wir wieder auf dem besten Wege zu den pfuscherhaften, auf alle Weise zu bekämpfenden eigentlichen Winkelschulen, nur mit dem Unterschiede, daß sie sich nicht mehr wie früher zu verstecken brauchen, sondern frechen Anlitzes einhergehen und nicht sowohl die öffentlichen Lehrer, wie einst in Cassel (s. oben), als vielmehr die Schulbehörden „behühen“ können. Wenn auch die neueren pr. Schulgesetzentwürfe, den Süvern'schen ausgenommen, die eigentlichen Winkelschulen bis auf den Namen vollständig ignoriren: schon jetzt sind manche concessionierte Privatschulen um keinen Deut besser als die alten Winkelschulen, welche schönen äußeren Anstrich sie sich auch geben mögen und welches glatte Gesicht sie auch aufstecken, sobald der Schulrevisor kommt, wenn er überhaupt kommt. Süvern wollte die Sicherung einer Schulaufsicht über die Privatschulen dadurch herbeiführen, daß er §. 98 eine jede einzelne der speciellen Aufsicht eines bestimmten Mitgliedes des Schulvorstands überwies und dasselbe gleichsam für alle Schäden verantwortlich machte. Die gewöhnliche Aufsicht über die Privatinstitutionen ist nämlich gänzlich unwirksam. Der beste Schulrevisor hat dazu mehr Zeit nöthig, als ihm gewöhnlich verstattet ist, und für seine Einwirkungen ist noch immer das Wort des oben erwähnten Hamburger Bedenkens gültig: weinig werds baten (nützen) datt mo punkte und Artikell dem Scholemester vorstelle und schrive. He kan und werd tho allen Ja seggen, darnha (hernach) synes gevallens halden (halten) und dhon wat eme gud duncket. \*)

C. G. Firnhaber.

**Winterschulen.** Dieser von der Jahreszeit hergenommene Name bezeichnet die während des Winters gehaltene ländliche Volksschule anfänglich ohne, später in einem Gegensatz zu einer während des Sommers gehaltenen d. h. der Sommerschule (s. d. Art.). Es hat bekanntlich lange gedauert, bis die Volksschule sich auf dem Lande, in Dörfern und kleinen Landstädten einbürgerte. In Brandenburg z. B. ordnete erst Kurfürst Joachim Friedrich 1662 Dorfschulen an. Wo es aber geschah, da beschränkte sie sich durchgehends anfänglich auf die Winterzeit, obwohl doch während des Sommers die Kirchspielschule von den Filialorten leichter zu erreichen gewesen wäre, und es hat wiederum lange Zeit gedauert, bis sie auch auf einige Monate des Sommers ausgedehnt wurde. Nicht als ob es keine erleuchtete Fürsten und Behörden gegeben hätte, welche den Schaden erkannten, der aus einer solchen Unterbrechung für Unterricht und Erziehung erwuchs: sie haben es wahrlich nicht an Ermahnungen fehlen lassen, z. B. Johann der Ältere von Nassau-Siegen schon 1621 „daß zu besserer Erbauung des Reiches Christ die Eltern ihre Kinder, so sie daheim zu ihrer Arbeit nicht nothwendig gebrauchen, und zum wenigsten diejenigen, so noch nicht das 7te oder 8te Jahr ihres Alters erreicht haben, auch des Sommers über zur Schule schicken sollen“. S. Heppel, Gesch. des deutschen Volksschulwesens III. S. 265 und 267. Die guten Absichten scheiterten aber in der Regel an den realen Verhältnissen. Der Bauer hat seine Kinder während des Sommers zur Feldarbeit nöthig und ist außerdem wenig geneigt, zu dem Schulgelde für die Winterschule, das er als eine drückende Last empfindet, noch ein solches für die Sommerschule zuzulegen; ebenso wenig hat der Lehrer, den sein Lehrberuf nicht ernährt, der selbst durch die principia regulativa des Königs Friedrich Wilhelm I. von 1737 §. 10 noch auf die Nahrung hingewiesen wird, welche ihm ein Handwerk abwirft (v. Köhne, das Unterrichtswesen des preuß. Staats I. S. 95), der im Meiningschen klagte: von einem jeglichen Schulkind habe ich im Vierteljahr 8 Pfennige, jezo im Sommer finds Ackerstudenten und Gänsehirtten (Heppel V. 11) 2c; er hat im Sommer keine Zeit für die Schule, seis daß

\*) Wir verweisen noch auf die freimüth. Jahrb. deutscher Volksschulen Bd. IV. Heft 1 S. 117, wo erzählt wird, wie in Strahburg während des Interim die Winkelschulen entstanden und lange zum Schaden der öffentlichen Schulen bestanden.



er das mit seiner Schulstelle verbundene Land bebauen oder sein Handwerk emsig treiben oder „zum Taglohn ausziehen“ muß. So ist, bei der Abneigung der Eltern und Lehrer, die Schulzeit auszudehnen, die Winterschule auf Dörfern und in Landstädten lange Zeit die einzige Schule geblieben, ja im Fürstenthum Rakeburg wurde sie sogar als einzige erst 1769 durch das Reglement für die Landschulen eingeführt (Heppé IV. S. 378) und während das Gen.-Landschulreglement von 1763 unter Belobung der rühmlichen Sorge der Beamten und adelichen Patrone, daß die Sommer- wie die Winterschule sowohl Vor- wie Nachmittags ordentlich gehalten werde, den Wunsch ausgesprochen hatte, daß „derartige löbliche Einrichtung und christliche Sorgfalt für das Beste der Kinder billig andern zum Exempel der Nachfolge dienen“ möchte, mußte das Reglement für die deutsch-reformirten Schulen in Cleve und Berg von 1782 §. 5 klagen (v. Rönne I. S. 182): man wird mit vieler Betrübniß gewahr, daß auf dem platten Lande Eltern und Vorgesetzte ihre Kinder und Pflégbefohlenen den ganzen Sommer aus der Schule zu halten pflegen, wodurch das im Winter Gelernte schändlicher Weise wieder vergessen wird. Es half wenig, wenn man wie in Lauenburg und Holstein (s. Heppé V. S. 198 und 209) anordnete, wo sich Sommerschulen nicht einrichten ließen, sollte jedes Kind vom 1. Mai bis 1. October am Vormittag jedes Sonnabends zur Wiederholung dessen, was es im Winter gelernt, zur Schule kommen, jedoch so früh, daß die Kinder noch während des Tages zur Haus- und Feldarbeit gebraucht werden könnten. Wurde sogar der Sonntag Nachmittag dazu bestimmt: die Mehrzahl der Kinder theilte sich nicht und lehrte unlustig, stumpf, zerstreut, unwissend, verwilbert in die Winterschule zurück, um jeden Herbst — zumal bei der Buchstabirmethode — theilweise wieder ganz von vorn zu beginnen.

Das Ungenügende dieser Einrichtung wurde durch die kurze Dauer der Winterschule und durch den Wechsel der Lehrer an derselben erhöht. In Württemberg gieng sie 1654 von Martini bis gegen Fastnacht oder Mißfasten und man war schon zufrieden, wenn die Kinder dann nur alle Vormittage zur Schule kamen, im Sommer alle Sonn- und Feiertage und in der Woche, wenn etwa Regen oder Unwetter einträte. Vgl. Heppé II. S. 136. Im Darmstädtischen gieng sie 1733 von Martini bis Peterstag. Vgl. Heppé II. S. 45. Im Bisthum Worms kamen die meisten Kinder erst gegen Christtag zur Schule, „da eine strengere Kälte einfällt und keine Arbeit im Felde gethan werden kann und sobald im März die Sonne einige warme Blicke von sich wirft, verlieren sie sich wieder.“ So lautet ein Bericht aus 1777 bei Heppé . S. 93. Das Gen.-Landschulreglement von 1763 setzt für die Winterschule die Zeit von Michaelis bis Ostern fest, das katholische Schulreglement für Schlessien von 1765 von Martini bis St. Georgii Tag.

Mit dem Wechsel der Lehrer hatte es aber folgende Bewandniß. Da die Kirchspielschule wegen der größeren Entfernung oder wegen schlechter Wege oder wegen klimatischer Verhältnisse im Winter oft schwer zu erreichen war, so suchten die betreffenden Ortshäupter einen eigenen Lehrer für ihre Kinder auf Zeit des Winters um möglichst geringen Lohn zu miethen, meistens höchst traurige Subjecte. Er eröffnete seine Bude im November auf irgend einer Scheuntenne, wo dann „abwechselnd bald Korn bald Kinder gedroschen“ wurden, und setzte beim Anbruch des Frühlings seinen Nomadenstab weiter, jedoch mit Zurücklassung seiner Herde. Acht Monate im Jahre übte sich dann die Jugend im Vergessen des Gelernten und erwartete um Allerseelentag einen neuen Hirten, der sie wieder auf eine andere Weise führte. Das ist, sagt Heppé III. S. 163, ein treues Bild der Dingschulen, wie sie in den ärmlichen Gegenden der Eifel, des Hundsrücks und der Ardennen noch um 1812 fast überall gefunden wurden. Vgl. den Art. Wanderlehrer. Andere Schilderungen aus dem Darmstädtischen finden sich bei Heppé II. S. 57—59. So war es möglich, daß die Schule leicht jeden Winter in andere Hände kam. Am schlimmsten waren die Orte daran, deren Einwohner verschiedenen Confessionen angehörten und deshalb gezwungen waren, für jede Confession einen besondern Dinglehrer anzunehmen. Im Hachenburgischen z. B. gab es kleine Dörfer, welche jetzt kaum die Mittel aufbringen können, einen einzigen Lehrer anständig zu besolden, damals aber gleichzeitig einen katholischen, einen lutherischen und einen refor-

mirten Dinglehrer auf die Winterzeit um gar kargen baaren Lohn nebst Reibetisch mietheten.

Wie schwer es ist, in diesen Dingen eine durchgreifende Aenderung zu treffen, beweist die Thatsache, daß ein Alltagsunterricht mit 30 oder 32 wöchentlichen Stunden das ganze Jahr hindurch auf dem Lande bis auf diesen Augenblick zu den Seltenheiten gehört, wie Kirsch, Volksschulrecht I. S. 346 erkennen läßt. Gewöhnlich ist die Unterrichtszeit im Sommer auch jetzt noch herabgemindert, wenn sie nicht wie in Graubündten ganz aufhört (vgl. den Art. Landschulen), und es bleibt die eigentliche Arbeitszeit der Winterschule zugewiesen. Daher verschiedene Lehrpläne für Winter- und Sommerschule (der in Anhalt-Deßau 1833 publicirte steht bei Hepppe V. S. 77), bemessen nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die dem Unterrichte der verschiedenen Classen in jeder Jahreszeit gewidmet werden können. Daß man zähe an althergebrachten Gewohnheiten hängt, können u. a. die Lübedschen Landschulen beweisen, die trotz ihrer geringen Zahl ihre Winterschulen verschieden beginnen und schließen. Der Anfang ist bald Michaelis, bald Martini, bald 1. November, der Schluß bald Palmsonntag, bald Mariä Verkündigung bald 1. Mai. Vgl. Hepppe V. S. 374.

Gleichwohl ist es nicht allein im Interesse einer tüchtigen Volkserziehung zu wünschen, sondern auch erreichbar, den Unterschied der ländlichen Volksschulen im Winter und im Sommer aufzuheben. Dazu bedarf es in erster Linie der Besserstellung der Lehrer und der Beschränkung ihrer Thätigkeit auf den Lehrberuf unter Verbot der Betreibung irgend welchen Gewerbes oder eines ausgedehnten Ackerbaues; sodann einer geschickten räumlichen Abgrenzung der Schulbezirke, so daß es jedem Schulkinde möglich ist, von seinem Wohnorte aus seine Schule in einer kurzen Entfernung zu erreichen (im Großherzogthum Berg wurde 1812 verordnet, die Entfernung der Schulgenossen von dem Centralschulorte dürfe nicht über 30 Minuten betragen, vgl. Köhne I. S. 189; auch auf klimatische Verhältnisse wird dabei in der politischen Verfassung der deutschen Volksschulen für Oesterreich S. 342 besondere Rücksicht genommen); endlich der Errichtung möglichst vieler Schulen neben den Kirchschulen. So ist es z. B. vorgeschrieben in Art. 1 des Regulativs wegen Errichtung und Unterhaltung der Landschulen in Neuvorpommern von 1831 bei Köhne I. S. 128, wie es auch der Süvernsche Schulgesetzentwurf S. 29, der Ladenbergsche S. 8—16, der Bethmann-Hollwegsche S. 11 wollten. Das läßt sich in denjenigen Staaten am leichtesten erreichen, wo an die Stelle des confessionell-kirchlichen Volksschulwesens das simultane Communalschulwesen getreten ist. Weiter bedarf es der möglichsten Accommodation an die localen Bedürfnisse der Schulgemeinde in Ansetzung der täglichen Unterrichtszeit, in Verlegung der Ferien auf die Zeit der dringendsten Felarbeiten, in Bestimmung des schulpflichtigen Alters (der Bethmann-Hollwegsche Entwurf läßt S. 27 die Kinder, welche über eine Viertelmeile von dem Schulorte entfernt wohnen, erst mit vollendetem siebenten Lebensjahre schulpflichtig werden), nicht minder in eventueller Anordnung eines besonderen Unterrichts für die wegen häuslicher Geschäfte von den ordinären Schulstunden Abgehaltenen, wie das allg. Landrecht Theil 2, Tit. 12, S. 45 vorschrieb. Kommt dazu die Aufhebung des Schulgelds, wie solche durch die Grundrechte und durch die preußische Verfassung garantirt ist, so würde damit ein weiteres Hindernis wegfallen, das sich der Durchführung eines gleichmäßigen Unterrichts in der ländlichen Volksschule durch das ganze Jahr entgegenstellen könnte. Vgl. oben und Hepppe IV. S. 360.

Die gleichzeitige gesetzliche Anordnung aller dieser durchgreifenden Maßregeln hat z. B. in Nassau seit 1817 zu den erwünschtesten Resultaten geführt. Dort kennt man seit 1817 keinen Unterschied der Winter- und Sommerschule, sondern die ländliche Jugend wird Winters und Sommers nach einem und demselben Lehrplane mit einer und derselben täglichen Unterrichtszeit unterrichtet. Besonders hilfreich erwies sich dabei, daß das Kirchspielschulwesen durch das Gemeindegewesen ersetzt wurde, die Zuthheilung zu einer Schule ausschließlich nach der Dertlichkeit bestimmt werden konnte, und daß die Anstellung der Lehrer ausschließlich in die Hand der Regierung kam, in-

sofern letztere dadurch in die Lage gesetzt wurde, auch kleine Ortschaften mit ständigen Lehrern zu besetzen, welchen sie die Zusicherung ertheilen konnte, daß sie von solchen oft nichts weniger als angenehmen Anfangsstellen nach einer bestimmten Frist auf bessere befördert werden würden.

Aber auch bei so geordneten Verhältnissen der ländlichen Volksschule kann eine Winterschule nothwendig werden, nemlich da, wo der Schulbezirk mehrere Ortschaften umfaßt. In diesem Falle bezeichnet der Name die während der strengsten Winterzeit auf den eingeschulden Ortschaften gehaltene Volksschule, deren Einrichtung im Interesse der Gesundheit der Schuljugend erfolgt oder weil zeitweise der Weg zur Hauptschule schwer zu passiren ist. Besteht der Schulbezirk aus zwei Ortschaften und hat die Schule zwei ständige Lehrer, so macht sich die Sache leicht; der eine derselben nimmt während jener Winterzeit auf dem eingeschulden Orte seinen Wohnst. Gehören mehrere Ortschaften zu dem Schulbezirk, so wird die im Mittelpunct oder sonst am besten gelegene für die Nebenschule ausgesucht. Ist dagegen nur ein ständiger Lehrer im Schulbezirk so tritt, wenn nicht für die wenigen Wochen ein Adjutant angenommen werden kann, der nach der Anweisung des Lehrers unterrichtet, der Nothstand ein, daß sich Haupt- und Nebenschule in den einen Lehrer theilen müssen, daß also ein Halbtagsunterricht für jede Schule eintritt. Der Lehrer wird zwar für diesen harten Dienst besonders remunerirt, es hat sich aber mancher auf diesen Gängen einen frühen Tod geholt. Darum ist es rätlich, die Dauer dieser Winterschule von der größeren oder geringeren Strenge des Winters und von klimatischen Verhältnissen abhängig zu machen und für jeden einzelnen Fall vom Schulinspector bestimmen zu lassen, wie das ein Erlaß der Regierung zu Oöln von 1818 bei Kirsch a. a. D. II. S. 66 befehlt. Auch diese Winterschule wird immer weniger nöthig, je mehr die eingeschulden Ortschaften bestrebt sind, für sich einen ständigen Lehrer anzunehmen. Staatshilfe ist in diesem Falle gut angewendet. Unverkennbar ist jetzt eine größere Sorge für die Gesundheit der Kinder auch in den ländlichen Kreisen eingedrungen und unterstützt jenes Streben; es ist aber zu fürchten, daß dasselbe durch die bedeutende Steigerung der Lehrerbefolgungen einen empfindlichen Rückschlag erleidet, zumal wenn es wirklich beliebt werden sollte, den Unterschied der Vorbildung der Lehrer für städtische und ländliche Schulen generell aufzuheben.

**C. G. Firnhaber.**

**Wirthshausbesuch.** Es würde doppelt gut um uns Deutsche bestellt sein, wenn wir die viel gepriesenen hohen Tugenden unserer Voreltern, wie sie Tacitus in der Germania seinen Zeitgenossen in Rom zum leuchtenden Vorbilde schilderte, mit gleicher Treue in und an uns bewahrten, wie ihre Schwächen. Keine der geringsten von diesen war jedenfalls ihr Behagen am Trinkgelage, und wer henzutage durch deutsche Lande wanderte, um deutsches Leben, deutsche Sitten und Gebräuche zu studiren, sei es im kleinsten Landstädtchen oder auf viel gerühmten Hochschulen, der würde noch allenthalben die besondere Neigung des Deutschen zum Gerstensaft, seine ausgesprochene Vorliebe für „die Kneipe“ herausfinden. Selbst in fernsten transatlantischen Niederlassungen kann der Deutsche sein Behagen, beim Bierkrug zu sitzen, nicht verleugnen noch ver-gessen, und weder Alter noch Stand schützen da vor Thorheit.

Wer einmal die Sitten- und Zeitgeschichte der Deutschen schreiben wollte, dürfte kaum an der deutschen Kneipe vorübergehen, sonst würde ihm ein wesentlich Theil deutschen Charakters verborgen bleiben und er würde ein durchaus lückenhaftes Bild entwerfen.

Die Optimisten werden in der deutschen Kneipe natürlich ein vollberechtigtes Volkseigenthum erblicken und deutsches Kneipleben mit allem Glanze poetischer Verherrlichung umleuchten. Sie werden preisen die durch nichts zu ersetzende „Gemüthlichkeit“, das brüderlich einträchtige Beisammensein der Stammgäste und werden alle diejenigen als traurige Sonderlinge und Philister beklagen oder auch lächerlich machen, welche mit der „Kneipe“ gebrochen und gegen dieselbe den Aufenthalt am häuslichen Herde vertauscht haben. Namentlich auf deutschen Hochschulen würden diejenigen als »monstra« ver-

schreien werden, die, der Kneipe den Rücken wendend, an ästhetischen Thees in Familienzirkeln Geschmack fänden.

Läßt sich ja jeder Sache eine doppelte Seite abgewinnen, warum nicht auch dem Wirthshausbesuche und Kneipleben! Die Wahrheit aber wird, wie überall, auch hier in der Mitte liegen. Wer cum grano salis, zu rechter Zeit, mit rechtem Maße das Wirthshaus zu besuchen versteht, dem wird das freilich kein Leid zufügen; wem aber die Kneipe schon nicht mehr zur zweiten, sondern zur ersten und liebsten Heimat geworden, — wer regelmäßig schon sein Frühseidel zu sich nimmt, um dann am frühen Nachmittag fortzufahren und am späten Abend heimzukehren, wer den größten Theil seiner Einkünfte und die schönsten Mußestunden vertrinkt, gleichgültig gegen die daheim sich härmende Gattin und die darbenden Kinder oder gegen so manche höhere Pflicht, die er über der Kneipe leichtsinnig vergißt: für den ist die Kneipe der Teufel geworden, der ihn unbarmherzig gefesselt hält und ihn meist sammt seinen Angehörigen jählings in den Abgrund trauriger Verkommenheit und tiefsten Elends hineinstürzt.

So poetischen Reiz die Kneipe auf der einen Seite haben mag, so sicher hat sie ihren scharfen Stachel für alle, die ihr mit Leib und Seele zugethan sind.

Wer eine Geschichte des Elends, leiblichen, geistigen und sittlichen Verfalls und ökonomischen Ruins einzelner wie ganzer Familien entwerfen wollte, auch der müßte die Liebhaber und Lobredner des Wirthshausbesuches beobachten; worauf der Deutsche noch immer so stolz gewesen, sein Familienleben und Familienglück: dies Kleinod wird sicher von nichts so schwer bedroht, als von der Gewohnheit wenigstens von Hunderten von Familienvätern, tagtäglich in's Bierhaus zu gehen.

Und was den Alten so süß und unentbehrlich erscheint, darin wollen die Jungen nicht zurückstehen. Bei der akademischen Jugend fällt das auch niemand im geringsten auf, vielmehr scheint dies Kneipen gerade ein unentbehrliches Moment akademischen Hochgenusses zu sein, obwohl aus so manchem erst harmlosen Kneipcommilitonen ein unglücklicher Säufer geworden sein mag. Aber auch in die Kreise der jüngeren Schüler hat der Kneipdämon sich eingenistet und auch sie werden vom Zauber einer verborgenen Winkeltneipe geblendet und erachten es für einen Göttergenuß, den studentischen Biercommert in all seinem peinlichen Ritual und mit all seinem Pompe, mit Trinkhörnern und Landesvater nachzuahmen. Und es ist in manchen Gymnasien eine der schwierigsten Disciplinaraufgaben geworden, diese Gelüste zu beobachten und ihnen einen Damm entgegenzuwerfen. Wo geschriebene Schulgesetze den Schülern beim Eintritt in die Schule eingehändigt werden, finden sich darin gewöhnlich auch Verbote des Besuchs öffentlicher Wirthshäuser, oder es ist solcher Besuch wenigstens mit allerlei Beschränkungen verclaustert. Und gewiß sträubt sich das Gefühl jedes Gebildeten gegen die Kneipfreiheit von Jungen und Jünglingen, die, wenn etwas tüchtiges aus ihnen werden soll, in den ihnen gebührenden Schranken des Privatlebens zu halten sind. Wie man vor den Frauen unwillkürlich Ekel empfindet, welche rauchen und zechen und somit aus den Schranken der von ihnen vornehmlich zu bewahrenden feinen Sitte heraustreten, so widerwärtig ist das Bild eines in plumpem Sinnengenuß sich berausenden Knaben und aufspießenden Jünglings. Jedes Alter muß die ihm entsprechenden Freuden genießen wollen, wenn es nicht sich selbst, seinem Wesen und Charakter untreu werden soll. Es wird aber niemand glauben, der zarte Jüngling habe seine echte herzerquickende und zur Erholung dienende Freude am Bierkrüge zu suchen.

Wir finden die Gefahren eines jeden zur Gewohnheit werdenden Bierhausbesuches\*) — besonders für den angehenden Jüngling — in Folgendem: erstens verdrängt derselbe die reine Freude an harmlosen Erholungen, so daß der Jüngling solche sinnliche Genüsse als unentbehrlich zum Wohlbefinden ansieht; zweitens bietet er Anlaß zum

\*) Die meisten der gegen den Besuch der Bier-, überhaupt Wirthshäuser, geltend gemachten Gründe gelten natürlich auch gegen die Conditoreien. D. Red.

Laster der Trunkenheit; denn wer dem Teufel den kleinen Finger giebt, den faßt er bald bei der ganzen Hand; drittens verführt er zur Vergeudung kostbarer Stunden, die entweder zu nützlicher Thätigkeit oder zur Erholung in freier Natur verwendet werden konnten; viertens verleitet er zu unverhältnismäßig großen Ausgaben, welche leicht zu Unredlichkeiten den Anlaß geben können; fünftens bringt er in die jungen Leute das verfrühte Bewußtsein völliger Ungebundenheit, denn im Bierhause werden sie als Herren behandelt; sechstens zieht er leicht einen rohen, gegen alle feinere Sitte und Geselligkeit sich auflehrenden Sinn groß; man findet ja doch ganz gewöhnlich, daß wer sich an den Wirthshausbesuch gewöhnt hat, sich zum Beispiel in Familienzirkeln unbehaglich fühlt und den Aufenthalt am Biertische allen unschuldigen und einfachen Vergnügungen vorzieht. Damit hängt aber siebentens zusammen, daß die jugendlichen Besucher des Wirthshauses nicht selten mit jener Art von Frauenzimmern vertraut werden, die als Schänkmädchen oder Harfenpielerinnen gerade auf unerfahrene Jünglinge gerne Jagd machen. Nicht zu vergessen ist endlich, daß die jungen Bierhausgäste auch schon mit Kartenspiel sich abgeben und daß das Tabakrauchen bei ihnen zum nothwendigen Begleiter des Biergenusses wird.

So scheinen im Wirthshausbesuche alle Bedingungen zum frühzeitigen Verkommen der Betreffenden gegeben zu sein. Und in der That ist es eine gewöhnliche Erfahrung, daß die in der Schule Unbrauchbarsten, die in ihrem Verhalten Frechsten, die sich gegen Ordnung und Zucht am meisten Auflehrenden, die Unfleißigsten und in den Wissenschaften am wenigsten Fortkommenden zugleich die jugendlichen Wirthshausbesucher sind.

So sollte man wohl schließen: also muß wenigstens den Schülern jeder Wirthshausbesuch aufs strengste untersagt werden? Dies würden wir allen Ernstes empfehlen, wenn nicht das Beispiel der Erwachsenen zu mächtig verlockte und die gewaltig aufgeregte Lust, wollte man sie mit polizeilichen Mitteln unterdrücken, erst recht auf gefährliche Verirrungen hingedrängt würde. In den Augen vieler Väter erscheint der Wirthshausbesuch als durchaus unbedenklich; sie lehren ihre Söhne recht eigentlich die allgemeine Mode mitmachen. Und wer wäre auch im Stande, in größeren Städten alle Gänge eines „für sich“ wohnenden Schülers zu verfolgen!

Da wissen wir nur ein Auskunftsmitel, um größerem Uebel zu begegnen und die erwachte Neigung möglichst unschädlich zu machen: den Schülern gewisse anständige Locale (mit männlicher Bedienung) zu bezeichnen, wo sie ein Glas Bier einnehmen, eine Partie Billard oder Kegel spielen mögen. Noch besser würde es sein, wenn sich zu solcher Kurzweil auch jeweilig die Lehrer hinzugesellten, wie denn die öftere gesellige Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern überhaupt als ein nicht hoch genug zu schätzendes Mittel, um die Schüler an anständigen Vergnügungen Geschmack finden zu lehren, angesehen werden kann. Wenn die Schule einmal nach aller Pädagogen Meinung erziehlich wirken soll, so kann und darf sich kein Lehrer mit bloßem Stundengeben begnügen; er ist es namentlich den von der Heimat getrennten Schülern schuldig, sie auch zu edlem, wirklich erquickendem und stärkendem Gebrauche ihrer Mußestunden anzuleiten.\*)

**Keserstein.**

\*) Wir haben unsere Ansicht über obigen Gegenstand schon in der Anmerkung zu dem Artikel „Schule und Haus“ Seite 12 ausgesprochen. Die Schule hat freilich hierin einen um so schwierigeren Stand, je mehr sich die öffentliche Meinung zu laxen Grundsätzen neigt. Viele Väter werden durch irrtümliche Anwendung des Begriffs der Freiheit auf falsche Wege geführt, sowie durch den Mangel richtiger Unterscheidung des für die verschiedenen Altersstufen ziemlichen. Der Erwachsene fühlt sich in seinen Freiheitsrechten gekränkt, wenn man ihm Genüsse verbieten will, die nicht an und für sich unsittlich sind, und so giebt es nun Väter (doch bilden sie sicherlich die Minderzahl), welche meinen, das Verbot des Wirthshausbesuchs (und des Tabakrauchens) für ihre erst heranwachsenden Söhne falle unter den gleichen Begriff unzulässiger Beschränkung der individuellen Freiheit. „Ich habe eine Frau, der Schüler darf noch keine haben,“ sagte der verstorbene Direktor K. als Parallele hiezu. Dem zehnjährigen Knaben die Cigarre aus dem Munde zu nehmen, gelüstet doch manchen, der sonst ein Freund des Rauchens

**Wißbegierde, Lernbegierde, Neugier.** Die Reihenfolge dieser verwandten Begriffe müßte streng nach dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindeslebens sich so ordnen: Neugier, Wißbegierde, Lernbegierde. Denn das Lernenwollen ist etwas höheres als die Wißbegierde, und die Wißbegierde geht tiefer, ist ernstlicher als die Neugier; Lernbegierde ist nicht eine Kindestugend nur, sondern zielt den Mann bis an sein Ende; wer nichts mehr zu lernen begehrt, der versteinert sich in dem, was er weiß, und ob dessen auch nicht wenig wäre, es wird zum todtten Besitz und verliert an Werth von Tag zu Tag. Wißbegierde dagegen werden wir am Jüngling loben, Neugierde beim Kinde natürlich finden, aber sie zuvörderst zur Wißbegierde zu erheben suchen. (Anderz, jedoch wesentlich im gleichen Sinne sagt das Schwarz-Curtman'sche Lehrbuch I. S. 115: „Durch den allgemeinen Trieb, jedes Organ in der vom Schöpfer bestimmten Weise zu benutzen, den Thätigkeitstrieb, wird der Mensch veranlaßt zu sehen, zu hören, zu gehen u. s. w. Dieser Trieb veredelt sich zur Wißbegierde und verkehrt sich in Neugierde.“) Bleibt die Neugierde eine permanente Eigenschaft — wie zu Demosthenes Zeit die stehende Frage der Athener war: *τι νέον*; wie noch Paulus in Athen die gleiche Wahrnehmung zu machen hatte (Ap. G. 17, 21), und wie im Jahre 1871 beim Einzug der Deutschen in Paris die Neugierde selbst durch den mörderischen Haß gegen die Sieger nicht konnte zurückgehalten werden: so ist sie ein Charakterfehler; solch ein Mensch oder Volk bleibt sein Lebenlang kindisch; es ist die innere Leere, die es ihm zum Bedürfnis macht, alle Tage etwas neues zu sehen oder zu hören, um der Langeweile zu entgehen; es ist die Oberflächlichkeit, in deren Folge jedes neue nach kürzester Frist schon wieder alt ist, weil man bloß durch den Reiz des Ungewohnten noch afficirt wird,

ist; eine Kneipgesellschaft desselben Alters fordert doch noch überall die Geißel der Satire heraus. Für das Grenzgebiet, über welches gestritten werden kann, wird durch den Begriff der Entwicklungsjahre die Scheidelinie gezogen. Wer erst in diesen sich befindet, der hat noch nicht das volle Recht der freien Selbstbestimmung, der soll auch nicht, als wäre er ein selbständiges Individuum, außer in der Begleitung Erwachsener, öffentlich — und ein öffentlicher Ort ist doch das Wirthshaus — auftreten wollen; er ist noch kein Mann, sondern will erst einer werden. Dazu aber hilft ihm nicht der, welcher dem Halbjüngling die unnatürlich vorweggenommenen Rechte und Genüsse des wirklichen Jünglings in falschem Liberalismus gewährt und ihm, sofern er Schüler einer höheren Anstalt ist, die gefährliche Anleitung giebt, die Auctorität des Gesetzes zu misachten, sondern wer ihn im Geiste echter Freisinnigkeit anleitet und anhält, hinsichtlich der sinnlichen Genüsse sich innerhalb der natürlichen, altersgemäßen Schranken zu halten, in edler Mäßigung und Selbstbeherrschung sich zu üben und die zusammengehaltene Kraft auf würdige Ziele zu lenken. In dieser Rücksicht kann das Haus mit der Schule z. B. dadurch in dankenswerthester Weise zusammengehen, wenn es seine Räume zu schönen Vereinigungen von Freunden und Genossen öffnet, wenn es zu wissenschaftlichen, musikalischen, ästhetischen Kränzchen Gelegenheit bietet, wie sie da und dort an Gymnasien auch zur Freude der Lehrer bestehen. Leicht ist es freilich, dem Sohne zu verbotenem Wirthshausbesuch das Geld und die Cigarren obendrein zu geben, als etwa die freundliche Erlaubnis, in seinem Zimmer an einem Abend in der Woche eine Anzahl Freunde zu versammeln, die sich mit Vorlesen, freien Vorträgen u. s. f. unterhalten und fördern und nachher mit einem Glase Bier erfrischen; aber im Alter wird einst der Sohn seinem Vater jene Art von Güte schwerlich danken, während sich die Angehörigen der Gymnasialstadt besonders von den Eltern der auswärtigen Schüler durch Einladungen solcher Art einen herzlichen Dank verdienen würden. — Wo freilich eine Aushilfe letzterer Art in Folge von localen Schwierigkeiten nicht möglich ist, da mag man den Versuch machen, den ältesten Schülern unter gewissen Bedingungen zu erlauben, daß sie etwa wöchentlich zu bestimmter Zeit in einem anständigen Gasthause in einem besonderen Zimmer zu den bezeichneten Zwecken sich versammeln; Besuche der Lehrer müssen ihnen willkommen sein. Der wichtigste Grund, den man dafür geltend machen kann, liegt in dem Charakter des letzten Gymnasialjahrs als einer Uebergangsperiode zur Universität. In Württemberg hat man seit einigen Jahren an mehreren Gymnasien diesen Versuch gemacht und zwar nach den Mittheilungen der betreffenden Vorstände mit gutem Erfolge. Seit ein paar Monaten hat man auch in Stuttgart die gleiche Einräumung gemacht und auch hier scheint sie sich zu bewähren. D. Red.

nicht aber Lust hat, die Sache zu durchdenken und was reelles in ihr liegt, heraus zu arbeiten und zu verwerthen. Was von Maria gesagt ist: „sie behielt alle Worte, die sie gehört, und bewegte sie in ihrem Herzen“ (Luc. 2, 19. 51.), das ist das Gegentheil jener falschen Neigung. Dem Kind aber halten wir die Neugier zu gute; es hat noch nichts in sich selber, muß also den Inhalt für sein Vorstellen, Empfinden und Reflectiren erst empfangen, erst suchen. Der Unterschied zwischen kindlicher Neugierde und der Neugier des Erwachsenen liegt darin, daß das Kind nicht dürstet nach neuem, nicht darauf Jagd macht, weil sich ihm genug neues jeden Tag von selber darbietet. Es hat dann nur eben seine Freude daran; jedes neue Haus, das es erblickt, jeder Passagier, der aus dem Postwagen steigt, vollends der erste Gang in die Residenz, überhaupt alles, was ihm eine Reise zu schauen giebt, erregt sein höchstes Interesse, es beschäftigt und bereichert seine Vorstellung; weiß uns doch Auguste Tschner in ihren Lebensbriefen (I. 1866, S. 43) zu erzählen, wie selbst die Belagerung Breslaus durch Napoleon ihre Lustigkeit als Kind nicht habe schwächen können: „wo soll der Kummer herkommen, wenn man einmal besonders unterhaltende, ungewöhnliche Dinge erlebt, und alles aus dem Gleise geht?“ Freilich liegt dem auch schon die Grenze sehr nahe, wo die natürliche Freude an allem neuen in Leichtsinm überzugehen droht, gegen welchen deshalb Gefühl und Nachdenken aufgerufen werden muß, damit das Kind sich nicht gewöhnt, über dem Neuen das Ernste, das Folgenreiche zu übersehen, was daran hängt. Auch dem Wissen, dem Ansatz bestimmter Erkenntnisse, ist diese Neugier nichts weniger als förderlich, wenn sie auch immerhin dem Kinde zum Anschauen einer Menge von Gegenständen hilft, die einem minder neugierigen entgehen. Ein neugieriger Junge läßt uns keine Ruhe, bis wir ihn in ein Naturalien cabinet, eine Industrieausstellung u. dergl. mitnehmen; aber ehe er einen Gegenstand auch nur fest ins Auge gefaßt hat, lockt ihn ein anderer an, und nach einem flüchtigen Blick auf diesen reizt ihn ein dritter; so fährt er wie wild an allem herum und hat schließlich von allem eigentlich nichts gesehen, also auch nichts gelernt. Das ist ja eben der sittliche Fehler an dieser Neugierde, daß die neue Erkenntnis nicht als Erkenntnis, als Bereicherung des Geistes durch erweiterten Wahrheitsbesitz, sondern nur als neu, d. h. als bis jetzt ungewohnter und darum noch wirksamer Reiz empfunden wird; ist dieser nach wenigen Augenblicken vorbei, so hat der Stoff, der ihn hervorgebracht hatte, keinen Werth mehr, das Auge schaut nach etwas noch neuerem aus. Daher ist eben ein weiter Weg von der Neugierde zur Lernbegierde; das neugierige Kind ist darum noch nicht auch ein lernbegieriges. Jener Gefahr ist das nachdenkliche Kind nicht ausgesetzt; ein solches braucht darum nicht weniger neugierig zu sein, als dies in der Natur des Kindesalters liegt, aber bei ihm verdrängt nicht jeder nächste Eindruck wieder den vorigen, es macht sich vielmehr seine Gedanken darüber und hat so einen wirklichen Gewinn, eine reelle Bereicherung von allem dem, was es neues sieht oder hört, während das andere, in welchem der Neugierde nicht dieses Gegengewicht gegeben ist, von allem, was ihm begegnet, schließlich nichts übrig hat, und darum jede Stunde, in welcher nichts neues passirt, als Langeweile empfindet. Jene, wenn wir so sagen dürfen, solidere Art der Neugierde giebt sich namentlich darin zu erkennen, daß das Kind, wenn seine Vorstellungsthätigkeit durch irgend eine Erscheinung in Bewegung gesetzt ist, sich durch das, was sich ihm unmittelbar darbietet, was es sieht oder hört, nicht vollständig befriedigt fühlt; es sieht nur einen Theil des Gegenstandes und möchte nun auch die andre, noch verborgene Seite desselben kennen lernen, es sieht eine Maschine und möchte nun auch die Wirkung derselben beobachten; es hört eine Geschichte, aber es begehrt nun auch (wie in tausend und eine Nacht) den weitem Verlauf und den Ausgang derselben zu hören, es will wissen, wie es den ihm vorgeführten Personen, für die es Theilnahme empfindet, weiter ergangen ist. Und damit ist die Neugier auf dem Wege zur Wißbegierde zu werden; „so wird sich,“ sagt Beneke, Erz. u. Unt.-L. I. S. 356, „die Neugier, d. h. das Aufstreben zur Fortführung oder Vollendung von unbedeutenderen Gruppen oder Reihen allmählich in Wißbegierde

verwandeln, d. h. in das Aufstreben zur Erweiterung oder Vollendung bedeutenderer Vorstellungsgangen; so wird ein Faden angeknüpft, der, ohne abzureißen, ins Unendliche hin weiter gesponnen und die Grundlage eines reichen und künstlichen Gewebes werden kann." An diesem Punkte stellt sich jene Fragelust ein, womit uns ein lebhafter Knabe ermüden, ja fast peinigen kann, zumal wenn er Fragen an uns stellt, die wir selber nicht zu beantworten wissen oder über die man ihm den richtigen Aufschluß nicht nach Basjedow's oder Wolke's Manier geben kann, weil es sich um Dinge handelt, die er noch gar nicht wissen soll, deren Beschreibung oder Erklärung seine Phantasie auf gefährliche Wege führen könnte. Ist es wirklich Wißbegierde, aus welcher die Fragen entspringen, so muß man sie beantworten, so weit man sie immer beantworten kann, und darf den kleinen Frager nicht ungeduldig abweisen, wofern man nicht mit nöthigeren Dingen beschäftigt ist oder die Unterhaltung Erwachsener dadurch gestört wird. Nimmt der Junge darauf keine Rücksicht, d. h. ist sein Fragen ein vorlautes, naseweises, oder giebt sich darin jene Eitelkeit zu erkennen, die sich im ewigen Fragen gefällt und die dann auf die Antworten kaum merkt, dann ist der Frager zur Ruhe zu verweisen, denn alsdann ist es nicht mehr die Wißbegierde, die ihn dazu treibt. — Dergleichen Unterhaltung kann sich auch auf dem Gebiete des Scherzes bewegen, indem man eine Frage scheinbar treffend beantwortet und doch statt der Wahrheit nur einen Witz producirt. Es giebt unter den Kindern solche Fragen und Antworten, die traditionell geworden sind, z. B. Warum schließt der Hahn die Augen, wenn er kräht? Antwort: weil er's auswendig kann. Warum kann man die Mondsisel nicht zum Kornschneiden brauchen? Weil sie keine Handhabe hat. Damit ist der Wißbegierde nicht wirklich gedient; aber wenn sie sich auch momentan zufrieden giebt, weil die Phantasie daran eine Nahrung findet, so wird ein nachdenkliches Kind selber dadurch zu weiteren Fragen veranlaßt, weil ihm doch Zweifel kommen, ob der angegebene Grund der wirkliche sein könne.

Lernbegierde endlich ist eine unter Zucht und Ordnung sich stellende Wißbegierde. Lernbegierig ist der Knabe, der nicht nach allem möglichen und unmöglichen fragt und alles, was irgend einen Reiz auf ihn ausübt, zusammenrafft, sondern der vorzugsweise dasjenige sich anzueignen und sich damit geistig immer mehr zu bereichern strebt, was er lernen soll. Darin liegt ein Zweifaches: erstens eine gewisse Einheit, ein Zusammenhang des Wissens statt einzelner Kenntnisse; zweitens aber, weil diese Einheit, dieser Zusammenhang natürlich nicht vom Knaben selber, gleichsam als leerer Rahmen aufgestellt werden kann, den er nun im Verlauf seines Lebens ausfüllen will, sondern auf Grund der gesammten Wissenschaft sich in Form von Lehrfächern, von allgemeinen und Berufswissenschaften fixirt und den concretesten Ausdruck im Schulplan gefunden hat, so liegt in der Lernbegierde zugleich das Moment des Gehorsams, der Pflichttreue: lernbegierig ist der Knabe, der lernen will, was er lernen soll. Eben deshalb sind wißbegierige Kinder keineswegs immer auch lernbegierig; sie wollen manchmal alles mögliche wissen, nur das nicht, was sie wissen sollen; z. B. die unregelmäßigen Verba sich einzuprägen, hat mancher wißbegierige Junge nicht das geringste eigene Verlangen. Wenn jedoch der Lernbegierige einstweilen auch solche Kenntnisse, die für die eigene Wißbegierde wenig oder keinen Reiz haben, sich dennoch richtig anzueignen bemüht ist, weil sie einmal zu dem gehören, was er lernen soll; wenn also dieses Lernen für ihn noch keinen im Gegenstand selber ruhenden, sachlichen Werth hat, sondern ihm nur dazu dienen muß, sich auf die Schulstunde gut präpariren zu können und ein fehlerfreies Hebdomadad zu liefern, also eigentlich nur den Lehrer zufrieden zu stellen: so würde der schließliche Ertrag für den ganzen Menschen, für seine Gesamtbildung doch ein zweifelhafter sein, wenn nicht allmählich die Freude an der Erkenntnis, also an der Wahrheit selber mit jenem Pflichtgefühl sich verbinden und so auch das Sollen zur Potenz des freien Vollens erhoben würde. Hat der Schüler einmal kraft jener Pflichttreue die ersten, elementaren Schwierigkeiten überwunden, ist ihm der Weg zu einem Gegenstand insoweit gebahnt und aufgeräumt, daß dieser frei auf seinen Geist wirken



kann, erwacht in ihm das Gefühl z. B. für die Schönheit einer wohlgebauten griechischen oder lateinischen Periode, geht ihm ein Licht auf über die Logik, die sich in der anfangs so willkürlich, ja tyrannisch aussehenden Sprachregel offenbart, lernt er die Sprache selber mit immer mehr Freiheit handhaben, oder kommt ihm zum Bewußtsein, daß die Geschichte nicht aus Zahlen und Namen nur besteht, die man nun einmal an der Schnur müße hersagen können, wird sie ihm vielmehr lebendig, gewinnt er einen Einblick in die großen Zusammenhänge der Zeiten und Begebenheiten und ein persönliches Interesse für die großen Männer, die Träger der Geschichte: dann kommt erst die rechte Lernbegierde über ihn, dieselbe, die dem Manne der Wissenschaft sein Studium, also seine Lebensarbeit zum Lebensgenusse macht. Wahrheit ist die Braut, um die er wirbt, und die er deshalb nicht weniger glühend liebt, wenn er sich auch bis ans Ende auf allen Stufen wieder sagen muß: Unser Wissen ist Stückwerk. Ist es die reine Liebe zur Wahrheit, die ihn bereit und begierig macht, immer noch zu lernen, also auch immer wieder sich corrigiren zu lassen, und somit die Wahrheit anzunehmen, von welcher Seite sie sich auch darbieten mag, — im Gegensatz gegen den Dünkel der Meister und der Schüler, die nur das an sich herankommen lassen, was ihre Farbe trägt oder in ihren Kranz paßt: — so ist er auch gegen die beiden Abwege gesichert, die uns durch die Figuren des Doctor Faust und des Famulus Wagner signalisirt sind. Der letztere bekennt: „zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen“ — nur eben um das Bewußtsein zu haben, er sei ein höchst gelehrter Mann; das ist jenes encyclopädische Wissen, da man emsig sammelt und anhäuft, was man zusammenkriegt — und doch sind es, wie Faust sagt, statt der gesuchten Schätze nur Regenwürmer. Gegen diese alles mit Behagen verschlingende und am Ende doch den innern Menschen leer und dürftig lassende Lernbegierde hat Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 307 f.) Wichtiges gesagt. Es ist mir freilich keine Wahrheit und kein Gebiet der Wahrheit durch irgend ein göttliches oder menschliches Gesetz verschlossen, und es giebt ein allgemeines Wissen, das, obwohl es in den verschiedensten Wissenschaften seine Heimat hat, doch jedem Gebildeten eignen soll. Aber wie diese allgemeine Bildung bis zu einem gewissen Punkte jedem Fachstudium vorausgehen muß, so kann sie hernach der selbständigen Arbeit des Mannes auf dem ihm durch Begabung und Beruf angewiesenen Felde nur immer zur Seite gehen; muß er sich zu dieser seiner Lebensarbeit concentriren, weil nur dann eines Einzelnen Kraft ausreicht, um Tüchtiges zu leisten, so wird jenes nach allen Seiten gehende Lernen ihm vielmehr Erholung sein und nicht sowohl auf methodischem Wege, als vielmehr bei Gelegenheit, aber durch gute Benützung derselben bewerkstelligt werden. — Der Wissensdrang eines Faust aber, der zu dem trostlosen Resultat gelangt: „Ich sehe, daß wir nichts wissen können, das will mir schier das Herz verbrennen“ — diese unersättliche Lernbegierde ist vielmehr eine leidenschaftliche Begehrlichkeit, die titanenhaft dagegen anstürmt, daß, was sie doch nicht ändern kann, der Mensch ein endliches Wesen und darum auch sein Wissen ein beschränktes ist. Um deswillen aber, daß „ins Innere der Natur kein geschaffener Geist dringt,“ daß uns die unsichtbare Welt verborgen ist und darum die letzten tiefsten Gründe und Quellen alles Seins unzugänglich und unfaßbar sind, — um deswillen auch die uns zugängliche Wahrheit gering zu achten, das ist das ver-rätherische Zeichen, daß es nicht die Wahrheit selber ist, die man sucht und liebt, sondern nur das stolze Bewußtsein ihres Besitzes; es ist eine Art Geiz oder Habsucht, da man, je mehr man besitzt, um so ungenügsamer wird. An diesem Punkte kommt dagegen dasjenige Wissen zu seinem vollen Recht und seinem Werth, das sich auf Glauben im Sinne des Christenthums stützt; indem ich Gottes im Glauben gewiß bin auf Grund seiner Selbstoffenbarung, ist mir bereits der Blick ins Centrum aller Dinge gegeben, auch wenn ich weder die ganze Peripherie überschau noch alle Radien entdecke, die jeden Punkt mit dem Centrum verbinden. Und so liegt in der Glaubenserkenntnis beides, einerseits der Antrieb, alles einzelne Wissen mehr und mehr in Zusammenhang

zu bringen, es zur Einheit zur erheben, d. h. eben sowohl jene Peripherie als die Radien immer vollständiger zu ziehen, andererseits aber auch das Motiv der Beruhigung (mit Martensens Ethik zu sprechen: das Quietiv), daß, wenn mir auch stets noch zahlreiche Lücken übrig bleiben, ich doch weiß: sie sind objectiv nicht vorhanden; und wie in Gott diese Einheit aller Dinge reell existirt, so freut sich der Christ der Hoffnung auf ein Schauen Gottes, auf ein Erkennen, „gleich wie ich erkennet bin“ (1 Cor. 13, 12). So ist es in der That das Christenthum, welches die rechte, gesunde Lernbegierde einflößt und nährt; es ist weit entfernt, den Wissenstrieb zu lähmen, es macht niemanden träge und denkfaul, wie das jesuitische Princip der „Opferung des Intellects,“ d. h. der blinden Unterwerfung unter eine äußere Autorität; es setzt der Lernbegierde keine gewaltsame, äußerliche Schranke — wir sollen ja „begreifen lernen, welches da sei die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe“ (Eph. 3, 18); aber es erhält sie bescheiden und macht sie beglückend, da sich auf jeder Stufe „die Liebe der Wahrheit freut.“ (1 Cor. 13, 6).

Die pädagogischen und didaktischen Folgerungen aus Obigem ergeben sich von selbst, daher wir sie hier nicht zu entwickeln brauchen; es wird einleuchten, daß damit nicht eine falsche, vorzeitige und äußerliche Concentration (s. die Artikel in Band I.) befürwortet ist. Wird im Kinde nur einstweilen der rechte feste Grund der Gesinnung gelegt, so weiß seiner Zeit der ausgereifte, männliche Geist die disparaten Kenntnisse selber um jenes Centrum, das Leben in Gott, zu sammeln und diesem zu assimiliren.

#### Palmer.

**Wiß.** In der älteren Sprache, wie in unserer Bibelübersetzung hat das Wort die sittlich-intellectuelle Bedeutung von Verstand, Vorsicht, Klugheit, Weisheit und steht im Gegensatz zu Albernheit, Thorheit, Narrheit. Vgl. Jesaias Cap. 44, 19; Spr. Sol. Cap. 8, 5. 12; Cap. 12, 16. 23; Cap. 14, 15. 18. Nur in dem Ausdruck „gewißigt“ klingt uns noch der frühere Sinn nach, soferne damit ein Kluggewordensein durch Schaden, also ein praktisches Verhalten auf Grund von Lebenserfahrungen gemeint wird. Neuerer Zeit und nachdem durch englische Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts (z. B. Yorks empfindsame Reisen u. a.) die Ader dazu geöffnet ist, gehört das, was man mit „Wiß“ bezeichnet, in das Gebiet der geselligen Unterhaltung und hat also das Wort an Gewicht und Ernst verloren.

Seiner Erscheinung nach ist der Wiß zwar eine Verstandesfunction und auf den Verstand wirkend, jedoch seine Herkunft ist nicht in den Regionen der willkürlichen Ueberlegung zu suchen, man kann ihn nicht machen, sondern er macht sich selbst, ist gleichsam ein Einfall aus dem Reich der unbewußten Geistesbewegung in das besonnene Denken, ein Blitz aus dunklem Hintergrund; daher auch durch ihn wohl eine rasche Helle über die Gegenstände ausgegossen wird, aber diese wirkt mehr blendend als beleuchtend. Es pflegt der Wiß unwillkürlich Contraste zu verbinden, Aehnlichkeiten aufzudecken, wodurch Verschiedenes einander nahe gebracht wird, — Jean Paul nennt ihn einmal den verkleideten Priester, der ungleiche Paare copulire — und Mittelglieder zu überspringen; ebendarum bringt er bei dem Hörer ein augenblickliches Erschrecken und Stutzen des Verstandes hervor, welches sich sofort bei vorhandenem raschem Sammlungsvermögen in Heiterkeit auflöst, und in diesem Falle dient der Wiß als eine Würze der Geselligkeit; andernfalls aber und wo er auf solche trifft, die sich in ihn nicht finden können, wird er als eine Verletzung empfunden, selbst wenn sie persönlich nicht davon getroffen werden.

Sind diese Bemerkungen richtig, so müssen sich aus ihnen auch pädagogische Regeln ableiten lassen, welche dem Verhalten des Erziehers gegenüber von dem Zögling gelten. Dabei fragt sich zuerst, ob und inwieweit der erstere im Umgang mit Kindern und jungen Leuten den Einfällen des Wises Raum lassen dürfe. Und hier ist vor allem andern zu beachten, daß eben das Unwillkürliche und Blitzartige an solchen Einfällen die Gefahr in sich trägt, auch Ungeeignetes mit hervorschießen zu lassen; mag daher ein Wißwort schon auf der Zunge liegen, so soll es noch unterwegs bis zu den Lippen

darauf untersucht werden, ob es auch fromme und sich zieme; und zwar ob es sich zieme für den Mann unter Kindern, unter Jünglingen und Jungfrauen, und ob es diesen fromme. Erregt ein solches Wort mehr als eine bloße Erheiterung, wirkt es auf den Lachreiz, so ist der Auctorität Abbruch gethan und unversehens sind die Schranken der Zucht übersprungen. Sich gehen lassen auf der einen Seite zieht Ungebundenheit auf der andern nach sich. Wir reden natürlich hier nicht von solchen Einfällen, die an das Frivole streifen und von frivolen Gemüthern verstanden werden, auch das nur Komische verträgt sich nicht mit der pädagogischen gravitas, ohne welche kein Regiment in der Schule bestehen kann. Vollends unerlaubt sind solche Witze, welche auf Kosten der Schwachen gemacht werden. An und für sich soll der Witz nie ungutmüthig sein, wie denn einem solchen schon das wesentliche Merkmal des Unwillkürlichen fehlt, weil eine Absicht aus demselben hervorleuchtet. Aber auch wo es ohne schlimme Absicht geschieht, sondern wo eben nur mit dem Spötteln und Witzeln irgend eine natürliche Unbeholfenheit, Schüchternheit u. dergl. getroffen wird, da fühlt sich der Zögling verletzt, verliert den Muth und überdem setzen hernach die Kameraden gern in größerer Weise gegen den Unglücklichen fort, was etwa der Lehrer mit feineren, sichelnden Worten gethan hatte. Ganz und gar verwerflich ist aber der Witz des Erziehers über positive Verfehlungen eines Zöglings, denn die Gegenwirkung wider solche, die Bekämpfung der Erscheinungen der Sünde muß ihre Waffen in einem ganz andern Zeughaus suchen, als in demjenigen, woraus dem sich gehen lassenden Verstand seine Spielzeuge zufallen.

Wir haben den Witz in das Gebiet der geselligen Unterhaltung verwiesen; daraus folgt, daß er nur an solche Orte gehört, wo die Bedingungen der Geselligkeit vorhanden sind, und daß er nur in dem Maße zulässig ist, als es die Umgangsregeln überhaupt gestatten. Am natürlichsten tritt er in solche Kreise, wo Gleich und Gleich sich gesellt hat; hier kommt Amts- und Alterswürde nicht in Frage, man vergiebt sich nichts, indem man Heiterkeit erweckt, und verletzt weniger, weil dem etwa stehenden Wort jener Zusatz von Schärfe fehlt, der in dem Betroffenen durch das Gefühl von Inferiorität erweckt wird. Doch hat das Gleich und Gleich auch wieder seine Gefahren: man wird gerne gar zu ungenirt, läßt sich gehen und sprudelt unbedacht hervor, was einem in den Mund kommt; namentlich verirren sich hier die Witze nach einer Seite hin, welche durch das Gefühl der Scham vielmehr sollte unzugänglich gemacht sein; dann dienen sie nimmer der Erheiterung; anstatt der wohlthätigen Motion eines in Unschuld fröhlichen Lachens bricht ein rohes Gelächter aus, und bald wälzt sich die Unterhaltung in Schlamm der Gemeinheit. Sind aber Ungleiche beisammen und ist die Gesellschaft gemischt, so bleibt dem Wetterleuchten des Witzes ein desto kleinerer Spielraum übrig. Abgesehen vom Schicklichen ist das weibliche Geschlecht in der Regel weniger empfänglich für solches Verstandespiel als das männliche; im Zusammensein von sog. Gebildeten und Ungebildeten sehen sich die letzteren leicht als „gehänselt“ an und fühlen sich verletzt, wenn sie ein und das andere zum Scherz gesagte Wort nicht sogleich fassen, und wenn die Bauern unter sich auch wohl Derbes vertragen, so wollen sie doch nicht, daß die „Herrn“ in einen ähnlichen Ton verfallen, haben auch Verdacht, man mache sich über sie lustig, wenn sie jemand zum Lachen bringt. Bemerkenswerth, wie wenig Anklang Hebel's heitere Scherze bei demselben Volksstamm finden, in dessen eigener Mundart sie reden, und wie solche Abschnitte in Lesebüchern für die Volksschule, die den Gebildeten wegen ihrer harmlosen Scherze wohl gefallen, gerade dem einfachen Volksgeschmack gar nicht munden. Das Volk will sich gehoben fühlen, wenn man zu ihm spricht, und hat keinen Dank für eine solche Herablassung, die nicht zugleich Erhebung wirkt. — Also der Höherstehende, es sei an Alter, Rang oder Bildung hat sich wohl zu hüten, wenn in ihm die witzige Ader gerne anspringt, und umgekehrt vergiebt sich auch der Geringere, wenn er vor Höheren sich dazu hergiebt, die Kosten der Unterhaltung zu tragen durch Erregung von Lachen. Vor Alters hat man sich zu diesem Zweck eigene Leute gehalten, die sogar durch künstliche Mittel dazu vorbereitet und eigentlich abgerichtet wurden, die Gesellschaft mit

ihren Spässen zu ergeben; es gehörte zur Diät oder vielmehr zur Vorbeugung gegen die Folgen einer Verfehlung wider die Regeln der Diätetik durch Schmäuse und Völlerei, daß der Hofnarr des Fürsten, oder eines reichen Kaufherrn Leibnarr während der Pausen der langen Mahlzeit die Gäste zum erschütternden Lachen zu bringen hatte. Wohl besaßen diese Menschen zugleich das Vorrecht, ihren Herren manchmal Wahrheiten zu sagen, die sonst niemand ihnen zu sagen gewagt hätte; deren Witz war dann allerdings zuweilen die in Narrentracht verkleidete Weisheit, aber an und für sich war es doch eine Versündigung an der Menschenwürde, das Spasmachen als Lebensberuf treiben zu müssen; und so ist's auch nicht würdig, wenn jetzt einer sich freiwillig dazu gebrauchen läßt, in seiner Gesellschaft nach der Weise jener gewerbsmäßigen Narren Dienste zu leisten, so daß alle darauf im voraus spannen, er bringe etwas mit, was ihnen Lachen erregt und ihn zum Preisgeben aufstacheln. Künstlichkeit, Gezwungenheit und Absichtlichkeit ist ohnedies des Witzes Tod, und unter Gebildeten schießt sich nur eben das Ungefähr der die Heiterkeit erregenden Einfälle, wie sie harmlos und gutmüthig in den Stunden der geselligen Erholung kommen und gelingen.

Man sieht, daß schon in geselliger Hinsicht es um den Witz eine Sache ist, die immerhin der Regelung durch diejenige sittlich-intellectuelle Verfassung des Geistes und Herzens bedarf, welche in der Bibelsprache mit dem Worte „Witz“ bezeichnet wird, nemlich durch Vorsicht, Klugheit, Weisheit, sonst verfallen die zu solchen Einfällen Geneigten ins Ueberwitzige, Ueberne und Thörichte und Scherz wird zu Schimpf. Daher je rascher und reichlicher die witzige Ader fließt, um so mehr waffne man sich mit dem: „Ich habe mir vorgesezt, ich will mich hüten, daß ich nicht sündige mit meiner Zunge“ (Ps. 39, 1).

Was nun aber für's andere von der Behandlung der Zöglinge in Absicht auf ihre eigenen Erzeugnisse von Witz zu sagen ist, das ergibt sich von selbst aus dem Bisherigen. Das an sich regellose und keineswegs gefahrlose Thun des Verstandes in der Region der Einfälle fordert den Erzieher zum Aufmerken, Lenken und unter Umständen auch zum Bekämpfen und Heilen auf. Vor allem ist es daher als eine pädagogische Verirrung Jean Pauls zu bezeichnen, wenn er nach seiner Levana die Zöglinge zur Hervorbringung witziger Gedanken angeleitet, sogar um dazu aufzumuntern, dieselben gebucht und eine Sammlung daraus angelegt hat. Davon abgesehen, daß es ein innerer Widerspruch ist, herauszulocken, was seiner Natur nach nur unwillkürlich zu entstehen hat, und daß solche Gedankenblitze keiner außerhalb des Menschen aufgestellten Elektrifirmaaschine bedürfen, um hervorzuspringen, so erscheint es als eine Beförderung der Frühreise und Nahrung des Fürwitzes, als Verletzung der kindlichen Unbefangenheit, wenn auf derlei Verstandeseffulgurationen hingewirkt wird. Im Gegentheil ist es die Aufgabe des Erziehers, mäßigend einzuschreiten, wo sich Anlage und Neigung zum Witz frühzeitig eingestellt hat. Denn nicht nur kann derselbe nach dem oben Bemerkten zu einer Untugend im geselligen Leben werden, sondern namentlich auch dem soliden Lernen und Streben zum Nachtheil gereichen. Der Witz bedarf keiner geistigen Anstrengung, er erzeugt sich ohne Zuthun dessen, dem er kommt; gerade mit seinen Gedankensprüngen spottet er des geordneten, soliden Nachdenkens, durch den Beifall, den er findet, bringt er seinem Urheber eine mühelos erworbene Selbstbefriedigung und erweckt den Schein und die Einbildung von Genialität. Das alles ist der frühen Jugend keineswegs förderlich, mit solchen vorzeitigen Funkenprühen wird inneres Leuchten und Wärmen eher vergeudet als gemehrt. So wenig nun ein pedantisches Wehren und Niederdrücken helfen kann, so ist doch dagegen einzuschreiten, wenn das Witzemachen bei dem einen und andern habituell und zum geselligen Gewerbe werden will. Die Jugend darf auch nach dieser Seite hin Lust für ihre natürliche Heiterkeit haben, nur soll dabei die gerade hier so schnell übersprungene Schranke der Wohlstandigkeit gewahrt und soll zugleich der Einzelne dagegen behütet werden, entweder als gutmüthiger Spasmacher unter den Kameraden dienend den

eigenen persönlichen Werth einzubüßen, oder seine Lichter in verlezendender Weise über Schwache leuchten zu lassen und auf Kosten derselben zu glänzen. Nicht zu übersehen ist auch, daß der ungezügelte Wiß in Schelmenstücken praktisch zu werden sucht, wobei sodann der von der Verstandesseite betrachtet vielleicht gute in der That zu einem moralisch schlechten Wiße wird.

Haben wir bis daher unsern Gegenstand vorwiegend pathologisch ins Auge gefaßt, so darf zum Schlusse doch nicht vergessen werden, daß es auch harmlose und zur anständigen Erholung dienende Uebungen des Verstandes im Ueberspringen von Gräben und im Voltigiren giebt, das sind z. B. gute Räthsel, in deren Erfindung und Lösung der Wiß sich ergehen kann und wobei sich beides vereinigt: der unwillkürliche Einfall und das Sichbesinnen. Auch unser Zahlensystem bietet Gelegenheit zu solchen Turnübungen des Verstandes; man denke nur z. B. an die Erscheinungen des Neumers, die auf den ersten Anblick räthselhaft sich unschwer zur Erklärung stellen. Von dieser Seite betrachtet lassen sich die Anläufe des Wißes rechtfertigen als Uebergänge aus dem leichten Denken in das ernstere Sinnen.

A. Hauber.

**Wörterbuch.** Nicht die letzte unter den Fragen, welche das Leben des Schulmanns bewegen, ist die: welcher Art sollen die Wörterbücher sein, welche die Schule sich wünschen muß, und welche unter den vorhandenen sollen dem Schüler empfohlen werden? Denn in dieser Encyclopädie kann es sich nicht um die großen Thesauren, um die ausführlichen Handwörterbücher handeln, welche durch ihren Umfang fast noch mehr als durch ihren Preis vom Gebrauch des Schülers ausgeschlossen sind, sondern um die kleinen handlichen Werke, welche den Schüler einladen sollen, von ihnen Gebrauch zu machen und in ihnen Belehrung zu suchen.

Naturgemäß zerfällt die Untersuchung in zwei Theile, indem wir zuerst die Wörterbücher betrachten, welche der Schüler zur Exposition braucht, und dann die, welche ihm zur Composition dienen sollen. Was die ersteren betrifft, so fragen wir zuerst nach dem aufzunehmenden Wortschatz, dann nach der Anordnung des Ganzen und endlich nach der der einzelnen Artikel.

In Betreff des aufzunehmenden Wortschatzes hat man in früheren Zeiten so gut als keinen Unterschied zwischen den großen Thesauren\*) und den kleinen Wörterbüchern gemacht.

\*) Auf besonderen Wunsch der Redaction geben wir in einer Anmerkung einiges Geschichtliche über die ältere Lexikographie, soweit die Schätze der alten reichsstädtischen, jetzt dem Gymnasium gehörigen, Bibliothek von Heilbronn uns Anschauung und Urtheil möglich gemacht. Den Reigen eröffnet das lateinische Wörterbuch des Calepinus (geb. 1435, † 1511), von seinen Ordensbrüdern, den Augustiner-Eremiten in Bergamo, 1519 nach seinem Tode aus seiner Handschrift herausgegeben. Ihm folgte 1532 der lateinische Thesaurus des Robert Stephanus. Dann des Nizolius († 1540) Apparatus latinæ locutionis ex Ciceronis libris collectus, seit 1535 in vielen Ausgaben und Bearbeitungen erschienen. Im 16. Jahrhundert folgten noch mehrere lateinische Thesauri, wie der des Philippus Thingius, Lyon 1573, und des Faber Soranus Thesaurus eruditionis scholasticae, Leipzig 1587. Eine Umarbeitung von Robert Stephanus ist J. M. Gesners Thesaurus, Leipzig 1749; dagegen wollte Forcellini († 1768) ursprünglich den Calepinus vervollständigen, bis er merkte, daß es leichter sei, ein eigenes Werk zu schaffen, an dem er nun 1718—55 arbeitete; aber erst nach seinem Tode erschien sein Thesaurus, Padua 1771; in unserm Jahrhundert wurde er durch Furlanetto neu bearbeitet und fast gleichzeitig von mehreren sächsischen Gelehrten mit preussisch-russischen Subsidien. Zwei neue Bearbeitungen erscheinen gegenwärtig in Italien. — An der Spitze der griechischen Lexikographie steht der Thesaurus des Heinrich Stephanus von 1572. Ihm folgte schon 1577 das *Λεξικόν Ἑλληνορωμαϊκόν*, hoc est dictionarium græcolatinum, nunc hoc anno ex variis authoribus, commentariis, thesauris et accessionibus locupletatum, illustratum et emendatum per Budæum, Tusanum, Gesnerum, Junium, Constantinum, Hartungum, Hopperum, Xylandrum, Basileae.

Doch giengen auch die Schüler nicht ganz leer aus. Schon Joannes Cocleus sah sich genöthigt, seiner lateinisch geschriebenen lateinischen Grammatik (Nürnberg 1515) ein alphabetisch geordnetes

Sieht man von den Glossen und ähnlichen Paritäten ab, so waren die Schulwörterbücher lediglich Auszüge aus den großen Werken, Auszüge, welche am Ende — namentlich in

lateinisch-deutsches Wörterbuch von 198 Seiten als Anhang beizugeben, das sich nicht auf die bloße Uebersetzung beschränkt, sondern noch eine Menge Phrasen und Citate aus den verschiedensten lateinischen Autoren bis auf die Christlichen herab giebt. Robert Stephanus ließ seinem lateinischen Thesaurus einen lateinisch-französischen Auszug auf dem Fuße folgen, den der Verfasser leider nicht zu Gesicht bekommen konnte, und dieser bildet die Grundlage des *Dictionarium latine-germanicum* von Cholinius und Frisius, Zürich 1541, womit sie ein Werk liefern wollten, das nicht bloß der Jugend genügen, sondern auch dem minder Bemittelten für sein ganzes Leben ausreichen sollte. Ein deutsch-lateinisch-griechisches Wörterbuch lieferte Heinrich Decimator, Leipzig 1582, das zugleich die Stelle eines *Gradus ad Parnassum* vertritt durch einen großen Reichthum poetischer Beiwörter und Wendungen.

Ganz anderer Art, aber von eigenthümlichem Verdienst sind nach Materien geordnete Wörterfamilien, wie der *Nomenclator* des *Gabrianus Junius*, Antwerpen 1576, *Omnium rerum propria nomina variis linguis explicata indicans*. Hier ist das Latein zu Grunde gelegt und in 6 Sprachen (deutsch, holländisch, französisch, italienisch, spanisch, englisch) übersezt. Das erste Capitel hat die Ueberschrift *de re libraria et librorum materia*, das zweite *de homine et partibus humani corporis*, das dritte *de animalibus quadrupedibus* u. s. w. Eine Uebersicht der Materien ist nicht vorhanden, dafür ein ausführlicher lateinischer Index. Gleicher Art ist der *Nomenclator trilinguis graeco-latino-germanicus* des *Nicodemus Frischlin*, Frankfurt 1586, in 177 Capitel geordnet. Eine vorgebrachte Uebersicht der Capitel erspart den Index. Frischlin beginnt mit Gott und den Engeln, läßt den Himmel und die Gestirne, die Natur, Ort, Zeit, Elemente folgen, geht später auf den Menschen über und schließt mit Testament, Tod und Begräbnis. Beide Sammlungen enthalten nur Substantiva, aber die Zusammenstellung des Verwandten hat für ein gewisses Alter der Schüler entschieden etwas zweckmäßiges.

Im vorigen Jahrhundert scheint das lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Wörterbuch von *Crytus Weismann* ganz besondere Verbreitung genossen zu haben, das zwischen 1758 und 1775 zwölf Auflagen erlebte. Dann aber folgten die vier Wörterbücher von *Jmm. Scheller* († 1803), von 1780 an; nach seinem Tode besorgten *Lünemann*, (*Grotensend*), *Billerbeck* und endlich *Georges* die neuen Auflagen, durch welche das ursprüngliche Werk dergestalt verändert worden ist, daß *Georges* mit Recht schließlich auch *Schellers* Namen vom Titel hat verschwinden lassen. Während der kleine *Scheller* ursprünglich ein Schulwörterbuch war, ist der aus ihm hervorgegangene *Georges* (6. Auflage 1869, wäre nach der alten Zählung die 13. Auflage von *Scheller*) von einem Umfang und einer Reichhaltigkeit des Inhalts, welche über die Bedürfnisse der Schule weit hinausgehen.

Im Griechischen ist weit weniger geschehen: von des *H. Stephanus* Thesaurus machte *Scapula* heimlich einen Auszug, durch welchen er jenen nicht bloß um die Früchte seines Fleißes betrogen, sondern geradezu ruiniert hat. Aus diesem *Scapula* setzte *Benjamin Heberich* sein *Lexicon manuale* zusammen (Leipzig 1722), das nachher durch *Ernesti* wiederholt aufgelegt wurde, bis *J. G. Schneider* († 1822) auf Grundlage dieses *Ernesti-Heberich* sein griechisches Wörterbuch (erste Auflage 1797, dritte 1819) verfaßte. Von *Stephanus* an, klagt *Passow* nicht mit Unrecht, sei in der griechischen Lexikographie ein steter Rückschritt gewesen, bis mit *Schneider* eine Umkehr eintrat, die durch *Passows* Fortbau auf *Schneider* und Umarbeitung seines Wörterbuchs (erste von *Passow* besorgte Ausgabe *Schneiders* 1819, vierte 1831) zu einem fröhlichen und sicheren Fortschritt wurde, weil *Passow* sich zuerst darüber klar geworden ist, was der Lexikograph zu leisten und wie er es anzufangen habe, um dem hochgesteckten Ziele allmählich Schritt für Schritt näher zu kommen. Dagegen *Niemer's* Wörterbücher (erste Auflage 1802, vierte 1824) zeigen keinen Fortschritt. *Pape* (erste Auflage 1842, zweite 1849 f.) hat mit Hilfe von Specialwörterbüchern den attischen Sprachgebrauch ungleich besser ausgebeutet als seine Vorgänger, und namentlich durch die große Menge Citate dem, der nachschlagen will und kann, die Möglichkeit geboten, sich genauer zu unterrichten, wo ihm das Wörterbuch nicht genügen will. Aber ein eigentliches Fortbauen auf *Passows* Grundlage durch die lexikalische Durcharbeitung eines noch nicht consequent ausgebeuteten Kreises von Autoren (etwa die Anthologie ausgenommen) ist doch bei ihm nicht

den Werken, die nach dem Muster der Taschenwörterbücher der modernen Sprachen gefertigt sind\*) — fast nichts mehr enthielten als je ein Wort der fremden Sprache und eines der eigenen. Schulwörterbücher konnte man diese Auszüge bloß deswegen heißen, weil sie durch ihren billigen Preis auch dem Armeren zugänglich waren. Dagegen mußte jedem, der irgend die Mittel dazu besaß oder der seine Studien weiter treiben wollte, aufs dringendste empfohlen werden, ein größeres Wörterbuch sich anzuschaffen. Es war daher ein wirklich neuer und fruchtbarer Gedanke, eigentliche Schulwörterbücher dadurch zu schaffen, daß man nach einem festen Plan den Kreis der zu berücksichtigenden Schriftsteller einschränkte, in Folge davon eine Masse von Wörtern und Bedeutungen über Bord warf und dafür die geringere Zahl von Autoren desto sorgfältiger und ausgiebiger lexikalisch verwertete. Im Lateinischen ist hier Jagerslev vorangegangen mit seinem Schulwörterbuch (erste Auflage 1852, zweite 1859, dritte zweiter Abdruck 1870). Er wollte den vollständigen Sprachgebrauch von Cicero, Sallust, Nepos, Cäsar, Livius, Tacitus, Horaz, Virgil, Ovid „mit Beachtung und theilweiser Erklärung jeder wirklich schwierigen oder beachtenswerthen Stelle“ geben und ein Buch liefern, das für die wirklichen Bedürfnisse der Schüler in allen Classen vollkommen ausreichte. Daneben mußte er natürlich auch die bei Cicero so häufigen Reste aus älteren Dichtern berücksichtigen, wie auch abgesehen davon aus Plautus und Terenz manches aufgenommen ist. Für das Synonymische suchte er durch präcise Angabe der Bedeutung und Verweisung von einem Synonymum auf das andere zu sorgen. Für die gut classischen Ausdrücke aus den genannten fünf Prosaiskern giebt er keine Auctorität, die jüngeren Prosaisker deutet er durch Spaet., die älteren durch Vorelass. oder Nennung des Namens, die Dichter durch Poet., Plautus und Terenz durch Com. an. Einmal vorkommende Wörter und Verbindungen sind durch Sternchen, Fremdwörter durch Kreuze bezeichnet. Das Material des Buches gründet sich im wesentlichen auf das Handwörterbuch von Georges, das Synonymische auf Döderlein. Ihm folgte 1864 Georges mit seinem kleinen lateinisch-deutschen Handwörterbuch (zweite Auflage 1869): er ist um ein Namhaftes ausführlicher und umfaßt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern, nemlich sämtliche Historiker bis Eutrop außer den *Scriptores rei Aug.*, beide Seneca, Quintilian, Plinius d. J.; dazu noch außer den drei Dichtern bei Jagerslev auch Terenz, Catull, Lucrez, Tibull, Propertius, Phädrus; endlich hat er noch zum Zweck der Composition Wörter, Bedeutungen und Redensarten aus Plautus, Varro de l. l., script. rei rust., Vitruv, Plinius maj. und Celsus aufgenommen. Die Autoren sind überall genannt, und da er sein eigenes Handwörterbuch zu Grund legen konnte, so stand er seiner Quelle unbefangener gegenüber als Jagerslev. Auf dem Gebiet des Griechischen haben fast gleichzeitig Benseler (erste Auflage 1859, zweite 1862, dritte 1867, vierte nach seinem Tode von dem Unterzeichneten besorgt 1872) und Schenk (1860, wiederholt 1863 und 67) ähnliche Wege eingeschlagen. Der eigenthümliche Grundgedanke Benselers ist die Scheidung der berücksichtigten Autoren und Werke in zwei Classen, so daß die wichtigsten und darum gelesensten in die erste Classe, die übrigen in die zweite kommen. Vollständig sind in erster Classe behandelt Homer, Sophokles, Herodot, Thukydides; nur theilweise Aeschylus (Ag.), Euripides (Med., Iph. T., Bacch.), Plato (9 Dialoge), Xenophon (Cyrop., Anab., Mem.), Sokrates (3 Reden), Demosthenes (9 Reden), Lyfias (11 Reden), Plutarch (14 Biogra-

zu finden. Dagegen ist sein Gedanke, die Eigennamen in einem besonderen Band zusammenzustellen, <sup>1)</sup> trotz einiger unvermeidlichen Mismstände in der Ausführung, ein sehr glücklicher.

<sup>1)</sup> Im Lateinischen ist ihm Mühlmann vorausgegangen, der seinem Handwörterbuch der lateinischen Sprache (Würzburg 1843—45) ein Verzeichniß der geographischen, mythologischen und geschichtlichen Namen hat folgen lassen.

\*) Beispielsweise nennen wir: Schmidt, griechisch-deutsches Handwörterbuch, Leipzig 1826 zweite Stereotypausgabe, neuer Abdruck 1867.

phieen), Arrian (Anab.), Lufian (Götter-, Todtengespräche und noch 3 Stücke). Zu diesen kommen in zweiter Classe die übrigen Stücke von Aeschylus und Euripides, Xen. Hell., 9 weitere platonische Dialoge, 10 Reden von Demosthenes, 20 Biographien von Plutarch, 5 Stücke von Lufian, die Bukoliker und das Neue Testament. Für die zweite Classe will das Buch nur den Wortvorrath geben, für die erste macht es sich Vollständigkeit in der Angabe der Constructionen und Berücksichtigung der schwierigen Stellen zur Pflicht, wo der Schüler eine Hilfe braucht, d. h. für die erste Classe will das Wörterbuch so reich und vollständig sein als die großen Handwörterbücher und dieses Versprechen erfüllt es auch im allgemeinen, wie denn z. B. gar manches darin steht, was man sogar im Pariser Thesaurus vergeblich sucht. Schenkl berücksichtigt einen noch größeren Kreis von Schriftstellern und Werken, indem er außer Homer, Herodot, Thukydides, den Tragikern und dem N. T. fast den ganzen Plato, Sokrates, Demosthenes und alle Biographien des Plutarch verwerthet (dagegen fehlen Arrian und die Bukoliker). Da er nun im Umfang nur wenig größer ist als Benseler, so ist er nothwendig für dessen erste Classe ärmer, für die zweite aber reicher.

In diesen Schulwörterbüchern nun, den lateinischen wie den griechischen, ist ein solcher Wortvorrath geboten, daß sie auch noch über die Schule hinaus vielfach ausreichen und das absichtlich Uebergangene nicht sonderlich vermißt werden dürfte. Bei einem Theil des Uebergangenen darf man sich geradezu Glück wünschen, daß es wegbleiben konnte: wir meinen die vielen obsöcenen Worte und Bedeutungen, welche die Handwörterbücher nicht umgehen können. Das schöne *maxima debetur puero reverentia* gilt doch gewiß auch hier. \*) Vergesse man auch nicht, daß die besten Schriftsteller auch das Beste vom Sprachschatz zu enthalten pflegen. Wir glauben das Gefühl von Befriedigung vollkommen zu verstehen, mit welchem Georges in jeder neuen Auflage seines Handwörterbuchs Duzende von neu hinzugekommenen Artikeln aufzählt; betrachtet man sie aber etwas genauer, so zeigt sich die Bereicherung schließlich doch als unerheblich.

Zum Sprachschatz des Schulwörterbuchs gehören auch die geographischen, mythologischen und geschichtlichen Eigennamen, letztere aber nur, wenn das Wörterbuch dem Schüler mehr sagen kann, als er in der Stelle selbst findet. Größere Ausführlichkeit im Geschichtlichen und namentlich im Mythologischen (wie bei Benseler) ist eigentlich nicht Sache des Wörterbuchs; sie entschuldigt sich aber durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis, sofern sie dem Schüler ein mythologisches Buch ersetzt, das er ja doch in der Regel nicht hat. Dann lasse man aber die Namen im alphabetischen Zusammenhang (der ohnehin zum Verständnis derer, die der Schüler deuten kann, beiträgt) und verweise sie nicht in einen Anhang, wie Ameis und Mühlmann in der vierten Auflage des Krost'schen Wörterbuchs zum Schul- und Handgebrauch gethan, mit der Erklärung freilich, daß sie dieselben lieber übergangen hätten. \*\*)

Soll ferner in der Anordnung des Ganzen die alphabetische Ordnung maßgebend sein, wie es gegenwärtig allgemein der Fall ist, oder die nach Stämmen, wie viele der alten Thesauren eingerichtet waren, z. B. der griechische des Heinrich Stephanus? oder soll etwa ein Mittelweg eingeschlagen werden, wie ihn die lateinischen Thesauren des Ph. Thingius (Lyon 1573) und Gesner (Leipzig 1749) gewählt haben, daß zwar die einfachen Verba von ihren Zusammensetzungen mit Präpositionen getrennt, aber die von

\*) Das *Dictionarium latino-germanicum* der Schweizer Petrus Goshinus und Joannes Frisius, Zürich 1541 (eine deutsche Bearbeitung des lateinisch-französischen Auszugs, den Robert Stephanus aus seinem Thesaurus gemacht) sagt in dieser Beziehung: sie hätten alles aufgenommen *praeter palam barbara et mendosa quaedam, nec non spurca, quae ignorari quam sciri praestat*. Und so fehlt denn bei ihnen, trotz Horaz, z. B. die ganze garstige Familie *futuo*.

\*\*) Ganz anders ist natürlich die Vereinigung der Eigennamen zu einem besondern Band bei Pape zu beurtheilen, welche in ihrer Erweiterung durch Benseler zu einem Werk geführt hat, um welches Deutschland von allen Culturvölkern beneidet werden kann.



ihnen abgeleiteten Wörter unter den Primitiven aufgeführt werden? Daß die alphabetische Anordnung unwissenschaftlich ist, darüber braucht man kein Wort zu verlieren. Aber es gilt hier, sich klar zu werden, was an ihre Stelle zu setzen sei. Die eben besprochene Trennung der zusammengesetzten Verba von den einfachen ist auch nicht wissenschaftlich; jene müßten also unter diesen untergebracht werden. Mithin hätte man zunächst unter den primitiven Verben die von ihnen abgeleiteten Nomina und Verba aufzuführen, dann ihre Composita je mit ihren Ableitungen. Aber jetzt sind noch die übrigen Zusammensetzungen unterzubringen, und diese gehören wissenschaftlich nicht unter den ersten Theil der Zusammensetzung, sondern unter den zweiten, weil dies der bestimmende ist. So wären also *ἀθάνατος, ἀνέφελος, εὐτειχής, δυναμένης*, unter *θάνατος, νεφέλη, τεῖχος, μένος* und z. B. die Umfassung der Adjective auf — *εἰδής* oder, — *ώδης* unter *εἶδος* aufzuführen. Aber in welcher Form soll nun das Stammverbum auftreten? Offenbar nicht in der zufälligen Gestalt der 1. sing. praes. indic., wo uns schon die Defectiva, welche kein Präsens haben, in Verlegenheit setzen. Also in der Stammform. Das geht ganz gut bei *ΑΙ, ΜΕΝ* und dgl., auch *ΙΝΟ, ΣΤΑ, ΘΕ* für *γινώσκω, ἵστημι, τίθημι* machen noch keine Schwierigkeit. Auch bei *ἀγείρω, ἐγείρω* und ähnlichen wollen wir uns ein *ΑΓΡ, ΕΓΡ* als einsilbigen Stamm gefallen lassen.\*) Aber was fangen wir mit den Verben an, welche ihre Zeiten aus verschiedenen Stämmen bilden und doch vom Sprachgefühl des lebenden Volkes als zusammengehörig empfunden worden sind: *ὄραω εἶδον ὄφθην, φέρω ὄσω ἤνεργα*? Hier müßte das wissenschaftlich geordnete Wörterbuch eine vollständige Trennung eintreten lassen und dadurch zerreißen, was die lebende Sprache verbunden hat. Andere Verba, z. B. *ἀγγέλλω*, ist es noch nicht gelungen auf einen einsilbigen Stamm zurückzuführen. Was fangen wir ferner mit den Wörtern an, die gar keine Consonans im Stamm zeigen? Wir haben allen Grund anzunehmen, daß das Indogermanische nur die einzige consonantenlose Wurzel *ʼJ, εἶμι* oo hatte; aber wie steht es z. B. mit *ἀάω, λαύω, λάουαι, ἰε-ρός*? Hier ist überall ohne Zweifel ein Verlust von Consonanten anzunehmen, aber welche verloren gegangen, ob F, ob J, ob σ — das läßt sich auf griechisch-römischen Boden größtentheils nicht mehr ermitteln. Jetzt treten aber auch noch Wörter auf, die sich nicht mit irgend welcher Sicherheit auf ein primitives Verbum zurückführen lassen, und diese sind viel zahlreicher als mancher glaubt,\*\*) und endlich noch die ganze Sippschaft der Pronominalstämme. Wir können die Grammatiker glücklich preisen, die bloß mit Sprachen zu thun haben, deren Bau so durchsichtig geblieben, daß die Zurückführung der Nomina auf Verbalwurzeln keine wesentliche Schwierigkeit hat; wir können nicht umhin, den indischen Gelehrten unsere Hochachtung zu zollen, welche ohne Kenntniß anderer Sprachen Wurzelwörterbücher des Sanskrit verfaßt haben, in denen man nur die Verba mit sämtlichen Zusammensetzungen findet, und zwar nicht nach dem zufälligen Anlaut, sondern nach dem viel wichtigeren Auslaut geordnet; wir können den Lexikographen beneiden, der es so leicht hatte wie Gesenius in seinem hebräischen Wörterbuch, hinter jedem Verbum seine sämtlichen Ableitungen aufzuzählen, und dadurch neben der Bequemlichkeit der alphabetischen Ordnung auch noch der wissenschaftlichen Uebersicht und Einsicht Rechnung zu tragen; wir können den Wunsch daran knüpfen, daß ein Gelehrter den Versuch mache, den Reichtum der griechischen Sprache in eine solche Ordnung nach Stammverben zu bringen und was dieser Ordnung noch widerstrebt einstweilen dazwischen einzuschalten, bis es weiterer Forschung gelingt, auch für diese Heimatlosen Geschlecht und Stammbaum nachzuweisen: aber wir können für ein griechisches

\*) Anders Curtius Grundzüge der griechischen Etymologie S. 170.

\*\*) Heinrich Stephanus mußte seinem etymologisch geordneten griechischen Thesaurus noch einen Index von 850 Seiten größten Folioformats begeben, um die vereinzelt Wörter unterzubringen und anzuzeigen, wo man die Wörter zu suchen habe, die nicht an ihrer alphabetischen Stelle stehen.

oder lateinisches Wörterbuch, vollends für ein Schulwörterbuch, keine andere Anordnung empfehlen als die alphabetische. \*)

Nachdem wir aber dem praktischen Bedürfnis dieses Zugeständnis gemacht, können wir im übrigen desto strenger sein. Wir verwerfen also die Anführung selbsterfundener Präsensia wie *εἶδω, φένω*, selbst wenn man sie aus Vorsicht mit Initialen schreibt, weil der Schüler dabei von dem Gedanken nicht loskommt, das Präsens sollte eigentlich so heißen. Vielmehr wo kein Präsens in Gebrauch ist, da setze man den Aorist oder sonst die einfachste im Gebrauch nachweisbare Form und dahinter den Verbalstamm, z. B. *εἶπον (FETI)*. Desgleichen verwerfen wir die in den griechischen Wörterbüchern so häufige, an sich so bequeme und für den Schüler so passende Trennung der Bestandtheile eines Wortes durch kleine Striche, sobald das betreffende Wort kein Compositum des letzten Theils, sondern ein *παρασύνθετον* ist. Also nicht *συμ-μαχέω, συμ-μαχία*, weil es kein *μαχέω, μαχία*, giebt, vielmehr: *σύμ-μαχος (μάχη), συμμαχέω (σύμμαχος), συμμαχία (συμ-μαχέω)*. Stephanus hat in seinem Thesaurus neben *ἀγορεύω* ein synonymes *ἀγορέω*, das aber nur in Zusammensetzungen wie *κατηγορέω* vorkomme. Dies ist derselbe Fehler, da *κατηγορέω* u. s. w. von *κατ-ήγορος* herkommt. Damit in nächstem Zusammenhang steht der Satz, daß kein griechisches Verbum eine andere Zusammensetzung eingeht, als mit den 18 eigentlichen Präpositionen, und alle scheinbaren Ausnahmen entweder durch getrennte Schreibung (z. B. *εὖ ποιέω, πᾶσι μέλουσα*) oder durch Erklärung zu beseitigen sind (z. B. *οἰκοποιέω* nicht von *ποιέω*, sondern von *οἰκο-ποιός*, wie *οἰκουρέω, οἰκονομέω, οἰκοφθορέω, οἰνοβαρέω* von *οἰκ-ουρός, οἰκο-νόμος, οἰκο-φθόρος, οἰνο-βαρής*).\*\*)

Gehen wir endlich zur Anordnung der einzelnen Artikel über, so kommt hier zuerst die Orthographie in Betracht, eine vorzugsweise für das Lateinische wichtige Frage, wo man erst seit den letzten Decennien angefangen hat, auf die Schreibart der Inschriften und ältesten Handschriften zu achten. Alle sicheren Ergebnisse hat das Wörterbuch zu verwerthen und vom Falschen auf das Richtige zu verweisen, z. B.

\*) Der Verfasser erlaubt sich, aus einem handschriftlichen homerischen Wörterbuch zwei Proben der etymologischen Anordnung zu geben, *ἀγείρω* und *εἶδον*.

<i>ΑΓΕΡ.</i>	<i>FIΔ.</i>	<i>κη-ώδης</i>
<i>ἀγείρω</i>	1. <i>ἰδεῖν, εἶδομαι.</i>	<i>Λει-ώδης</i>
1. ( <i>ἀγύρτης</i> )	2. <i>οἶδα</i>	<i>λυσσ-ώδης</i>
<i>ἀγυράζω.</i>	a. <i>ἰδρις</i>	<i>ψαμαθ-ώδης.</i>
2. <i>ἀγορή</i>	<i>ἰδρείη</i>	d. <i>Ἄτ-δης</i>
a. <i>ἀγοράομαι</i>	<i>ἄιδρις</i>	<i>Ἄιδωνεύς.</i>
a. <i>ἀγορητής</i>	<i>ἄιδρείη</i>	<i>ἄ-ιδηλος</i>
β. <i>ἀγορητής.</i>	<i>πολύ-ιδρις</i>	? <i>ἄι-ξηλος</i>
b. <i>ἀγορεύω</i>	<i>πολυιδρείη.</i>	<i>ἄ-ἴστος</i>
<i>ἐξ-ἀγορεύω.</i>	b. <i>ἴστωρ</i>	<i>ἄιστόω.</i>
3. <i>ἠγερέθομαι.</i>	<i>ἐπι-ἴστωρ</i>	<i>Πολύ-ιδος.</i>
<i>ἀμφ-αγείρομαι</i>	<i>Ἐπι-ἴστωρ.</i>	<i>νη-ις.</i>
<i>ἐσ-αγείρω</i>	c. <i>εἶδος</i>	e. ( <i>ἀν-ιδεῖν</i> )
<i>ἐπ-αγείρω</i>	<i>εἰδάλιμος</i>	<i>εἰσ-ανιδεῖν.</i>
<i>συν-αγείρω</i>	<i>εἰδωλον.</i>	<i>δια-εἶδομαι</i>
<i>ὀμήγυρις</i>	<i>ἄλλο-ειδής</i>	<i>εἰσ-ιδεῖν</i>
<i>ὀμηγυρίζομαι.</i>	<i>εὐ-ειδής</i>	<i>ἐξ-ιδεῖν</i>
<i>ὀμ-ηγερής</i>	<i>ἠερο-ειδής</i>	<i>ἐπ-ιδεῖν</i>
<i>θυμηγερέω</i>	<i>θεο-ειδής</i>	<i>κατ-ιδεῖν</i>
<i>νεφελ-ηγερέτα</i>	<i>ιο-ειδής</i>	<i>περι-ιδεῖν</i>
<i>στεροπ-ηγερέτα.</i>	<i>μυλο-ειδής</i>	<i>προ-ιδεῖν.</i>
	<i>θυ-ώδης</i>	

\*\*) Ich habe mich bemüht bei der Herausgabe des Benseler'schen Wörterbuchs nach diesen Grundsätzen zu verfahren, wenn es mir auch nicht vollständig gelungen ist, jede Inconsequenz zu beseitigen.

contio (nicht concio), quattuor (nicht quatuor). Wo aber kein sicheres Resultat vorliegt, hat der Lexikograph sich dennoch für eine Schreibart zu entscheiden und die andere daneben anzuführen. Auf dem Gebiet des Griechischen gehört die Angabe des Digamma hieher bei allen Wörtern, welche es ursprünglich bei Homer gehabt haben, wie es Schenk und nach ihm Benseler gethan haben. In der Etymologie sollen die sicheren Ergebnisse der Sprachvergleichung benützt werden, aber so, daß man auf griechisch-lateinischem Boden stehen bleibt und höchstens noch das Deutsche (gothisch, ahd, mhd, nhd) beizieht. Noch andere Sprachen beizuziehen, dürfte sich nur ausnahmsweise bei Namen einzelner Thiere, Pflanzen, Metalle rechtfertigen. Im übrigen wird es sich empfehlen, bei abgeleiteten Wörtern immer nur dasjenige Wort zu nennen, von welchem es zunächst herkommt, wie wir es oben an dem Beispiel *σύνμαχος, σύνμαχέω, σύνμαχία* gezeigt, damit dem aufmerksameren Schüler allmählich das Bewußtsein des genaueren Zusammenhangs der Ableitungen aufgehe. Die unregelmäßigen Wortformen im Verbum und Nomen sollen aufgeführt werden, obgleich sie auch in der Grammatik stehen müssen; es ist nicht die Art des Schülers, bei der Vorbereitung das, was er braucht, aus mehreren Büchern zusammen zu holen. Nur braucht man nicht gerade so weit zu gehen, beispielsweise auch jede Vernachlässigung eines syllabischen Augments bei Homer besonders aufzuführen. In der Anordnung der Bedeutungen ist natürlich vom Concreten, Sinnlichen als dem Ursprünglichen auszugehen, so weit sich das auf dem Boden der betreffenden Sprache noch nachweisen läßt. Aber weiter zu gehen ist in einem Schulwörterbuch bedenklich. Es hat z. B. eine ziemliche Wahrscheinlichkeit, daß *πείρα* das Tau zu *πείρω* gehört, daß also dieses von der Bedeutung „binden“ ausgeht; da aber diese Bedeutung im Verbum völlig erloschen ist, so halten wir nicht für nöthig, von dieser erloschenen Bedeutung auszugehen. Sonst möchten wir hier nur noch vor einem allzugroßen Aufgebot von Scharffinn in der Disposition der einzelnen, namentlich der größeren, Artikel warnen. Der fleißige und gewissenhafte Georges z. B. scheint uns hier wirklich des Guten zu viel zu thun, und das wirkt auf die mittleren und schwachen Schüler abschreckend, so daß sie nicht dazu zu bringen sind, einen solchen Artikel durchzulesen, um sich daraus zu entnehmen, was für ihr augenblickliches Bedürfnis paßt. Der schlichteren Anordnung bei Jagerslev möchten wir hier den Vorzug geben.

Bei der ganzen Arbeit aber bleibe man sich bewußt, was das Bedürfnis der obersten Classen erfordere. Wie Franz Passow, mit dem die griechische Lexikographie in ein neues Stadium eingetreten ist, in seiner Vorrede\*) gesteht, die billigen Anforderungen eines tüchtigen sächsischen Primaners hätten ihm als Entscheidungsgrund gedient, wo er wegen eines Zuviel im Zweifel gewesen sei: so darf kein Lexikograph das vermissen lassen, was die ältesten Schüler zu ihrem Horaz und Tacitus, Sophokles und Thukydides zu erwarten berechtigt sind.

Da aber ein solches Schulwörterbuch, wenigstens eines für die lateinische Sprache, doch nicht gleich dem ersten Anfänger in die Hände gegeben werden kann, weil dieser sich noch nicht darin zurecht fände, so erhebt sich noch die Frage, ob nicht vor dem lateinischen Schulwörterbuch noch ein Elementarbuch wünschenswerth wäre, mit Hilfe dessen der Anfänger seinen Thomond, Nepos und auch Cäsar lesen könnte. Und für ein solches Elementarwörterbuch, ungefähr nach Art des Kärcher'schen (2te Auflage Karlsruhe 1826, Preis 12 Sgr.), möchte der Verfasser dieses Artikels ganz entschieden sich verwenden. Namentlich Kärcher's etymologische Anordnung ist bei dem geringen Umfang für das jugendliche Alter höchst zweckmäßig.\*\*)

Leisten aber die Schulwörterbücher was sie sollen, so brauchen wir keine Specialwörterbücher. Diese haben Werth und Bedeutung für den Gelehrten; denn aus den

\*) Vorrede zur vierten Auflage S. XIX.

\*\*) Eine Uebersetzung Kärcher's in diesem Sinn hielten wir für eine verdienstliche Leistung.

Specialwörterbüchern muß der wahre griechische und der wahre lateinische Thesaurus erwachsen, den die vorhandenen, auch der Pariser Thesaurus, mehr erstreben als wirklich leisten. Aber für die Schule sind sie theils entbehrlich, theils geradezu schädlich, wenn sie dem Schüler nichts mehr zu denken, dem Lehrer nichts mehr zu sagen übrig lassen. Insbesondere ist es eine der allerersten Aufgaben des griechischen Schulwörterbuchs, ein besonderes Wörterbuch zu Homer entbehrlich zu machen.

Fragen wir aber: Schulwörterbuch oder Handwörterbuch? welches von beiden soll dem Schüler empfohlen werden, der die Mittel hat, ein größeres Werk, einen Jacobitz und Sailer, einen Pape oder das Handwörterbuch von Georges sich anzuschaffen? so ziehen wir ohne Bedenken für den mittleren und schwachen Schüler das Schulwörterbuch als das übersichtlichere und kleinere vor, \*) dagegen dem strebsamen und begabten Schüler rathen wir ebenso unbedenklich ein gutes Handwörterbuch an. \*\*) Hier mag er die Anregungen erhalten, die für die anderen doch nicht da sind, die erste Bekanntschaft mit den Namen und Werken der Schriftsteller, die genauere Unterscheidung des Sprachschazes, die Möglichkeit, selber Stellen nachzuschlagen und zu vergleichen, was ihn weiter reizen wird, die Autoren selber in die Hand zu bekommen und zu lesen. Und aus diesen Gründen würden wir auch über die sittlichen Bedenken wegsehen, welche wir oben in Betreff der Handwörterbücher berührt haben.

Das Schwierigste aber wird immer bleiben die gleichmäßig durchgeführte Behandlung vom ersten Artikel bis zum letzten. Es ist ja nicht denkbar, daß ein solches Schulbuch unmittelbar aus der lexikalischen Bearbeitung der einzelnen Schriftsteller entstehe; immer werden vielmehr die vorhandenen größeren Werke die Grundlage des Schulwörterbuchs bilden, und so werden die Ungleichheiten der größeren Werke, an denen ja kein Mangel ist, unvermerkt auch in das Schulwörterbuch sich einschleichen. Dafür erleben aber die Schulwörterbücher ihre neuen Auflagen viel schneller als die großen Werke, und wenn der Verfasser consequent und methodisch zu Werke geht, so kann er für jede neue Auflage eine Anzahl Autoren oder Werke, die er selbständig lexikalisch bearbeitet hat, verwerten, und so kann — allmählich wenigstens — der doppelte Vorzug der Selbständigkeit und der Gleichmäßigkeit der Bearbeitung erreicht werden.

Kürzer können wir uns zweitens über die Wörterbücher fassen, welche der Schüler zur Composition braucht. Je größer und vollständiger die deutsch-lateinischen und deutsch-griechischen Wörterbücher sind, desto weniger lernt der Schüler auf eigenen Füßen stehen, d. h. desto weniger lernt er componiren, desto weniger also wird der Zweck erreicht, der doch diese umfangreichen und ziemlich kostspieligen Bücher ins Leben gerufen hat. Und umgekehrt, je weniger der Schüler in solchen Wörterbüchern findet, desto mehr sieht er sich genöthigt, mit dem lateinischen und griechischen Wörterbuch und mit seiner Grammatik zu arbeiten. Der Fortschritt im Componiren offenbart sich äußerlich im selteneren Gebrauch der deutschen und im häufigeren der lateinischen und griechischen Wörterbücher. Aber die Emancipation von jenen erfordert einen Willensact, zu dem sich der denkfaule, schwache Schüler nur höchst ungern entschließt, ohne den aber alles Componiren das peinlichste,

\*) Im Lateinischen möchten wir zu Georges lieber rathen als zu Jagerslev, weil er, trotz des Vorzugs, den wir bereitwillig oben an Jagerslev anerkannt haben, doch ohne Vergleich reichhaltiger ist und überall wenigstens die Namen der Schriftsteller nennt. Gleichzeitig mit dem Schulwörterbuch von Georges ist das von Heinichen erschienen (Leipzig Teubner 1864), welches an Volumen dem von Jagerslev, an Zahl der benützten Schriftsteller dem von Georges so ziemlich gleich ist und als eine gebiegene Arbeit (keineswegs bloß ein Auszug aus dem Handwörterbuch des letzteren) alle Empfehlung verdient. [Im Griechischen empfehlen wir mit voller Ueberzeugung Benselers griechisch-deutsches Schulwörterbuch, 4. Aufl. von Dr. J. Nieckher. D. Ned.]

\*\*) Im Lateinischen rathen wir zu Georges, im Griechischen zu Jacobitz und Sailer und für den, welchem der Preis keine Schwierigkeit macht, zu Pape, weil er trotz der Mängel der Anordnung durch seine reichen Belege aus dem Gebiet namentlich der attischen Schriftsteller für den strebsamen Schüler außerordentlich anregend ist.

unerquicklichste und undankbarste Geschäft bleibt, das in der Schule vorkommt. Hier wäre also ein gewisser — in der Beschaffenheit des deutschen Hilfsmittels liegender — Zwang höchst angebracht. Bedenkt man, daß alles, was ein Schüler in seiner Gymnasiallaufbahn componirt, auf wenige hundert Druckseiten gieng, so fragt man billig, wozu der ungeheure Apparat der deutschen Wörterbücher, der ganz dazu angethan ist, als sollte er es ermöglichen, über alle denkbaren, auch technischen, medicinischen, naturwissenschaftlichen Materien lateinisch und griechisch zu schreiben? Da sie aber in Wahrheit keinen andern Zweck haben, als dem Schüler zu seinen Stilübungen die unentbehrliche Hilfe zu geben, so folgt fürs erste, daß  $\frac{3}{4}$  bis  $\frac{4}{5}$  aller Artikel eines solchen Wörterbuchs gestrichen werden können. Um die Sache in concreto zu zeigen, schlagen wir beliebig Rost S. 442 f. (9. Auflage) auf, wo 127 Artikel stehen, von denen wir 107 (darunter z. B. Jungfernhütchen, Kacke, Kaden) zum voraus streichen. Ebenso beliebig schlagen wir in Forbiger die 4 Spalten S. 1959 — 62 (2. Auflage), Schlangengurke bis schlicht auf, wo wir von 86 Artikeln 63 entbehrlich finden und nur 23 stehen lassen. Da ferner beim Componiren so häufig ein Nomen durch ein Verbum u. s. w. wiedergegeben werden muß, so ist es rätzlich, Verbum und zugehörige Nomina nicht zu trennen, sondern unter einem Artikel zusammenzufassen. So würden wir von den 20 Artikeln, die uns in dem aus Rost gewählten Beispiel geblieben sind, Jugendalter, Jugendblüte, Jugendfreund, jugendlich, unter Jugend unterbringen; Kämpfen und Kämpfer, Käufer und käuflich zusammennehmen, und behielten so 12 Artikel übrig: Jugend, jung, Jungfrau, Junggesell, Juwelen, Käfer, Käfig, Kälte, kämmen, kämpfen, kärglich, Käufer, wozu noch zwei Verweisungen\*) kommen (jüngst s. neulich, Kabale s. Rank), und dies läßt sich auf einer halben Spalte, d. h. auf dem achten Theil des bei Rost erforderlichen Raumes abmachen. Statt des Phrasenapparats endlich unter den größeren Artikeln würden wir einfach auf die wichtigsten einschlagenden Artikel des lateinischen und griechischen Wörterbuchs verweisen. So ließe sich alles wirklich Wünschenswerthe und Unentbehrliche in zwei kleine Indices von höchstens 10 Bogen zusammendrängen und diese könnten zu einem Preis von je einem halben Thaler oder einem Gulden dem Schüler geliefert werden. Es käme nur darauf an, daß der Lehrer bei den ersten Versuchen, den deutsch-lateinischen Index zu gebrauchen, den kleinen Leuten an die Hand gieng. Im deutsch-griechischen würden sie sich dann schon selber zurecht finden.

Anhangsweise mag hier auch noch von den Wörterbüchern der modernen Sprachen, von den französischen und englischen, die Rede sein. Für beide Sprachen gleichmäßig gilt, daß man sich in Frankreich und England der Wörterbücher in der eigenen Sprache weit häufiger bedient als bei uns, daß auch unterrichtete und gebildete Leute es nicht unter ihrer Würde finden oder, wenn man lieber will, das Bedürfnis fühlen, in einem Wörterbuch sich Rath zu holen, woran größtentheils der unheilbare Widerspruch zwischen Schrift und Aussprache Schuld ist. Daher haben auch die Verfasser französischer und englischer Wörterbücher für unsere Schulen eine ungleich leichtere Aufgabe zu lösen als die eines griechischen oder lateinischen Wörterbuchs. Für das Französische steht ihnen das Dictionnaire de l'Académie française zu Gebot (erste Auflage 1694, zweite 1718, dritte 1740, vierte 1787), von unbestrittener Auctorität in Frankreich selbst, in gewissem Sinn ein Musterwerk, nemlich hinsichtlich der Vollständigkeit des gebildeten modernen Ausdrucks, der Präcision und der Entscheidung streitiger Fälle. Da es aber grundsätzlich auf den Gebrauch jeder andern Sprache verzichtet, so sieht es sich einerseits genöthigt, für die Namen der Thiere, Pflanzen, Metalle u. s. w. Umschreibungen zu geben, welche reine Ausgebirten der Verlegenheit sind, z. B. Argent, métal blanc, le plus précieux et le plus parfait après l'or. Chat, animal domestique qui prend les rats et les souris. Cheval, animal à quatre pieds qui hennit, propre à porter et

\*) Ohnehin sollte von den Verweisungen in den deutschen Wörterbüchern ungleich mehr Gebrauch gemacht werden als es geschieht.

à tirer. Andererseits leistet es für das Etymologische gar nichts und erklärt nicht einmal den ursprünglichen Sinn der Phrasen, auch wo man auf französischem Boden stehen bleiben konnte. Z. B. *Monter sur ses grands chevaux*, ursprünglich von der Besteigung der Schlachtrosse durch die Ritter gesagt, ist jetzt nur noch ein *se mettre en colère*, *parler d'un ton de voix fier et élevé*: der Leser erfährt nur dieses, nicht jenes. Da die zwei Quartbände dieses Wörterbuchs nicht gerade handlich sind, auch der Preis ziemlich theuer ist:\*) so hat sich die Betriebsamkeit längst daran gemacht, Auszüge daraus anzufertigen und damit auch gewisse Verbesserungen zu verbinden. Beispielsweise nennen wir *Nouveau dictionnaire de la langue française* par Noël et Chapsal, dritte Auflage, Paris 1832, welches für die Aussprache sehr gut, für die Etymologie in ziemlich befriedigender Weise sorgt, freilich ohne noch unseres Diez Resultate zu kennen. Es trägt auf dem Titel die stolze Inschrift: *Ouvrage mis au rang des livres classiques par le conseil royal de l'université, adopté pour les écoles militaires et pour la maison royale de St.-Denis*. Empfehlenswerth ist auch das *Dictionnaire abrégé de l'Académie française* par Vivien, Paris 1836, ein Buch, das der Verfasser seit 30 Jahren immer gern nachschlägt, das zwar für das Etymologische gar nichts leistet, aber ein paar werthvolle Anhänge hat, worunter ein *dictionnaire des homonymes*, ein *vocabulaire de mythologie universelle*, ein *vocabulaire des personnes remarquables* und eine *nomenclature de géographie universelle*. Da nun alle französisch-deutschen Wörterbücher von dem großen Mozin an (Stuttgart 1826) aus diesen Quellen geflossen sind und fließen müssen: so ist es gewiß rätlich, vorgeschrittene Schüler oder solche, die es im Französischen weiter treiben wollen, die besten Schüler der obersten Classen eines Realgymnasiums und wenn irgend möglich auch einer Oberrealschule, so schnell es angeht, von den secundären Quellen auf die Hauptquellen, auf einen solchen Auszug aus dem *Dictionnaire de l'Académie* zu verweisen: mit welchem Nutzen, das wird man bald entdecken.\*\*)

Für das Englische nimmt fast eine ähnliche Stellung ein das *Dictionary of the english language* von Samuel Johnson, zuerst London 1755 in zwei Foliobänden erschienen. Alle folgenden Wörterbücher, mögen sie in England oder Deutschland erschienen sein, z. B. das von John Walker, und die deutschen von Flügel, Kalkschmidt, Köhler, Sporshil, gehen auf diese Quelle zurück und bauen auf diesem Grund weiter.\*\*\*)

Die deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbücher endlich können allerdings keine solche Indices sein, wie wir sie für das lateinische und griechische Componiren wünschenswerth gefunden haben, sie müssen vielmehr den ganzen Sprachschatz enthalten, weil sie auch dem zu dienen haben, der die fremde Sprache sprechen lernen will. Um so gewisser bleibt unser anderes Wort auch hier wahr, daß der Schüler, wenn er im schriftlichen Gebrauch der modernen Sprache vorwärts kommen will, so schnell als möglich von dem deutsch-französischen und deutsch-englischen Wörterbuch auf das französische und englische zu verweisen ist. Der Verfasser dieses Artikels, der 18 Jahre lang an einem Obergymnasium die französischen Stilübungen zu leiten hatte und vorzugsweise ursprünglich deutsche Themen wählte, hatte auf die Klage der Schüler, sie finden diesen oder jenen Ausdruck des Themas nicht in ihrem Wörterbuch, nie eine andere Antwort als: es freue ihn sehr, wenn seine Schüler vom Wörterbuch auf ihren Kopf verwiesen würden.

Dr. J. Necker.

\*) Die vierte Auflage, die der Verfasser seit fast 20 Jahren besitzt, kostet 36 Fres.

\*\*) Daß dieses *Dictionnaire de l'Académie* grundsätzlich gemeine Ausdrücke, die der Gebildete weder mündlich noch schriftlich braucht, ignovirt, ist gewiß richtig. Was soll man z. B. zu Bereicherungen sagen, die wir in einem französisch-deutschen Wörterbuch von mäßigem Umfang gefunden haben: *il a chié dans ma maille*, *il a chié dans mes bottes*? Man will doch in einem solchen Buch nicht die Phrasen und Finessen der Hausknechte und Handwerksburschen kennen lernen.

\*\*\*) Vgl. d. Art. Englische Sprache Bd. II. S. 126. Ueber das Italienische vgl. d. Art. Italienische Sprache Bd. III. S. 724.

**F. A. Wolf** (vgl. d. Art. Philologie, classische. Bb. VI. S. 4 und 5). Quellen: außer den Schriften Wolfs (Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben durch Bernharby 1869) vornehmlich: Körte, Leben und Studien Friedr. Aug. Wolfs des Philologen. 2 Theile. Essen 1833. Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Braunschw. 1861 und 62. 2 Bde. In letzterem Buch Bb. I. S. 121 ff. findet man auch die neueren Schriften über Wolf bis 1862 verzeichnet.

In die Reihe der genialen Männer, welche in der Geschichte der deutschen Wissenschaft und Bildung die zweite Hälfte des 18. und den Uebergang ins 19. Jahrhundert kennzeichnen, stellen wir unbedenklich auch Friedrich August, oder nach seinem ganzen Namen, Christian Wilhelm F. A. Wolf. Er steht fast ohne Ausnahme mit allen den großen Geistern dieser Zeit, welche ihr den Stempel der Classicität aufdrücken, in nahen, zum Theil sehr nahen Beziehungen, persönlich oder durch Briefwechsel,\*) so mit Fichte, Schelling, F. H. Jacobi, Hegel, mit Herder, Wieland, Göthe, Schiller, W. und A. v. Humboldt, mit Joh. v. Müller, dem Freiherrn v. Stein, Niebuhr, Heyne, Ruhnken, Wytttenbach, Voß, Buttman, Paulus, Schleiermacher. Diese Beziehungen, die zum Theil auch einen polemischen Charakter haben, sind jedenfalls alle von der Art, daß man sieht, Wolf hat durch seine persönliche und schriftstellerische Thätigkeit die Aufmerksamkeit der genannten Männer in eben so hohem Grade auf sich gezogen,\*\*) als er selbst ihren Bestrebungen und Leistungen Interesse, Theilnahme und Werthschätzung entgegenbrachte. Aber Wolf ist nicht nur deshalb bedeutend und epochemachend, weil große Geister ihn sich ebenbürtig erachteten und er sich selbst ihnen gleichstellen zu dürfen glaubte. Er hat selbst auch in seinem Gebiet neue Bahnen eröffnet und in demselben mit einer Genialität gewaltet, daß er von seinen Zeitgenossen als „der Fürst der deutschen Philologie,“ als „Kant in der Philologie“ bezeichnet wurde.\*\*\*) (Arnoldt a. a. D. I. 109.) Ja das stolze Wort, das er selbst zweimal von sich gebrauchte: „*ἀντὶς ἐγὼν βασεῖται ἐμὴν ὁδόν*“†) läßt sich in formeller Beziehung ebenso zur Bezeichnung seines Wirkens anwenden, als sich der Inhalt seiner schöpferischen Thätigkeit in die Worte zusammenfassen läßt, daß er der Gründer einer selbständigen Wissenschaft der classischen Philologie, oder der Alterthumswissenschaft, der Gründer eines selbständigen philologischen Lehrstandes, endlich der Vater der historischen Kritik††) in Deutschland geworden ist. Damit ist jedenfalls, mag es auch immer noch solche geben, denen dies Verdienst problematisch erscheint, eine Epoche in der Geschichte der Wissenschaft und der Cultur bezeichnet und wir haben allen Grund, uns in diesem Werke mit den Lebens-

\*) Ueber die Personen, mit welchen Wolf correspondirte, s. Arnoldt a. a. D. I. S. 133 und 219. Es sind unter vielen andern auch: Bancroft, Blumenbach, Dahlmann, Gries, Gufeland, F. Jacobs, Lobeck, W. Müller, A. Schopenhauer, H. Steffens, Streckfuß, F. Thiersch.

\*\*) Ueber Wolfs Verhältnis zu Göthe s. Verhandlungen der 14. Versammlung deutscher Philologen etc. im J. 1855. Beil. von Lothholz S. 135—147 und Arnoldt a. a. D. I. 135. Dazu kommt: Göthe's Briefe an F. A. Wolf, herausgegeben von Michael Bernays. Berl. Reimer 1868. Die Prolegomena ad Homerum 1795 sind Ruhnken, das Museum für Alterthumswissenschaft 1807 ist Göthe, die literarischen Analecten von 1816 aber sind W. v. Humboldt gewidmet. Dagegen hat Alexander v. Humboldt die Prolegomena zu seiner Pflanzengeographie 1806 Wolf dedicirt.

\*\*\*) Niebuhr nennt ihn in einem Brief an den Minister v. Stein (bei Perz II. 87) „den einzigen grundgelehrten Philologen, der jetzt in Deutschland lebt.“

†) Bion idyll. 12, 1.

††) „Wolf hat die beiden Gegensätze der Zeit, die strenge Kritik der damaligen holländischen Schule — und Heyne's historisches Princip in frischer Originalität verbunden, s. Joh. Heinr. Voß von Wiltb. Herbst“ I. S. 72. Diese treffliche Arbeit giebt namentlich in Beziehung auf die Jugend- und Bildungsgeschichte Wolfs aus dem Leben von Voß eine Reihe der interessantesten Parallelen an die Hand, auf welche wir die Leser dieser Blätter hier glauben aufmerksam machen zu sollen. Wir sehen der Fortsetzung des Werkes mit Verlangen entgegen.

umständen und dem Wirken des Mannes näher zu beschäftigen, der diese Epoche heraufgeführt hat.

Schon seine Jugend- und Bildungsgeschichte bis zum Abgang von der Universität giebt uns das Bild eines frühreifen Autodidakten, der sich an die Ordnung und Methode der Schule nicht binden zu müssen glaubte und seinem Genius folgend auf allen möglichen Gebieten sich herumtrieb. Der Sohn wackerer und verständiger Eltern, eines Schulmeisters und Cantors in Hainrode bei Nordhausen, geboren in demselben Jahre wie Schiller, 1759 den 15. Februar, ist er schon im 2. und 3. Lebensjahre im Besitz eines großen Vorraths lateinischer Wörter und Phrasen, welche der Vater dem begabten Knaben ebenso beizubringen bemüht war, wie jetzt in gewissen Kreisen die Bonnen es mit den Kindern in Beziehung auf das Französische halten. Vornehmlich rühmte er aber, wie andere hervorragende Männer, den Einfluß seiner „Mutter auf seine Erziehung. Von ihr sprach er stets mit der zärtlichsten Liebe. Ihr besonders verdankte er sein geistiges Leben und daß er von Jugend auf das Höhere im Auge behalten.“ An seinem fünften Geburtstage trug der Knabe zur Feier des eben abgeschlossenen Hubertsburger Friedens in der Dorfkirche ein vom Vater verfaßtes Festgedicht öffentlich vor und schon im 6. Jahre las er für den Vater öfters Predigten in der Kirche ab. Nachdem der Knabe seit seinem 4. Jahre den trefflichen Elementarunterricht seines Vaters auch im Singen und Klavierspielen genossen und schon einen Anfang im Französischen und Griechischen gemacht hatte, siedelte er im 8. Jahre mit seinen Eltern nach Nordhausen über, wo er sofort in das Gymnasium in Tertia eintrat, in welcher Classe „bereits neben dem Neuen Testament ein leichter griechischer Schriftsteller gelesen wurde.“ Erst elsjährig treffen wir ihn schon in Prima; in dieser Classe blieb er nun bis zu seinem Uebertritt auf die Universität, von 1770 bis 1776. Die Schule besuchte er aber seit 1771 nicht mehr regelmäßig, „wie damals auch anderwärts nicht unerhört gewesen zu sein scheint, in den letzten Jahren fast gar nicht mehr,“ wiewohl er mit einzelnen, ihm besonders zusagenden Lehrern, im Verkehr blieb. Dabei war er zwar eine Zeit lang — in seinem 13. Jahr — „einer der wildesten Jungen seines Alters,“ fieng aber bald an so fleißig zu studiren, daß er oft Nächte im ungeheizten Zimmer durchwachte, die Füße in kaltes Wasser setzte und das eine Auge verband, um nur das andere zu gebrauchen. Auch stellte sich frühe Kurzsichtigkeit bei ihm ein. Seine Studien aber, wobei er bemüht war, von überall her sich die besten Bücher zu verschaffen, erstreckten sich nicht nur auf die alten Sprachen — und hier fieng er nach eigenem Plan wieder mit den Elementen an — sondern auch auf die hebräische, englische, italienische und spanische Sprache, ferner auf Musik, Klavier, Generalbass, 5 bis 6 Instrumente. Nur mit der Mathematik konnte er sich nicht befreunden. Er gehörte „wie Gibbon unter die für Mathematik ganz unempfindlichen Köpfe und faßte gegen diese Wissenschaft das Vorurtheil, daß je fähiger einer für Mathematik sei, er um so unfähiger für die übrigen Wissenschaften sein müßte.“ Erfolglos blieb der Unterricht im Zeichnen und im Tanzen, wie er sich überhaupt später über Vernachlässigung seiner körperlichen Ausbildung, über Mangel an „Hand- und Fußgeschick“ beklagte. Doch spielt in seinem Tanzunterricht eine Liebesgeschichte. Eine junge Kaufmannswittwe, welche in dem Kreis der Tanzenden eine Aufsicht führen sollte, zog die Aufmerksamkeit des 16jährigen Jünglings auf sich, und es entwickelte sich daraus, hauptsächlich durch literarischen und schüngeistigen Verkehr — Wolf lernte durch sie erst Klopstocks Dichtungen kennen — ein ziemlich ernsthaftes Verhältnis, das übrigens durch den nach 2 Jahren erfolgten Tod der Frau sich löste. — Außerdem ertheilte Wolf, zuerst seiner Finanzen wegen, Privatunterricht, der bald sehr gesucht wurde, ihm selbst aber, da er sich sehr sorgfältig vorbereitete, reichen Gewinn brachte: „ab anno quinto decimo ad duodevicesimum docendo plurima didici.“ Seine Entlassung zur Universität erfolgte um Weihnachten 1776 mit sehr günstigen Zeugnissen über Aufführung, Fleiß und Leistungen. In dem Zeugnis wird er bereits als einer, „qui se rei scholasticae dicavit“ aufgeführt.

Nicht minder erscheint das *βασιλευαι ἐμὴν ὁδόν* auch als die Signatur seines Uni-



versitätenslebens in Göttingen, wo er 5 Semester vom April 1777 bis October 79 studirte. Schon sein Eintritt, wobei der 18jährige Jüngling es nach einem lebhaften Wortwechsel mit Heyne bei dem widerstrebenden Prorektor durchsetzte, daß er den 8. April 1777 als „philologiae studiosus“ immatriculirt wurde, zeichnet ein starkes und sicheres Bewußtsein von dem Zweck seines Studiums, welches er von den übrigen Facultätsstudien aussonderte, ein Bewußtsein, in welchem wir bereits die Anlage zum einstigen „Archegeten des zünftigen Philologenthums in Deutschland“ erkennen. (Vgl. die ausführliche Erzählung bei Körte, Leben u. Wolfs I. S. 40 und 46).

Ganz entsprechend den Gymnasialstudien waren die Universitätsstudien Wolfs. Ohne sich viel an die Vorlesungen der Fachgenossen zu halten, wie denn mit Heyne keine Anknüpfung zustande kommen wollte, dessen ganze Art ihm nicht behagte und von dem er sich eher suchen ließ, gieng er seine eigenen Wege und dehnte seine Studien auf alle möglichen Fächer aus. Während er „schwelgte im Genuß der Göttinger Bücherschätze,“ die ihm die Bibliothek und die Munificenz von Lehrern bot, besuchte er die akademischen Vorlesungen wenig, begnügte sich in den ersten 14 Tagen, sich über die Quellen und Hülfsmittel zu orientiren und betrieb dann die Sache „auf eigene Hand.“ Nicht einmal eine Stelle im philologischen Seminar suchte er, so ungern er sie in ökonomischer Rücksicht entbehrte. Auch hier hatte Heyne, der ihn von einem privatissimum zurückwies, weil dazu nur *longe provecctissimi* den Zutritt hätten, ihn abgestoßen und als er später auf ihn aufmerksam wurde und „ein frei gewähltes specimen von ihm haben wollte, konnte sich Wolf nicht entschließen, ihm ein solches einzuliefern.“ Nach den Verzeichnissen hörte er in 5 Semestern 10 Collegien, darunter einige philologische über Homer, römische Litteratur, Pindar; bei letzterem, sagt er selbst, „war das Melken alles. Ich habe diesen Pindarus nicht eine einzige Stunde gehört.“ Dagegen sind verzeichnet philosophische Vorlesungen bei Feder und Meiners, Naturgeschichte bei Blumenbach, Kirchengeschichte bei Walch, Alttestamentliches bei Michaelis, Institutionen bei Becmann, auch medicinische Vorlesungen bei Balbinger und Weiß. Besonderes Interesse fand er an der Kritik des Alten Testaments bei Michaelis. Näheren Umgang hatte er wenig, einen geselligen Abendzirkel abgerechnet, „bei welchem Kästner und Lichtenberg die hervorragendsten Persönlichkeiten waren.“ Zweimal war er gefährlich erkrankt. Von Anfang an ertheilte er Privatunterricht, zuerst nur einigen Bekannten im Lateinischen und Englischen, später dehnte sich dieser auch auf das Griechische aus; er erklärte unter anderen den Xenophon und Demosthenes und es sammelte sich um ihn ein so ansehnlicher Kreis von Studenten, daß seine Lectionen auch in Universitätskreisen Aufsehen erregten und in Wolf selbst der Gedanke aufstieg, sich in Göttingen zu habilitiren. Da wurde ihm im Sommer 1779 eine Collaboratorsstelle am Pädagogium in Jlesfeld angeboten, welche er auch nach erstandener Probelection erhielt und am 29. October wirklich antrat. Aus den Verhandlungen, welche der Anstellung des jungen Mannes vorangiengen, ist bemerkenswerth eine Aeußerung Heyne's, damals Generalinspectors der hannöverschen Gelehrtenschulen (vgl. d. Art. Dissertation S. 713), über ihn in einem Schreiben an den Rector des Pädagogiums Meißner (Arnoldt a. a. O. I. S. 31): „der Mensch hat Fähigkeit, aber sein Wesen gefällt mir nicht — ich ersuche Sie, besonders darauf zu achten, wie weit Sie sich seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit versichert halten können.“ In dem Berichte des Rectors, betreffend seine Probelection über eine Stelle aus Ovids Metamorphosen und aus Helians Var. hist. heißt es unter anderem: „Ich traue ihm alle Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu, ein sehr guter Collaborator zu werden, wenn er will. Er scheint freilich etwas eine gute Meinung von sich zu haben und da sie nicht ungegründet ist, so nehme ich ihm das so übel nicht. Sonst hat mir sein Wesen viel besser gefallen, als ich vermuthen konnte. — Bei der hiesigen Jugend, merke ich, hat er schon einiges Zutrauen gewonnen und das ist zugleich Gewinnst an Ansehen. — Sollten wir Herrn Wolf erhalten, so glaube ich, daß wir wohl berathen sein würden“ (Arnoldt a. a. O. I. S. 32 und 33). So trat Wolf, noch ehe er das 21. Lebensjahr vollendet, in das Gymnasiallehramt ein. Es begleitete

ihn das Zeugnis der Fähigkeit, Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu seinem Beruf, aber auch die Meinung, daß eine gute Dosis Selbstbewußtsein in ihm wohne, und der Zweifel an seiner Gelehrigkeit und Folgsamkeit, d. h. wohl, ob er Belehrungen zugänglich sei und sich in Personen und Verhältnisse schicken werde.

Das Schulamt in Niesfeld bekleidete W. nur etwas über 2 Jahre. Schon im December 1781 war er zum Rector der Schule in Osterode am Harz erwählt worden. Im März 1782 trat er dieses Amt an. Aus den Berichten über seine Thätigkeit an der Niesfelder Schule entnehmen wir Folgendes: Der junge Mann hatte anfangs gegenüber von den Scholaren, die ihm zum Theil an Alter und Körpergröße überlegen waren und sich durch Anmaßung, Rohheit und Burschicosität widerwärtig machten, um so mehr einen schweren Stand, als er sich im Anfang ihnen etwas zu sehr genähert hatte. Bald aber fand er die richtige Stellung und man kann nicht umhin, Wolfs Takt und Mäßigung zu bewundern, wenn man die Auftritte liest, die er mit einzelnen Scholaren hatte (s. Arnoldt a. a. D. I. S. 42—47). Die ihm als Collaborator obliegende Pflicht der Aufsicht und Inspection der Scholaren in den Wohn- und Schlafzimmern, ferner in den Freistunden in und außer dem Kloster, ein Geschäft, das, wie er meinte, für einen Cölebs nicht passe, wußte er sich dadurch zu erleichtern, daß er mehr Lectionen gab, wogegen der Director jene Visitationen für ihn übernahm. Sein Unterricht erstreckte sich auf Latein, Griechisch und Englisch und zwar vorzugsweise in Secunda, in welcher damals auch die Anfangsgründe des Griechischen von ihm gelehrt wurden. Er las eine griech. Chrestomathie von Stroth, mit Vorgerückteren Aelian und Herodian. Im Lateinischen las er Ovids Metamorphosen, Tristia, Heroides, Justin, Curtius, Ausgewähltes aus Cicero. Im Englischen unterrichtete er theils Anfänger, theils Geübtere und las mit letzteren den Vicar of Wakefield, Lillo's London merchant und Milton's paradise lost. Hierbei mag gelegentlich bemerkt werden, daß Wolfs erste Druckschrift, 1780 anonym erschienen, eine englische war, nemlich die Ausgabe einer Tragödie von George Lillo „the fatal curiosity,“ mit einer englisch geschriebenen Einleitung und einem Wörterbuch; von diesem Buch „ist kein Exemplar mehr aufzutreiben.“ Er galt übrigens für einen strengen Lehrer, der von seinen Schülern nicht Schein, sondern wirkliche Leistungen verlangte und deshalb darauf drang, daß nur gehörig vorbereitete Schüler in die Anstalt aufgenommen werden sollten. Denn er wollte Niesfeld nicht zu einer „elenden Trivialschule“ werden lassen. Nach seiner eigenen Aeußerung in einem Brief an Heyne (Arnoldt a. a. D. I. S. 56) schien er auch den Schülern zu viel aufzulegen, ließ sich jedoch darin nicht irre machen. Wir fügen noch hinzu, daß Wolf den Dispensationen vom Griechischen widerstrebte und der Meinung war, die Beneficiaten sollten alle Griechisch lernen. Eine Ursache des langsamen Progresses der Schüler fand er insbesondere darin, daß sie mehrere Lehrer, besonders in einer Sache, gleich bei ihrem Eintritt hören müssen. Da übrigens die Lehrer mit Stunden nicht überhäuft waren — Wolf ertheilte durchschnittlich 10 Lectionen in der Woche — blieb noch hinreichend Muße übrig zu wissenschaftlichen Beschäftigungen und literarischen Arbeiten. In dieser Beziehung müssen wir constatiren, daß Wolfs Ideen über die homerischen Gesänge schon in Niesfeld festen Boden gewonnen hatten (das Nähere s. bei Körte a. a. D. I. S. 74—77) und er wegen eines größeren Werks über Homer und seine Gesänge mit dem Buchhändler Nicolai in Berlin bereits in Correspondenz getreten war. Es war zu derselben Zeit, da die Odysseeübersetzung von Voss herausgegeben wurde (1781).\*) Ferner erschien während seines Niesfelder Schulamts, nachdem er den Plan einer Herausgabe des Herodian aufgegeben und von dem Entschluß, eine „allgemeine Uebersicht oder Grundrisse der Dialogen Platons als Einleitung in das Studium dieses Philosophen“ auszuarbeiten, abgekommen war, seine Ausgabe des Symposium. „Platons Gastmahl, ein Dialog. Hin und wieder verbessert und mit kritischen und erklärenden Anmerkungen. Leipzig 1782.“ Nach der Angabe von Körte (I. S. 78)

\*) Vgl. Joh. Heinr. Voss v. Wilh. Herbst. Vb. I. S. 236.

und Arnoldt (I. S. 58) war diese Schrift angelegt im Hinblick auf eine Cabinetsordre des Königs Friedrich II. an den Staatsminister Freiherrn v. Zedlitz vom 6. Sept. 1779 betreffend den Unterricht in den Schulen. In dieser denkwürdigen Cabinetsordre, hervorgegangen aus einer Unterhaltung des Königs mit dem genannten Minister, wurde auf eine Verbesserung der Interpretationsmethode bei der Lectüre der alten Schriftsteller hingewiesen, wobei besonders der Inhalt der Autoren mehr ins Auge gefaßt, logisch und rhetorisch analysirt, die Kunst des Vortrags entwickelt und die deutsche Sprache herbeigezogen werden sollte. So erschien das „Gastmahl“ mit deutschem Titel, deutscher Vorrede und Einleitung, deutscher Inhaltsübersicht und deutschem Commentar, übrigens das Deutsche mit lateinischen Lettern gedruckt; auch auf den Druck und die Interpunction war besondere Sorgfalt verwendet. Diese Neuerung erregte nicht geringes Aufsehen, bei manchen auch Anstoß, und Morus in Leipzig meinte, der Verfasser habe deutsch commentirt, weil er sich des Lateinischen nicht mächtig geglaubt habe. Aber das Buch fand eine sehr günstige Aufnahme und erregte die Aufmerksamkeit der bedeutendsten Gelehrten. Obgleich der Text keine selbständige Recension ist, sondern die von Heinr. Stephanus zur Grundlage hat, ist doch von Schleiermacher der Wolfsche Text „wie sich von selbst versteht“ seiner Uebersetzung zu Grunde gelegt und zur Erklärung Wolfs Ausgabe vielfach benutzt worden.

Im übrigen war Wolfs Privatleben in Jlesfeld ein freundliches, collegialisches, selten durch vorübergehende Dissonanzen unterbrochenes. Am nächsten stand er seinem Collegen Köppen (später Director des Gymnasiums in Hildesheim, bekannt durch seine Anmerkungen zu Homer) „qua anima nunquam nec antea nec post vidit candidiorem.“ Er war ein großer Jagdfreund und Wolf begleitete ihn öfters, ohne jedoch bei seiner Kurzsichtigkeit viel zu erzielen. — Da nun aber Wolf in der letzten Zeit sich mit Sophia Hüpeden, seiner nachherigen Gattin, verlobt hatte, in Jlesfeld aber an eine Heirat schon darum nicht zu denken war, weil die Lehrer sich vorerst zum Eölibat verpflichten mußten, da nicht allen Lehrern Raum zu einer Haushaltung geschafft werden konnte, so bewarb er sich im Herbst 1781 um die Rectorstelle in Osterode im Harz, zu welcher er dann auch nach einer glänzenden Probe, die er bestanden, 13. December 1781 erwählt wurde.

Das Rectoramt in Osterode bekleidete Wolf nur vom März 1782 bis August 1783. Er trat hier an einer nicht unbedeutenden Stadtschule von 6 Classen, die aber außerordentlich verwahrlost war, sehr energisch und selbständig, namentlich gegenüber der städtischen Behörde auf, organisirte die Schule neu, in der die 4 unteren Classen eine für sich bestehende Bürgerschule bildeten und nur die zwei oberen einen gelehrten Charakter hatten, indem das Griechische erst in Secunda angefangen wurde, entwarf in Gemeinschaft mit den 30 Primanern neue Statuten, die er auf eigene Faust einführte, und lehnte feierliche öffentliche Prüfungen gänzlich ab. Er gab wöchentlich 18 Stunden und behandelte nur wenige Schriftsteller, die leichteren cursorisch. „Es wurde im allgemeinen nichts getrieben als Geschichte und Sprachen; Naturgeschichte und Geographie je in einer Wochenstunde.“ Sein Bestreben gieng darauf, in jedem Unterricht zum eigenen Studiren anzuleiten. So gab er eigene Präparir- und Lexikonstunden. Sein Lehrton gegenüber von den Schülern war liberal, fast vertraulich. Daneben studirte er, wie er schon in Jlesfeld angefangen, die griechischen und lateinischen Autoren der Reihe nach mit solchem Eifer, daß er sein Clavier, um nicht gestört zu werden, aus dem Hause entfernte. Der 23jährige Schulmann muß sich bereits eines ausgezeichneten Rufes erfreut haben. Denn schon gegen Ende des Jahres 1782 wurden ihm 2 Directorate an größeren Gymnasien in Hildesheim und Gera mit ansehnlichem Gehalt angetragen. Er zog es aber vor, einem im Januar 1783 an ihn ergangenen Ruf des Staatsministers v. Zedlitz auf die Universität Halle zu folgen und damit in die akademische Laufbahn einzutreten. Er verließ seine Stelle August 1783 und ließ sich auf der Reise nach Halle in Göttingen noch unter die Freimaurer aufnehmen.

So begann er 24 Jahre alt, ungefähr gleich frühe, wie einstens Leibnitz und in

neueren Zeiten Schelling und C. G. Wächter, jene akademische Thätigkeit, durch welche er zum Vater und Gründer der künftigen altclassischen Philologie geworden ist. Sein epochemachendes und auf die Gestaltung des humanistischen Unterrichts in Deutschland so einflußreiches Wirken beschränkt sich vornehmlich auf seinen 24jährigen Aufenthalt in Halle. Denn seine Wirksamkeit in Berlin, wo ihn eine bellagenswerthe Eitelkeit, verbunden mit nicht erfüllbaren Ansprüchen und einem ungebärdigen Wesen gegenüber von den Vorgesetzten, Collegien und anderen ebenbürtigen Persönlichkeiten zu keiner festen und entschiedenen Stellung gelangen ließ, kommt hier fast nicht in Betracht. Zwei Momente sind es vornehmlich, welche ihn in Halle gleich von Anfang an in jene entschiedene Bahn hineinführten, ein positives und ein negatives. Erstlich die Selbständigkeit und Unabhängigkeit von Auctoritäten, womit er seinen eigenen Bildungsweg sich bisher geschaffen, sodann sein Zusammentreffen mit dem philanthropinistischen Anwesen, welches damals, als er nach Halle kam, dort in schönster Blüte stand. Beide Momente hängen aufs engste miteinander zusammen. Gegenüber von den Angriffen der Philanthropinisten auf die humanistische Grundlage der höheren Bildung, welche mit ihren Anschauungen auch bis in die höchsten, leitenden Kreise eingedrungen waren (der einflußreiche Minister von Zedlitz war selbst davon nicht frei geblieben,\*) galt es eine neue Stellung zu nehmen, wie Barnhagen von Ense sagt, „die Philologie aus dem verjährten Staube der Schule in die freie Gemeinschaft aller Bildungskreise emporzuführen“ und diesem Studium ein Ziel zu stellen, in welchem dasselbe einen ausgesprochenen Gegensatz bildete gegen das sentimentale, weiche und utilitarische Treiben der Philanthropine.

Wolf war nach dem Wortlaut seiner Bestallung vom 3. April 1783 mit einem Gehalt von 300 Thalern zum professor philosophiae ordinarius und in specie der Pädagogik ernannt worden. Er sollte insbesondere an die Stelle des 1782 abgegangenen Professor Trapp\*\*) treten, der 3 Jahre zuvor von dem Philanthropin in Dessau nach Halle berufen worden war, und an dem theologischen Seminar thätig sein, welches zu einer pädagogischen Pflanzschule erweitert und mit einer Erziehungsanstalt in Verbindung gesetzt war. Allein Wolf hat sich nie mit dieser Anstalt zu thun gemacht. Er las von Anfang an nur philologische Collegien, wurde schon zu Ende des Jahrs 1783 von der pädagogischen Professur entbunden und erhielt im Anfang des Jahres 1784 die erledigte Professur der Beredsamkeit mit einer Gehaltsvermehrung von 300 Thalern. „Helfen Sie,“ schrieb ihm der Staatsminister v. Zedlitz, „den einen Vorwurf, der immer noch Halle traf, abwälzen, daß man dort keine Philologen bilde.“ — Die Vorlesungen Wolfs, die in den ersten Jahren wenig besucht waren (Körte I. S. 160), hatten zum Gegenstand 1) griechische und lateinische Schriftsteller: Homer mit den Hymnen und Einleitung in dessen Lectüre, Hesiod, Pinbar, Herodot, Theognis, Aristophanes, Thukyrides, Xenophon, Aeschines und Demosthenes, Plato mit Einleitung, Aristoteles Poetik, Theokrit, Lucian und Longin; einmal las er auch Evangelia Matthaei et Marci philologico et exogetico; von Römern: Terentius, Cicero's Tusculanen, Officien, Reden, Horatius, Vellejus Paterculus, Tacitus, Sueton. 2) Anschließend daran las Wolf über griechische und römische Literaturgeschichte, über alte Geschichte, griechische und römische Geschichte, Literaturgeschichte der Philologie, Geschichte der altgriechischen Poesie, des griechischen und römischen Theaters, alte Geographie, über Chronologie, Mythologie, griechische und römische Antiquitäten, Numismatik, auch Kunstgeschichtliches, Stilistik, Grammatik (griechische), Kritik, Metrik und endlich am häufigsten, nemlich 9mal in Halle und 8mal in Berlin philologische Encyclopädie. Das Vorlesungsverzeichnis bei Körte (II. S. 214) enthält im ganzen 56 Nummern, wovon nur 6 neue auf den Aufenthalt in Berlin kommen. Am häufigsten wiederholen sich die Vorlesungen über griechische und römische Literaturgeschichte, griechische und römische Alterthümer und Encyclopädie, von Schriftstellern die über Ilias, Plato, Aristophanes, Horaz, Tusculanen, Tacitus.

\*) Arnoldt a. a. O. I. 74. vgl. auch d. Art. Philanthropinismus Bd. V. S. 909.

\*\*) Vgl. d. Art. Philanthropinismus Bd. VII. S. 911.

Uebrigens ist die römische Seite der classischen Philologie viel spärlicher bedacht, als die griechische. Auf jene kommen nur 13, auf diese 27 verschiedene Vorlesungen. Die übrigen Vorlesungen sind beiden Gebieten gemeinschaftlich. Von eigentlich pädagogischen Vorlesungen findet sich nur eine: *consilia scholastica*, zweimal gelesen im J. 1799 und 1801. — So sehr man nun staunen muß über den weiten Kreis von Gegenständen, welchen diese Vorlesungen umfassen,\*) so zwar daß es in unseren Tagen wohl einem Philologen unmöglich wäre, sich über alle diese Gebiete zu verbreiten, so darf doch nicht unbemerkt bleiben, daß von den Lateinern unter anderen Plautus, Lucrez, Sallust, Livius, Catull, Tibull, Propert, Ovid, Persius, Plinius, Martialis, Juvenal fehlen, von den Griechen Aristoteles und die Tragiker fast ganz unbeachtet geblieben sind, und daß der größte deutsche Philologe am Ende des vorigen Jahrhunderts der Inschriftenkunde keine, und der alten Kunst nur sehr untergeordnete Aufmerksamkeit gewidmet hat. Was insbesondere die letztere betrifft, so hatte — um mit Körte (a. a. O. I. S. 341) zu sprechen — „Wolf, der sein ganzes Leben den schriftlichen Ueberlieferungen der Alten widmete, den ihm ohnehin weniger zutheil gewordenen Kunstsinne völlig vernachlässigt, auch sonst keine Gelegenheit gehabt, sich in irgend einer Kunstdisciplin praktisch zu üben. Es war daher kein Wunder, daß er Göthe's leidenschaftliche Neigung für bildende Kunst nicht theilte.“ Um diesen Punct vornehmlich drehten sich die differirenden Anschauungen von Wolf und Göthe, welche bei einem längeren Besuche ausgetauscht wurden, den Wolf bei Göthe im Mai 1805 machte.

Diesen Vorlesungen, welche mit wenigen eben angeedeuteten Ausnahmen das ganze Gebiet umfassen, das Wolf in seiner „Darstellung der Alterthumswissenschaft“ umschrieben hat, liegt der Gedanke zu Grunde, daß er es mit einem selbständigen wissenschaftlichen Organismus zu thun habe. Dieser Gedanke von der Selbständigkeit der Alterthumstudien, der auch bei Gesner, Ernesti und Heyne\*\*) noch keine Gestalt gewonnen hatte, kam bei ihm zum lebendigen Ausdruck, als er erstmals im Sommer 1785 ein Collegium las, welches er mit folgenden Worten ankündigte: »encyclopaedia philologica, in qua orbe universo earum rerum, quibus litterae antiquitatis continentur, peragrato singularum doctrinarum ambitus, argumenta, conjunctiones, utilitates, subsidia, denique recte et cum fructu tractandae cujusque rationes illustrabuntur« (Arnoldt a. a. O. S. 80, mit geringer Abweichung bei Körte II. S. 215), eine Encyclopädie und Methodologie der Alterthumstudien. Erst im J. 1807, als er seine Gedanken weiter ausgebildet hatte, erschien dann, nachdem seine Zuhörer Grundrisse davon im Druck bekannt gemacht, an der Spitze des von ihm mit Buttman herausgegebenen Museums der Alterthumswissenschaft seine „Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth.“ In dieser Abhandlung, welche im J. 1812 ins Französische übersezt wurde (Arnoldt a. a. O. I. 118) und welche nach einer Notiz bei Arnoldt a. a. O. der berühmte Geschichtschreiber der nordamerikanischen Freistaaten, Bancroft, ins Englische übersezen wollte, hat Wolf 1) für diese Wissenschaft einen neuen Namen geschöpft, nemlich den der Alterthumswissenschaft, über dessen Berechtigung Ref. in dem Artikel Classische Philologie Bb. VI. S. 3 und 5 sich ausgesprochen hat, 2) den Umfang derselben in 24 Disciplinen, unter welchen 6 formale oder subsidiäre und 18 materiale oder fundamentale, reale, dargestellt, 3) den Werth und Zweck derselben präcisirt als „die Kenntnis der alterthümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe;“ hiebei „vereinigen sich alle alter-

\*) Reclusit ille reconditas antiquitatis opes, ejus orbem vastissimum infinita scholarum vi peragrabat. Bernhardt, index schol. 1841—42. XII.

\*\*) Heyne ist der erste, der das Bedürfnis ahnte, die Philologie als ein wissenschaftliches Ganze zu fassen. Dieses Streben, alle Lebenskreise der classischen Völker forschend zu umspannen, ist bahnbrechend und für F. A. Wolfs festeres und gereifteres System vorbereitend gewesen. S. Joh. Heinr. Voß v. Herbst. I. 69.

thümlichen Ueberreste, gleichgültig ob einer größere oder geringere oder gar keine Classicität habe, nebst jeder Art von Inhalten und Angaben in ihnen, die auf beachtenswerthe Eigenthümlichkeiten von Zeiten und Menschen hinweisen.“ Der Werth der Alterthumswissenschaft besteht nach ihm „nicht in den materiellen Vortheilen und Hülfen, welche viele jener Kenntnisse den Wissenschaften unserer heutigen öffentlichen Bedürfnisse leisten, auch nicht in dem einseitigen Nutzen der Linguistik, so weit alte Sprachen noch jetzt als Werkzeuge heutiger Gelehrsamkeit gelten, endlich nicht in dem Interesse, das die frühere Geschichte von Wissenschaften insofern hat, als in den wissenschaftlichen Grundsätzen neuerer Zeit hie und da Dunkelheiten liegen, die bloß durch den Zusammenhang und die Analogie älterer Vorstellungen gehoben werden könnten,“ sondern in dem Gewinn für „höhere Kenntniß des Menschen“ und in der „Wirkung aller jener Kenntnisse und Beschäftigungen auf harmonische Bildung unseres Geistes und Gemüths.“ Es handle sich, sagt er, um „die empirische Kenntniß der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhalten.“ Zu diesem Zwecke „müße unser Blick anhaltend auf eine große Nation, auf das Wesen und Leben einer vorzüglich organisirten und vielseitig gebildeten Nation, auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sein. Aus unzähligen zerstreuten Zügen erwache ein Gemälde von einem ganzen Nationalsein, ein Gemälde, welches eifrige Beschäftigung mit allen Werken der Literatur und Kunst einer Nation von dem Zustande derselben nach seinen interessantesten Seiten und in den gehaltreichsten Zeitpunkten zu entwerfen suche.“ „Zu diesem Zweck müßen wir unsere Kräfte und Fähigkeiten zu vereinter Thätigkeit aufbieten“ und es entspringe daraus eine Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schöne Stufe der Geistescultur werde. Daß wir aber diese Wissenschaft „nicht als Amtsbeschwerden, nicht als Zeitverkürzung, sondern um ihrer selbst willen betreiben, das ertheile diesem Studium einen unwiderstehlichen Reiz, darin eben liege das allseitig, das harmonisch bildende Moment, welches er ihm zuschreibe.“ Auf diese Anschauungen hatte einen großen Einfluß das Geschrei der alterthumsfeindlichen Philanthropinisten, welche sich damals auf der Universität Halle eingenistet hatten. „Auf den Gedanken, dieses Fach näher zu beleuchten, kam er zu einer Zeit, als man alle diese Wissenschaften aus der Welt haben wollte.“ Im directen Gegensatz gegen diese erklärte er denn „als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn, der beim Lernen und Forschen von jedem äußeren Vortheil abstrahire.“ Mit Entschiedenheit trat er der gemein banausischen Denkungsart, insbesondere auch dem Studiren um der Prüfungen willen entgegen: *»perverse studere, qui examinibus studeant; recte studet, qui sibi et vitae.«* \*) Dieser neuen von ihm ausgegangenen Schöpfung gedenkt Wolf mit gehobenem Selbstbewußtsein z. B. in einem Brief an Joh. v. Müller vom J. 1807 (Arnoldt a. a. D. I. 119). Er sagt dort: ich will bleiben „mündlicher Lehrer einer Wissenschaft, die ich sogar das Verdienst mir anmaße, erst zur Wissenschaft gemacht und ein Feld von der Größe theils bearbeitet, theils abgemarkt zu haben, worin sich ein paar gelehrte Innungen, wie die theologische und juridische, allenfalls nach meiner Zahl von Disciplinen theilen könnten.“ Ebenso in Göthe's Winkelmann (37, 87) äußert Wolf im J. 1805: „In Deutschland gab es eigentlich kein Studium des Alterthums anders als in dem gemeinen Dienst von Brod erwerbenden Disciplinen. Glaubte man doch noch viel später nicht, \*\*) daß solche Kenntnisse als unabhängig und für sich bestehend auftreten könnten;

\*) Aristotel. Polit. VIII. 3.

\*\*) Schelling hat in der Schrift: Methode des akadem. Studiums (1802) die class. Philologie fast ganz übergangen, Heeren in der Geschichte derselben (1797) behauptet, dieses Studium könne nie ein System bilden oder systematisch geordnet werden, und Hegel in der Encyclopädie (1817) sie ein bloßes Aggregat von Kenntnissen genannt.

Pädag. Encyclopädie. X.

einer der lautesten Stimmführer meinte ganz neuerlich, es würde völlig um sie geschehen sein, wenn sich endlich die moderne Cultur andere Canäle als durch Bibel und Corpus juris eröffnete“ (Arnoldt a. a. D.).

So sehr man in dieser Darstellung von dem Zweck und Werth der „Alterthums-wissenschaft“ die liberale Anschauung und die ideale Tendenz anerkennen muß, so leidet dieselbe doch, wie sich schon aus dem sichtbaren Ringen mit dem Ausdruck und der etwas schwülstigen Sprache ergiebt, an wesentlichen Mängeln. Eine gewisse Unklarheit herrscht darüber, wo denn die Ideale zu suchen sind bei diesen „vorzüglich organisirten und vielseitig gebildeten“ Nationen, in den Staaten und ihren Zuständen, deren Geschichte, Literatur, Kunst, oder in den Individuen, oder in beiden? Aber, wie schon der Begriff Alterthumswissenschaft die Voraussetzung in sich schließt, die Wolf wagen zu dürfen glaubt, die aber vor den heutigen Anschauungen von dem, was Alterthum ist, nicht mehr Stand halten kann, daß das Alterthum auf die Griechen und Römer einzuschränken sei, so ist auch die Behauptung, daß die Ideale auf diesem Gebiete liegen, weder vom christlichen, noch vom nationalen Standpunct aus berechtigt. Einzelne Anhänger Wolf's haben dieses Princip auf die Spitze getrieben, indem sie dem classischen Alterthum dieselbe Infallibilität zuschrieben, die heute der Papst für sich in Anspruch nimmt;\*) der berühmteste Schüler Wolf's aber, August Böckh, hat dasselbe auf das richtige Maß zurückgeführt,\*\*) indem er theils auf das Christenthum, theils auf die Bildung größerer Staatenmassen in den verfassungsmäßigen Monarchieen der Neuzeit hinweist und es Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit nennt, im Alterthum nur Ideale zu schauen. In der That haben die modernen Nationen das gleiche Recht auf nationale Ideale neben den griechischen und römischen, wie die Römer dieses Recht hatten neben den Griechen, und so vieles wir auch von den Alten haben, so können wir doch auf unsere nationale Idealität ebenso wenig verzichten, als der Römer auf die seinige verzichtete neben dem Griechen, ungeachtet Horaz die Vorschrift geben durfte: *vos exemplaria graeca nocturna versate manu versate diurna*. Warum sollte der Engländer, der Deutsche, der Franzose in seiner Geschichte, in seinen Staatseinrichtungen, in seiner Literatur zc. in seinen Landesleuten nicht ebenso berechnigte Ideale finden dürfen, als ihm die Griechen und Römer vorhalten, die Griechen und Römer mit ihren mancherlei politischen, socialen, literarischen und künstlerischen Auswüchsen, mit ihrem Sklavenwesen, ihrer Misachtung der Frauen, der hilfsbedürftigen Glieder des Volks, der Armen, Kranken, körperlich oder geistig Leidenden, mit ihrem barbarischen Kriegs- und Völkerrecht, mit ihren ganz elementaren Kenntnissen in den Naturwissenschaften? Die griechische und römische Welt hat weder ideale Individuen noch ideale Zustände aufzuweisen. So wenig Aristides, Epaminondas, Phocion, selbst Socrates, oder Fabricius, Curius, die Scipionen zc. als Ideale hingestellt werden können für alle Zeiten und Völker, ebenso wenig erscheinen die Staaten des Alterthums, Republiken oder Monarchieen, die Religionen oder die philosophischen Systeme der alten Welt als Ideale, die man erstreben oder wiederherstellen sollte. Restitutionsversuche der Art, wie die Geschichte einige aufweist, haben ein klägliches Ende genommen. Es ist eine große Täuschung, wenn man glaubt, den wirklichen Humanismus,\*\*\*) die Idee des Menschen und der menschlichen Gesellschaft im Alterthum dargestellt finden oder demselben entnehmen zu wollen. Es bleibt dabei, ein wirkliches historisches Ideal einer Persönlichkeit giebt es nicht als Christus, und die auf dem Boden des Christenthums erwachsenen politischen und socialen Verhältnisse der modernen Staaten sind weit vollkommener und idealer als die antiken. Der Werth aber und die Bedeutung der

\*) S. Aft, über den Geist des Alterthums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter. Landsbut 1805.

\*\*) S. Böckh, Staatshaushalt der Athener. I. 1 u. 2. IV. 22. S. 791.

\*\*\*) Vgl. Gundeshagen, über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. Berlin 1853.

classischen Philologie oder der Alterthumswissenschaft liegt nicht in ihrer idealen, sondern in ihrer historischen Stellung zur Cultur der Menschheit.

In dem classischen Alterthum erkennen wir neben dem Christenthum die Hauptgrundlage der modernen Bildung. Welchen Werth es aber hat, den Zusammenhang mit diesen Grundlagen zu erhalten, das zeigt die Geschichte in leuchtenden Beispielen. Als im Mittelalter jene Quellen fast verschüttet, als ihre Gewässer durch Beimischung unreiner Elemente getrübt waren, als nur noch ein dünner Faden sich durch die Völkermassen hinzog, der eine schwache Continuität der Bildung herstellte, als die Menschheit statt eines hellen Lichts nur noch ein glimmendes Docht, ein erlöschendes Lämpchen hatte, von welchem kaum noch einige matte Strahlen seiner ursprünglichen Stärke ausgingen, da erneuerte sich die abendländische Civilisation durch das Zurückgehen auf die Quellen. Dem was anders ist jenes Zeitalter der Wiedererweckung der Wissenschaften, jenes Zeitalter der Reformation, als ein Zurückgehen auf die Quellen? Die Reformatoren vor der Reformation haben alle das Princip verfolgt, daß man auf die heilige Schrift und die Zustände der apostolischen Zeiten zurückgehen müsse, wenn man die Religion reinigen wolle von den fremdartigen und irreligiösen Elementen, welche sie verunstaltet haben. Die Reformatoren selbst haben geradezu die heilige Schrift als die einzige Quelle der christlichen Wahrheit, als den Prüfstein hingestellt, an welchem sich die Zustände und Lehren der Kirche bewähren müssen. Die Humanisten des 14., 15. und 16. Jahrhunderts, von Petrarca bis auf Erasmus und Melancthon, den *praeceptor Germaniae*, vertieften sich in das Studium der alten Sprachen, und ein Codex von Homer oder Tacitus versetzte sie in die freudigste Bewegung. Die Reformation aber erkannte in der Heranziehung der alten Classiker zur höheren Bildung der Jugend die sichersten und besten Waffen gegen die Mächte der Finsternis, die wirksamsten Werkzeuge für die Gründung eines tüchtigen Regiments in Kirche und Staat. Es ist ja nicht zu bestreiten, daß ohne Kenntniß der alten Sprachen und der alten Geschichte auch das Christenthum nicht verstanden und begriffen werden kann. Und wenn Humanisten und Reformatoren vorerst noch in dem seligen Genusse der wieder gewonnenen Schätze, der wieder errungenen Wahrheit schwelgten, so war es ein naturgemäßer Fortschritt, wenn in der weiteren Entwicklung der Dinge nun auch die Kritik mit ihrer Arbeit eintrat. Man mußte darauf kommen, nun auch die Quellen selbst einer Prüfung zu unterstellen und zu untersuchen, welche echt und zuverlässig, welche unecht und unverläßlich seien. Wenn die Kritik bei diesem Geschäft manchmal zur Hyperkritik wird, so ist das ebenso wenig zu verwundern, als wenn die Humanisten des 15. Jahrhunderts die Zustände und Individuen des Alterthums überschätzten, wenn die platonische Akademie wieder auftauchte neben der römischen Republik, wenn sie sich mit römischen Villen umgaben und dort tusculanische Disputationen hielten, wenn endlich ein Lorenzo Medici wie Sokrates zu sterben sich bemühte. — In dem Grade als die Menschheit sich von den Quellen ihrer Cultur losmacht, sei es durch scholastische Formalisten, oder durch Realisten oder Philanthropinisten auf diesen Irrweg geleitet, erneuert sich für sie das Geschäft der Penelope, bis ein gütiges Geschick einen zweiten Odysseus erweckt, der diesem zwecklosen Gewebe ein Ende macht.

Was nun den Geist und die Form der Vorlesungen Wolf's betrifft, so waren diese durch seine oben gezeichnete Eigenthümlichkeit, welcher eine glückliche Organisation seiner Natur zu Hilfe kam, gegeben. Von den zahlreichen Zeugnissen über Wolf's Vortrag, welche bei Arnoldt I. S. 121 gesammelt sind, von W. v. Humboldt, Otto Schulz, Aug. Böckh, Varnhagen von Ense, Bernhardt, C. v. Raumer, Eichhorn u. a. stellen wir an die Spitze die Aeußerung von Göthe, welcher bei seinem Besuch in Halle im J. 1805 durch Wolf's Tochter geleitet hinter einer Tapetenthüre mehrere Vorlesungen Wolf's anhörete und seinen Vortrag bezeichnet „als eine aus der Fülle der Kenntniß hervortretende freie Ueberlieferung, aus gründlichstem Wissen mit Freiheit, Geist und Geschmac sich über die Zuhörer verbreitende Mittheilung“ (Göthe, Tag- und Jahreshefte XXXI. 203). Er erfreute sich eines trefflichen Organs, welches ihm „den bedeutsamsten Ton gestattete,



der jeden Punct, auf welchen es eben ankommt, klar hervorhebt.“ Sein Vortrag war frei, gewürzt durch heitere Laune und Witz; selten dictirte er Paragraphen, die er mündlich erläuterte. Die Zuhörer wußte er in gespannter Aufmerksamkeit zu erhalten. Alles arbeitete bei ihm darauf hin, die Zuhörer zu wecken, anzuregen, zu interessiren und zu sich heraufzuziehen, ihnen nicht sowohl fertige Kenntnisse mitzutheilen, sondern sie zum selbständigen Denken und Forschen, wie er es selbst geübt hatte und übte, aufzumuntern und anzuleiten. \*) Dem Dictiren und mechanischen Nachschreiben war er nicht hold. In den einzelnen Vorlesungen gab er zunächst die besten Schriften und Hülfsmittel an, forderte zur eigenen selbständigen Bearbeitung auf und empfahl überall das Quellenstudium als sicherste Grundlage. Wissenschaftliche Ergebnisse ließ er vor den Augen der Zuhörer theils auf synthetischem, theils auf analytischem Wege entstehen. Die Schriftsteller las er zuerst langsam zu dem Bedürfnis der Anfänger herabsteigend mit sorgfältigen grammatischen, sachlichen und kritischen Erklärungen, dann rückte er rascher vor, dem Privatfleiß der Schüler vieles überlassend. Wie vorsichtig und besonnen er in der Kritik war, wobei er sich gerne an die vulgata hielt, darüber mag es genügen, ein Wort von ihm aus einer Recension anzuführen (Arnoldt a. a. D. I. S. 125): „Wer das leichtere Theil erwählt, wer an Gelehrsamkeit und Urtheil so arm, als an Leichtsinne und Anmaßung reich, sich vermißt, was in den engen Kreis seiner Einsicht nicht eingeht, mit prokrustischen Griffen hineinzuzwängen, oder auch verimuthet, um zu verimuthen, der verkennet die Würde der Wissenschaft und entweicht die heiligen Denkmale des Alterthums.“ Da Wolf eine besonders große Sorgfalt auf die Uebersetzung verwendete, so mag über seine Grundsätze in dieser Beziehung hier auch noch ein Wort stehen aus seiner Vorrede zur Uebersetzung von Aristophanes Wolken: „Unsere Uebersetzer scheinen die Treue manchmal bis zum entgegenstehenden Fehler zu treiben, wenn sie in jeder Gattung der Schreibart Worte gegen Worte und Sätze gegen Sätze nicht eben zugewogen, sondern zugezählt liefern.“ Er verglich solche Uebersetzungen mit „umgewandten Tapeten.“ \*\*) Er verlangt von dem Uebersetzer „eine klare Ansicht von den Eigenthümlichkeiten des fremden Zeitalters,“ dann werde er, „den lebendigen Geist des Originals erfassend, die höchste Treue üben können und nicht mit dem mühseligen Kleinen Dienste, welcher Worte vorzähle, eine untreue Copie im Ganzen geben.“ So entstehe „eine Nachbildung im höchsten Sinne des Wortes, worin Stoff und Form sich durchbringen“ (Arnoldt a. a. D. I. S. 126). Ein Muster einer in diesem Geiste gehaltenen Uebersetzung sind „Aristophanes Wolken, griechisch und deutsch,“ 1811 erschienen, welche Wieland für „das größte literarische und metrische Kunstwerk“ erklärte, „das ihm, seit er lesen und urtheilen könne, zu Gesicht gekommen, für ein Wunder, welches unserem Voz beweist, daß es möglich ist, allen Bedingungen genug zu thun, die er von einem vollkommen getreuen Uebersetzer von Gedichten fordert, ohne daß man deshalb der deutschen Sprache Gewalt anzuthun braucht“ (Körte a. a. D. II. S. 85). \*\*\*)

Es mag hiebei noch einiges bemerkt werden über die schriftstellerische Thätigkeit Wolfs während seines Aufenthalts in Halle. Es erschienen während dieser Zeit neben 43 akademischen Programmen, größtentheils die Methode des akademischen Studiums und Vortrags betreffend, †) im J. 1789 „sein exegetisches Hauptwerk,“ die Lep-

\*) Wolf betrachtete „den akademischen Unterricht als eine Anleitung, den weiteren Weg selbst zu finden, es künftig wo möglich besser zu machen als der Professor“ (Körte I. 128).

\*\*) Diese Vergleichung ist eigentlich aus Cervantes geschöpft.

\*\*\*) In welches Verhältnis oder Misverhältnis er mit diesen Anschauungen zu Voz und den „Vossen“ kam, bei aller Anerkennung der großen Verdienste des alten Voz, darüber s. Körte a. a. D.

†) Abgedruckt in F. A. Wolfs vermischten Schriften und Aufsätzen. Halle 1802. S. 33 bis 212, und chronologisch geordnet in: Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von F. A. Wolf, herausgegeben von Bernhardt. Halle 1869. S. 21—130, Ueber Anlaß und Werth dieser „prooemia“ vgl. Bernhardt, „Vorbericht. S. VI—X.

tinea des Demosthenes, im J. 1794 die Recension der homerischen Gedichte, 1795 die Prolegomena ad Homerum, nach Friedr. Schlegel „ein Urbild geschichtlicher Forschung,“ endlich 1801 die vier Reden Cicero's nach seiner Verbannung, woran sich 1802 die Rede pro Marcello anschloß. Endlich reifte während dieser Zeit die am Schlusse derselben erschienene oben besprochene Abhandlung: „Darstellung der Alterthumswissenschaft 2c.“ Das bedeutendste, was er geschrieben hat, gehört in diese Zeit. Im allgemeinen aber ist über seine schriftstellerische Thätigkeit zu bemerken, daß sie hinter seiner persönlichen weit zurücksteht. \*) So vieles er stets mit sich herumtrug, projectirte und theilweise auch begann, so hat er doch kein großes vollendetes, in sich abgeschlossenes Werk verfaßt. Die „Darstellung der Alterthumswissenschaft“ sollte in einem größeren lateinisch geschriebenen Werke ausgeführt werden. Die Prolegomena blieben eine halbe Arbeit, deren technischer und positiver Theil von ihm nicht geliefert wurde, daher Lachmann u. a. die Lücke ausfüllten. Man hat seine schriftstellerischen Arbeiten den Gliedern eines Torso verglichen, „deren Schönheit den Plan und die Meisterschaft des Urhebers ahnen läßt, ohne daß die Herstellung des ganzen Kunstwerks gestattet wäre.“ Ueber die Pläne, mit denen er sich trug, über welche er manches auch geschrieben hinterlassen hat und über welche zum Theil sogar öffentliche Ankündigungen ergangen sind, vgl. man Körte a. a. O. II. 114—127. 156. Wir nennen darunter den Plan einer „Pädagogik für Europa“ in lateinischer Sprache, einer griechischen Grammatik, eines griechischen Lesebuchs, einer Schulordnung für die Gymnasien, neuer Ausgaben der neugriechischen Grammatiker, einer Gesamtausgabe des Plato u. s. w. Der von seiner persönlichen Thätigkeit, auch von den gesellschaftlichen Reizen seiner Stellung in Anspruch genommene ruheloße Geist, der seine Vorlesungen fast auf das ganze Gebiet der von ihm umschriebenen Wissenschaft ausdehnte und überall noch große Aufgaben zu lösen sah, war sich dieser seiner Unzulänglichkeit wohl bewußt. Charakteristisch ist für ihn eine scherzhafte Aeußerung (Körte II. S. 127), „man sollte auf Versprechungen der Gelehrten überhaupt nicht mehr geben, als auf die der Liebenden, von deren Eidschwüren die Alten sagten, sie würden von den Göttern verziehen. Diese Sünde treffe diejenigen gerade am meisten, die wahre Liebende in der Literatur seien.“

Die bedeutendste, auf die Ausbildung des gelehrten Schulwesens vorzugsweise in Norddeutschland einflußreichste Thätigkeit übte jedoch Wolf als Vorstand und Leiter des

\*) Docendo aliquanto plus, quam scribendo delector, sagt Wolf von sich in einem Schreiben an Nuhnken in Leyden vom J. 1796 und in dem Dedicationschreiben der literar. Analecten an Humboldt vom J. 1816: ich wollte niemals Schriftsteller, sondern nur Lehrer sein (Arnoldt I. 112).

Wir können uns nicht enthalten, noch ein treffliches Wort aus „Bernays Göthe's Briefe an F. A. Wolf,“ S. 48, hier beizusetzen:

Ihm, der zu allen Zeiten nur widersirebend zur Feder griff, war das Lebendig gesprochene Wort, wie es in unmittelbarer Frische aus dem Geiste hervortritt, das liebste und natürlichste Ausdrucksmittel geworden, das er mit der größten Gewandtheit zu handhaben und dem er die bedeutendsten Wirkungen abzugewinnen wußte. Auch von ihm konnte man, wenn auch in anderem Sinne, wie von Göthe sagen, daß, so trefflich auch das Geschriebene war, das Gesprochene doch noch köstlicher erschien. — Alles, was er äußerte, trug das schärfste Gepräge des Individuellen. — In der Ungebundenheit seiner genialischen Natur ließ er alle Eigenschaften seines Wesens keck durch einander spielen; seine glänzende Dialektik, sein Scharfsinn — seine unvergleichliche Gabe eindringendster Wahrnehmung und die Fähigkeit, das Wargenommene ebenso prägnant darzustellen, dabei neben der kühlen Besonnenheit des allseitig erfahrenen Kritikers eine gewisse Verwegenheit des Geistes, die ihn antrieb, überall auf das Aeußerste und Letzte vorzubringen und im Kampfe mit den bedenklichsten Schwierigkeiten seine Kräfte zu messen — das alles machte sich in raschem Wechsel neben und nach einander geltend und oft genug mag sich noch der sprudelnde Humor und der Witz mit seiner ägenden Schärfe hineingemischt haben. Wolf war eine von den seltenen Persönlichkeiten, von denen ein Strom geistiger Bewegung ausgeht, der jeden ergreift und von dem jeder gern sich heben und tragen läßt.

philologischen *Seminars*, welches auf seinen Vorschlag nach vorangegangenen Verhandlungen mit dem Kanzler und dem Obergeratorium genehmigt und am 15. October 1787 eröffnet wurde. Den lateinischen Text der Ankündigung dieses neuen Instituts vom 18. Juni 1787 giebt Körte a. a. O. II. 218—220. Es war die Absicht, ein Institut zu gründen, in welchem akademische Dozenten und insbesondere Lehrer und Schulmänner gebildet werden sollten, die auf den 2 oder 3 obersten Classen gelehrter Schulen zu unterrichten hätten. Gelehrte und sachkundige Schulmänner seien das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern, andere Schulverbesserungen seien nur Palliative. Um aber solche Schulmänner zu gewinnen, dazu bedurfte es nach Wolf's Anschauung einer allmählich vorzunehmenden Trennung des Schulstandes vom Predigerstande. „So lange die Schulmänner professionsmäßige Theologen seien, welche die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder fettes geistliches Amt ansehen,“ erreiche man diesen Zweck nicht. „Die theologischen Studien helfen den Schulmännern oft nicht mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde.“ Diese Anschauung ist die natürliche Consequenz der Ansicht, die er von der Alterthumswissenschaft als einer selbständigen Disciplin hatte. Ist sie dies, so müssen auch ihre Jünger eine durchaus selbständige Stellung haben, ihr Beruf muß sich zu einer selbständigen Lebensstellung eignen oder dazu erhoben werden. Dabei rechnete er auf den idealen Reiz der Gegenstände, mit denen die Schulmänner zu thun haben, hielt aber auch äußere Anlockungsmittel, z. B. stipendia, für nothwendig. So wurde denn bei der Einrichtung des philologischen Seminars unterschieden zwischen Zuhörern, in deren Kreis grundsätzlich die Studirenden aller Facultäten zugelassen wurden, und zwischen Mitgliedern, deren Zahl auf 12 beschränkt wurde, die den Genuß eines jährlichen Stipendiums von 40 Thalern hatten, jedoch nicht länger als 2 Jahre Mitglieder sein durften und vor ihrem Eintritt schon ein Jahr auf der Universität gewesen sein mußten, Grundsätze, die allmählich bei allen philologischen Seminaren, neuestens auch in Württemberg, wo übrigens die Stipendien bedeutender (150 fl.), aber nur auf 3 Portionen beschränkt sind und alle Semester neu verwilligt werden, zur Geltung gekommen sind.

Die Uebungen im Seminar waren theils wissenschaftliche, theils praktische (didaktische). Die letzteren — ein praktischer Cours am Waisenhaus (*exercitationes paedagogicae*) — wurden erst im Winter von 1799—1800 eingerichtet und dauerten nur ein paar Jahre. Dieselben wollten keinen rechten Fortgang gewinnen. Er leitete zwar diese Uebungen (2 wöchentliche Stunden in Prima und Tertia) durch einen Vortrag über die Methode und durch eigenes Beispiel ein, bekümmerte sich aber nachher wenig mehr darum, ließ sich vielmehr nur von Zeit zu Zeit berichten, wie es dabei zugehe, indem immer eine Anzahl von Seminaristen den Lectionen anwohnte. Uebrigens hatte Wolf selbst in einem besondern Schreiben an das Oberschulcollegium die Einführung dieser praktischen Uebungen veranlaßt, indem er den Wunsch aussprach, „daß die vorzüglicheren Mitglieder des Seminars Gelegenheit haben möchten, sich eine oder ein paar Stunden die Woche in öffentlichen Schulen in der guten Methode zu üben.“ Die wissenschaftlichen Uebungen bestanden theils im Interpretiren alter Autoren, theils in Disputationen. Während jeder sich auf jede Stunde vorzubereiten hatte, erklärten einzelne Seminaristen selbst, wobei Wolf sie gewähren ließ, ohne zu unterbrechen, wo er den Vortrag billigte. Wo dies nicht der Fall war, besonders gegenüber von Ungründlichkeit oder Anmaßung, mißchte er sich sehr viel ein und ließ es nicht an vielen zum Theil scharfen Erinnerungen fehlen. Dabei ist zu bemerken, daß die Interpretationen, wie alle Uebungen des Seminars öffentlich waren und von den Studirenden der Philologie allgemein besucht wurden. Zum Gegenstand dieser Interpretationen, bei denen im allgemeinen der Maßstab der obern Gymnasialclassen zu Grund gelegt und verlangt wurde, daß man von andern das Beste sich angeeignet, aber dieses selbständig gestaltet und verarbeitet habe, wählte er gerne Schriften, mit denen sich eben sein eigenes Privatstudium beschäftigte, z. B. die homerischen Hymnen, die Rede pro Marcello, andere ciceronische Reden, platonische Dialogen ic. Seine Ausgabe der

Rede pro Marcello ist aus den Besprechungen im philologischen Seminar hervorgegangen. Disputirübungen fanden seltener, etwa alle 2 Monate statt über ein von dem Disputirenden bearbeitetes oder doch in Thesen gefaßtes Thema. Einen Opponenten wählte sich der Disputirende unter den Seminaristen. Auch hier mischte sich Wolf nur ein, wenn der Streit allzuhitzig wurde, oder stille stand oder abschweifte. Alles wurde in lateinischer Sprache verhandelt. Man bemerkte zwar, daß Wolf Tage hatte, an welchen ihm das Latein nicht recht fließen wollte; es galt jedoch für ein Zeichen von Unzufriedenheit, wenn er sich der deutschen Sprache bediente (vgl. D. Schulz, Erinnerung an F. A. Wolf, S. 10—12).

Wie ganz er überhaupt während dieser seiner Halle'schen Thätigkeit in philologischem und pädagogischem Wirken lebte, das ergibt sich auch aus einer Reihe von Gutachten, die ihm höheren Orts aufgetragen waren, unter welchen wir folgende hervorheben. „Vorschläge über eine Grundlage zur Verbesserung der Bürgerschulen“ (December 1798 bei Arnoldt a. a. D. S. 257); „über die zweckmäßigste Art mit dem Halle'schen Waisenhaus Seminaristen für Lehrer an Bürger- und Landschulen zu verbinden und über die Frage, wie eine kleine Zahl recht nützlicher Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeinen Standes geschrieben werden könnte“ (April 1799, a. a. D. S. 261 ff.). Diese Gutachten beschäftigen sich hauptsächlich mit dem, was auf der Universität für die Volks-erziehung geschehen könnte. Es wird beklagt, daß man hin und wieder in der Pädagogik Weichlichkeit, Arbeitscheu und leichtsinnige Denkungsart begünstige, daß man bei Beurteilung junger Leute nur immer von gesammelten Kenntnissen, selten von Sitten, von Eigenschaften des Charakters, von wohlbefestigten moralischen Principien höre. Einseitige Ausbildung des Kopfes sei weit mehr schädlich als nützlich. Die wichtigste Aufgabe für Bürger- und Landschulen sei eine gleichförmige Nationalerziehung, welche für alle jungen Leute bürgerlichen Standes gleichmäßig die allgemeineren Gegenstände des Unterrichts umfasse und die für das Leben entscheidendsten Tugenden pflanze. Dazu bedürfe es vor allem wohlgesinnter und tüchtiger Lehrer. Man könnte sie nach Verbesserung der Stellen aus den Candidaten des Predigtamts nehmen, welche aber auf der Universität einen gründlichen Unterricht in „den wahren Grundsätzen einer dem Wohl monarchischer Staaten angemessenen Nationalerziehung“ erhalten sollten. Zu „Haltung eines solchen Collegii“ würde er selbst bereit sein. Diese Anweisung müßte ebenso sehr auf moralische Bildung als auf wissenschaftliche gehen; in letzterer Beziehung führt er an deutsche Sprache, neuere Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, besonders Kenntnis der nothwendigsten Landesgesetze. Geschichte sei die beste Nahrung des Patriotismus. Am meisten sei hinzuwirken auf Bildung des echtdeutschen Sinnes und Charakters, auf Erregung der Liebe zur Ordnung und Subordination und der wichtigsten bürgerlichen Tugenden. — Es sollte ferner eine kleine Anzahl recht nützlicher Volks-, Schul- und Lesebücher für die Jugend gemeineren Standes geschrieben werden. Nächst der Moral und Religion müßten die Materien aus der Diätetik, Naturgeschichte, Geographie, endlich „aus den allgemeinsten interessirenden Rechtsgrundsätzen“ genommen werden. Man sollte Preise auf die beste Verfertigung solcher Bücher nach einem bestimmt bezeichneten Plane aussetzen (a. a. D. S. 260 und 264). Im J. 1803 verfaßte Wolf ein Gutachten über „die Grenzbestimmung zwischen Schulen, Universitäten und praktischen Bildungsanstalten,“ wobei er den Unterricht auf den Universitäten wissenschaftlich, den auf den Schulen vorbereitend elementarisch und nur im allgemeinen bildend nennt. Es müsse in den Schulen der überhandnehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei mit allen Kräften entgegengearbeitet werden. In den Schulen seien besondere Stunden für griechische und römische Literatur, Theorie der schönen Wissenschaften, Technologie, Botanik, Astronomie, Logik zc. durchaus überflüssig und nachtheilig. Der Schule gehöre, was mehr das Gedächtnis und die Imagination beschäftige. Der Schüler solle nur Kenntnisse und befestigte Fertigkeiten auf die Universität mitbringen (Körte I. 239 ff.). Wenn Wolf auch manchen dieser Grundsätze theils in anderweitigen Äußerungen, theils in seiner eigenen praktischen Uebung untreu geworden ist, so beweisen

sie doch, wie angelegentlich sich Wolf mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichts auch auf den unteren Stufen beschäftigte, und manche dieser Gedanken erscheinen wie Lichtblicke, wenn wir erwägen, daß dieselben erst in der neuesten Zeit sich realisiert haben. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, daß die mathematischen Fächer in auffallender Weise vernachlässigt sind und Fragen, die uns jetzt sehr beschäftigen, wie die über die Aufnahme des Lateinischen oder des Französischen in Bürgerschulen, gar nicht berührt sind. — Zum Schluß erwähnen wir noch ein interessantes Gutachten, welches sich auf die disciplinaren Verhältnisse der Universität bezieht (Januar 1799. Arnoldt I. S. 231 f.). Er schlägt dort für die Universität die Anstellung eines gymnastischen Lehrers vor „wie ihn schon hie und da große Schulen haben;“ die gymnastischen Uebungen, die er kenne, finde er theils der Gesundheit und körperlichen Ausbildung (für die überhaupt noch so wenig öffentlich geschehe) sehr zuträglich, theils als angenehme Vergnügung nützlich. Er meint, das Fechten würde dabei eine untergeordnete Rolle spielen und es würde eben dadurch, daß bessere Leibesübungen getrieben würden, nach und nach in *décadence* kommen; man hätte der Klopffechterelei etwas unterschoben, was dem Geist der edlen Erziehung gemäßer und doch aus der nemlichen Gattung von Exercitien wäre, zugleich etwas, wodurch der Bildung der Nation im ganzen ein neues wichtiges Beförderungsmittel gegeben werde.

Selbst in seinem Hause gegenüber von seinen 3 Töchtern zeigte sich Wolf als den Vertreter des humanistischen Princips. „Sobald die Kinder der Muttersprache ziemlich mächtig waren, wurde eine fremde Sprache angefangen und fast zugleich mit dem deutschen Alphabet lernten die Kinder auch das lateinische und griechische kennen und so in den 3 Sprachen lesen und schreiben, denn beides ward als eins betrieben.“ Als sie weiter vorgeschritten waren, wurden den Kindern Aufgaben gestellt, wie diese „nachzusehen, wie oft wohl dieses oder jenes Wort in einem Buche des Tacitus oder Cicero oder in einer homerischen Rhapsodie vorkomme.“ Wie manchen Besuchenden hat es überrascht in dem Zimmer vor Wolfs Arbeitsstube ein reichumlocktes Köpfchen hinter großen Folianten emsig beschäftigt zu finden und mit der unbefangenen Heiterkeit von dem holden Kinde begrüßt zu werden“ (Körte a. a. O. I. S. 113. Arnoldt I. 107).

In seinem Verhältnis zu seinen Zuhörern, denen er auf jede Weise näher zu treten suchte, übte er ebenfalls praktische Pädagogik. „Er öffnete vielen sein Haus, gestattete ihnen die Benützung seiner Bibliothek, besuchte sie wohl auch auf ihren Zimmern und hat manchem mit dem Becher in der Hand das vertrautere Wort zugebracht. Er gab sich wie ein älterer Kamerad. Man sah ihn auf seinen regelmäßigen Spaziergängen vor dem Essen von einem großen Studentenkreise umgeben. Die ihm eigene Gabe der Unterhaltung, seine Offenheit, sein treffender Wit und die ganze Urbanität seines Wesens wirkte unwiderstehlich auf die jungen Leute. Ehe sie es wußten, sahen sie in seine Bahn sich mit fortgerissen.“ Und während im Anfang seine Vorlesungen wie oben bemerkt wenig Anklang fanden, unter anderem auch deshalb, weil sie etwas zu hoch gehalten waren, sammelte er besonders nach Eröffnung des Seminars eine Schar von Jüngern um sich, die ein bestimmtes Gepräge zur Schau trugen und als die „Wolfischen“ sich schon durch ihr eigenthümliches Wesen zu erkennen gaben (Körte I. 163). Ein äußerst anziehendes Bild von Wolfs Zusammenleben mit seinen Zuhörern aus den Jahren 1800—1802 giebt Nüßlin in einem bei Arnoldt a. a. O. I. S. 265 abgedruckten Briefe an Arnoldt. „Oft wurden wir von ihm zum Nachessen eingeladen. Da wurde uns neben einer sehr guten leiblichen Bewirthung jener *suavissimus pastus animorum*, die geistreichste und heiterste Unterhaltung, die man sich denken kann, in reicher Fülle dargeboten. Diesen bis tief in die Nacht dauernden, nie von üblen Folgen begleitetem, an Geist, Wit und Belehrung unendlich reichen Symposien verdankten wir das köstlichste, was die Universität uns bieten konnte. Denn wenn Wolf schon in den öffentlichen Vorträgen seine Schüler entzückte, so war er hier wahrhaft bewundernswürdig.“ An einer andern Stelle spricht er von dem großen Meister. „Ihm, dem unerreichten Lehrer haben wir ja die größte und schönste

Aussteuer zur würdigen Uebung unseres Berufs zu verdanken. Er, in welchem wir das höchste Vorbild lebendig anregender, begeisternder Lehrweise erkannten, ist uns der weiseste Führer in die Heimat des Schönen geworden, hat unsern Sinn für das Große und Edle aller Zeiten geweckt und geschärft, vorzüglich unsere Liebe für das classische Alterthum entzündet und uns mit dessen geistigen Heroen, dem Homer, Platon und ihren Sinnesverwandten befreundet. — Gesegnet sei daher das Andenken des großen Lehrers etc.“ Ein solches Andenken hat Wolf bei einem seiner dankbarsten und trefflichsten Schüler hinterlassen. — Daß dieser Verkehr mit den Studenten\*) nicht auch seine Schattenseiten hatte, worüber Arnoldt I. S. 131 auf das Zeugnis von Eilers und Niebuhr verweist, wollen wir nicht in Abrede ziehen, zumal da Wolf in dem Rufe eines starken Trinkers stand.\*\*\*) Dabei ist jedoch zu bemerken, daß sich um diese hervorragende und ganz eigenthümliche Persönlichkeit auch frühe ein Kreis von Mythen sammelte und manches auf seine Rechnung kam, was eigentlich andere angien, die es liebten, ihn, wenn auch in karrikirter Weise, wieder aufzulegen. Auch ist nicht zu vergessen, „daß er sonst studentische Excesse bei verschiedenen Gelegenheiten tabelte und bekämpfte“ (Arnoldt a. a. O. Anm.). „Oberflächliches Studiren erzeugt überall Trägheit, Ausschweifungen und alle Arten von Roheit. Bei öffentlichen Excessen bemerkt man jedesmal, daß sie von denen verübt werden, welche ein berühmter Schriftsteller die Brod- und Butterstudenten zu nennen pflegte. Die allermeisten sehen die Studien völlig wie Handwerke an und haben kein weiteres Ziel, als wie sie durch das gewöhnliche Examen in ein Amt kommen wollen. Daraus entsteht dann die Begierde, die Zeit, die ihnen vom Hestschreiben übrig bleibt, so lustig hinzubringen als möglich“ (Körte I. 236).

Was die Stellung Wolfs zu seinen Collegen und im akademischen Senat betrifft, so scheint er wenigstens in den letzten Jahren (früher stand er besonders dem alten Semler\*\*\*) und Reinhold Forster sehr nahe) etwas vereinsamt gewesen zu sein. Von dieser seiner Vereinsamung spricht W. v. Humboldt (Werke V. 90). Daraus weisen schon hin einzelne Fälle, in welchen er den Collegen allein gegenübersteht, wie Körte einen solchen I. 243 ff. anführt, ferner seine stark ausgesprochene Abneigung, in die neu zu errichtende Berliner Universität als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, „weil er 22 Jahre lang die Bitterkeiten einer neidischen Collegenschaft †) zur Genüge genossen habe,“ endlich die trüben häuslichen Verhältnisse, in denen er lebte, da er im J. 1802 von seiner Frau, die ihm 3 Töchter geschenkt, nach 20jähriger Ehe sich trennte, ††)

\*) Niebuhr äußert sich in dem oben angeführten Brief an den Minister von Stein im J. 1808, in welchem er behauptet, daß man ihn schlechterdings nicht ersetzen könne, in dieser Sache dahin: „für einen, den er moralisch verderben mag durch Umgang und Aeußerungen, erhebt er doch gewiß viele auf den Weg zum höheren Leben, der nur durch das Alterthum führt.“

\*\*) In früheren Jahren war er auch ein starker Raucher, saß im dicksten Tabaksqualm und brachte es täglich oft auf 20 Pfeifen.

\*\*\*) Wolfs amtliche Einladung zu Semlers Leichenbegängnis 17. März 1791 s. Körte II. 213; vgl. auch Bernhardt kleine Schriften von F. A. Wolf Vorbericht S. XI ff.

†) Bernhardt a. a. O. S. XIV. ff. „ohnehin stand er damals vereinsamt und hatte nicht viele Freunde unter den halleischen Gelehrten, denen sein schroff hervortretendes Selbstgefühl, seine Härte sehr empfindlich geworden war“ S. XVI.

††) Das Nähere findet man bei dem Schwiegersohn Körte I. 116—120. „Es sind nicht immer große offenbare Fehler, welche den Mann dahin bringen, sich von der Mutter seiner Kinder zu trennen; auch kleiner, immer wiederholter Zwist, hervorquellend aus ungleichem Charakter und Betragen, bewirkt in der Ehe leicht unheilbare Abneigung, wenn nicht gediegene Sittlichkeit, besonders des Mannes, die unzerstörbare Grundlage der Liebe zu einander ist, welche sich nichts irren läßt.“ Es ergibt sich aus der Darstellung des Schwiegersohns, daß Wolf diese Trennung sehr verargt wurde, „da die wirklich ehrenwerthe Frau der Achtung nicht nur ihrer Bekannten, sondern auch zum Theil seiner Freunde genoß. Man lobte ihre Gutmütigkeit, ihre Treue, ihren häuslichen Sinn, die Duldsamkeit, womit sie seine vielen und schlimmen Eigenheiten und Launen ertragen etc.“ Andere billigten seinen Schritt, weil er in dem vergeblichen Bestreben,

Verhältnisse, die ihm wohl einen traulicheren Verkehr mit befreundeten Familien kaum möglich machten. Dazu kommt seine ganze Eigenthümlichkeit und wohl auch das Verhältnis zwischen ihm und den Studirenden. Es war dieses doch von der Art, wie es wenigstens zwischen andern Lehrern und den Studirenden nicht bestand. Er gab sich wie ein älterer Kamerad, sagt Arnoldt. Er war gewöhnlich von Studententreisen umgeben, mit denen er in größter Offenheit und heiterster Laune conversirte, er hielt Symposien mit denselben bis in die späte Nacht. Das war gewiß für seine Zuhörer anziehend, wohlthätig, ja entzückend. Aber es mochte doch eine, wie er meinte, „neidische Collegenschaft“ erkälten. Außerdem war seine ganze Eigenthümlichkeit, wie sich im Verfolg weiter zeigen wird, von der Art, daß er nicht leicht jemanden neben sich duldete. Er war eine herrische Natur, eiferfüchtig auf sein ausschließliches Regiment, selbst die Seminarberichte wollte er nicht durch die Hände des Prorectors und des Universitätschreibers gehen lassen (Arnoldt I. 96 und 127). Fichte urtheilte über ihn (Arnoldt I. 271) im J. 1807: „er, der gern herrschen mag, wird einem Plan, der nicht von ihm ausgeht, nicht sehr geneigt sein — er scheint es mehr zu lieben, wie ein Freiherr zu treiben, was ihm eben einfällt und wenn es ihm einfällt.“ Ja man wird sogar berechtigt sein zu behaupten, daß er die außerordentlichen Erfolge seiner persönlichen Wirksamkeit ganz besonders dem Umstande verdankte, daß er allein, daß keiner neben ihm war, der ihm darein redete, daß er ungetheilt die Zuhörer für sich hatte. \*) Als dies später in Berlin anders wurde, als er in vielfach complicirte Verhältnisse eintrat, welche die verschiedensten Rücksichten nach allen Seiten verlangten, da war es auch eigentlich um seine akademische Wirksamkeit geschehen. Er ist, wie Trendelenburg sagt, fast nur ein „akademischer Gast“ oder, wie Schleiernmacher sagte, „ein vornehmer Eremit“ geblieben, mit dem philologischen Seminar aber nie in Verbindung getreten.

Auch in Beziehung auf seine äußere Stellung, was Rang und Ehre betrifft, war Wolfs Aufenthalt in Halle der Höhepunkt seines Lebens, und man möchte fast wünschen, mit dem Abgange von Halle die Schilderung des Mannes abschließen zu dürfen. So schmal es ihm anfangs in ökonomischer Beziehung ergangen war — er bezog neben seiner Besoldung von 300 Thalern wenig von Collegiengeldern und das von seiner Frau ihm beigebrachte Vermögen gieng allmählich darauf — so sorgenfrei konnte er sich später bewegen, da sein Gehalt, ohne seine übrigen Einnahmen, sich bis auf 3000 Thaler erhöhte (seit 1799). Schon früher aber hatte er sich so gestellt, daß er dem lebenslustigen, übrigens in ökonomischer Hinsicht völlig dissoluten Forster gar oft aushelfen konnte: worüber bei Körte (I. 130) einige ergötzliche Anekdoten zu lesen sind. Ehrenvollen Berufungen nach Leyden (1796), nach Kopenhagen (1798), nach München (1805) gab er daher keine Folge. Im J. 1799 war er zum auswärtigen Mitglied der königlichen Akademie

ein gutes Verhältnis herzustellen, die zu seiner Thätigkeit nöthige innere und äußere Ruhe immer mehr verlor.

\*) Vgl. Bernays's Götthe's Briefe an F. A. Wolf S. 58. Wolf nahm in Halle eine wahrhaft herrschende Stellung ein. Wir lesen bei Steffens (Was ich erlebte 5, 138): „Wolf der Philosoph stand in der Blüte seines Auffs und seine Schule hatte die mächtigste Entwicklung erreicht. Seine tief begründete Gelehrsamkeit, seine scharfe Kritik, die Zuversicht und Sicherheit, mit welcher er hervortrat, wohl auch sein beißender, nicht selten schonungsloser Wit imponirten, und neben ihm gab es in seinem Fach, wenigstens in Halle, keinen, der eine andere, am wenigsten eine entgegengesetzte Meinung zu äußern wagte. Er bildete die absolute Auctorität in seinem Fache; man fürchtete ihn.“ Eduard Gerhard, Schüler Wolfs im J. 1814 und 1815, wollte es mit dem persönlichen Verkehr bei Wolf nicht recht glücken. Zu einer recht freien Unterhaltung wollte es nicht kommen. Er schreibt (Jan. 1815): „Eine gewisse Scheu habe ich bei seinen Gesprächen über wissenschaftliche Gegenstände. Ideen, die ihn ganz erfüllen, will nur er darlegen. Daher spricht er allein und läßt keine Zwischenrede, am wenigsten eine widersprechende aufkommen; der Zuhörer muß Zuhörer bleiben. Man möchte glauben, der Fluß der Rede werde nur darum nicht gehemmt, damit ja keine fremde Meinung sich erheben möchte“ (s. Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von D. Jahn S. 15).

der Wissenschaften in Berlin gewählt worden. Im J. 1802 übernahm er das Oberbibliothekariat an der Universität, im J. 1805 wurde er zum k. preussischen Geheimenrath ernannt. Bald darauf kam dazu noch ein Ruf nach Charkow (1807), nach Landshut (1808). Im J. 1808 wurde er auch Mitglied der Münchener Akademie und es mag hier sogleich bemerkt werden, daß er 1819 associé étranger de l'académie royale des Inscriptions et belles lettres, 1820 correspondirendes Mitglied der Akademie der herculanischen Alterthümer zu Neapel und in demselben Jahr Ehrenmitglied der Societät für die gesammte Mineralogie in Jena wurde. Zu Erlangung solcher Ehrenbezeugungen hat er übrigens niemals Schritte gethan.

Einen verhängnisvollen Wendepunct in dem Leben und Wirken Wolfs bildet die Einnahme von Halle durch die Franzosen nach der Schlacht bei Jena 17. October 1806 und der infolge davon eingetretene Schluß der Universität. Im Frühjahr 1807 folgte Wolf einer Einladung Joh. v. Müllers, nach Berlin zu kommen.

Wir schicken zunächst einige möglichst kurz gefaßte Bemerkungen über Wolfs weiteren Lebensgang voraus. Schon im Sommer 1807 finden wir Wolf hervorragend thätig für den Gedanken, in Berlin eine Hochschule zu errichten als Ersatz für die beiden durch den Tilsiter Frieden verlorenen Universitäten in Halle und Erlangen. Die Denkschrift, welche er deshalb an das Cabinet richtete (3. August 1807) steht bei Körte II. 230—245, wobei er für sich in einer besonderen Eingabe den Wunsch aussprach, nicht als gewöhnlicher Universitätsprofessor einzutreten, sondern in der Eigenschaft eines Akademikers als professor honorarius zu lesen. Einen Ruf nach Charkow und Anerbietungen, als Akademiker in Petersburg einzutreten, wies er im gleichen Jahr und im Anfang des Jahrs 1808 zurück, ebenso im Februar 1808 eine Einladung Joh. v. Müllers, der indessen nach Cassel berufen worden war, nach Halle zurückzukehren, wo man die Universität wieder hergestellt hatte. Ein am 5. Januar 1808 eingereichtes Dienstenlassungsgesuch wurde in den kühnlichsten Ausdrücken abgelehnt, dagegen eine Gehaltsrate angewiesen und dann ihm im October 1808 die Stelle eines Visitators des Joachimsthal'schen Gymnasiums übertragen. Dieses Visitatoriat bildet ursprünglich gegenüber von dem Directorium, welches die ganze finanzielle und pädagogische Leitung des Gymnasiums umfaßte, eine rein technische Mittelbehörde, welche auf alles, was Unterricht und Disciplin im Gymnasium betreffe, ein wachsames Auge haben, über Mängel dem Directorium berichten und Verbesserungen beantragen sollte. Im März 1809 übrigens, nachdem eben W. v. Humboldt, Wolfs vieljähriger Freund, zum Geh. Staatsrath und Chef der Section für den öffentlichen Unterricht ernannt war, wurde Wolfs Stellung als Visitator ausdrücklich dahin modificirt, daß er dem Directorium nicht subordinirt, sondern coordinirt sein solle, die Verwaltung der inneren Angelegenheiten (Unterricht und Disciplin) ihm anvertraut werde und er in Ansehung derselben bloß von der Ministerialsection des öffentlichen Unterrichts abhängen solle. In dieser Stellung blieb Wolf bis zum Frühjahr 1810, als eben die ganze Leitung und Verwaltung des Gymnasiums eine andere Gestalt bekommen hatte. Ueber seine Thätigkeit für diese Anstalt giebt Arnoldt I. S. 143—149 einen ausführlichen Bericht von ihm, in dessen Folge 2 weitere Lehrer dort angestellt und die Bibliothekverhältnisse geordnet wurden. Während dieser Zeit war Wolf schon im März 1809 nicht nur sein bisheriger Gehalt von 3000 Thalern, sondern auch eine Entschädigung von 300 Thalern für Umzugskosten durch königliche Ordre gesichert worden, sein Freund Humboldt aber hatte ihm die Stelle eines Directors der im J. 1810 in Thätigkeit tretenden wissenschaftlichen Deputation bei der Section des öffentlichen Unterrichts zugedacht. Diese Deputation hatte die wissenschaftliche Seite des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens zu vertreten, Unterrichts- und Erziehungsmethoden, Lehrpläne, Lehrbücher, einschlagende Schriften zu beachten und zu prüfen, Vorschläge zu Stellenbesetzungen zu machen und die Prüfungen anzuordnen und vorzunehmen. Es ist peinlich, die Verhandlungen zu lesen, welche die Behörde, insbesondere bis 1810 der für Wolf aufs rücksichtsvollste sorgende W. v. Humboldt mit Wolf hatte in Beziehung auf die genannte Stelle,



desgleichen über das Verhältnis Wolfs zur Universität und zur Akademie der Wissenschaften. Ueberall verlangte er, voll von dem Bewußtsein seiner Verdienste, dabei außerordentlich empfindlich und von dem Streben getragen, ein hoher Staatsbeamter zu werden, wozu ihm alle Befähigung fehlte, \*) eine Ausnahmestellung. Die wissenschaftliche Deputation, zusammengesetzt aus lauter Männern, die sich den philosophischen, philologischen, mathematischen und historischen Studien gewidmet, mit einem fast durchaus freien Geschäftskreis, bot schon den Mitgliedern ein reiches Feld der schönsten Thätigkeit. Der Vorstand aber, wozu Wolf ausersehen war, sollte zugleich Mitglied der Ministerialsection für das Unterrichtswesen sein und deren Sitzungen mit den Rechten und dem Rang eines Staatsraths beiwohnen, im übrigen den Geschäftsgang bei der Deputation leiten und deren Ausfertigungen unterzeichnen. Daneben sollte Wolf Universitätsprofessor sein und ein philologisch-pädagogisches Seminar leiten. Als Mitglied der Section hatte er die Oberaufsicht über die Berliner Gymnasien. W. v. Humboldt aber wollte ihm noch eine Zulage von 500 Thalern verschaffen. „Ich schmeichle mir,“ schreibt ihm Humboldt unter dem 29. November 1809, „daß Sie finden werden, daß ich mit der Treue und Freundschaft, die ich immer für Sie hege, Ihre Lage so bereitet, so in nahe Verbindung mit mir gebracht und zugleich so frei und mobil erhalten habe, daß sie Ihnen nie einen Augenblick brücdend werden kann.“ „Ich habe darauf gedacht,“ schreibt Humboldt im Januar 1810, als Wolf über Vernachlässigung und Zurücksetzung klagte, „Ihnen den ehrenvollsten Posten zu ertheilen, den ich für einen Gelehrten zu vergeben hatte. Um zu zeigen, daß ich diese Stelle, Ihnen ertheilt, nicht bloß für vorübergehend, sondern für dauernd ansah, wollte ich damit für Sie eine andere Thätigkeit in der Section verbinden, auf die ein Director der Deputation an sich keinen Anspruch machen kann.“ Im Februar 1810 wurde Wolf endlich zum Director ernannt, nahm aber nur zögernd an und fieng sofort wieder an abzulehnen. Er berief sich auf seinen unsichern Gesundheitszustand, meldete schon im März 1810, daß ihn derselbe verhindere, sich auf die Geschäfte einzulassen und erbot sich, als außerordentliches Mitglied für die Deputation thätig zu sein. Darauf wurde dann nach nochmaliger Anfrage Humboldts, als Wolf beharrte, die Direction Schleiermacher übertragen. Fragt man nach der Ursache, welche dieses ganze Project scheitern machte, so war es der „grillenhafte Ehrgeiz“ Wolfs, Staatsrath zu werden. Wolf schreibt an Humboldt, Stein hätte ihn geradezu zum Staatsrath machen wollen und er, Humboldt, hätte dies auch thun sollen. Mit unbeschreiblicher Geduld setzt ihm Humboldt (Januar 1810) auseinander, daß dies ihm nicht möglich gewesen wäre, daß er ihm aber eine viel ansehnlichere Stelle als die eines bloßen Staatsraths, eine Direction gegeben und ihn in die Section gesetzt habe mit einem Rang, der dem eines Staatsraths völlig gleich sei. „Da wären Sie schlecht berathen gewesen, mein Vester, die Wissenschaft und die Universität ebensosehr, und wenn Sie es nicht gleich glauben wollen, so kann es nur sein, weil Sie nicht anschaulich wissen, was ein Staatsrath in einer Section ist. — Sie würden vor Ekel und Verdruß bald ausgeschieden sein. — Es thut mir persönlich wehe, wenn ich sehe, daß eine, wie es scheint, vorgefaßte Meinung über einen Titel Sie, der Sie in jeder Rücksicht so trefflich sind, hindert, mit uns gemeinschaftliche Sache zu machen zc. Was Sie mir sind, das wissen Sie und sehen es noch an der Ausführlichkeit dieses Briefs, da ich kaum Minuten in diesen Tagen frei habe.\*\*) — Zarter, rücksichtsvoller, geduldiger kann ein gewissenhafter Arzt mit einem Kranken nicht verfahren, an dessen Genesung und Leben ihm gelegen ist. Wenige Monate später, im Juni 1810, wurde W. v. Humboldt zum Gesandten in Wien ernannt und der Staatsrath Nicolovius übernahm die Leitung der Section.

\*) Vgl. Körte II. 37. „Ihm fehlte durchaus alles Geschick, aller Sinn, alle Geduld für die lange Bank, auf welcher die Sachen durch die Geschäftigkeit nur gar zu lange unthätig hin und her geschäftet werden.“

\*\*) S. W. von Humboldts Werke V. S. 273—290.

Einen ganz ähnlichen Gang nahm die Feststellung der Verhältnisse Wolfs zu der im October 1810 eröffneten Berliner Universität und zur Akademie der Wissenschaften. Wolf steifte sich nemlich, wie schon oben bemerkt, darauf, unter dem Ausdruck entschiedenen Widerwillens gegen den „Facultätengeist, der das Haller Seminar durch documentirbare Künste untergraben,“ nicht „als professor ordinarius oder als Glied einer Facultät“ bei der Universität einzutreten, sondern „in der Qualität eines Mitglieds der Akademie“ lesen zu dürfen und war sehr vertrießlich darüber, sich in dem Katalog von 1810 als litt. antiq. prof. publ. neben seinen Schülern Böckh und Heindorf aufgeführt zu sehen. In einer Eingabe an den Minister (Körte II. 48—58) spricht er sich nun weiter darüber aus und entwickelt einen Plan zu Errichtung eines neuen philologisch-pädagogischen Seminars zur Bildung praktisch brauchbarer Schulmänner auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Richtung, verbunden mit praktischer Verwendung an den Gymnasien, weshalb der Director der Anstalt, der natürlich kein anderer als Wolf sein sollte, zugleich in unmittelbarem Verkehr mit der höchsten Behörde die Aufsicht über die Gymnasien führen und die Freiheit erhalten sollte, die Lectionspläne und Cursus für die Gymnasien zu entwerfen. Der Minister aber wollte Wolf, dessen Gehalt zu mehr als zwei Dritttheilen aus der Universitätskasse floß, auch für die Universität bestimmter verpflichten, fand ferner den Plan in Betreff des Seminars und der damit zu verbindenden Schulaufsicht, vollends nachdem Wolf aus der Section ausgetreten war, nicht ausführbar und veranlaßte daher eine Cabinetsordre vom 4. März 1811, wornach Wolf zwar von den Facultätsgeschäften und den übrigen Arbeiten der ordentlichen Professoren frei sein sollte und deshalb auch seit Ostern 1811 mit seinen Vorlesungen nicht mehr unter den Professoren, sondern unter den Sodales der königlichen Akademie der Wissenschaften aufgeführt, dagegen aber ihm auferlegt wurde, halbjährliche Collegien über seine Wissenschaft zu lesen mit der vollen Verbindlichkeit eines ordentlichen Professors und mit der Bedingung, sich nach alledem zu richten, was über die Regelmäßigkeit des Collegienlesens für die ordentlichen Professoren schon festgesetzt sei oder festgesetzt werden würde. Diese Entscheidung wurde von Wolf, der als Professor selbst ohne Facultätsgeschäfte gar nicht hatte lesen wollen und sich, wie man ihm nachsagte, mit dem Gedanken trug, einst Canzler der Universität zu werden, mit tiefem Unmuth aufgenommen, als „ein Werk bureaukratischer Chikane.“ Wolf ist daher auch nachher, als im Frühjahr 1812 das philologische Seminar in Berlin sein Reglement erhielt, wobei man auf seine Mitwirkung gerechnet hatte, mit dieser Anstalt außer aller Verbindung geblieben.

Das Verhältnis Wolfs zur Akademie der Wissenschaften war nie ein ganz klares gewesen. Im J. 1799 war er zum auswärtigen Mitglied erwählt worden. Seit 1805 bezog er aus der Kasse der Anstalt ein Jahrgeld von 900 Thln. In den 2 akademischen Vorlesungen, die er gehalten, im J. 1808 (von einer milden Stiftung Trajans) und 1811 (über ein Wort Friedrichs II. von deutscher Verkunst) hatte er sich als ordentliches Mitglied der k. Akademie der Wissenschaften in Berlin und München unterzeichnet. In dem Streit wegen seiner Stellung zur Universität hatte er sich vorzugsweise auf seine Stellung als Akademiker zurückziehen beabsichtigt. Er hatte im Jahr 1807 fast zu gleicher Zeit mit seinen Vorschlägen zur Gründung der Universität Berlin Vorschläge zu einer radicalen Reorganisation der Akademie eingereicht, welche die Mitglieder sehr unangenehm berühren mußten. Als Curiosum führe ich im Hinblick auf das, was wir in unsern Tagen in Frankreich erlebt haben, nur den ersten Punct an, den er vorschlug: „Man schaffe baldmöglichst alle Franzosen hinaus.“ Als nun mit dem Jahr 1812 neue, ohne sein Zuthun entworfene Statuten der Akademie in Wirksamkeit traten, erklärte er, daß er gegen Wunsch und Neigung zur Thätigkeit eines ordentlichen Professors verpflichtet, den statutenmäßigen Verrichtungen bei der Akademie sich nicht unterziehen könne, obwohl er auch ferner für die Zwecke der Akademie nicht unthätig sein wolle. Als die Akademie hierauf Wolf als freiwillig austretend betrachtete und ihm sein Jahrgeld von 900 Thln. entziehen wollte, so gieng das Ministerium zwar hierauf

nicht ein, vielmehr hat Wolf dieses Jahrgeld bis zu seinem Tode aus der Kasse der Akademie bezogen und selbst nach seinem Tode erhielten es seine Erben noch auf ein ganzes Jahr bewilligt. Aber Wolf wird von 1812 an nur als Ehrenmitglied in den Verzeichnissen der Akademiker aufgeführt und selbst für diese Ehrenmitgliedschaft hatte er sich in den Jahren 1816 und 17 noch so zu wehren, daß er den Beistand des Ministeriums deshalb anrufen mußte (Arnoldt I. S. 214 f.).

Diese unerquicklichen Fehden, verbunden mit körperlichem Unbehagen und mancherlei äußerlichen Unbequemlichkeiten in seinem Berufe, versetzten ihn in eine fortgehend aufgeregte, gereizte Stimmung und es gelang ihm nicht mehr, sein eminentes Lehrtalent in Schwung zu bringen. Mit großem Mißbehagen bemerkte er, daß seine Hörsäle sich nicht mehr füllen wollten, \*) während seine jüngeren Kollegen ein zahlreiches Auditorium um sich versammelten. Seine Bitterkeit machte sich in Anschlägen am schwarzen Brett Luft, wie z. B. daß sich zu einem collegium „praeter nonnullos innumerabiles nur Ein Zuhörer wirklich eingefunden habe.“ Wegen eines Anschlags vom J. 1819, in welchem er von den in dies magis languoscentibus, literarum studiis sprach, mußte er sich vor dem Minister v. Altenstein verantworten (Körte II. 72 u. 74 und Arnoldt I. 276—79) und sich darauf hinweisen lassen, daß die philologischen Collegia des Professor Böck zahlreich besucht seien. Er sagte von sich, er lese gratis et frustra \*\*) (vgl. auch das Dedications schreiben an W. v. Humboldt, Literarische Analecten S. IV.—VI.). Die „Gutachten,“ zu welchen er hin und wieder vom Ministerium in wichtigen pädagogischen Fragen aufgefördert wurde, wie z. B. über Abiturientenprüfungen im J. 1811, über einen Entwurf zur Einrichtung der öffentlichen Schulen im preussischen Staat 1812 (Arnoldt I. 189 ff. und 193), nannte er „Schlechtachten,“ ohne Zweifel, weil seine Vorschläge, die übrigens bei dem Abiturientenreglement von 1834 nicht ohne Einfluß geblieben zu sein scheinen, ihm zu wenig Beachtung zu finden schienen. In der That waren sie auch in einem bitteren Tone abgefaßt, der für die Behörden wenig aufmunterndes enthalten konnte, ihn ferner zu hören. Es ist der Mühe werth, hierüber ein Urtheil Göthe's aus einem Briefe zu hören, den er 1816 an Zelter nach einem Besuche Wolfs geschrieben hat. „Wolf hat sich auf die seltsamste Weise dem Widerspruch ergeben, daß er alles, was man sagen kann, ja alles, was dasteht, hartnäckig verneint und einen, obgleich man darauf gefaßt ist, zur Verzweiflung treibt. Eine solche Unart wächst von Jahr zu Jahr und macht seinen Umgang, der so belehrend und förderlich sein könnte, unnützlich und unerträglich; ja man wird zuletzt von gleicher Tollheit angesteckt, daß man ein Vergnügen findet, das Umgekehrte von dem zu sagen, was man denkt. Man kann sich vorstellen, was dieser Lehrer in früherer Zeit trefflich muß gewirkt haben, da es ihm Freude machte, tüchtig positiv zu sein“ (Arnoldt I. S. 186 f.). Nun ist zwar die Anschauung gewiß unberechtigt, als hätte Wolf in Berlin „seine herrlichen Gaben in trügem Genuß vergeudet.“ \*\*\*) Immer noch zog er manche durch seine geistvollen Vorträge an,

\*) Bernhardy a. a. O. S. XXXI. und XXXII. gesteht zu, daß Wolf verkannt habe, die Stoffe seines Vortrags in dem großen Stil, der ihm zukam, umzugestalten und mit den Fortschritten der Zeitgenossen in Einklang zu setzen, „seine Darstellung mancher wichtigen Studien — verrieth einen Stillstand.“ Eduard Gerhard 1814 schreibt: die Vorlesung über Bion und Moschus bringt des Bekannten so viel, daß es oft schwer hält ein edles Weizenkorn zu holen, doch höre ich fleißig zu, theils um den Mann nicht zu kränken, der auf so etwas hält, theils um des Geistes willen, mit dem er alles, sogar das Triviale, zu behandeln und vorzutragen weiß. Weit bedeutender sind die Vorlesungen über Encyclopädie und Cic. d. officiis, s. Eduard Gerhard, ein Lebensabriß von D. Jahn S. 15.

\*\*) Aus einem Briefe Wolfs an Körte vom 9. Febr. 1814. Das Original befindet sich im Besitze meines verehrten Collegen, des Herrn Prof. Michaelis, der mir eine ganze Mappe von Papieren auf F. A. Wolf bezüglich, mit großer Liberalität zur Einsicht mitgetheilt hat. D. Verf.

\*\*\*) In einem Briefe an seine Tochter, verheirathete Körte, vom 22. Febr. 1814 spricht er von seiner angegriffenen Gesundheit, welcher „die Eingeklossenheit dieses Winters (bei Arbeit von früh 5 bis Nachts 11 Uhr) allzusehr geschadet“ habe.

auch sah er manchmal ältere Männer aus verschiedenen Ständen unter seinen Zuhörern, er unterhielt fortwährend eine lebhaftere Correspondenz (die Namen s. bei Arnoldt I. 219) und pflegte auch persönlichen Umgang mit W. v. Humboldt, mit Zelter, Hegel, Streckfuß, Varnhagen v. Ense, dessen Gattin Rahel u. a. Er beschäftigte sich eifrig mit romanischen Studien, so daß Gries für seine Uebersetzung von Calderon auf ihn sich berufen konnte, Streckfuß die Uebersetzung von Dante's Divina commedia ihm widmete und sich von ihm vielfach berathen ließ; ferner mit metrischen Studien, die ihn zum Theil wieder zur Musik zurückführten, worüber er mit Zelter correspondirte. Auch trug er sich viel mit pädagogischen Gedanken und Plänen, worüber das Nähere in den *Consilia scholastica* zu finden ist; ferner mit literarischen Projecten, vgl. oben S. 405. Allein bei allem dem blieb es bei Projecten, zerstreuten Sammlungen, Excerpten, Bemerkungen. Es fehlte dem unruhigen, vielfach verletzten und verbitterten Manne überall an der rechten Beharrlichkeit, an der Fähigkeit, sich frei und erhaben zu halten über unangenehme persönliche Erfahrungen, an dem männlichen Muth sich aufzuraffen, und er verfiel auch in seinem literarischen Wirken in eine resignirte Stimmung, in der er seine wissenschaftliche Laufbahn für abgeschlossen ansah (Arnoldt I. 188); das Museum für Alterthumswissenschaft, welches er mit seiner berühmten „Darstellung der Alterthumswissenschaft“ 1807 eröffnete, hatte nur bis 1810 Bestand; die literarischen *Analekten* nur von 1816—1820. Wolf selbst ließ es an den erwarteten Beiträgen fehlen, wenn er auch einige Abhandlungen geliefert hat, die immer noch musterhaft sind. Zu solchen literarischen Unternehmungen fehlte ihm die nöthige Energie und Ausdauer. Es erschienen von Wolf in dem ganzen Zeitraum seines Berliner Aufenthalts nur kleinere vereinzelte Arbeiten, wie die beiden oben genannten Vorträge in der Akademie (S. 413), seine Uebersetzung der *Volken* des Aristophanes 1811, ein Fragment aus den *Acharnern* und die Uebersetzung der ersten Satire des Horaz 1812 in den *Analekten*, dann Proben aus der *Odyssee*, *Platonica* 1811, zu „*Platons Phädon*“ und „*delectus dialogorum cum latina interpretatione*“ 1812 und 1820. Infolge einer geringschätzigen Aeußerung über Heindorf, einen seiner früheren Lieblingschüler, gestorben 1816, zog er sich noch einen heftigen Angriff von Buttman und Schleiermacher zu, welche dabei auch Schneider, Böckh und Niebuhr auf ihrer Seite hatten. Zu gleicher Zeit erneuerte sich die Fehde mit den beiden Voss, Vater und Sohn. Wolf versenkte sich immer mehr in eine Stimmung des Unmuths und der Bitterkeit, so daß selbst Zelter, der ihm immer aufrichtig zugethan blieb, sich über ihn lustig machte. In dem Briefwechsel zwischen Göthe und Zelter ist häufig von Wolf die Rede. Er erscheint unter allerlei Uebennamen als „Jesegrimm, Raubgethier, Meister Wunderlich und Wunderling, Griesgram und Grimmbart.“ Nur auf Reisen fand er Erholung, wie er sie seit 1814 öfter zu alten Freunden, namentlich in die Schweiz (zu Usteri, Bremi, Weiß, Dörsner u. a. seiner alten Schüler) unternahm, oder zu Verwandten, in seine Heimat, nach Göttingen, wo er sich an wohlthuernden Reminiscenzen erfrischte. Seit Anfang 1822, während er sich noch mit allerlei literarischen Plänen, namentlich einer Gesamtausgabe seiner Werke, beschäftigte, häufig erkrankt unter bedenklicheren Anwandlungen, wurde er im Frühjahr 1824 von seinem Arzt nach Nizza geschickt. In Marseille besiel ihn eine Krankheit, an der er am 8. Aug. 1824 starb. Sein Grab konnte mit Sicherheit nicht aufgefunden und so auch der Plan, der auf der Philologenversammlung in Berlin 1850 gefaßt wurde (dasselbe mit einem Denkmal zu schmücken), nicht ausgeführt werden.

Wir haben es nun noch mit den pädagogischen und didaktischen Anordnungen Wolfs zu thun, wie sie theils zerstreut in seinen Schriften, besonders in den von ihm in Halle geschriebenen Programmen und in den Schriften seiner Schüler, den Excerpten, Gutachten, *Collectaneen* zc., die er hinterlassen, niedergelegt, theils in den „*Consilia scholastica*“ zusammengestellt sind. Unter diesem Titel hat nemlich Wolf in Halle 2mal eine Vorlesung gehalten, welche eine kurze Encyclopädie der Pädagogik und Didaktik sein sollte. Sie sind von einem seiner Schüler, dem Gymnasialdirector Föhlisch

in Wertheim, 1829 veröffentlicht und später auch mit Benützung der Wolf'schen Papiere unter dem Titel: „Friedrich August Wolf über Erziehung, Schule und Unterricht (consilia scholastica)“ 1835 von Körte herausgegeben worden. Soviel historisches Interesse nun die Gedanken Wolfs über diese hochwichtigen Gegenstände insbesondere auch insofern haben, als manche derselben, wie prophetische Divinationen, zu seiner Zeit noch weit von der Realisirung entfernt, erst in unseren Tagen zur Anerkennung gelangt und praktisch geworden sind, so sind sie doch nunmehr bei weiterer Entwicklung der Pädagogik meist überholt. Auch drängt sich die Bemerkung auf, daß seine Anschauungen keineswegs immer klar herausgebildet feststehen, sondern theils auf kurze, oft leicht hingeworfene Bemerkungen zurückzuführen sind, theils auch nicht selten sich geändert haben und in wechselnden, ja widersprechenden Formen vorliegen. Wir werden uns daher auf das für diese Blätter Wesentliche beschränken und zunächst den allgemeinen Standpunct Wolfs besprechen.

Dieser ist nun hauptsächlich der Standpunct der Gymnasialpädagogik. Zwar fehlt es auch nicht an allgemeinen Bemerkungen über Erziehung und Unterricht, über Grundsätze, Vorschriften, Hilfsmittel dazu vom zartesten Kindesalter an. Er bespricht die Aufgaben der Pädagogik als einer Kunst, gleich der des Arztes und Oekonomen, einer Kunst, deren Object die *παίδες* seien, bis zum Uebertritt auf die Universität, bestimmt die Grenzen zwischen Unterricht und Erziehung, zwischen Haus und Schule, die Pflichten beider Theile, ist erfüllt von dem hohen Beruf der Schulen, die er „heilige Werkstätten“ nennt, läßt sich auch auf die Fragen über die Lectionspläne und Lehrziele der Schulen, selbst auf einzelne Gegenstände des Unterrichts und der Erziehung ein, stellt an die Spitze seiner Forderungen die Liebe zu den Kindern (*στοργή*), die Gewöhnung derselben zum Gehorsam, empfiehlt Sorgfalt für körperliche Ausbildung — unter anderem gefällt ihm das Schlittschuhlaufen, während ihm das Tanzen mißfällt — beklagt es, daß so wenig für Gymnastik geschehe, wünscht über Lehrziel und Lehrplan allgemeine Anordnungen und zwar für ganz Deutschland, eine „gleichförmige Nationalerziehung,“ und meint, man sollte nicht, wie man allerlei Maß, Gewicht und Münzen habe, so auch allerlei Schulordnungen haben, will aber doch dabei den Schulen möglichst vielen Spielraum lassen und haßt ein „papierenes Regiment.“ Die Beaufsichtigung der Volksschulen durch die Geistlichen setzt er 1798 noch als selbstverständlich voraus, während er sie im J. 1803 in Frage stellt (Arnoldt a. a. O. II. 50), verlangt übrigens Aufseher von Ansehen und Sachkenntnis und meint, nur bei der aller schlechtesten Verwaltung der Schulen könne es der Fall sein, daß gar keine Aufsicht stattfinde. Aber nicht nur steht das alles in keinem organischen Zusammenhang, in welchen es erst durch andere gebracht ist, sondern es sind auch wesentliche Theile, z. B. wichtige Fragen der Disciplin, die Fachschulen, Mädchenschulen und anderes, was jetzt die Staatsbehörden und Privaten als hochwichtig in's Auge fassen, wie die Fortbildungsschulen, ganz außer Acht gelassen.

Von dem idealen Ziel, welches der Alterthumswissenschaft und mit ihr dem Gymnasialunterricht von Wolf gesteckt ist, haben wir oben gesprochen. Wolf will von der Kenntniss der alterthümlichen Menschheit auf wahre Menschenkenntniss, von dieser auf wahre Menschenbildung ausgehen. „Kein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen“ war das pädagogische Ideal Wolfs (Mus. f. Alterth. I. 1. 80). Er beruft sich dabei auf den Bildungswert der alten Sprachen für Gedächtniss, Verstand, Jubicium, und für das materielle Wissen, auf die Verwandtschaft des deutschen und griechischen Genius, und stellt diesem Ziele den Zweck der Nützlichkeit und Brauchbarkeit gegenüber, der von andern Gesichtspuncten aus und in andern Schulen an die Spitze gestellt werde. Das liberale Betreiben liberaler Wissenschaften gebe im Gegensatz zu der Tendenz auf das Ausrüsten mit praktischen Kenntnissen und auf das Geschicktmachen zu gewissen Geschäften Anspruch auf wahre Humanitätsbildung, die ihren Lohn und Genuß in sich selbst

finde, während „alles, was für die Zeit erzogen werde, schlechter werde als die Zeit.“ — Wir haben oben bei Besprechung dieses Ideals die Beachtung des nationalen und christlichen Princips vermisst und die Berechtigung, im Alterthum absolute Ideale zu finden, bestritten. Es kann aber auch der Wolf'schen Anschauung nicht gelingen, den abstracten Standpunct der reinen Uneigennützigkeit, welchen er den humanistischen Studien vindicirt, festzuhalten. Man hebe die Forderung auf, daß diese Studien zu etwas nütze seien, man beseitige die Prüfungen, in welchen Nachweisung über erfolgreiche Betreibung dieser Studien verlangt wird: aus purer Liebhaberei, aus reiner humanistischer Genußsucht werden sich wenige Jünger dieser Studien finden und man wird die Gymnasien schließen können oder sie in Realgymnasien und Realanstalten verwandeln. Wolf selbst läßt neben dem höheren Zweck auch „das Staatsbedürfnis“ nicht außer Augen, „daß es bei Besetzung derjenigen Aemter, zu welchen gelehrte und auf Universitäten fortzubildende Kenntnisse gehören, niemals an hinlänglich tüchtigen Bewerbern fehle.“ Und so wird denn auch auf andern Gebieten dem „Bedürfnis“ seine gute Berechtigung keineswegs abgesprochen werden können, wie man andererseits auch für Festhaltung der idealen Interessen theils durch gewisse ideale Unterrichtsgegenstände, wie Religion und Geschichte, theils durch die ganze Haltung und Methode des Unterrichts, insbesondere durch Festhaltung des Princips der allgemeinen Bildung, wird sorgen können. Wolf selbst aber kann sein Princip nicht folgerichtig durchführen und wird demselben vielfach ungetreu. Während er einerseits den Satz, wer nicht studiren wolle, der solle auch die gelehrten Sprachen lieber nicht lernen, in ziemlich derber Weise mit Beziehung auf Matthäi 7, 6 ausspricht und nach den *Consilia scholastica* die Gründe zurückweist, aus welchen man das Erlernen der alten Sprachen allgemein machen will (Arnoldt II. 53 f.), erklärt er andererseits die unteren Gymnasialclassen bis Tertia oder bis zum 14. Jahr der Schüler für eigentliche Bürgerclassen der Gymnasien, er meint, nur die obersten Classen von Tertia oder doch wenigstens von Secunda an sollten von solchen rein erhalten werden, die nicht studiren wollen, und will den eigentlichen Gymnasialunterricht auf die Zeit zwischen dem 14. und 18. Jahr beschränkt wissen, für diejenigen aber, „die zu einer unliterarischen Lebensart eine höhere Ausbildung suchen,“ solle in sogenannten Realschulen gesorgt werden. Wo man diese von den Gymnasien nicht abhalten könne, da solle man im Nothfalle durch Dispensationen und Parallelstunden helfen (Arnoldt a. a. O. S. 52). Aber er geht noch weiter. Wir haben gesehen, daß er unter dem Alterthum sich erlaubt die Griechen und Römer zu verstehen. Dem Griechischen giebt er unbedingt den Vorzug als Sprache und ist auch anfangs der Meinung, man sollte mit dem Griechischen beginnen (Arnoldt II. 136), kommt aber später davon zurück aus bloßen Nützlichkeitsgründen, weil man vom Latein zu den neuern Sprachen leichter übergehe, auch sonst nicht Latein schreiben lernen würde, was doch nothwendig sei. Jedenfalls meint er aber, die Gymnasien sollten Stützen echter classischer Gelehrsamkeit werden und aus ihnen sollten Männer hervorgehen, die sich mit den Producten der interessantesten Völker bekannt zu machen wünschten (a. a. O. S. 53). Nichtsdestoweniger spricht er sich 1803 in einem für die philosophische Facultät in Halle entworfenen Gutachten dahin aus, daß das Griechische fast so wie das Hebräische als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eigentlich nur für die künftigen Theologen zu verlangen sei — „die Erlernung des Griechischen könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lectionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden.“ Ja es ist ihm einmal zweifelhaft, ob die Aerzte nicht auch vom Latein entbunden werden könnten (Arnoldt II. 55). Hier kann man doch alles finden, nur keine Consequenz, kein System, keine Ueberzeugung. Unter solchen Umständen muß man es aufgeben, sich auf Wolf als auf eine Auctorität in solchen Fragen zu berufen. Es gewinnt den Anschein, als wollte Wolf nur gelehrte und gewiegte Philologen und Schulmänner und höchstens etwa noch Theologen in den Gymnasien bilden. Daher kommt es auch, daß er bei den Gymnasien

auf die Einrichtung einer *classis selecta* bringt, besonders für solche, die sich als ihren Hauptzweck schon die Philologie ausersehen haben. Er hofft damit namentlich „gelehrte Schulmänner von fern her zu erwecken,“ und meint diese Selectaner auch zum Unterricht und zur Aufsicht in den unteren Classen benützen zu können (Arnoldt II. 56 f.). Aber wo bleibt dann das Humanitätsideal?? Wir vermiffen dies um so mehr, als nach Wolf der Unterricht auf Gymnasien, der allerdings gegenüber von dem wissenschaftlichen der Universität als ein bloß vorbereitender und elementarer bezeichnet wird, nicht bloß für Gelehrte, sondern überhaupt „für aufklärungsfähige und gebildete Leute“ bestimmt ist, da auf den Schulen Liebe zu höherer Einsicht und Wissenschaft überhaupt gewonnen werden soll, da im allgemeinen die Weckung der Selbstthätigkeit Hauptziel aller Gymnasialpädagogik ist (a. a. D. S. 79. 80. 84).

Bevor wir nun näher auf den Lehrplan und die Lehrgegenstände der Gymnasien zu sprechen kommen, schicken wir noch einiges aus den Gedanken Wolf's über die Anforderungen, die er an Lehrer stellt, und über die Schuldisciplin voraus. Er legt vor allem das größte Gewicht auf die Persönlichkeit des Lehrers. Die Schule brauche mehr Männer als Maßregeln, und es gehöre zu jedem Pädagogen ein gewisses *záρισμα*, Neigung, uneigennützig Liebe zum Beruf, zu der Jugend, Verzicht auf Lohn und Dank. „Nur eine von echter Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, könne die unsägliche Mühe erträglich machen, die mit diesem Stande verbunden sei.“ Der Lehrer solle sich auch nicht ärgern, so wenig als ein Chirurg sich über ein Geschwür ärgern dürfe. So verlangt er denn besonders vom Lehrer „einen gefunden und angenehmen Körper“ und meint, es könne einer nur selten über das 60. Jahr hinaus verwendet werden. Sodann seien wesentliche Erfordernisse: gründliche Kenntnisse, namentlich auch ein encyclopädisches Wissen, Geist, Moralität, Eifer in der wissenschaftlichen Fortbildung (a. a. D. S. 59. 65). Mit allem Nachdruck spricht er sich dafür aus, daß ein viel größerer Theil der Staatseinkünfte, als bisher geschehen, darauf verwendet werden müsse, um dieser verdienstlichen Thätigkeit hinreichende Belohnung und öffentlichen Lehrern jeder Art eine sorgenfreie und bequeme Existenz zu verschaffen, daß ferner die Schulen reicher ausgestattet werden mit Lehrmitteln aller Art, Hilfsbüchern, Karten, Instrumenten, Apparaten, antiken Kunstwerken und mit einem Flügelinstrumente. Gegen den Professorstitel bei Schulmännern äußert er eine entschiedene Antipathie. Er sah darin eine Profanation eines alten ehrwürdigen Namens und ereifert sich darüber, daß neben Professoren der Eloquenz auch Professoren der Bauchrederkunst an Straßenecken und in öffentlichen Blättern genannt werden. In Beziehung auf Schulzucht geht Wolf von dem Grundsatz aus, Verhütung sei das Beste und mit der Zucht sei frühe Verständigung zu verbinden. Die Schulzucht solle abhaltend und anhaltend den nächsten Zweck der Schule, den Unterricht, in seiner geist- und gemüthbildenden Einwirkung unterstützen und die moralische Erziehung des Hauses vervollständigen und ergänzen. Auch hiebei unterscheidet er einmal (Arnoldt II. 71) zwischen oberen und unteren Classen, indem er sagt, „ein Lehrer in oberen Classen kann zwar durch eingemischte Gedanken zur Erziehung beitragen, aber er ist eigentlich bloß Lehrer,“ was etwa so viel wird heißen sollen, der Lehrer solle, je älter und gefesteter die Schüler seien, um so weniger das Moralisiren hervorkehren, indem eine Periergie in diesem Gebiete eher schädlich als nützlich sei. „Man merkt die Absicht und man wird verstimmt.“ Dabei legte er ein großes Gewicht auf gute Schulgesetze. Eine Exemplification davon haben wir in den Schulgesetzen, welche Wolf (6. April 1782) bei Uebnahme des Rectorats in Osterode in Gemeinschaft mit den Primanern entwarf (abgedruckt bei Körte II. 204—210). Dieselben unterscheiden sich sehr zu ihrem Vortheil von den alten Gesetzen, wie sie im vorigen Jahrhundert bis zum Schlusse desselben noch in den Schulen eingeführt waren, eben durch das Fernhalten ins Einzelne gehender religiöser, moralischer und conventioneller Vorschriften, durch Kürze und Bündigkeit und haben zum Theil bis auf den Wortlaut viele Aehnlichkeit mit den am Gymnasium in Stuttgart durch den verewigten Prälaten

v. Roth vor etwa 20 Jahren eingeführten Statuten. Es mag hervorgehoben werden, daß im Eingang als oberstes Gesetz bezeichnet wird Ehrfurcht gegen Gott und die Religion, Gehorsam und Hochachtung gegen Lehrer und Vorgesetzte, daß die Scholaren angewiesen werden, alle gottesdienstlichen Zusammenkünfte fleißig zu besuchen, denselben mit Andacht anzuwohnen, auch sollen die erwachsenen und confirmirten Scholaren das öffentliche Bekenntnis ihres Glaubens durch den oftmaligen Gebrauch des heil. Abendmahls abzulegen nicht unterlassen. Am Anfang und Schluß der Lectionen wird Gebet und Lesung eines biblischen Capitels, auch wohl im Grundtext, angeordnet. Es ist freilich anzunehmen, daß Wolf in späteren Zeiten (vgl. unten S. 429) darin manches abgeändert hätte. Von den in den älteren Statuten so häufig wiederkehrenden Strafanordnungen findet sich hier nichts. Es wird nur am Schlusse im allgemeinen bei Widerspenstigkeiten Verlust der Beneficien und Verweisung aus der Schule in Aussicht gestellt. Im ganzen weht durch diese Gesetze des 23jährigen Schulrectors ein gesunder conservativer Geist, der sich von den Verirrungen der traditionellen Pädagogik losgemacht hat. Von Disciplinarmitteln empfiehlt er Bücherprämien, sodann die Anlegung eines allgemeinen Censurbuchs oder großen Schulregisters und die Ertheilung von Schulzeugnissen. Das erstere sollte „eine zwei- oder dreimonatliche Anzeichnung aller Lehrer in ein großes immer circulirendes Verzeichnis der Scholaren sein und deren Notizen 1) über Arbeitsfleiß und Genauigkeit, 2) über Sitten und Aufführung enthalten,“ demselben sollte auch das Entlassungszeugnis der Schüler einverleibt werden und es sollte für kürzere periodische Schulzeugnisse, für Versetzungen und beim Abgangsexamen eine Grundlage bilden, auch der Behörde von Zeit zu Zeit auf Verlangen zur Einsicht vorgelegt werden. Wie viel den Eltern und Schülern daraus mitzutheilen wäre, sollte der Entscheidung der Lehrer überlassen bleiben. „Zur Exclusion eines Schülers mochte Wolf sich schwer entschließen, obgleich er anerkannte, daß ein Schulrector dazu ebenso berechtigt als verpflichtet sei, wenn ein offenbar räudiges Schaf ihm die Herde verderben wolle.“ Ueber die Zulässigkeit gewisser Strafarten, des Arrests und besonders der körperlichen Züchtigungen haben wir nirgends ein Urtheil Wolf's gefunden. Es hängt das wohl zusammen mit der vornehmen Ansicht, die er von dem Gelehrtenschulunterricht hatte, daß derselbe eigentlich erst mit Tertia oder Secunda, mithin in einem Alter beginne, wo von Leibesstrafen doch nicht mehr die Rede sein konnte. Schließlich empfiehlt Wolf dringend, die Lehrer möchten in ein näheres Verhältnis mit den Schülern zu kommen suchen, insbesondere mit der Wirkung, daß der Lehrer die Schüler bei der Wahl ihres Berufs, die für gewöhnlich in Betreff der literarischen oder unliterarischen Laufbahn nicht vor dem 14. oder 15. Lebensjahr getroffen werden sollte, berathe (Arnoldt II. 77).

Was nun die Gegenstände des Unterrichts und deren Vertheilung nach den Altersstufen und Schulen betrifft, so dürfen wir nicht übergehen, daß Wolf auch für den Elementarunterricht sich interessirte (Arnoldt II. S. 99—105), wiewohl es fast scheint, er sei hiezu mehr durch den Unterricht seiner eigenen Kinder veranlaßt worden, als weil er den zerstreut gegebenen Bemerkungen eine praktische Bedeutung sichern wollte. Er verlangt z. B., ein Kind solle bis in's 10. Jahr nicht stundenweis sitzen, sondern nur halbe Stunden, man solle im Lesen, Schreiben, Rechnen nicht zu früh anfangen, vielmehr soll das Kind vorher einen Vorrath interessanter Notizen aus der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte erwerben, sonst verstehe es nicht, was man ihm zu lesen gebe. Er legte ein großes Gewicht auf die Anschauung, auf das Vorzeigen der Gegenstände, wenn auch nur in Bildern, und wies auf den Orbis pictus hin. Für das Lesen und Schreiben empfiehlt er eine Schreiblesemethode und giebt der lateinischen Schrift für den Anfang den Vorzug. Man solle die Kinder lehren auch richtig und ausdrucksvoll vortragen und den Inhalt des Gelesenen aus dem Kopfe wiedergeben. Er verlangt ein mit großen Lettern gedrucktes Elementarbuch von kernhaftem Inhalt, und hält es für einen Gewinn, wenn zu diesem Zweck selbst lateinische und griechische Chrestomathien übersetzt würden. Er dringt auf frühzeitigem Unterricht in der



biblischen Geschichte und Religion, wiewohl die Bibel nicht das erste sein dürfe, ferner sollten die Elementarschüler in einem besonderen Hilfsbüchlein eine Uebersicht der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte erhalten. Die Muttersprache betreffend, sei das erste ein richtiges, reines und natürliches Sprechen mit Ausmerzung der Provincialismen. Die ersten Lesestücke müssen poetische sein, mit der grammatischen Terminologie solle man die Schüler verschonen. Doch dürfe das grammatische Element nicht unberücksichtigt bleiben, nur müssen die Schüler angeleitet werden, die Sachen selbst zu finden, z. B. die Wörterclassen, die Genera, die Species und auf die richtige Flexion und Construction zu achten, alles in Beispielen, ohne præcepta. Das Rechnen dürfe man schon frühe anfangen, jedoch nur im Kopf und in kleinen Zahlen; das Kopfrechnen solle das künstliche Rechnen einleiten. Das praktische Rechnen dürfe ja nicht zu frühe angefangen werden. Dem Begriff „frühe“ selbst aber wagt er bei der individuellen Verschiedenheit keine allgemeine Bestimmung zu geben, obwohl eine solche für öffentliche Schulen, insbesondere für solche mit Schulzwang, nicht entbehrt werden kann.

Für ein Gymnasium von 7 Classen (das Joachimsthal'sche in Berlin) hat Wolf 1809 einen Lehrplan entworfen, welchen Arnoldt nach Rörte in eine tabellarische Uebersicht gebracht hat (a. a. O. II. zu 113). Derselbe steigt auf von 26 (VII—IV) zu 32 (III) und 34 (II, I) Wochenstunden, enthält außer den allgemein üblichen Gymnasialfächern auch englische und italienische Lehrstunden, die übrigens mit den hebräischen oder französischen zusammenfallen, also diese ausschließen, ferner Naturkunde von VII—III in 1—3, in I in 1 Wochenstunde, gemeinnützige Kenntnisse in VI und IV 3 und 1 Stunden, Verstandesübungen in VII—V 1 bis 2 Stunden, Bibliothek- und Bücherkunde (selecti) in II und I je 2 St., Mythologie in II 1 St., römische Alterthümer in I 2 St., philosoph. Propädeutik in derselben Classe 1 St. — Dem Latein sind zuerst 4, dann 3, 5, 10 (III), 9 $\frac{1}{2}$ , 8, dem Griechischen in IV 3, dann weiter in jeder Classe 5, dem Französischen von VII an in allen Classen 2, nur in II 3 Stunden zugetheilt, Religion hat 2 und 1, in II. gar keine Stunde, Geschichte 2—3, Geographie 2 St., Rechnen von V—V 2 oder 1, Mathematik von IV an 2 Stunden. Das Französische beginnt in VII zugleich mit dem Latein, das Deutsche (Recitiren, Schreiben, Declamiren, Stil, Prosodie und Metrik, Deutsch und Latein) ist mit 2, 3, 4, 5 Stunden bedacht, in VII mit 3, in IV mit 5, in I mit 2. Daneben finden sich noch für Zeichnen und Musik 1—3 Stunden. Man hat sich hierbei zu erinnern, daß Wolf die unteren Classen bis IV den Bürgerschulen gleichstellt und auch in den oberen Classen sind für nicht Griechisch lernende Schüler manchmal Parallelstunden, z. B. Rechnen, Planzeichnen in Aussicht genommen. Man sieht, daß dieser Lectionsplan, so sehr Wolf sonst gegen die „Schulpanosophie“ eifert und auf das multum nicht multa bringt, nicht etwa spärlich, vielmehr weit reichlicher ausgestattet ist, als die Lectionspläne unserer heutigen Gymnasien. Man wundert sich bei dem Philologen über die kleine Zahl von Stunden, welche das Latein und Griechisch in demselben einnimmt und über die große Bedeutung, welche den Realien mit Ausnahme der sichtbar vernachlässigten Mathematik eingeräumt ist. Eigenthümlich sind in den untern Classen die „Verstandesübungen“ neben den „gemeinnützigen Kenntnissen“ und der Naturkunde, in den obern die Mythologie und die „Bücher- und Bibliothekkunde.“ An anderen Stellen spricht er auch von einer encyclopädischen Uebersicht der Wissenschaften. Es sind hier offenbar einerseits die Basjedow'schen Gedanken nicht ohne Einfluß geblieben, andererseits hat sich der Standpunct des Gelehrten und Universitätslehrers geltend gemacht. Ein Unterschied zwischen obligaten und facultativen Fächern wird nicht gemacht. Oder sollte die anderswo (Arnoldt II. S. 111) gemachte Unterscheidung zwischen „stehenden, stets fortgehenden“) und einzuschaltenden, nur halbjährigen“) Lectionen, unter welchen letzteren

\*) Es scheint fast, Roth (Gymnas.-Pädag. S. 108) habe bei seiner Unterscheidung zwischen obligaten und facultativen Fächern im Obergymnasium diesen Gedanken Wolfs im Auge gehabt.

dann auch Rhetorik und Poetik, Antiquitäten aller Völker, Neues Testament (im Urtext) erwähnt werden, etwa diesen Sinn haben? Auf die Tageszeiten vertheilen sich diese Lectionen nicht anders als in unsern Gymnasien von Morgens 7—10 oder 11 Uhr, Nachmittags 2—4 Uhr.

Unter allen höheren Bildungselementen legt nun Wolf der Sprache den höchsten Werth bei; weil sie das Höchste und Tiefste, was in dem Menschen liege, zusammenfasse, weil sie uns dadurch, daß wir nun die Zeichen unserer Ideen selbst als Objecte behandeln, zum Nachdenken über die Intellectualwelt nöthige. Am meisten Aufforderung aber, uns dahin zu erheben, erhalten wir durch das Organ einer fremden Sprache, welche die Aufmerksamkeit am stärksten ergreife. Wenn Wolf von diesem Gesichtspunct aus zu Zeiten geneigt sein möchte, einen besondern Unterricht im Deutschen an den Gymnasien und Lateinschulen für entbehrlich zu halten, und verschiedentlich von „unnöthigen, armseligen deutschen Stunden in den Schulen“ (Arnoldt II. 116) spricht, so hat er doch andererseits den deutschen Unterricht dem ganzen Sprachunterricht zu Grunde gelegt und die Muttersprache zur Sprachmutter machen\*) wollen, und zwar, wie wir glauben, nicht bloß aus der praktischen Rücksicht auf diejenigen Schüler der unteren Classen, welche nicht studiren wollen und die man nicht mit so vielen lateinischen Stunden belasten wollte, sondern auch aus wissenschaftlichen Gründen. Denn in dem von ihm 1811 entworfenen Abiturientenreglement legt er ein sehr großes Gewicht auf die deutsche Sprache: „der Schüler solle Beweise geben, daß er seine Muttersprache nach dem Eigenthümlichen ihres Baues und ihrer grammatischen Structur nicht ohne Rücksicht auf die besten älteren Zeiträume und in Vergleichung mit den Gelehrtensprachen kennen gelernt habe und daß ihm unsere besten Schriftsteller und ihre Werke nicht unbekannt seien“ (Arnoldt II. S. 131). Am stärksten hat sich Wolf über den hohen Werth der Muttersprache für die Bildung und den Unterricht ausgesprochen in der Vorlesung von 1811 „Ueber ein Wort Friedrichs des Gr. von deutscher Verksunft.“ Einen Auszug daraus giebt Arnoldt II. S. 117—119. Er empfiehlt daher schon in den unteren Classen deutsche Grammatik, aus Beispielen zu entwickeln. „Die Kinder sollen den Donat sich selbst erfinden.“\*\*) Damit sollen Hand in Hand gehen deutsche Recitationen aus einer Mustersammlung, um eine gute Aussprache und das Lesen mit Empfindung zu fördern, Declamationen vor dem 12.—14. Jahr taugen nichts. In derselben Lese- und Declamationsstunde sollen die Kinder ihre Gedanken zuerst mündlich ausdrücken lernen. Erst wenn sie an das Schöne und Zusammenhängende in Wort und Gedanken gewöhnt seien, solle zu schriftlichen Stilübungen übergegangen werden in IV. Diese aber beschränkt er auf schriftliche Reproduction durchgesprochener Musteraufsätze, Verbesserung von fehlerhaft niedergeschriebenem durch die Schüler, Uebersetzung von Poesie in Prosa, Auszüge. Eigentliche Aufsätze verwirft er für die untere Stufe ganz und gar. „Die Kinder sollen produciren und sind erst kürzlich selbst producirt worden.“ Es sei eine Art geistiger Selbstbefleckung und ein schmähhches Unwesen. In den oberen Classen (III—I) kommt eine stehende Lection in Prosodie und Metrik in einer Wochenstunde hinzu, welche in drei, der deutschen, lateinischen und griechischen Metrik gewidmeten Cursen in der obersten Classe am Griechischen zum Abschluß komme. Mit dem Unterricht in der Prosodie dieser Sprachen sollen auch kleine eigene Uebungen in der Versification verbunden werden. Die Theorie der deutschen Metrik sollte der antiken möglichst accommodirt und ein Musterbüchlein von Metren griechisch, lateinisch, deutsch nebeneinander verfaßt werden. Er verwies dabei auf die Verdienste von Voss und Klopstock. Zunächst solle das Ohr durch schönes, deutliches Vorsprechen geübt, dann müßten Verse von allerlei Arten zergliedert, gelernt und recitirt werden. So gewinne der Schüler im Gefühl schon den

\*) „Deutsch sollte wohl billig oben an stehen.“ Gutachten über das Abiturientenprüfungsreglement von 1812.

\*\*) Man vgl. damit die Anschauungen und Vorschläge betreffend den Sprachunterricht in der Schrift: Ueber nationale Erziehung. Leipzig, Teubner 1872.

Grund der Theorie. Alles solle dann durch Latein und besonders Griechisch tiefer erklärt, geübt, befestigt werden, zum Theil mit Hilfe des Fortepiano. Nächst diesem metrischen Unterricht legte Wolf auf das declamatorische Recitiren auch in den oberen Classen ein besonderes Gewicht, wobei er, ohne näher auf den Gegenstand einzugehen, auf die Sorgfalt hinweist, welche die Alten auf die Stimme und deren Werkzeuge verwendeten. In denselben Stunden sollten die Schüler auch die Hauptwerke der deutschen Classiker kennen lernen und auf die Schönheiten und Fehler darin aufmerksam gemacht werden. Im übrigen sollte die Einführung in die Poetik und Rhetorik sowie eine rationalere Auffassung der Muttersprache ohne besondere Lectionen durch den altclassischen Sprachunterricht vermittelt werden. — Endlich legte Wolf der Gedankenentwicklung in größeren Ausarbeitungen einen großen Werth bei. Die Schüler könnten sich Themen selbst wählen oder aus einer größeren Zahl vorgeschlagener Themen eines nach Gefallen und Fähigkeiten aussuchen. Die Lehrer sollen übrigens über die gestellten Aufgaben mehr oder weniger vorher sagen, auch Musteraufsätze mittheilen. Näheres findet sich über dieses wichtige Thema von den Aufsätzen nicht. An einem Abiturienten betrachtete er es „als eine besondere ehrenvolle Auszeichnung, wenn derselbe schreibend in der Muttersprache schon eine gewisse Sicherheit und Feinheit des Urtheils zeige und den Geschmack so weit ausgebildet habe, daß er die besten Werke wie der erlernten fremden Sprachen, so des Vaterlandes richtig vorlesen und bemerklichere Schönheiten und Fehler darin entwickeln könne“ (Arnoldt II. S. 131).

Warum Wolf den beiden alten Sprachen für die höhere Bildung den höchsten Werth beilegt, darüber ist oben genug gesprochen. Wir führen noch ein schönes Wort von Jean Paul aus der *Levana* an, auf das sich Wolf in der Darstellung der Alterthumswissenschaft bezieht: „Die jetzige Menschheit sank unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen, alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmärkte des Lebens nähme.“ In derselben Schrift nun giebt Wolf den Griechen in Sprache und Leben weit den Vorzug vor den Römern und wollte deshalb auch zuerst in den Schulen dem Griechischen in der Zeit die Priorität vor dem Lateinischen zuerkennen. Wie er von dieser auch sonst unter namhaften Philologen vertretenen Ansicht zurückkam, ist oben schon bemerkt. Er nannte es einen schönen Traum, dem unsere ganze moderne Volksbildung widerstrebe, und meinte, das Latein stelle sich von vielen Seiten wie ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen dar. Den Hauptgrund aber, der offenbar in der größeren Schwierigkeit der griechischen Formenlehre liegt, führt er nicht an. Indessen soll das Latein nicht vor dem 10. und nicht nach dem 15. Jahr begonnen werden, das Griechische bestimmte er für III oder auch schon IV, für den Anfang des Latein sind in VII 4, in VI 3, für den Anfang des Griechischen in IV 3, nachher 5 Stunden durch alle Classen ausgesetzt. In Beziehung auf den Elementarunterricht in diesen Sprachen nun heben wir aus Wolf's Anschauungen und Rathschlägen Folgendes hervor. Er hielt große Stücke zuerst auf Orthoepie, die Lehre von einer richtigen und feinen Aussprache in allem Sprachunterricht, und will deshalb anfangs besondere Vorfunden. Im Lateinischen hielt er die spanische Pronunciation für die beste, im Griechischen billigte er mehr, jedoch nicht durchaus, die erasmische und verlangte eine Aussprache nach dem Accent mit möglichster Schonung der Quantität. Sodann sollen die Formen mit Unterstützung der Feder einfach auswendig gelernt und in kurzen Sätzen eingeübt werden. Dabei soll lange einerlei getrieben und nicht eines in das andere gemischt, die Entstehung der Formen aber erst nachher erklärt werden. Für das Griechische, von dem Wolf immer ausgeht, glaubt er, daß im ersten Jahre die Formenlehre bis zu den Verbis auf *μ* einschließlich gelernt werden könne. Details über die Genusregeln hält er für überflüssig. Man solle zu jedem Wort das Genus, den Artikel im Griechischen und den Genetiv lernen. Er will 5 griechische Declinationen. Erst nach Beendigung der Declinationen und Conjugationen solle man die Lehre von der Verwandlung der Buchstaben und die Accentregeln ausführ-

licher durchgehen und zu letzterem Zwecke Dictate gebrauchen. In der Syntax erklärt er sich gegen das Auswendiglernen grammatischer Regeln. Die Schüler sollen die Regeln aus Beispielen abstrahiren. Auch dringt er auf Parallelsirung der deutschen, lateinischen und griechischen Grammatik, unterscheidet aber streng zwischen Schulgrammatik und wissenschaftlicher Grammatik. Erstere dachte er sich in einer methodischen Folge von 3 Bändchen in 3 Curfen, beschränkt auf die classische Periode der Sprache, kurz und bündig in ein System gefaßt, aber durchaus die praktische Sphäre einhaltend; unter der wissenschaftlichen Grammatik aber dachte er sich eine historisch richtige, durch alle Zeitalter durchgeführte, kritisch bestätigte und philosophisch begründete Angabe des Sprachgebrauchs. Zu dem Begriff einer Sprachwissenschaft und der Frage nach der Stellung der Grammatik innerhalb derselben hatte sich die Zeit noch nicht erhoben. Dagegen hielt er viel auf lexikalische Behandlung der Sprache, in den untern Classen auf ein, jedoch nicht gleich von Anfang an zu betreibendes, verständiges Vocabellernen, welches mit den Uebersetzungs- und Flexionsübungen in angemessene Verbindung zu bringen sei; auch in den oberen Classen müße man je und je eine Stunde auf Lexikologie verwenden, die Schüler müssen ex professo Vocabeln lernen (Arnoldt II. 155) und dabei die Entwicklung der Wörter und Nebensarten nach ihren Lauten, Formen und Bedeutungen kennen lernen. Zum stehenden Inventar einer Schule gehörten größere Wörterbücher, wie Stephanus, Gesner, Forcellini, Schneider. Für den Gebrauch der Schüler verlangte er ein kleineres lateinisches und griechisches Lexikon, etymologisch geordnet.

In Beziehung auf die Lectüre der alten Schriftsteller fragt es sich zuerst, welche, und dann wie sollen diese gelesen werden? Nun giebt Wolf irgendwo (Arnoldt II. S. 159) die Zahl der hiebei in Frage kommenden Schriftsteller auf etwa sechzig an und will dieselben keineswegs bloß auf die classische Zeit der römischen oder griechischen Literatur eingeschränkt wissen. Vielmehr empfiehlt er für die untern Classen nicht den Cornelius Nepos, der in den obersten Classen auf gelehrte Weise zu lesen sei, auch nicht den Cäsar, der „kein Schriftsteller für Anfänger oder Schulen sei,“ sondern zuerst Chrestomathien, dann des Aurelius Victor Caesares, den Justinus; Curtius und die Briefe des jüngeren Plinius in einem Auszug; für die älteren Classen neben Callust, Cicero's Reden, Briefen, de oratore, den Tusculanen, Officien, Livius, Vergilius, Horatius, Ovidius, auch den Quintilian, Seneca, Bellejus Patereulus, Florus, den älteren Plinius, Terentius, Plautus, Martialis, P. Syrus, sogar Lucretius (für Selectaner), den Lucian und Claudian. Ueber Tacitus, der ein Lieblingschriftsteller Wolf's war, äußert er sich verschieden. Im Griechischen will er ebenfalls zuerst eine Chrestomathie, dann Herodot wegen der tieferen Einsicht in die Formenlehre durch die Kenntnis des jonischen Dialektes und wegen der damit gegebenen Vorbereitung für die Lectüre der Homerischen Gedichte. Doch sollte wegen der Schwierigkeit der ersten 4 Bücher mit dem 5. begonnen werden, dann nach Xenophon (die Hellenika nicht) und Plato (mit Auswahl), den Arrian, Herodian, Theophrast's Charaktere, den Lucian, Juliani Caesares, während er über Demosthenes sich zweifelhaft ausspricht, den Thukydides und Plutarch aber als Schulschriftsteller verwirft. Von griechischen Dichtern legte er natürlich auf Homer das Hauptgewicht, er sollte das A und O der übrigen griechischen Dichterlectüre bleiben und es sollte mit den Homerischen Gedichten, insbesondere der Odyssee, gleich neben dem ersten ganzen griechischen Prosaiiker begonnen werden. Die zersetzende Kritik wünscht er jedoch von der Lectüre ferne gehalten. Bevor nun zu den Dramatikern übergegangen wird, sei durch eine poetische Chrestomathie Bekanntschaft mit den übrigen Gattungen der griechischen Dichtkunst zu machen. Ueber die Dramatiker äußert er sich dahin, es sollte mit Euripides als dem leichtesten angefangen und dann ein Stück von Sophokles, von Aeschylus und auch von Aristophanes genommen werden, eine Tetralogie von 3 Tragödien und einer Komödie. — Damit glaubte Wolf den Kreis der Schulschriftsteller begrenzt, einen Kanon zur Auswahl aufgestellt zu haben, der übrigens keineswegs als fest abgeschlossen betrachtet werden kann, da Wolf's Ansichten wechselten.

Es sind die Schriftsteller genannt, die etwa in der Schule in Betracht kommen können. Eine Ausdehnung des Unterrichts auf alle diese Schriftsteller ist in keiner Weise beabsichtigt, vielmehr kann mit Arnoldt a. a. D. II. 197 gesagt werden, daß der Kreis der „obligatorischen Schullectüre, abgesehen von den Chrestomathien sich beschränken möchte im Lateinischen auf Cicero und Livius, eine Auswahl aus Ovid, Vergils Aeneis, Horaz und Terenz, im Griechischen auf Xenophon, Herodot, Plato und die Homerischen Gedichte.“ Als Hilfsmittel zur Lectüre für den Schüler betrachtet Wolf außer der Grammatik und dem Lexikon, wovon schon oben gesprochen wurde, auch in gewissem Sinne Uebersetzungen, besonders lateinische Uebersetzungen einzelner Stellen in den Noten. Im übrigen, meint er, dürfe oder solle man dem Schüler eine gute Uebersetzung da in die Hand geben, wo man nicht zu Ende komme. Denn er war der Meinung, daß bei Lesung der Classiker ein Ganzes absolvirt werden müsse, damit die Schüler die Uebersicht eines Ganzen in Prosa oder in poetischer Darstellung erhalten. Wenn man nun das nicht zu absolviren vermöge, so solle man denselben eine geschickte Uebersetzung in die Hand geben, damit sie selbst lesen und urtheilen. So empfiehlt er auch Uebersetzungen zur Wiederholung. Man solle sie ohne Zuziehung des Originals mittelst des Gedächtnisses durchlesen. Seinen *delectus dialogorum Platonis in usum gymnasiorum* ließ er 1820 mit der lateinischen Uebersetzung wieder abdrucken, in einer Anzahl von Exemplaren allerdings abgefordert vom griechischen Text. Ausgaben der Classiker in der Weise des Sincerus und Genossen, welche *segnitiam paullatim animis instillant studiique proprii eos impatientes reddunt* (Vorrede zur *Odyssee* 1784, X), wünschte er nicht in den Händen der Schüler zu sehen, wohl aber solche mit deutschem Commentar, namentlich mit fortlaufenden Inhaltsübersichten, Summarien; „denn ein genau von Abschnitt zu Abschnitt entworfenes Argument vertrete nicht selten die Stelle eines Commentars.“ Auch die Angabe der Varianten war ihm sehr wichtig, denn er meinte, man solle schon in der Schule zum Gebrauch gelehrter Ausgaben angeleitet werden, wie er überhaupt auch auf äußere Dinge, Orthographie, Accente, die Interpunction, den Druck, die größte Genauigkeit verwendet wissen wollte, damit die Jugend dergleichen Dinge nicht als unbedeutend ansehe: „*parvarum et levium rerum curatione abjecta nullum carmen, nullus ne versus quidem, nullum ullius artis aut doctrinae opus perficitur*“ (Arnoldt II. 209).

In der Erklärung der Schriftsteller durch die Lehrer legt er das größte Gewicht auf die Sacherklärung. Man solle die alten Classiker nicht zum Behuf gelehrter Collectaneen oder politischer und moralischer Observationen machen oder gar an die Erscheinungen des antiken Lebens den Maßstab moderner Principien anlegen. Ebenso wenig mochte Wolf das unzeitige Aesthetisiren leiden, wie es einige Herausgeber bis zu einem „wildem Enthustasmus“ treiben: *hoc istorum est, qui quum antiquos scriptores enarrant lectores sibi meros lapides fingunt*. Er selbst „hob an den Musterwerken des Alterthums ihre einfache Schönheit und anschauliche Gegenständlichkeit als äußere Abbilder des inneren Gleichgewichts der sinnlichen und geistigen Natur des Menschen gerne hervor,“ war auch angemessener moralischer Erweckung nicht entgegen, betrachtete sie vielmehr als eine schöne Frucht der Studien des Alterthums und setzte selbst auch da und dort den christlichen Standpunct mit dem heidnischen in Contrast (Arnoldt II. 229 ff.). Aesthetische Mängel und logische Unrichtigkeiten, meinte er, sollen keineswegs unbemerkt bleiben, aber man solle mit *verecundia* verfahren. Wenn man immer *table*, sei es nachtheilig für das moralische Gefühl. Für die Schulmänner aber, welche auf den Inhalt des Gelesenen kein Gewicht legten und in grammatischen Explicationen schwelgten, hatte er das Wort *grammaticelli* erfunden. Zu der richtigen Auffassung und Erklärung der Schriftsteller führe die historische Interpretation, welche uns die Ideen des Autors bekannt mache und in das ganze Zeitalter und in den Kreis von Dingen versetze, worin die Verfasser schrieben (Arnoldt II. 231). Daher verlangte er, daß in den zwei oberen Classen bei jedem neuen Autor oder neuen Stück der

Lehrer eine kurze Einleitung vorausschicke, um dadurch für die spätere Sacherklärung eine vorläufige Basis zu gewinnen. Bei der eigenen Vorbereitung soll der Lehrer anfangs für sich selbst gehen mit Grammatik und Lexikon, zu den Commentaren aber erst dann greifen, wenn er den Autor mit eigener Bemühung sich deutlich gemacht habe, bei schwierigen Stellen durch schriftliche Aufzeichnung sein Verständniß prüfen, und wenn er mit der Feder in der Hand nicht zurechtkomme, die Sache noch einmal durchdenken. Ueberall aber habe der Lehrer das Bedürfnis und die Fassungskraft der Schüler im Auge zu behalten. „Es sei meist wenig, was für geistigen Nahrungsaft aus wohlverdauter Gelehrsamkeit gewonnen werde, und es sei im erklärenden Vortrage nichts zweckwidriger, als den Schriftsteller weniger aus ihm selbst und aus allgemeiner Sprachkunde heraus zu entwickeln, als die Misverständnisse früherer Ausleger zu verfolgen und ihre gelehrten Vorräthe nach der Reihe durchzumustern und durchzubeuteln“ (Anal. I. 187). Ueberhaupt warnte er vor pedantischer Gründlichkeit im Erklären. Man müsse den Autor nicht in kleine Fetzen zerreißen; man müsse eine ganze Stelle, die einen vollständigen Gedanken aufführe, erst lesen, ohne sich beim einzelnen lange aufzuhalten. Schwierigkeiten im einzelnen lasse man anstehen, bis das Ganze verstanden sei. Nur wenn es anders nicht gehen wolle, müsse man umgekehrt verfahren und zuerst einzelne Wörter und Sachschwierigkeiten erklären (Arnoldt II. 222). Der Autor aber, den wir lesen, sei der vorzüglichste interpres seiner selbst und erst, wo er keinen Aufschluß gebe, müsse man nach anderen Hilfsmitteln sich umsehen; als Muster einer guten Hermeneutik für den Schulzweck empfahl er u. a. Lambin, Paul. Manutius, Muretus, Joh. Fried. Gronovius, Bentley, Markland, Ruhnkensius. — Von den Schülern verlangte er neben gehöriger Vorbereitung, wozu man sie übrigens anleiten, die man ihnen „vormachen“ müsse, zuerst, wie in den unteren Classen, ein gutes Lesen, da er eine schöne Recitation als ein Hauptmittel zum lebendigen Verständniß jedes Literaturwerks betrachtete, insbesondere Beachtung der Quantität, Accentuation und des rhetorischen Moments. Dazu müssen die oben besprochenen metrischen Lectionen wesentlich verhelfen; dabei erwähnt er die Verdienste Gottfr. Hermann's um die Metrik, bemerkt jedoch, er habe die allgemeine Theorie durch aprioristische Entwicklung nach Kantischen Grundsätzen verdunkelt. Die Uebersetzung verlangte er zuerst wörtlich. „Wenn die Schüler merken, daß es kein rechtes Deutsch sei, so schade das nichts, vielmehr sei es gut, wenn sie dabei inne werden, daß dem Lateiner das Maul anders steht als dem Deutschen.“ Erst nach und nach solle zu kunstmäßigeren Uebersetzungen fortgeschritten werden. „Aus dem Griechischen und Lateinischen in's Deutsche, aus dem Griechischen auch in's Lateinische, metrisch sowohl als prosaisch. Aber nichts solle den Schülern in die Feder dictirt werden, dagegen solle man die Schüler einzelnes abfragen, wiederholen lassen und ihnen nichts gehörtes schenken. Die Aufzeichnung des Commentars muthete Wolf nach englischem Vorgang der häuslichen Arbeit der Schüler zu. Sie werden dadurch von selbst darauf geführt, auch in eigener Erklärung leichter Stücke sich zu versuchen. — Die Frage, ob statarisch oder cursorisch zu lesen sei, beantwortet Wolf, indem er sich vor Verwechslung des Cursorischen mit dem Oberflächlichen verwahrt, dahin, daß beides nach Umständen, d. h. nach der Verschiedenheit der Schüler und der Fähigkeit des Lehrers einzutreten habe. Man werde bei den Homerischen Gesängen zuerst langsam lesen, nachher cursorisch, vielleicht mit statarischen Episoden. Das Statarische sei am Platz bei schweren Schriftstellern und bei solchen, die kein großes Ganzes ausmachen, das Cursorische bei leichteren, zumal wenn sie wenig Ruhepunkte bieten. Man könne auch, wenn man in den öffentlichen Stunden wenig genau lese, auf die Ergänzung der Privatlectüre rechnen; der Lehrer gebe dem Schüler zum Privatlesen einen Autor, mit dem er sich in der Classe nur wenig, höchstens eine Stunde, etwa zum Erklären schwieriger Stellen beschäftige.

Was hat nun Wolf nach allem diesem vom Lateinsprechen, Lateinschreiben und Griechischschreiben geurtheilt? Der Mann, der Sprache und Leben der

Griechen so hoch stellte, daß er meinte, man sollte die oberen Gymnasialclassen von nicht Griechisch Lernenden rein erhalten, der den Gebrauch der lateinischen Sprache für Gelehrte und beim Unterricht für so nothwendig hielt, daß er sich derselben nicht nur selbst vorzugsweise bebiente, sondern auch lateinische Compendien für die oberen Classen verlangte, bewegt sich hier in merkwürdigen Unklarheiten und Widersprüchen. Während Wolf früher den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache empfiehlt, indem er meint, das Sprechen gebe dem Stil „Leichtigkeit und hardiesso,“ auch die Gegenstände bespricht, auf welche das Sprechen zu beschränken sei, und zu diesem Zwecke auf die *Initia doctrinae solidioris* von Ernesti, welche viel Material bieten, hinweist, macht er später (1812) zu dem Entwurf des Abiturientenreglements die Bemerkung: „Lateinreden auch? dies können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor *eloquentiae*, von Lehrern an Schulen kaum sechs unter hundert!“ (Arnoldt II. 236) Er meint, bei Erklärung alter Schriftsteller in lateinischer Sprache komme nichts heraus als ein Notenlatein, das sich in einem Duzend von Nebensarten umbrehe. Man solle das Lateinsprechen auf Schulen nur nebenher treiben, etwa beim Terenz oder bei Cicero's philosophischen Schriften. Die letzteren Anschauungen sind aus „Otto Schulz Erinnerungen“ und geben uns Wolf's Aeußerungen aus den ersten Jahren dieses Jahrhunderts. Dagegen hält er fleißige Repetition des Gelesenen und das Memoriren aus der poetischen und prosaischen Lectüre für sehr wichtig. Man könne z. B. einige kleine Reden Cicero's, wie die *pro Archia* und die Reden an Cäsar ganz auswendig lernen lassen. Vom Schreiben in den alten Sprachen, der Kunst des Stils und der Composition spricht er im Mus. für Alterthumswissenschaft I. 1. 116, als von einer Kunst, die uns mit der charakteristischen Denkweise der Alten am innigsten vertraut mache. Nur die Fertigkeit zu schreiben, nur eigenes productives Talent befähige uns, fremde Productionen gleicher Art zu verstehen. In der griechischen Sprache sei von den Neueren weniger geschähen, weil sie in dieser so selten schrieben und die Sache selbst als bloße Uebung vernachlässigten. Man präge sich, sagt er anderswo (Arnoldt II. 255), die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten ein, wenn man dabei viel niederschreibe, Formen und syntaktische Redeweisen, hierin sehe er keinen Unterschied unter alten und neueren Sprachen. Der Werth solcher Uebungen liege in dem Gewinn einer größeren „hermeneutischen und kritischen Gewandtheit und Tiefe.“ Folgerichtig hätte er nun solche Uebungen in beiden Sprachen verlangen sollen. Allein schon für das Lateinische, dessen praktische Nutzbarkeit er auch sehr in Betracht zog, macht er die beschränkende Bemerkung: „Das ganze Schreiben ist nur eine Sache für denjenigen, der tiefer in die Sprache eindringen will. Für manche Stände ist es ganz überflüssig“ (Arnoldt II. 241). Diese Bemerkung ist völlig nichtsagend, wenn wir uns erinnern, daß es um die Gymnasien zu thun ist, diese aber nicht gewisse „Stände“ im Auge haben, sondern allgemeine Bildung zur Vorbereitung auf die Universität, wenn wir ferner sehen, wie Wolf eingehende Rathschläge ertheilt, auf welchen Wegen die Schüler „in vier oder fünf Jahren“ zu der genügenden Fertigkeit im Lateinschreiben gebracht werden können, wie er dazu bestimmte Uebungen, Retrovertiren, Imitation, Variation, prosaische Behandlung poetischer Stücke, Uebertragung aus dem Griechischen in's Lateinische, aus einer Stilart in die andere, freie Arbeiten, endlich bestimmte Lehrbücher und berühmte Stilisten neuerer Zeit als Muster empfiehlt. — Aber so leicht hingeworfene Sätze, wie der obige über das Lateinschreiben für gewisse Stände, können sehr giftig wirken, zumal wenn sie aus dem Zusammenhang der Rede und von der Individualität des Mannes losgerissen, nudo hingestellt werden, um mit der Auctorität eines großen Namens zweifelhafte Forderungen zu decken. — In Beziehung auf die Kunst des Stils und der Composition im Griechischen befindet sich aber Wolf in schneidendem Widerspruch mit den oben beigebrachten allgemeinen Sätzen über den Werth und den Gewinn der Schreibübungen. Denn während er in III und II noch Schreibübungen empfiehlt, hält er sie in Prima für überflüssig und während er in III und II die Schreibübungen meist auf kurze Sätze beschränkt

und alles, was auf Stilsarbe Anspruch macht, ausgeschlossen sehen will, läßt er in seinem Entwurf zu einem Abiturientenprüfungsreglement v. J. 1811 einen griechischen Aufsatz als facultative Probearbeit statt des französischen zu. Wie kann man aber einen Aufsatz erwarten ohne Stil und wie kann man überhaupt, wenn man eine klare Anschauung von Stil hat, das Stilistische auf diese Weise aussondern von dem, was bloß zur Einübung grammatischer Regeln dient? Ganz unerwartet aber an einem Charakter wie Wolf, und nur aus dem ihn damals bereits beherrschenden Widerspruchsgeist gegen Vorschläge, die nicht von ihm ausgingen, zu erklären ist es, wenn Wolf vollends gegen die Forderung einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Griechische mit der Bemerkung austritt, „sie würde namentlich mit solchen Bemerkungen, wie über die Accente, ein unangenehmes Aufsehen im Publicum erregen!“ Es ist auch nicht einzusehen, wie bei diesen Voraussetzungen Wolf, der, wie oben bemerkt, die lateinische Versification in den Schulen wieder in Uebung gesetzt zu sehen wünscht und dazu Rathschläge ertheilt, nun auch „zum Behufe griechischer Versification“ methodische Anweisung geben kann. Die Anforderungen beim Abiturientenexamen stellt Wolf in seinem Gutachten von 1811 für die lateinische Sprache dahin fest: „Der Schüler soll an vorgelegten Stellen von mittlerer Schwierigkeit aus bisher nicht erklärten Stellen des Cicero oder Livius, wie auch eines Dichters als Virgil, Lucan, Claudian zeigen, wie er bei hinreichendem Wörternvorrath und mit Gewandtheit in allem Grammatischen, besonders in der Auffassung verwickelter scheinender Constructionen, auch in der Quantitätslehre und in den Regeln der gewöhnlichen Versmaße sich überall zu helfen wisse und daß er bereits einen Anfang gemacht habe, die verschiedenen Arten des Stils zu unterscheiden. Daneben soll ein lateinischer Aufsatz geliefert werden.“ „Im Griechischen wird nebst sichtbarer Fertigkeit in der Formenlehre auch in den unregelmäßigen und defectiven Verben so viel Kenntniß der Grammatik und Interpretation erwartet, daß er ein ihm noch unbekanntes Capitel eines Historikers wie Diodor oder Arrian oder ein Stück aus Homer oder Euripides oder aus den Gnomikern, theils in's Deutsche, theils in's Lateinische übersetzen könne und bei einer in die Feder gesagten Stelle hinreichende Bekanntschaft mit den Regeln der griechischen Schreibung verrathe. Denen, die sich auf alte Sprachen eifriger gelegt hätten, soll es auch erlaubt sein, statt des französischen Aufsatzes einen griechischen zu schreiben“ (Arnoldt a. a. D. II. S. 261). Hierbei ist zu bemerken, daß Wolf im J. 1803 in einem Gutachten für die philosophische Facultät in Halle das Griechische mit Ausnahme der künftigen Theologen noch für facultativ erklärt hatte.

Ein ähnliches Schwanken zeigt sich bei Wolf hinsichtlich der neueren Sprachen. Er faßt sie zusammen in Beziehung auf die Leichtigkeit, mit der wir ungefähr drei heutige Sprachen unserer Nachbarn gegen eine der alten lernen, und spricht den Wunsch aus, Philologen und Schulmänner sollten Französisch, Englisch und Italienisch lernen. Gelegenheit dazu wünschte er auch an größeren Gymnasien gegeben. Nur giebt er, wie dem Griechischen vor dem Lateinischen, so dem Englischen als Sprache den Vorzug vor dem Französischen. Er spricht einmal von dem „leidigen“ Französischen, nennt die englische Sprache „kraftvoll und geistreich,“ fühlt sich von ihrem „logischen“ Charakter angezogen, spricht sich günstig aus über die Lesung der Werke der Engländer, vergleicht die Sprache mit der griechischen und erklärt sich einmal für die Priorität derselben. Nichts desto weniger weist er ihr im Gymnasialunterricht nur eine facultative Stellung an, räumt in demselben dem Französischen, als der „heutigen Universalprache Europa's,“ den Vorrang ein, macht den Unterricht in derselben von der untersten Classe an obligat, verlangt, daß das Französische von künftig nicht Studirenden unmittelbar nach der Muttersprache, von künftig Studirenden mit dem Latein oder doch bald darauf begonnen werde, und erklärt, daß alle in Weltgeschäfte übergehende Jünglinge dessen bedürfen. Daher wird an die Abiturienten die Forderung eines französischen Aufsatzes gestellt und verlangt, „außer richtiger Aussprache und gelehrter Kenntniß der Grammatik, etwas Geläufigkeit im Schreiben, auch wo möglich im Sprechen, Fertigkeit zur Lesung mittel-



mäßig schwerer Schriften und einige Kenntniss der französischen Literatur.“ Diese Forderungen sind gestellt im Gutachten vom J. 1803 und hauptsächlich von 1811, als Frankreich Europa beherrschte und Napoleons Stern im Zenith stand.

Was die Wissenschaften (Wolf's eigener Ausdruck), welche Gegenstand des Gymnasialunterrichts sind, im Gegensatz zu den Sprachen betrifft, so ist Wolf dem Grundsatz, die letzteren als Mittelpunkt des Unterrichts festzuhalten — in uno habitandum in ceteris versandum — insoferne treu geblieben, als in dem von Arnoldt (s. o.) zusammengestellten Lehrplan den Sprachen, das Deutsche und Französische mit eingerechnet, mehr als die Hälfte des Gymnasialunterrichts bestimmt ist. Dagegen ist die Zahl der Wissenschaften, die er in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen, doch immer größer, als die Zahl der jetzt in unsern Gymnasien zugelassenen. Denn, um von den „Verstandesübungen und gemeinnützigen Kenntnissen“ in den unteren Classen nichts zu sagen, so finden wir in dem Lehrplan Mythologie, römische Alterthümer, Philosophie, Bücherkunde oder eine allgemeine Uebersicht der Wissenschaften, lauter Gegenstände, die in dem Normallehrplan der preussischen Gymnasien nicht verzeichnet sind und von denen in dem Kreise der Lektionen anderer Gymnasien bloß einzelne, nirgends aber alle vorkommen; und wenn auch die Mathematik mit je 2 Stunden in II und I in Beziehung auf die Zeit zurücksteht, ebenso die Religion in Secunda gar nicht, in Prima nur mit einer Wochenstunde angefaßt ist, so sind dafür andere Fächer stärker als in den neueren Lehrplänen, so Geographie mit 2, Geschichte mit 3, Französisch mit 3 und 2, Deutsch mit  $4\frac{1}{2}$  und 2 Stunden in I und II bedacht. Den Vorzug einer größeren Centralisation kann man also dem Wolf'schen Lehrplan in keiner Weise einräumen, abgesehen davon, daß er auch an den obersten Classen der Musik oder dem Zeichnen noch eine Stelle gönnte und vom 13. Jahr an Gymnastik für nöthig hält, welche z. B. in den württembergischen Gymnasien bei einer Zahl von 32 Wochenstunden in Prima mit 3 Stunden bereits inbegriffen ist. Dabei mag weiter bemerkt werden, daß er nicht nur Physik und chemische Vorkenntnisse im Gymnasialunterricht zuläßt und die Mathematik, freilich nur mit 2 Wochenstunden, bis zur ebenen Trigonometrie fortgesetzt sehen will, sondern namentlich sehr viel auf beschreibende Naturkunde hält. „Ich dächte,“ äußert er (Arnoldt a. a. O. II. 310), „sogar lieber etwas weniger Geschichte oder Griechisch, als Mangel an Naturkenntnissen, die zur allgemeinen Cultur gehören.“ Wie entschieden haben sich aber in neuerer Zeit Nägelsbach und Noß gegen die Aufnahme der beschreibenden Naturwissenschaften in den Unterrichtskreis der Gymnasien ausgesprochen! Die „Verstandesübungen und gemeinnützigen Kenntnisse,“ womit nach Arnoldt's Ausdruck Wolf der Methodpädagogik seinen Tribut entrichtete, scheinen dem in neuerer Zeit üblichen Anschauungsunterricht zu entsprechen, zumal, wenn man sich erinnert, daß „dabei in Natur oder in Kupfern viel vorgewiesen werden soll.“ Allein Wolf geht hierin doch weiter. Diese Uebungen erstrecken sich bei ihm bis in Quarta, in der das Griechische anfängt; ferner soll damit, während der erste Grund zu einer genauern Kenntniss der Muttersprache gelegt werde, aus Naturkenntniss, besonders der Natur des Menschen, aus Handwerkskunde, gemeiner Mechanik, höherer Technik, Geschichte (biblischer) mancherlei Stoff für sinnliche Wahrnehmung und für das Gedächtniss, dann auch für Verstandesbildung fragmentarisch beigebracht werden. Daß dergleichen in den unteren Classen geschehen müsse, sei offenbar (Arnoldt II. 312). Wir haben wieder den Orbis pictus vor uns. Aber niemand wird behaupten, daß solche Uebungen, welchen in den 4 untersten Classen 1, 2 und 3 Wochenstunden gewidmet werden, zur Vereinfachung und Centralisation des Unterrichts beitragen. — Auch der philosophischen Propädeutik, welche in dem Normallehrplan für die preussischen Gymnasien nicht aufgeführt ist, weist Wolf in Prima eine Wochenstunde zu. Zwar nahm er gegenüber der Philosophie nicht jenen exclusiven und fast feindseligen Standpunct ein, wie aus der holländischen Schule ein Ruyken und Wyttens-

bach\*) und in Göttingen Heyne, welche die philosophischen Bestrebungen fast wie eine pestartige Epidemie betrachteten, welche die übrigen Studien verderbe, und verhielt sich vielmehr effektiv, empfahl besonders das Studium der griechischen Philosophie und warnte namentlich davor, schon im Jugendalter ein bestimmtes philosophisches System zu adoptiren. Aber der Meister der philologischen Kritik verhielt sich gegen die Kantische Kritik völlig ablehnend und gefiel sich darin, Fichte, der ihm seinen Beifall über seine homerischen Forschungen kundgeben ließ, mit dem Bemerkten, daß er auf dem Wege philosophischer Construction zu demselben Resultat über die homerischen Gesänge gelangt sei, zu perfliren. Er meinte, es habe Völker gegeben, von denen nur noch die Namen existirten, es wäre hübsch, wenn Fichte uns die Geschichte dieser Völker lieferte, da er doch dergleichen a priori zu finden wisse (vgl. Körte II. S. 309). Ueber die Zulässigkeit der Philosophie auf Gymnasien wechselten seine Anschauungen. In dem öfters genannten Gutachten vom J. 1803 erklärt er sich gegen die Philosophie nach ihren Haupttheilen, insbesondere auch gegen die Logik, und wollte fast allen Unterricht in der Philosophie bis auf einige praktische Uebungen, selbst die Geschichte derselben ausgeschlossen wissen. Später aber verlangte er doch eine kurze Uebersicht über die Haupttheile der Philosophie, vorzüglich der Logik und Psychologie mit Erklärung von hergebrachten Kunstausdrücken, und im J. 1811 in seinem Gutachten über ein Abiturientenprüfungsreglement verlangte er „einige Vorkenntnisse von Philosophie,“ etwas über die Anfangsgründe der Seelenlehre und dergleichen allgemein nothwendige Kenntnisse. Nach Vorstehendem sind wir auch in dieser Frage keineswegs berechtigt, uns auf Wolf als eine entscheidende Auctorität zu berufen. — Ebenso wenig läßt sich dies von Wolf in Beziehung auf den Religionsunterricht erwarten. Wolf war Rationalist und Kritiker. Er war sich bewußt, daß und wie seine homerischen Prolegomena auf die höhere biblische Kritik zurückwirken würden. „Heiliger oder Profanschriststeller ist mir einerlei. Nebenbetrachtungen machen mich nicht schüchtern“ (s. Arnoldt II. 399 fg.). Aber der Standpunct des Pantheismus oder Materialismus war ihm fremd. Er legte das Hauptgewicht auf natürliche und christliche Moral, von Glaubenssätzen wollte er höchstens nur einiges rein biblische mitnehmen mit Beziehung des Neuen Testaments für griechisch Lernende. Er hielt aber darauf, daß den Schülern Religiosität eingeflößt werde, drang auf Kirchenbesuch, empfahl den Confirmirten den Gebrauch des heil. Abendmahls und ordnete tägliches Gebet und Bibellesen an. Aber von einer übernatürlichen Offenbarung und Inspiration wollte er nichts wissen, er hielt das Christenthum „für nichts weiter als für eine Zusammensetzung von jüdischen und griechischen Ideen, für eine Folge von der großen Mischung von Völkersitten und Völkerideen;“ seine Religion war eine heidnische „Humanitätsreligion, welche ohne specifisch christliche Färbung, insbesondere ohne tiefere Erfassung der Lehre von der Gnade und Erlösung die Vervollkommnung des inneren Menschen einzig im Verdienst der Tugend suchte, die sich in strenger Pflächterfüllung und thätiger Menschenliebe zu bewähren habe“ (vgl. Arnoldt II. Weil. 1, über Wolf's Stellung zur Theologie und Religion). — Die Aufnahme von Mythologie, römischer, nach einigen Notizen auch griechischer, Alterthümer, sogar Antiquitäten aller Völker, Literaturgeschichte, allgemeiner Encyclopädie der Wissenschaften, Bücherkunde in

\*) Vgl. eine Stelle aus einem Brief Wytttenbachs ad Lyndenium:

Ego adolescentibus metaphysica febris delirantibus ignosco, qui eadem et ipse adolescentulus deliravi. Ita enim natura fert, ut quisque homo semel aut summum iterum in vita veluti corpore variolis, sic animo amoris aut alia studii insania corripiatur, postea convalescens sanus et immunis vivat. Cumque ista febris fere novos et imperitos invadat, peritos doctosque fugiat, ignoscitur adolescentibus; aetate provecctis minus ignoscitur. Ueber dieselben Anschauungen Heyne's vgl. J. G. Voss von Herbst a. a. O. S. 272. Er nennt die philosophia einen furor, eine pestis, quae barbarie sua et squalore totam fere Germaniam inquinaverat, eine scientia vocabulorum, non rerum, quae tota ex verborum strepitu pendebat etc. etc.

den Kreis des Gymnasialunterrichts, verdient keine besondere Besprechung, da Wolf selbst darüber sich schwankend ausläßt, aber nach unserer Ansicht auch da, wo er klar ist, die Grenzen des Schulunterrichts überschritten und in das Gebiet der Universität eingegriffen hat. Ebensovienig verlohnt es sich der Mühe, aus den zerstreuten Notizen Wolf's über den Unterricht in Geographie, dem er übrigens in allen Classen je 2 Stunden zuweist, etwas besonders hervorzuheben. Er steht dabei ganz auf einem veralteten Standpunct; von den Anschauungen Nitters über das Verhältnis der Erdkunde zur Natur und Geschichte des Menschen hat er noch keine Ahnung, obwohl Ritter noch zu Wolf's Lebzeiten mit seinen Ideen und Schriften hervortrat. Es mag genügen, zu bemerken, daß Wolf ein großes Gewicht auf die alte Geographie legte, über welche er auch Vorlesungen gehalten hat, daß er diese mit der Lectüre alter Schriftsteller, des Nepos, Cäsar, Mela verbunden wissen wollte, im übrigen bei diesem Unterricht ganz besonders Versinnlichung und Anschaulichkeit verlangt. Daß Wolf den Unterricht in Mathematik vernachlässigt, ist schon oben bemerkt. Dieselbe gebe, meinte er, zwar einen Vorschmack strengen wissenschaftlichen Unterrichts, aber leiste nichts für Phantasie und Geschmac. Ueberhaupt hielt er mathematische und philologisch-historische Befähigung für unvereinbar. Und so finden wir in dem Arnoldt'schen Lehrplan in Cl. VII—IV nur 2 oder eine Stunde für Rechnen, von Cl. III an je 2 Stunden „für höhere Mathematik“ bestimmt. — Dagegen dürften die Gedanken Wolf's über den Unterricht in Geschichte eine etwas nähere Betrachtung verdienen. Bei dem nahen Zusammenhang der Alterthumskunde mit der Geschichte ließ sich erwarten, daß Wolf diesem Unterrichtsfache eine eingehendere Aufmerksamkeit schenken werde. So verhält es sich auch. Wie Wolf über fundamenta historiae, über allgemeine Geschichte des Alterthums wiederholt, über griechische und römische Geschichte, über Geschichte der Literatur, der Künste, der Philologie, über Antiquitäten gelesen, so mußte sich ihm über diese Disciplin im Gymnasialunterricht auch eine bestimmtere Ueberzeugung herausbilden. Hiernach räumte er denn auch der alten Geschichte unbedingt den Vorrang ein als der Grundlage von aller Geschichte und beschränkte selbst auf diesem Gebiete die Geschichte des Orients im Vergleich mit Griechenland und Rom auf ein möglichst bescheidenes Maß. In Betreff der neueren Geschichte, die er im allgemeinen und nicht vom Gesichtspuncte der vaterländischen aus vorgetragen zu sehen wünscht, giebt er sich eigentlich schon zufrieden, wenn sie nur „nicht ganz versäumt“ werde. Das Mittelalter aber betrachtet er ganz von dem Aufklärungsstandpunct seiner Zeit, als eine „Kluft zwischen älterer und neuerer Cultur, in der die edleren Triebfedern des Alterthums abgestumpft worden,“ als ein „stupides Zeitalter voll Superstition und Uebernheiten,“ wo alles in Unwissenheit und Nacht versunken gewesen sei, so daß wir „aus dem ganzen medio aevo nicht ein Duzend großer Köpfe hätten.“ Man müsse daher diese Geschichte in Schulen bloß summarisch behandeln, so weit es zur Connexion der alten und neuen Geschichte nothwendig sei. Denn eine Uebersicht über das ganze Gebiet mußte er doch verlangen, da er das Ziel des Geschichtsunterrichts dahin bestimmt, zu zeigen, wie es gekommen sei, daß die Menschen auf der jetzigen Stufe der Cultur stehen. Von dem Abiturienten verlangte er in dem Gutachten zu dem Entwurf von 1811, „daß er mit den denkwürdigsten Begebenheiten alter und neuer Zeiten nach ihrer Folge und synchronistischen Stellung vertraut, auch mit andern Haupttheilen der Geschichte summarisch bekannt sei, welche Art von Bekanntschaft auch mit den einflußreichsten Ereignissen des Mittelalters vorausgesetzt werde.“ Aus diesem Grunde will er beim Geschichtsunterricht weder den moralischen, noch den teleologischen, noch den vaterländischen Gesichtspunct vorangestellt wissen. Doch rühmt er, daß die Jugend „durch die Beschäftigung mit den großen Charakteren des Alterthums Erhabenheit der Denkungsart gewinne und, was das wichtigste sei, zu allen Zeiten Verachtung des Gemeinen.“ Uebrigens erklärt Wolf die griechische Geschichte, in deren Culturentwicklung er eine gewisse Aehnlichkeit mit Deutschland zu finden glaubte, für bildsamer, die des römischen Volks aber wegen seiner Mittel-

stellung zwischen Griechenland und der neuen Welt, mit deren Cultur dasselbe in genauester Verbindung stehe, zum Gebrauch in Schulen für mehr geeignet. Beiläufig bemerken wir, daß Wolf den mythischen Charakter der ältesten römischen Geschichte erkannte und deswegen rieth, über diese dunkle Periode hinwegzueilen, dafür aber bei der Geschichte des ersten Jahrhunderts vor und nach Christi Geburt zu verweilen. In der schwierigen Frage über die Sichtung des Stoffes und die Form des Vortrags erfahren wir ungefähr Folgendes. Es wird keine lückenlose, abgerundete und systematische Kenntniss des ganzen Gebiets, dagegen sicherer Bescheid in bestimmten Abschnitten und ein Eingreifen der Sprachlectionen verlangt. Man soll den Unterricht zusammenhalten und die Kraft in den rechten Puncten sammeln. Es sollte eine Reihe der hauptsächlichsten Begebenheiten von Anfang an tief eingepägt werden, so daß man die Geschichte jedes Volks auf zehn Hauptfacta reduciren könne; bei dem Vortrag dieser aber müßte lange verweilt und genau und gründlich verfahren werden. Für diese geschichtlichen Grundkenntnisse wendete er statt Universalgeschichte oder Weltgeschichte den Ausdruck *historia fundamentalis* an, wie er auch in Halle 1802 über „*fundamenta historiae*“ gelesen hat (f. o.). Unter dem directen Einfluß Wolf's sind die historischen Bücher seines Schülers Bredow, die lange eine so große Verbreitung genossen, nach diesen Gedanken angelegt und abgefaßt (Arnoldt II. 302 Anm.). Diesen historischen Stoff dachte er sich in drei Cursen vorgetragen, in welchen materiell das nemliche, aber in verschiedener Form und nach verschiedenen Gesichtspuncten behandelt würde. In dem ersten Curs (III und IV) sollte das pädagogische Moment vorherrschen; hier dürfte das Einzelne noch mehr fragmentarisch, auch in Biographien vorgetragen, jedoch schon hier die alte Geschichte besonders berücksichtigt werden, im 2. (Secundanercurs), den er auf 2 bis 1½ Jahre ansetzte, sollte dann das vereinzelt Fragmentarische vereinigt und in Zusammenhang gebracht werden, — der Gesichtspunct aber müßte der des allgemein bürgerlichen Bedürfnisses sein; endlich sollte in einem zwei- bis dreijährigen Primanercurs vom philologisch-humanistischen Standpunct aus eine allgemeine Uebersicht der ganzen Geschichte gegeben werden, welche sich mit besonderer Rücksicht auf die alte Geschichte wissenschaftlich zu vertiefen hätte. Die Behandlung sollte im ganzen ethnographisch sein und damit Geographie verbunden werden, die Eigenthümlichkeiten des Landes, der Menschen, die Gesetze und Einrichtungen an die Begebenheiten der Nation sich anschließen. Damit konnte natürlich eine Eintheilung in Perioden nicht ausgeschlossen sein, wie denn Wolf auch von historischen Epochen, Ruhepuncten, Perioden spricht und hiebei ein gewisses Ebenmaß im Abstand, eine Symmetrie der Abtheilungen verlangt und an das Ende der Abschnitte synchronistische Repetitionen ansetzt. Bredow rühmt es in seinem Handbuch der alten Geschichte für Gymnasien ausdrücklich, daß er neben manchen eingewebten Ideen die passende und bequeme Periodenabtheilung hauptsächlich Wolf verdanke (Arnoldt II. 302). Wichtig war ihm auch das Einprägen der wichtigsten Zahlen und das Anlegen von Tabellen, wobei er nach Jahren vor und nach Christi Geburt gerechnet wissen wollte, nicht nach Jahren der Welt, wie dies damals noch sehr häufig geschah. Ja er hielt einen gewissen Unterricht in der historischen Chronologie in Schulen für nothwendig. Hinsichtlich des Vortrags verwirft er das Dictiren unbedingt. Die Schüler sollten sich die Hauptfacta merken und zum Schluß jeder Stunde sollte alles kurz zusammengefaßt werden. Dagegen empfiehlt er als Hülfsmittel historische Compendien und tabellarische Zusammenstellungen. Für reifere Schüler von Secunda an wünscht er das Nachlesen in den Quellen der alten Geschichte. Die Schüler werden so auch angeleitet, sich die Geschichte durch Kritik zusammenzusetzen, ein Factum zu untersuchen, und es können ihnen selbst historische Ausarbeitungen nach den Quellen angemuthet werden.

Den Gymnasialcurs wünscht Wolf abgeschlossen zu sehen durch eine Entlassungsprüfung, vorgenommen durch die Lehrer der Gymnasien, wohl auch durch andere, und geleitet von Regierungscommissären. Die Bedenken, die er gegen diese Prüfungen

äußert, daß man sich oft mit dem Undankbarsten die meiste Mühe gebe, weil man denn doch ordentlich bestehen wolle, daß extranei da seien, daß nicht alle ein Staatsamt suchen und doch studiren wollen, hat er später fallen lassen, jedoch verlangt, man solle einen Unterschied machen zwischen künftigen Staatsbeamten und solchen, die keine Anstellung suchen, und auch diejenigen zur Universität entlassen, welche ungenügend vorbereitet erscheinen. Die letzteren müßten jedoch denen nachstehen, welchen eine vollendete Schulbildung attestirt sei. Um jedoch „sittenlose Roheit und auffallende Unwissenheit“ von der Universität ferne zu halten, macht er den unpraktischen Vorschlag, es solle von den philosophischen Facultäten noch eine Prüfung mit denjenigen angestellt werden, „welche den Anschein gänzlich Unwürdiger tragen.“ Zugelassen solle keiner werden vor dem 17. Jahr und der nicht 2 oder 2½ Jahr in Prima gelesen. Die Prüfung soll mündlich und schriftlich sein und sich auf alle Fächer des Gymnasialunterrichts erstrecken. Ueber die Erfordernisse ist im Obigen bei den einzelnen Lehrfächern das Nöthige mitgetheilt worden. Wir bemerken nur noch, daß über die Prüfung ein Protokoll aufgenommen, die Zeugnisse kurz und entschieden gefaßt und nach 3 Stufen ertheilt werden sollen: trefflich, gewöhnlich, gering (das Schema s. bei Arnoldt II. 380 ff.). Während eigentlich die Unterscheidung nur eine gedoppelte sein könne, nemlich: gehörig vorbereitet und nicht gehörig vorbereitet, seien unter den ersteren auch solche, welche die nothwendigen Forderungen sehr übertreffen und das müße in dem testimonium, das sich dadurch als testimonium honorificum herausstelle, zur Aufmunterung hervorgehoben werden. Uebrigens hebe eine tadelnde Note der Aufführung den Anspruch auf die beste Note auf. Unter den Kenntnissen komme es nicht ausschließlich, aber doch vorzüglich auf die humanitären Studien an. „Der den Gymnasien sorgsam zu erhaltende Geist fördert einen Grund der Bildung, der den Jüngling befähigt, jeden Zweig der Gelehrsamkeit mit gutem Erfolg zu bearbeiten.“

Damit schließen wir unsere Darstellung der Wolf'schen Gymnasialpädagogik. Es wird keinem Kundigen entgangen sein, daß dieselbe vornehmlich auf der so häufig angezogenen Schrift von Arnoldt beruht. Wir glauben es hier unverholen aussprechen zu sollen, wie viel wir diesem mühevollen, gründlichen, nach allen Seiten „reich ausgestatteten“ Buche verdanken, und unterschreiben mit voller Ueberzeugung, was Michael Bernays in „Göthe's Briefe an F. A. Wolf“ S. 38 sagt: „Der Verfasser ist der sorgsamste und zuverlässigste Führer für jeden, der Wolf's pädagogisches Wirken in seinem ganzen Umfang überblicken und im einzelnen würdigen will. Er ist zugleich einer von den seltenen Führern, die uns mehr sehen lassen, als sie eigentlich zu zeigen verpflichtet sind.“ \*)

So viele Goldkörner der Gymnasiallehrer und Pädagoge in dem oben Mitgetheilten finden wird, so stößt man doch auch auf viel Widersprechendes, Schwankendes, Einseitiges, und in vielen wichtigen Fragen suchen wir vergeblich nach einer zur Reife gebiethenen Ueberzeugung. Wolf's Verdienst scheint uns nicht auf dem Felde der Gymnasialpädagogik, sondern auf dem Gebiete der philologischen Gelehrsamkeit und der Universitätspädagogik (wenn man im Widerspruch mit Wolf diesen Ausdruck gebrauchen darf) gesucht werden zu müssen. Aber auch hier ist sein persönliches Wirken durch das lebendige Wort als Universitätslehrer bedeutender gewesen als seine literarische Thätigkeit, welche zwar genial und bahnbrechend war, aber keine große umfassende und erschöpfende Arbeit aufweist, wie solche aus den Händen anderer großer Philologen vor und nach ihm hervorgegangen sind. Wir erkennen in F. A. Wolf eine geniale schöpferische Natur, erfüllt von hohen, ernstern und idealen Anschauungen und ausgestattet mit reichem,

\*) In diesen Worten liegt zugleich eine Rechtfertigung Arnoldts gegen einen, wie uns scheint, unverdienten Tadel, welchen Bernhardt auf der Philologenversammlung in Halle gegen denselben ausgesprochen hat und der darauf hinausläuft, daß Arnoldt zu wenig habe sehen lassen. Vgl. die Entgegnung von Arnoldt in den Jahrbüchern für classische Philologie 1871, 104.

gründlichen Wissen und vielseitiger Gelehrsamkeit, aber zugleich einen Mann, der, verhöhnt durch frühe ganz außerordentliche Erfolge und durch die ihm gestattete Freiheit unbeschränkter Waltens es versäumte, an sich selbst zu arbeiten und dadurch zur unbefangenen Selbsterkenntnis und zu einer billigen Beurtheilung derjenigen zu gelangen, mit welchen ihn seine Lebensstellung zusammenführte. Er hat daher jenes von ihm aufgestellte Ideal einer maßvollen, in sich befriedigten und nach außen wohlthuernden Persönlichkeit, jener schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen, jener *σωφροσύνη*, *morum suavitas* und *humanitas*, welche uns an anderen Gelehrten auch der philologischen Richtung so wohlthuernd anspricht, an sich selbst nicht zur Erscheinung bringen können.

Sitzel.

**Hieronymus Wolf.** Literatur: Die erste und älteste Nachricht findet sich in einer von Prof. Matthäus Dresser zu Leipzig 1582 gehaltenen Lobrede auf Wolf, *Matthaei Dresseri orat. Francof. a. M. p. 246—62.* Eine wortgetreue Wiederholung, ohne die eingestreuten Nutzenwendungen für die studirende Jugend, giebt Melchior Adam, *vitae Germanor. philosoph. Heidelbergae 1715 p. 304 seqq.*, die dann allen folgenden Sammlern und Verfassern von Gelehrtenbiographien trotz ihrer großen Mangelhaftigkeit als Grundlage gedient hat. — Neues und Besseres aus der lautersten Quelle gab erst Jakob Brucker in der zu Augsburg 1739 in 4° erschienenen und mehrmals wieder abgedruckten *Synopsis vitae H. Wolfii*, einem zweckmäßigen Auszug aus der in seinen Besitz gelangten ausführlichen Selbstbiographie Wolfs, dem *Commentariolus W. de vitae suae ratione ac potius fortuna*, welchen Reiske zuerst im J. 1773 vollständig in den VIII. Band der *orr. gr. p. 772 sqq.* aufnahm. Eine musterhafte Uebersetzung des ersten Theils ist „Wolfs Jugendleben“ von F. Passow in Raumers historischem Taschenbuch von 1830. — Am vollständigsten und gebiegensten handelte und urtheilte zuletzt über Wolfs Leben und Verdienste Mezger in vier Programmen des Augsburger Gymnasiums, vereinigt in *Memoria H. Wolfii*, ser. Dr. Ge. Casp. Mezger, Aug. Vind. 1862. 8°. — Eine Schulrede von J. Th. Bömel, gehalten 1827 in Frankfurt a. M., abgedruckt in Seeboed's *Krit. Bibl. 1828. I. Nr. 13*, behandelt das Thema „H. Wolf liebte den Ruhm der Wissenschaft mehr als den seines Geburtsadels.“ — K. von Raumer, *Gesch. der Pädagogik, I. Theil S. 238 ff.* und *Beil. V.* — Karl Schmidt, *Gesch. d. Päd. III. Bd. S. 142—45.* — Wolfs Bildnis in Bruckers *Ehrentempel, Augsb. 1747, zu S. 59.*

**Wolfs Leben.** Hieronymus Wolf wurde am 13. August 1516 zu Dettingen an der Wörnitz, damals Hauptstadt einer gleichnamigen Grafschaft, geboren. Sein Vater Georg Wolf, aus ablicher Familie stammend, leistete der Stadt und Grafschaft Dettingen als tüchtiger und gewissenhafter Beamter vorzügliche Dienste. An Ehre und Anerkennung fehlte es ihm nicht: in seinen Vermögensverhältnissen war er in den schlimmen Zeiten der Pest und Kriegsnoth heruntergekommen. So brachte auch unser Hieronymus keine freundlichen Erinnerungen aus der Kindheit mit: viel Angemach und eine schwere Krankheit, die eine lebenslängliche Schwäche des linken Auges zurückließ, suchte schon den Knaben heim, seine Mutter verfiel zur Zeit des Bauernkrieges in unheilbaren Wahnsinn; von Unterricht und Erziehung war wenig die Rede und in seinem 11. Lebensjahre konnte der Knabe kaum lesen und schreiben. Dazu kam die in Noth ausartende Strenge seiner beiden ersten Lehrer (zu Nördlingen), die den Vater bestimmte, den elfjährigen Knaben nach Nürnberg zu Christoph Julius, einem berühmten und der Familie befreundeten Rechtsconsulenten zu schicken. Dieser ließ ihm durch den gelehrten Rector der Sebalder Schule, Sebalbus Heiden, die Elemente des Griechischen beibringen 1527 bis 1530 und brachte ihn dann nach dessen Rath und günstigem Zeugnis auf das jüngst gestiftete Negibingymnasium, wo damals gerade die ausgezeichnetsten Lehrer, wie Camerarius, Coban Hesse, Böschenstein, Rotting, Schoner (Mathematiker) zusammenwirkten. Anfangs hatte der 14jährige, nicht zum besten vorbereitete Wolf seine große Noth, dem

Unterrichte der genannten Männer zu folgen, und gerade als ihm dies infolge seines eisernen Fleißes zu gelingen schien und er auf immer für die classischen Studien gewonnen war, da wurde er von seinem Vater von diesen Studien ab- in die Heimat zurückberufen, um in der gräßlich Dettingenschen Canzlei zu Harburg eine andere Laufbahn als Schreiber anzutreten. Nur mit Widerstreben und verstimmt durch ein feindseliges Geschick, über dessen Tücke er schon damals die bittersten Klagen führt, ergab er sich in den Willen seines Vaters. Der Wunsch desselben, daß Hieronymus sein allzu ernstes und finsternes Wesen, seinen Hang zur Einsamkeit aufgeben, die Manieren der Hofleute im Umgange mit ihnen annehmen und durch weltmännische Sitte ein besseres Fortkommen in der Welt sich schaffen sollte, gieng jedoch nur theilweise in Erfüllung. Der junge Wolf verzichtete lieber auf die sinnlichen, mitunter rohen Genüsse und Freuden seiner gleichaltrigen Umgebung, auf Trinkgelage und Kleiderprunk, und fand in guten Büchern seinen höchsten Genuß. Aus seinen Ersparnissen hatte er sich in Nürnberg Schriften von Melanchthon, Erasmus, Vives (s. d. Art.) und seine Lieblinge, den Terenz und Vergil angeschafft, die er nun in jedem freien Augenblicke wieder und wieder las, aber ohne Lexikon, von dem er damals noch keine Ahnung hatte, nur ungenügend verstand. In seinem Dienste gewann er sich übrigens durch gewissenhaften Fleiß und sein bescheidenes, gefälliges Wesen den Beifall aller Verständigen, insbesondere des Canzlers Christoph Julius selbst, der an dem Jünglinge solchen Gefallen fand, daß er ihn gern zum praktischen Juristen für den Staatsdienst gewonnen und gebildet hätte, womit er besser für die Zukunft desselben zu sorgen glaubte als durch Begünstigung seiner philologischen Neigungen. Später bereut Wolf, wenn ihn sein unglückliches Naturell gerade zu Mismuth und Unzufriedenheit stimmt, dem wohlwollenden Berather nicht gefolgt zu sein: zu andern Zeiten erkennt er wieder das Studium des classischen Alterthums als seinen wahren und einzigen Beruf an. So auch der Canzler, der ihm in eigener Person die Institutionen erklärt hatte — ohne den gewünschten Erfolg. Er ließ ihn daher zu seinen Lieblingen wieder zurückkehren. Rührend ist es von ihm selbst zu hören, wie er die Lectüre seines Vergil und Terenz und daneben eigene Uebungen im Abfassen lateinischer Gedichte, Reden und Gespräche ohne Lehrer und Lehrbuch vornahm, verfolgt von Spott und Hohn, von Schmähungen und Kränkungen seiner rohen Collegen und der Hoffjugend, wie er dann in kalten Winternächten, während seine Peiniger schliefen, studirte, wie er endlich mit seinen Büchern in das Gesindezimmer sich flüchtete, wo es ihm Knechte und Mägde nicht besser machten. Dabei ließ seine Gutmüthigkeit den Gedanken an eine Klage bei dem Canzler, die alles beseitigt haben würde, nicht aufkommen. In diese Zeit fällt Wolfs erster Versuch im Lehrfache. Auf Bitten des Pfarrers in Harburg las er nemlich mit dessen Söhnen den Terenz „als ein selbst- und neugebädener Lehrer und wie der Einäugige unter den Blinden.“ Einmal entschloß er sich auch in der Verzweiflung, dem Beispiele der jungen Leute bei Hof zu folgen und wenigstens ihre Tracht anzunehmen. Zu diesem Zweck reiste er nach Nördlingen auf die Messe, um sich dort ein Baret mit Federschmuck, einen Dolch und einen Kniegürtel zu kaufen. Allein er kam zu spät, die Messe war zu Ende und Wolf kaufte sich nun statt des Puzes im Vorübergehen an einem Buchladen einen Valerius Maximus, einige Griechen und ein griechisch-lateinisches Lexikon von Gilbert Longolius. Seelenfroh und mit den Musen ausgesöhnt kehrte er mit seinen Schätzen nach Hause zurück; aber die Prüfungen, die er in Harburg auszustehen hatte, dazu die Erkenntnis seines wahren Berufes, ließen ihn nicht ruhen, bis er sich von seinem Vater die Kosten für seine Studien auf einige weitere Jahre erbeten hatte. Auch ein qualvolles körperliches Leiden, das der junge Wolf durch seinen rastlosen Fleiß, Nachtwachen und Enthaltbarkeit sich zugezogen und verschlimmert hatte, machte einen Wechsel des Aufenthaltsortes für ihn wünschenswert.

Im Februar 1535 gieng sein sehnliches Verlangen in Erfüllung: er durfte wieder zu seinem alten Lehrer Seb. Heiden in Nürnberg und zu den classischen Studien zurückkehren, dem Einzigen, was ihn einen stehenden Körper (erst nach 7 Jahren fühlte er

durch wiederholten Gebrauch des Wildbades (Vinderung) vergessen und die Reizbarkeit seiner Nerven zeitweilig beherrschen ließ. Leider fand er die Männer, welche vor 5 Jahren am Negidiengymnasium gewirkt hatten, nicht mehr an ihrer Stelle: Eoban Hesse hatte Nürnberg verlassen müssen, Böschenstein war todt, Schoner kränkelte und Camerarius stand im Begriff nach Tübingen überzusiedeln. Diesem, den er wegen seiner gründlichen Behandlung des classischen Alterthums am höchsten schätzte, folgte er, wenngleich mit erneuten Unbequemlichkeiten und größeren Kosten. Außer Camerarius, der die Tragödien des Sophokles erklärte, hörte er noch den Franzosen Bigot über Aristoteles' Organon, Johannes Hilbebrand über Euklid, Jakob Schegk, der den Lucian, Joh. Benignus, der den Quintilian, und Michael Beius, der den Sallust erklärte. Als etwas später Sebald Havenreuter mit seinen Schülern aus Nürnberg nach Tübingen kam, genoß er auch dessen Privatunterricht und wetteiferte mit den Schülern desselben in der Anfertigung griechischer Briefe und Verse. Später tadelt er selbst, daß er in Tübingen, freilich nach dem Vorgang und auf den Rath unverständiger Gesellen, zu viele Vorlesungen an demselben Tage, darunter auch solche, denen er noch gar nicht gewachsen war, gehört und deshalb nicht den rechten Nutzen daraus gezogen habe. Den nachhaltigsten Einfluß auf Wolfs spätere Wirksamkeit als Gelehrter und auf eine seiner verdienstvollsten Arbeiten übte der schon genannte Jakob Schegk durch seine Erklärung des Sokrates. Diese Vorlesung gab ihm (vita p. 803) den ersten Anlaß, diesen Autor zu lesen, zu bewundern, zu übersetzen und wiederholt in stets verbesserter Gestalt herauszugeben. Da ihm sein Vater die Kosten für ein akademisches Studium nur auf zwei Jahre versprochen hatte und ihn jetzt mit guten Empfehlungen einflußreicher Freunde an den Hof des Kaisers Ferdinand zu schicken gedachte, so faßte der junge Wolf den Entschluß, nach dem Beispiele des Philosophen Kleantes sich den Lebensunterhalt während eines ferneren Universitätsstudiums durch ehrliche Arbeit selbst zu verdienen und unterzog sich zu diesem Zwecke dem niedrigen und widrigen Dienste eines Famulus in dem vom Rector Schegk gehaltenen Studentencollegium (bursa). Als solcher mußte er die Stuben reinigen, Holz und Wasser tragen, die Hausthüre schließen und öffnen u. s. w. Erst als ausschweifende Bursche ihm zumutheten, ihnen des Nachts gegen des Rectors Befehl das Thor zu öffnen, nahm er lieber seinen Abschied, als daß er beim Rector geklagt hätte, und reiste — diesmal gern — in die Heimat zur Pflege seines schwer erkrankten Vaters. Aber die Krankenpflege wollte dem pietätvollen Sohne nicht gelingen; er benahm sich linksch, war in Gedanken abwesend, so daß der Vater bisweilen lächelnd sagte: möchtest du doch lieber etwas kleiner von Statur und statt dessen ein wenig klüger sein. Der dabei anwesende Arzt tröstete jedoch den Vater, indem er den Jüngling scharf ins Auge faßte, mit den prophetischen Worten: „Entschlagst Euch der Sorge um Euren Sohn; Schüchternheit und Kummer lassen ihn jetzt einfältiger erscheinen als er ist: später wird er viele übertreffen, die sich jetzt wunder wie scharfsinnig dünken.“ Da sich die Krankheit in die Länge zog, der Vater auch die wahre Bestimmung und den Beruf seines Sohnes endlich erkannt hatte, so hieß ihn dieser selbst wieder zur Hochschule zurückkehren und verabschiedete ihn mit den Worten: „Ehre Gott, lebe der Tugend und meide den Umgang mit Schlechten: so wird es dir wohl gehen.“ Drei Tage nach Hieronymus' Abreise starb der Vater am 20. April 1536 im 59. Jahre seines Lebens.

Nach Tübingen zurückgekehrt widmete sich Wolf dem Berufsstudium der Rechtswissenschaft und war drei Monate hindurch ein fleißiger und eifriger Hörer der juristischen Vorlesungen. Da verfiel er von neuem in schwere, hartnäckige Krankheit, von der er zwar unter der sorglichen Pflege seiner Schwester Anna im Kloster Zimmern wieder genes, aber sich dermaßen geschwächt und zu geistiger Anstrengung geradezu untauglich fühlte, daß er die Studien aufgeben zu müssen glaubte. Er ließ sich daher von seinen Tübinger Lehrern (auch von Camerarius, der den vielversprechenden Jüngling ungern der Wissenschaft entzogen sah) dem Bischof von Würzburg empfehlen und nahm in dessen Hofkanzlei eine Schreiberstelle an. Die mechanische Beschäftigung konnte ihm unmöglich genügen;



durch ein hitziges Fieber wurde auch hier wieder seine Thätigkeit unterbrochen und man mußte ihn, der sich in kurzer Zeit das Wohlwollen und die Liebe seiner Collegen und Vorgesetzten gewonnen hatte, wieder ziehen lassen. Diesmal eilte er, von Melanchthons berühmtem Namen angezogen, nach Wittenberg, wo er sich nun wieder den philologischen Studien, die er von da an nicht mehr verläßt, mit ganzer Seele hingab, indem er die fürstliche Bibliothek fleißig benutzte und Luther, Amerbach, Winsheim u. a. hörte. Was er dem Umgang mit Melanchthon selbst verdankte, das zeigt die aus vollem Herzen fließende Lobrede, welche er seinem hochverehrten Lehrer in dem Commentar zu Cic. de off. S. 110 gehalten hat, zur Genüge. Erst als ihm die Geldmittel zu längerem Aufenthalt in Wittenberg zu fehlen anfingen, begab er sich wieder nach Nürnberg (s. die zum Isocrates von 1570 abgedruckte Praef. p. 708), wo er als Mitarbeiter an Heidens Schule sich das Nothwendigste zum Lebensunterhalt verdiente, nemlich die tägliche Kost, etwas Bier und einen jährlichen Geldgehalt von 16, später 30 Gulden. Obwohl er mit den Verhältnissen und seiner Stellung als angehender Lehrer zufrieden sein konnte, so hielt er es doch für seine Pflicht, dem Rufe des Grafen von Dettingen Folge zu leisten, um in der Heimat, wo nun auch die Reform der Kirche Boden gewonnen hatte, eine Schule zu eröffnen (1544). Aber auch hier war seines Bleibens nicht lange; die neue Schule konnte unmöglich gedeihen, sie war das letzte, was den guten Dettingern am Herzen lag; auch ihre Kirchenreform entsprach durchaus nicht den Ansichten des wahrhaft frommen Wolf (vita p. 821), und da nicht einmal die Auszahlung des ärmlischen Gehaltes, auf welchen derselbe angewiesen war, rechtzeitig erfolgte, so wandte er sich nun an Melanchthon mit der Hoffnung und Bitte, durch dessen Einfluß und Empfehlung zu einer für ihn passenden Schulstelle zu gelangen.

Am 1. Januar 1543 erhielt er die Rectorstelle in Mühlhausen, wo man ebenfalls vor kurzem die reinere Kirchenlehre angenommen, aber in Folge der Unruhen der Wiedertäufer noch immer viel zu leiden hatte. Auf seiner Reise dahin war Wolf zu Leipzig in Camerarius' Hause mit Melanchthon zusammen gekommen und bei dieser Gelegenheit verwandelte ihn letzterer seinen deutschen Familiennamen nach damaliger Gelehrten Sitte in den griechischen Namen *Μύριος*, dessen sich übrigens Wolf in seinen später edirten Werken nicht mehr bedient hat. In einem Schreiben an den Pfarrer Menius in Eisenach (vita p. 824) hatte ihn Melanchthon einen gelehrten Kenner der beiden alten Sprachen und einen Freund der Schule genannt, dem nur etwas mehr imponirendes in seinem Aeußeren zu wünschen wäre: dann würde ihn kein anderer übertreffen; aber auch so werde er sich durch Tüchtigkeit Achtung zu verschaffen wissen, der Kirche zur Zierde gereichen und die Studien junger Leute fördern und heben. Als Rector in Mühlhausen hatte er etwa 12 Schüler in den ersten Elementen der griechischen und lateinischen Sprache zu unterrichten, die übrigen nur im Lesen und Schreiben, und mehr verlangten auch die Eltern dieser Kinder selbst nicht von der Schule. Wolf bekennt zwar selbst (vita p. 822 sqq.), daß es ihm an diesem Orte weder an Anerkennung von Seiten der Bewohner noch an Gesundheit und Muße gefehlt habe, um den ganzen Cicero, Quintilian, Xenophon und Sokrates, sowie größtentheils den Plato und den Aristoteles zu lesen: aber wer möchte es dem Manne, welcher mit seiner durch Melanchthons gewichtiges Urtheil anerkannten Gelehrsamkeit schon damals einen Universitätskatheder geziert hätte, übel nehmen, wenn er sich auch jetzt wieder nach einem seiner Bildung entsprechenderen Wirkungskreis und einem Orte sehnte, wo er von dem persönlichen Verkehr mit gelehrten Freunden nicht gänzlich abgeschnitten wäre.

Einen solchen fand er endlich (1544) in der ihm aus der Zeit seiner ersten philologischen Studien lieb gewordenen Stadt Nürnberg (vgl. Isocrates von 1570 p. 708 sq.), woselbst er durch Theodor Beits Vermittlung und mit Melanchthons Beistimmung Inspector der 12 Almmnen (Stipendiaten) im neuen Spital zum heil. Geiste wurde. Der Unterricht und die Erziehung dieser auserwählten Knaben machte ihm große Freude, er widmete sich ihr mit aller Kraft, wußte die Theilnahme der ihm anvertrauten Schüler,

beren Spielen, Spaziergängen und musikalischen Unterhaltungen er anwohnte, für die Gegenstände des Unterrichtes und die Person des Lehrers in solchem Grade zu gewinnen, daß ihn alle wie einen Vater liebten und ehrten. Der Magistrat erkannte sein Verdienst im vollsten Maße an, erhöhte den Jahresgehalt auf 52 Gulden bei anständiger Wohnung und Kost, so daß Wolf selbst glaubte, er sei endlich nach langem Herumirren in den Hafen des ihm beschiedenen Glückes eingelaufen. Doch wie hatte er sich wieder getäuscht! Spuren von Melancholie glaubte er schon früher einmal an sich zu bemerken. Sein durch öftere schwere Krankheiten von Kindheit an geschwächter Körper, seine rastlose geistige Thätigkeit bei sparsamer, aber nicht wohlgeordneter Diät, die durchwachten Nächte, der ewige Wechsel des Aufenthaltes mit dem stets neu begonnenen Berufsleben ohne den gewünschten Erfolg, eine feinfühlende, von der rauhen Wirklichkeit oft unsanft berührte Natur, der es infolge eines frühzeitig angewöhnten gelehrten Einsiedlerlebens an Muth gebracht, um wirklichen oder vermeintlichen Feinden und Widersachern offen entgegen zu treten, anstatt das Erlebte oder auch nur Eingebildete in sich zu verschließen und ins Schwarze auszumalen — alles das brachte bei dem trübsinnigen Manne eine Gemüthskrankheit zur Reife mit der fixen Idee, daß ihm böse Menschen aus Neid und Mißgunst über seine gute Stellung durch Gift und geheime Zaubermittel nach dem Leben trachteten. „Ich versah — so schreibt er *de vita* p. 828 sqq. — mein Amt mit aller Pünctlichkeit und mit gutem Erfolg, hatte mir dadurch Ehre und Ansehen bei den Besten und allen Gebildeten erworben, fiel keinem Menschen lästig durch Worte oder Thaten, war ehrerbietig gegen Aeltere und gegen Höherstehende, freundlich gegen jedermann, verbrachte Tage und Nächte mit Studien und classischer Lectüre. Während ich nun bei solcher Lebensführung auf meine Unschuld vertrauend gar nicht glauben konnte, daß ich einen Feind oder Neider hätte, wurde mir durch Gift und Zaubereien dermaßen nach dem Leben getrachtet, daß mir der Tod erwünschter gewesen wäre als ein solches Leben. Auch ließen der Teufel und seine Werkzeuge nicht eher ab von mir, bis sie mich von meinem Amte entfernten und die Stadt zu verlassen genöthigt hatten.“ Und welche Thatsachen bringt er vor zum Beweise seiner Behauptungen, von deren Richtigkeit der seltsame Mann auch später noch im körperlich gesunden Zustande fest überzeugt war? Plötzliches Aufschrecken aus dem Schlaf in mehreren Nächten, Träufeln des rechten Auges, dessen Gebrauch er nun auch noch zu verlieren fürchtete, Lähmung der linken Kopfseite, so daß er am Morgen kaum den Kopf emporheben konnte; daß er in den ihm vorgesetzten Speisen kleine Spinnen gefunden habe, daß der Wein mit einem Schaum wie Bier bedeckt gewesen sei u. dgl. mehr. Der Magistrat, welcher die Ursache der Krankheit und ihr Wesen durchschaute, gab statt der verlangten Entlassung nur einen Urlaub auf einige Monate. Durch den Gebrauch des Wildbades gestärkt machte Wolf noch einen Ausflug zum Besuch seiner Freunde in Straßburg. Von der Reise durch den Schwarzwald brachte er einige Wurzeln, die er von einem ihm hierzu empfohlenen Bauern als Gegenzauber erhalten hatte, mit nach Nürnberg. Durch Anwendung derselben fand er auch auf kurze Zeit Ruhe (*vita* p. 830). Als aber die nächtlichen Schrecknisse und Beängstigungen sich von neuem einstellten, da vermochte ihn der Magistrat nicht länger zu halten und gab ihm, wenn auch ungern, den verlangten Abschied (1547).

Nach einem kurzen Aufenthalt bei seiner Schwester in Nördlingen begab sich Wolf zum Besuch alter Freunde nach Tübingen, Straßburg und Basel. An dem letzteren Orte wollte er dem gelehrten Buchdrucker Sporinus vier Reden von Sokrates und zwei von Demosthenes, die er in das Lateinische übersetzt hatte, zur Veröffentlichung durch den Druck übergeben. Dieser lehnte jedoch die unvollständigen Bücher ab, erklärte sich aber zugleich bereit, eine Uebersetzung des ganzen Autors mit Dank anzunehmen und nach Kräften honoriren zu wollen. Einer von Wolfs treuesten Freunden und Gönnern war seit dem ersten Tübinger Aufenthalt der gelehrte Sebald Havenreuter. Jetzt lebte dieser in Straßburg als praktischer Arzt und als Professor der Physik an der Akademie in hohem Ansehen. Er hatte unserem Wolf schon öfter mit Rath und That in seinem, es

ist schwer zu sagen, ob verschuldeten oder unverschuldeten Misgeschick beigestanden (s. die Widmung vor Cic. Laelius an Havenreuters Sohn Johann): auch jetzt verschaffte er dem unstillen Selbstquäler durch gastfreie Aufnahme in seinem begüterten Hause die erforderliche Muße zur Vollendung seiner gelehrten Arbeiten. Hier übersehte denn Wolf mit der ihm bei solcher Thätigkeit eigenen Ausdauer in einem Monat 17 Reden, 9 Briefe und drei alte Lebensbeschreibungen des Sokrates; auf die Nachbesserung und die theils erklärenden, theils kritischen Anmerkungen verwandte er noch weitere 6 Monate. Obwohl er selbst gesteht, daß er damals im Gebrauch der griechischen Sprache mehr Uebung und Fertigkeit besaß als in der lateinischen, sowie daß er bei dieser Uebersetzung sein Hauptaugenmerk auf die treue Wiedergabe und ein gutes Verständnis des Sinnes gerichtet habe, ohne sich um die Reinheit der Diction sonderlich zu kümmern, so fand doch diese erste vollständige Uebersetzung des griechischen Redekünstlers im In- und Ausland die ihr gebührende Anerkennung. Dieser lateinische Sokrates erschien als erste durch den Druck veröffentlichte Arbeit Wolfs (s. Isocrates von 1570 p. 700 sq.) im Jahr 1548 bei Dporinus in Basel. Die an den Nürnberger Senat gerichtete (in der Ausgabe von 1570 wiederholte) Widmung giebt Aufschluß über Entstehung und Ausführung der Arbeit, über die Grundsätze und Ansichten, denen der Verfasser dabei gefolgt, und schließt mit einer herzlichen Dankagung für das Gute, was ihm bei mehrmaligem Aufenthalte in der Stadt Nürnberg zutheil geworden. — Während des Aufenthaltes in Straßburg hörte Wolf auch die dortigen Theologen Martyr, Fagius und Bucer, machte die Bekanntschaft Sturms, lehnte aber die Stelle eines Classenlehrers an dessen Schule, zu deren Annahme ihn Bucer zu bestimmen suchte, ab — theils weil er sich nicht zurtraute, griechische und römische Redner vor einer zahlreichen Classe von Knaben mit Erfolg interpretiren zu können, theils weil ihm die bloße Hoffnung auf eine Docentenstelle an der Akademie nicht genügte. Beide Motive treffen aber, wie es scheint, eigentlich in einem zusammen. Wolfs Auffassung der classischen Lectüre und der Interpretation erhob sich schon damals über den Standpunct, welchen seine Zeitgenossen einnahmen: er sah den ganzen Autor ins Auge, den Sachgehalt, den individuellen Charakter desselben, seine Stellung in der Literatur- und Culturgeschichte des Alterthums, deren Erkenntnis durch die Lectüre als würdigeres Ziel derselben von ihm bereits erkannt war. Sturms Methode einer hauptsächlich rhetorischen und dialektischen Interpretation ausgewählter Stellen aus den Classikern auch vor jüngeren Schülern und die Verwerthung eines solchen Verfahrens zu oratorisch-stilistischer Bildung war ihm als letztes Ziel der Lectüre eines Demosthenes, Cicero u. a. durchaus fremd.

Um dieselbe Zeit und in Folge des Rufes, der von der Sokratesübersezung ausging, wurde ihm die Leitung der Studien einiger jungen Augsburger aus angesehenen Familien anvertraut. Er übernahm diese für ihn ehrenvolle und einträgliche Aufgabe zunächst in Basel, wo die jungen Leute mit ihm zusammen lebten und wohnten, unter seiner Aufsicht in demselben Zimmer arbeiteten und täglich in 4 Stunden von ihm unterrichtet wurden. Daneben arbeitete er selbst, von Dporinus aufgefordert, an seinem größten und verdienstvollsten Werke, einer ersten vollständigen Uebersetzung des Demosthenes, an die sich weder ein Erasmus noch Budaeus gewagt hatten. Ohne Vorarbeiten, ohne irgend erhebliche Hilfsmittel war der Uebersetzer auf sein eigenes Studium, seinen eifernen Fleiß und eine mehrmalige aufmerksame Lectüre des ganzen Autors hingewiesen (s. Praef. ad Jo. Jac. Fuggerum, Ausg. von 1572, Tom. VI. p. 203). Der einzige Mann, dessen Rathes er sich bei dieser Arbeit in Hinsicht auf die Latinität bediente, war Sebastian Castalio, mit dem er damals in Basel freundschaftlich verkehrte. Dieser rieth ihm nemlich, sich bei der Uebersetzung möglichst genau an die Worte des Originals zu halten und selbst nur solche Redewendungen zu brauchen, die sich bei römischen Classikern fänden — was denn auch Wolf aus vollem Herzen dankend anerkennt (s. die eben citirte Praef. und Isocrates von 1570 S. 738). Ueberdies wurde Castalio von dem, wenn er gerade die Mittel dazu hatte, übertrieben freigebigen Freund für seinen Rath reichlich

belohnt, und Wolf war eben damals nach eigenem Geständnis ein reicher Mann: er hatte vom Nürnberger Senate für die Widmung des Sokrates 100 Joachimsthaler erhalten, von seinen Schülern bezog er außer Kost und Wohnung, die er mit ihnen theilte, einen Jahresgehalt von 70 Gulden und brauchte selbst nur wenig. Als er aber später nicht mehr in der Lage war, seine Geldspenden aus der Ferne noch fortzusetzen, zumal da auch Castalio's pecuniäre Verhältnisse sich durch eine gute Anstellung gebessert hatten, beschuldigte ihn dieser eigennützig Mann öffentlich der Undankbarkeit und maßte sich sogar in lägenhaften Ausdrücken ein Verdienst an Wolfs gelehrten Arbeiten an, das ihm nicht im entferntesten gebührte. An dem Zerwürfniß trug Wolf keine Schuld; leider mußten nur solche Erfahrungen seine krankhafte Reizbarkeit verschlimmern und ihn mit seiner Bitterkeit erfüllen, durch die er selbst am meisten litt. — Nach zweijährigem Aufenthalt in Basel erhielt er von den Eltern seiner Zöglinge den Auftrag, sich mit diesen nach Paris zu begeben. Den nunmehr im Drucke fertig gewordenen Demosthenes (Basil. 1549, fol.) trug er auf den Schultern nach Augsburg, um ihn nebst Widmung seinem Gönner, Johann Jak. Fugger, persönlich zu überreichen. Da dieser gerade krank lag, fand er bei Anton Fugger eine freundliche und gastliche Aufnahme, lehnte aber das Anerbieten desselben, daß er auf seine Kosten eine Reise nach Italien machen möge, entschieden ab, kehrte nach Basel zu seinen Schülern zurück und machte sich mit diesen auf den Weg nach Paris.

Nach einer 14tägigen Reise zu Pferd kam er im April des Jahres 1550 dort an, wo er alle Ursache hatte mit Empfang und Aufnahme von Seiten einiger Bekannten zufrieden zu sein. Er verkehrte mit Petrus Ramus und Adrian Turnebus; mehrere angesehene Deutsche, die gerade in Paris verkehrten, schloßen sich an ihn an, wie Siegfried Pfünzing aus Nürnberg, Matthias Ritter aus Frankfurt, Hieron. Bopp aus Straßburg und Ambrosius Lobwasser. Der lateinische Demosthenes hatte ihm in den Kreisen der Gelehrten und Studirenden einen berühmten Namen gemacht, man wünschte ihn zu sehen und ließ sich ihn zeigen, wenn er über die Straße gieng. Auch an Neidern fehlte es nicht, man konnte nicht verschmerzen, daß ein Deutscher es zuerst gewagt, den größten Redner in lateinischer Zunge sprechen zu lassen und dadurch das Verständniß desselben für die Gebildeten Europa's zu erneuern. Kurz nach seiner Ankunft, da sein Gesicht von der anstrengenden Reise noch geröthet war, wurde er beim Buchhändler von einem zufällig anwesenden Literaten gefragt, ob er der Deutsche wäre, der den lateinischen Demosthenes geschrieben. Nach Bejahung der Frage sagte der Franzose geringschätzig: „wir kümmern uns nicht um den Demosthenes, wir sind mit Cicero zufrieden“ und, davon eilend mit einem Seitenblick auf Wolf, „das scheint ein Trinker zu sein.“ Mehr als nöthig klagt und ereifert sich Wolf über das Benehmen eines königlichen Professors an der Akademie, des Johann Strazel, welcher die neue Uebersetzung des Demosthenes vom Ratheder herab geringschätzig beurtheilte und als fehlerhaft verwarf, aber doch nicht dahin zu bringen war, auf Namhaftmachung und Besprechung der Fehler einzugehen. Während des Pariser Aufenthalts veranstaltete Wolf eine besonders in Hinsicht auf die Latinität höchst sorgfältige Umarbeitung seiner Sokrates-Uebersetzung, die der ihm befreundete Typograph Michael Vascosanus, jedoch erst 1553 (Lutet. ex off. Vascosani, 8°; die Widmung ad cons. et sen. Norimb. mit der Jahreszahl 1551) edirte. Länger als ein Jahr hielt es W. auch in Paris nicht aus. Da war ihm nichts mehr recht, der üble Geruch in den schmutzigen Straßen verursachte ihm beim Spazierengehen Kopfschmerz, sein Magen vertrug die häufig aus Fischen bestehenden Mahlzeiten nicht und von der Sorbonne fürchtete er als Ketzer verfolgt und zum Scheiterhaufen verurtheilt zu werden. Ohne die Genehmigung ihrer Eltern einzuholen überließ er die ihm anvertrauten Jünglinge seinem Unterlehrer und machte sich im Februar 1551 zu Fuß auf den Weg nach Basel. In kläglichem Zustande kam er nach 13 Tagen (er hatte sich zuletzt, da ihn seine Füße nicht mehr trugen, eines schlechten einspännigen Karrens bedient) in der Stadt an — von keinem seiner dortigen Freunde günstig aufgenommen: alle waren

ungehalten über seinen Unbestand und sein unsinniges Benehmen; ihre Nachsicht und Geduld mit dem wunderlichen Manne schien erschöpft.

Unter solchen Umständen und weil ihm ein Jahresgehalt von 36 Kronen, die man ihm versprach, wenn er als Docent der griechischen Literatur in Basel bleiben wollte, zu gering, die stete Abhängigkeit von Druckern und Verlegern aber unwürdig schien, wandte er sich nach Augsburg in der Hoffnung, dort eine anständige Existenz zu finden. Der Zeitpunkt war ungünstig gewählt: Kaiser Karl hielt gerade Reichstag, die Stadt war mit Fremden überfüllt, neben den kirchlichen und politischen Interessen und Streitigkeiten, die alle Welt in Anspruch nahmen, wer hätte da den verlassenen und in scheuer Zurückgezogenheit lebenden Gelehrten beachten sollen? Schon war er im Begriff, in die Heimat zu reisen, als der Rector des St. Annengymnasiums, Xystus Betulejus, die gelehrten Patricier und Förderer der Wissenschaft Joh. Baptist und Paul Hainzel von seiner Anwesenheit in der Stadt benachrichtigte. Den freundlichen Zuspruch und die Einladung insbesondere des älteren Hainzel „er möge doch lieber in Augsburg und zwar als gern-gesehener Gast in seiner Familie, wo man den Umgang mit Gelehrten liebe, eine passende Stellung abwarten,“ glaubte er nicht ablehnen zu dürfen; er zog in dessen Haus und bearbeitete daselbst das Encheiridion von Epiktet, das jedoch erst 1561 mit dem Gemälde von Rebes zu Basel im Druck erschien. Es dauerte nicht lange, so ließ Joh. Jakob Fugger, derselbe, dem er seinen Demosthenes gewidmet, ihn zu sich rufen und bot ihm die Stelle eines Secretärs für die lateinische Correspondenz und eines Aufsehers über seine reiche Bibliothek an. Wolf bedachte sich nicht lange und gieng auf das Anerbieten ein. Ueber die Liberalität der Fugger'schen Familie konnte er sich nicht beklagen: bei allen Gliedern derselben hatte er Zutritt, man begegnete ihm nur mit Wohlwollen und mit Gefälligkeiten. Nahmen ihm auch der Dienst einerseits, andrerseits die Gastereien und Vergnügungen der in fürstlichem Glanze lebenden Familie, zu denen er zugezogen wurde, viele Zeit weg, so blieb ihm doch die nöthige Muße, um eine verbesserte Ausgabe des griechischen und lateinischen Sokrates und der Demosthenes-Uebersetzung zu veranstalten, ferner den Redner Aeschines und die Geschichtschreiber Zonaras (Basil. 1557, fol.) und Choniatas (Basil. 1557, fol.) zu übersetzen. In dieser Stellung hatte Wolf nahezu 6 Jahre so glücklich verlebt, als dies bei einer Natur wie die seinige möglich war: da änderte sich manches. Fugger, der in seinem gelehrten und berühmten Secretär auch gern den Hof- und Staatsmann gesehen und befördert hätte, wozu Wolf doch schlechterdings nicht paßte, fand sich enttäuscht; ein neidischer Feind, der ihn hinter seinem Rücken herabsetzte, fand Gehör; die Gemahlin Fuggers, welche sich des gelehrten Mannes mit besonderem Wohlwollen angenommen hatte, starb; der Aufwand des Hauses sollte eingetretener Verhältnisse wegen vermindert werden. Wiewohl nun Wolf in seiner äußeren Stellung nicht die mindeste Beschränkung erfuhr (seinen hohen Gönner rühmt er selbst als einen „durchaus liberalen, hochgesinnten, nach Lob und Ruhm strebenden Mann“), so erkannte er doch bald aus der veränderten Stimmung, daß man ihn gern auf eine anständige Art seines Dienstes entlassen hätte. Dem beiderseitigen Wunsch entsprach die im Jahr 1557 erfolgte Berufung Wolfs zum Rector des St. Annengymnasiums, womit demselben endlich ein dankbares und seiner Gelehrsamkeit sowohl wie seiner schulmännischen Erfahrung und Einsicht würdiges Berufsfeld zutheil wurde, auf welchem er denn auch bis an das Ende seiner Tage ausgehalten und eine nicht bloß für Augsburg, sondern für das höhere Schulwesen überhaupt segensreiche Wirksamkeit ausgeübt hat.

Die seit 1531 in dem (von seinen früheren Insassen schon im Jahre 1523 an die Stadt zurückgegebenen) St. Annenkloster bestehende lateinische Schule hatte nach einem öfteren, allzu raschen Wechsel ihrer Leiter im J. 1536 einen tüchtigen und vielbelobten Rector in der Person des Xystus Betulejus erhalten, der durch seine Leistungen als Gelehrter, als Schulmann und Dirigent das Augsburger Gymnasium in kurzer Zeit zu Ansehen und Ehre brachte. Er sorgte, daß in den Unterclassen durch angemessenen, stufenweise fortschreitenden Unterricht ein solider Grund gelegt wurde, eiferte die Lehrer

dieser Classen unter anderem auch dadurch an, daß er zeitweilig ihren Unterricht übernahm und ihnen den seinigen überließ, und brachte es auf der obersten Stufe durch häufige von ihm selbst sorgfältig corrigirte und geleitete schriftliche Uebungen, sowie durch mündliche Vorträge der Schüler, durch Aufführung von lateinischen Komödien und gründliche Lectüre dahin, daß seine Zöglinge auch die schwereren Classiker verstehen konnten und die Augsburger Schule sich mit den besten Schulen Deutschlands messen durfte. Nach dem Abgange des verdienstvollen Mannes sank die Schule wieder von ihrer Höhe herab und gerieth durch Unverstand und Eitelkeit ihrer Lehrer sogar in tiefen Verfall. Man wollte die Lectüre der schweren Autoren, den Unterricht in Rhetorik und Dialektik fortsetzen und damit imponiren, vernachlässigte aber die mühsamere und minder glänzende Grundlegung der Elemente und der Grammatik in dem Maße, daß bald von 29 Schülern der obersten Classe keiner mehr einen lateinischen Satz ohne die größten Verstöße zu schreiben im Stande war. Der zur Besserung solcher Zustände im Jahr 1553 aus Constanz berufene vielseitige und geistreiche Matthias Schend (s. Bruckers Miscell. hist. philos. etc. p. 334 sqq. de vita M. Schenckii), obwohl der Sturmschen Methode kundig, die er bei dem Meister selbst gelernt hatte, vermochte nicht der Verkehrtheit der Lehrenden und der Verwöhnung der Lernenden zu steuern, hat aber das Verdienst, die Mängel der Schule und den Sitz des Uebels bei andern Gelegenheiten und in einer berebten Eingabe an das Scholarchat (de docendi discendiq. ratione abgedruckt bei Brucker a. a. O. S. 345 ff.) mit großer Schärfe und Bestimmtheit dargethan und nachmals mit bescheidenster Selbstkenntnis und Selbstverleugnung auf den Mann hingewiesen zu haben, der die Anstalt wieder emporbringen konnte. Dieser war Hieronymus Wolf, welchen er, da der zuerst berufene Camerarius in Tübingen abgelehnt hatte, im Einverständnis mit Jucker empfahl, indem er zugleich die Hauptaufgabe des neuen Rectors so zusammenfaßte: Wolf solle die Leitung der ganzen Anstalt übernehmen, die beiden classischen Sprachen lehren, die Collegen mit gutem Rath und mit seiner Gelehrsamkeit unterstützen, Gesetze und Disciplinarvorschriften aufstellen, täglich die einzelnen Classen besuchen und daneben die Verwaltung der öffentlichen Bibliothek übernehmen; dabei sollte ihm sein in der gelehrten Welt berühmter Name besonders zu statten kommen.

Am 19. August 1557 trat Wolf sein neues Amt an; über die Bedingungen seines Uebereinkommens mit dem Magistrat schreibt er an Camerarius (s. Mezger Mem. Wolfii p. 19): τὰ δὲ τῆς ὁμολογίας κεφάλαια τὰδ' ἐστὶ πέπραμαι τῇ βουλῇ καὶ τῷ δήμῳ τῶν Αὐγουστέων εἰς πενταετη χρόνον, μισθὸν κατ' ἔτος ληψόμενος τ' φλογοίνους ἐξέσται δ' αὐτοῖς, ὁπόταν δοκῇ, τὸν Αὐκιον ἀποπέμψασθαι, τῷ δὲ Αὐκίῳ μὴ βουλευθέντων ἐκείνου ἐλευθερίας τυγχάνειν οὐκ ἔσται. Dem Magistrat übergab er eine Deliberatio de instauratione Augustanae scholae ad D. Annam (nach Wolfs Msc. aus den Acten des Gymnasiums mitgetheilt von Mezger Mem. Wolfii p. 20 sqq.), eine durch Geist und Originalität hervorstechende Schrift über Zweck und Ziel, äußere und innere Erfordernisse des Gymnasiums, über Classenzahl und Vertheilung der Pensa, Prüfungen, Ausfrücken und Pflichten der Schüler, Methode des Unterrichts u. s. w. Er benutzte dabei die von Sturm bereits veröffentlichten Schriften desselben Inhalts, weicht aber nach Form und Inhalt wesentlich davon ab. Den Unterricht vertheilt er auf fünf Classen, als die kleinste Zahl für eine Stadt wie Augsburg, stellt aber zugleich eine Vermehrung derselben in Aussicht. Ein Jahr später (1558) verfaßte er die auf den in der Deliberatio entwickelten Grundsätzen errichtete Schulordnung, Augustani Gymnasii ad D. Anna constitutio ac docendi discendique ratio (aus der Instit. lit. Torun. II. p. 366 sqq. abgedruckt bei Vormbaum I. S. 347 ff.) mit der Beigabe De expedita utriusque linguae vel privato studio discendae ratione (s. ebendas.). Daß Wolf bei der gänzlichen Umgestaltung einer mit den größten Mängeln behafteten, unter dem Druck ungünstiger Verhältnisse mühsam bestehenden Anstalt auf Widerspruch stoßen mußte, daß gerade seine besten Einrichtungen und Neuerungen oft verkannt, von manchen auch, deren Trägheit oder Eitelkeit keine Schonung mehr fand, in böser, feindseliger Absicht nicht

anerkannt wurden, darf uns eben so wenig Wunder nehmen oder auffallend erscheinen, als daß eine Natur wie die unsers Wolf mehr als billig und recht von solchen Erfahrungen afficirt wurde. Man konnte oder wollte auch nicht begreifen, warum er den systematischen Unterricht in der Grammatik bis in die obersten Classen fortsetzte; seine Auffassung und Behandlung der Lectüre ganzer Autoren stimmte nicht zu dem bisherigen und auch anderwärts üblichen Brauch; dazu kam, daß er seinen Unterricht auch in der obersten Classe so herabstimmen mußte, daß er sich vor fremden Gelehrten, wenn solche einmal als Zuhörer anwohnten, schämen zu müssen glaubte; von seinen Lehrern verlangte er dieselbe Gewissenhaftigkeit, dieselbe Hingabe an ihren Beruf mit der nemlichen Strenge, wie er sie gegen sich selbst zu üben gewohnt war — und zwar ohne Beaufsichtigung. Darin wurde denn freilich seinen trefflichen Grundsätzen nicht immer entsprochen, wie er nicht ohne Bitterkeit wiederholt andeutet. Und doch hatte er wenigstens zwei in jeder Hinsicht vortreffliche Amtsgenossen an Matthias Schend und Simon Fabricius, mit denen er auf dem freundschaftlichsten Fuße leben konnte und deren wissenschaftliche und Lehrtüchtigkeit er selbst überall anerkennen muß. Endlich klagt Wolf über den Kaufmannsgeist der Augsburger, die mit Gleichgültigkeit oder gar geringschätzig auf die liberalen Studien sahen, während manche wieder aus Stolz ihre Kinder lieber von Hauslehrern unterrichten ließen oder sie auf auswärtige Schulen schickten, die einen berühmten Namen hätten; ihm blieben dann die Armen. Es ist aber doch Thatsache, daß gerade damals die reichsten und vornehmsten Familien wie anderwärts so auch in Augsburg es sich zur Ehre schätzten, gelehrte Schulmänner zu Schülern und Freunden zu haben — und zwar viele derselben aus wahrer Liebe zu den wieder auflebenden Wissenschaften und classischen Studien. Auch Wolf zählte solche hohe Gönner in den ersten Familien der Stadt und konnte deren gewiß noch weit mehr haben, wenn er von seiner Stellung den rechten Gebrauch hätte machen wollen.

Nach Ablauf der ersten 5 Jahre — auf so lange hatte er sich bei Uebernahme des Rectorates verpflichtet — war er schon wieder im Begriff einer der Einladungen Folge zu leisten, die von auswärts an ihn ergingen. Herzog Albrecht von Preußen wollte ihn für Königsberg gewinnen, der Rath von Nürnberg für Altorf, der von Bern für Lausanne, der Straßburger Magistrat für die neue Akademie (s. Praef. ad Isocr. 1570. p. 3). Da erwarb sich sein bewährter Freund und Gönner, Joh. Bapt. Hainzel, abermals das Verdienst, den gelehrten Schulmann für Augsburg zu erhalten, indem er demselben vorstellte, daß die ungünstigen Verhältnisse und Schwierigkeiten, welche damals noch der Amtsführung des peinlich gewissenhaften Mannes hindernd im Wege standen, durch Ausdauer und Beharrlichkeit gewiß bald überwunden und beseitigt sein würden. Auch theilte er ihm das ehrenvolle Urtheil mit, welches im Senat über ihn und sein Verdienst um die Schule gefällt worden war. Dies machte auf den der Anerkennung und des Lobes bedürftigen Mann, der sich überall verkannt wähnte, den günstigsten Eindruck; er blieb — und in guten Stunden (s. die eben cit. Praef. p. 6 sq.) spricht er Zufriedenheit und Dank für die ihm von da ab gewordene angenehme Stellung aus. Er hatte auch allen Grund dazu: vom Senate war ihm die lästige Inspection der Classen und die Ueberwachung der Dienstführung einzelner Lehrer abgenommen worden; nur eine Auslese der fähigsten und kenntnisreichsten Schüler durfte seine griechischen und lateinischen Lectionen besuchen; die Armen wurden auf Staatskosten unterstützt, die Classenzahl wurde von 5 auf 9 gebracht, wozu noch ein sog. publicum auditorium als 10. Classe hinzukam. Im J. 1576, vier Jahre vor seinem Tode, verfaßte daher Wolf eine neue auf 9 Classen berechnete Schulordnung *De Augustani Gymnasii ad D. Annae instauratione deliberatio* (nach der Inst. lit. Torun. II. p. 42 sqq. bei Vormbaum I. S. 467 ff.) und im Anschluß an dieselbe *Singularum classium docendi ratio brevius exposita* (ebend. S. 475 ff.).

Neben seiner Amtsthätigkeit fand Wolf in diesen Jahren bei einem an das Unglaubliche grenzenden Fleiß die nöthige Zeit zur Abfassung oder Vollenbung seiner

namhaftesten, theils gelehrten, theils für die Schule berechneten Werte. Unter Hinweis auf die vollständige und sorgfältige Aufzählung aller Wolf'schen Schriften nebst eingehender Beurtheilung der wichtigsten bei Mezger a. a. O. S. 59—80 mögen hier bloß einige derselben, mit Abkürzung der gewöhnlich sehr ausführlichen Titel, Erwähnung finden, nemlich: 1) *Ἰσοκράτους ἅπαντα*. Isocratis scripta graecolatina recognita, annotatt. illustrata castigationibus expedita Hier. Wolfio Oet. interprete et auctore. Basileae 1570. ex off. Opor. Fol. Diese sechste und vollständigste Ausgabe des Isokrates von Wolf hat allen folgenden Bearbeitungen dieses Autors als solide Grundlage gedient. Neuere Herausgeber wie Wilh. Lange (Is. Halis. 1803), J. Th. Bergmann (Is. Areopag. Lugd. Bat. 1819) stimmen überein, daß Wolfs Verdienst um die Erklärung und Verbesserung des Isokrates noch nicht übertroffen sei. 2) *Demosthenis et Aeschinis opera cum utriusq. aut. vita et Ulpiani commentariis novisq. scholiis graecolatina-illustrata per Hier. Wolfium Oet. Basil. ex off. Herwagiana. 1572. Fol.* Der Commentar ist nicht fortlaufende Erklärung des Textes — dazu dient zunächst die meisterhafte lateinische Uebersetzung — zeugt aber von ungemeiner Belesenheit und großem Scharfsinn bei der Erklärung schwieriger Stellen, macht insbesondere den Leser auf die Großartigkeit der Gedanken und das politisch Lehrreiche aufmerksam, enthält auch wohl, wie alle Schriften des Mannes, persönliche Herzensergießungen, die nicht gerade zur Sache gehören, über unangenehme Erfahrungen aus der Schule und dem Leben. Die Kritik ist weniger eine diplomatische, als eine divinatorische (Praef. in Dem. p. 4), beruhend auf „genauer Kenntnis der Grammatik, vieler und sorgfältiger Lectüre der besten Autoren, die sich gegenseitig erklären, Beobachtung der besonderen Schreibweise des betreffenden Schriftstellers, auf eingehender Betrachtung der Gedanken fast mehr noch als der Worte, endlich auf der Ueberzeugung, daß Unpassendes oder Gehaltloses nur von nachlässigen, unkundigen oder unbedachtamen Abschreibern, aber nicht von den sorgfältigsten, einsichtsvollsten und beredtesten Männern herrühren könne.“ (Vgl. außer Reiske Or. gr. I. p. 30 sqq. und Voemel in Seebode's Krit. Bibl. 1828. I. S. 99 die Urtheile von Nägelsbach bei Raumer Päd. I. S. 256 und Mezger mem. de v. Wolfii p. 66 sqq.) 3) *Epicteti enchiridion, Simplicii in eund. lib. scholia, Arriani commentariorum libri IV.; item alia eiusd. arg. rell. Hieronymo Wolfio interprete una cum annotatt. eiusdem. Basileae per Opor. 1563. 8.* Oft mehr oder minder vollständig wiederholt und abgedruckt. 4) Die byzantinischen Geschichtschreiber Zonaras, Choniatas, Gregoras und Chalkondylas übersezte und bearbeitete Wolf im Auftrage Anton Fuggers, für dessen Bibliothek ein Nendant der Familie Namens Dorenschwam die noch unedirten Handschriften von einer Reise in den Orient mitgebracht hatte. In der Vorrede zum Gregoras erhebt auch Wolf seine Stimme in der damals alle Gemüther beschäftigenden Angelegenheit, der Türkenfrage. Kaiser Ferdinand, der im J. 1559 zu Augsburg das Manuscript gesehen hatte, fand an Wolfs Eifer ein solches Wohlgefallen, daß er ihm einen schönen goldnen Becher zum Geschenke machte und zugleich eine Stelle als lateinischer Secretär in seiner Canzlei anbieten ließ. 5) *Ciceronis libri III. de officiis una cum Hier. Wolfii commentariis. Basil. per Oporinum. 1563. 4°.* Typographisch nicht so schön, aber inhaltsreicher ist die im J. 1569 ex officina Herwagiana hervorgegangene Folioausgabe, der auch die kleineren Schriften *de senectute, de amicitia, Paradoxa* und *Somnium Scipionis* mit besonderen Titeln, Widmungen und in ähnlicher Bearbeitung beigegeben sind. Auf den dringenden Wunsch seines Collegen Schenk entschloß sich Wolf zur Veröffentlichung dieser Commentare durch den Druck. Der kritische Werth ist nicht hoch anzuschlagen, Hauptsache ist die Erklärung des Inhalts. Sie folgt dem Original Schritt vor Schritt in erläuternden Paraphrasen und ausführlichen Excursen, die ganz in dem Tone gehalten sind, wie Wolf zu seinen Schülern sprach. Der Inhalt der commentirten Schriften bietet die beste Gelegenheit, sich über alle Verhältnisse des öffentlichen, socialen und privaten Lebens in einer für die Jugend lehrreichen Weise auszusprechen und diese zu ernster Vorbereitung auf ein tüchtiges



Berufsleben zu ermahnen. Hierbei zeigt nun Wolf eine große Vielseitigkeit, reiche Erfahrung und scharfe Beobachtung des Lebens, wie es ist, eine edle, von echt christlichem Geiste durchdrungene Gesinnung: denn wiewohl ihm die Moral über alle Disciplinen geht, so steht sie doch wieder der christlichen Religion nach und muß stets nach den Lehren der heiligen Schrift geprüft werden. Auch an Vorkommnissen aus dem eigenen Leben fehlt es nicht, die er mit liebenswürdiger Offenheit und mit dem Bekenntnis der eigenen Fehler und darüber empfundener Reue bespricht. So ist dieser Commentar für die Unterrichts- und Denkweise Wolfs, sein Leben und seinen Charakter von vielfachem Interesse. 6) Die von ihm in das Gymnasium zu Augsburg eingeführte Grammatik des Nivius, *Institutionum grammaticarum libri VIII.*, gab er wiederholt, mit seinen und anderer Anmerkungen heraus, am vollständigsten Augustae Vind. 1578. 8. Beigefügt sind auch mehrere der schon erwähnten von Vormbaum I. S. 437 ff. mitgetheilten Abhandlungen. 7) *Tabula compendiosa de origine, successione, aetate et doctrina vett. philosophorum a G. Morellio Tilliano collecta cum H. Wolfii annotatt.* Basil. 1580. 8. Den kurzen Abriß von Morellius wußte Wolf durch zweckmäßige Anmerkungen für die studirende Jugend nutzbar zu machen. Er widmete und übersandte dieselben im J. 1578 nebst seiner Bearbeitung einer Schrift des christlichen Philosophen Hermeias (*διασπορῆς τῶν ἕξω φιλοσόφων*) und seinen *Progymnasmata in aliquot Cic. sententias* dem Nürnberger Arzt und Physiker Johann Schenk (Sohn des Matthias Sch.), der mit einer Base Wolfs verheirathet war. Die Herausgabe des Sammelwerkchens erfolgte 1580. — Ueber die Entstehung, Veröffentlichung und Widmung, sowie über das empfangene Honorar, das mitunter nicht einmal die von ihm gemachten Ausgaben deckte, giebt Wolf selbst die beste Auskunft in der von ihm in Form eines Briefes an Dporinus gerichteten Selbstbiographie: *H. Wolfii Oetingensis Raeti commentariolus de vitae suae ratione ac potius fortuna.* Dieselbe reicht von des Verfassers Geburt bis zum J. 1570, der Schluß ist also nach Dporinus im J. 1568 erfolgten Tod hinzugefügt. Das einzige vorhandene Manuscript kam in Jakob Bruckers Besitz, der zuerst 1739 und später in seinen *Miscell. hist. philos. lit. crit.* (1748) p. 352—81 einen Auszug, *Synopsis vitae Hier. Wolfii*, daraus mittheilte; von ihm erhielt es Reiske, welcher dasselbe vollständig in den VIII. Band der *Orat. Gr.* p. 772—876 aufnahm. Wolf hat uns in dieser merkwürdigen Schrift sein Leben und seine Schicksale mit einer seltenen Treue, Offenheit und Wahrheitsliebe ausführlich erzählt und geschildert. Ohne Rückhalt legt er sein Innerstes bloß, den wechselnden Empfindungen und den Eindrücken, die seine Seele empfieng, giebt er Ausdruck, das Gute was an ihm ist, aber auch sein hypochondrisches, unentschlossenes Wesen, das ihm oftmals Reue verursacht, seine Unerfahrenheit im Umgang und seinen Widerspruch mit der Welt, die seine Grundsätze nicht theilt, seine Unzufriedenheit mit andern und mit sich — nichts hat er verdeckt oder entschuldigt, vielmehr übt er die Selbstkritik mit einer Strenge, wie wir sie in einer Autobiographie zu erwarten nicht berechtigt sind. Liebenswürdig, aber auch wunderbar erscheint uns der Verfasser dieser seltsamen Schrift. Es ist rührend und stimmt zu tiefem Mitleid, wenn wir den durch Geist und Gründlichkeit ausgezeichneten, verdienstvollen Gelehrten und Schulmann mit seiner frommen und reinen Gesinnung bloß um der Sache willen unter dem Drucke eines Amtes aushalten sehen, das ihm als Lohn Armut und häufig Andank als Dank einbringt. Auch Unerquickliches kommt vor, wie z. B. sein, mit vielen sonst hervorragenden Zeitgenossen getheiltes, Glaube an Zauberei und seine feste Ueberzeugung von dem Werthe und der Wahrheit der Astrologie, mit der er sich leider allzu viel beschäftigt hat. Höchst ungerecht ist jedoch das oberflächliche Urtheil älterer und neuerer Sammler von Gelehrtenbiographien, das ihn schlechthin als einen mürrischen und unbeständigen Sonderling hinstellt, dem es niemand habe recht machen können.

Während der ersten Jahre seines Augsburger Rectorates war Wolf einer Einladung Ulrich Fuggers gefolgt und lebte 1558—1562 in dessen Haus und an dessen

Tisch. Als dieser durch schlechte Wirthschaft in seinem Hauswesen herunter gekommen war, sah sich Wolf zum ersten male genöthigt, einen eigenen kleinen Haushalt zu gründen, bei dem er sich die größte Sparsamkeit auferlegen mußte, wenn er nicht in Schulden gerathen wollte. Für sein Alter zu sparen, daran hatte er nie gedacht; gieng es ihm gut, so war er gegen Arme und Verwandte oft über seine Kräfte freigebig gewesen; eine Schwestertochter hatte er bei ihrer Verheirathung (1566) mit dem Nürnberger Physiker und Arzte Johann Schenk, einem Sohn seines Collegen Matthias Schenk, mit einem Drittheile seines ganzen Vermögens ausgestattet. Viel Geld verwandte er auf eine gute Bücherammlung (vita p. 874 sqq.). Nachdem er aber die Hoffnung aufgegeben, als Universitätslehrer von derselben Gebrauch machen zu können, und da überdies Augenschwäche ihn nöthigte, seine Studien einzuschränken, verkaufte er seine besten und liebsten Schätze nach Lauingen. Die Hand eines schönen, reich ausgestatteten Mädchens, welche dem Sechzigjährigen geboten wurde, schlug er aus nach dem Rathe seines Freundes Ludwig Carinus (des gelehrten Arztes und Patriciers in Luzern) und weil sein verstorbener Vater einmal geäußert habe, daß die Ehen in der Wolf'schen Familie keine glücklichen seien.

So lebte er denn *ἀγαπὸς καὶ ἀρετῶς* mehr und mehr zurückgezogen von der Welt, deren einzige Sorge auf Gelderwerb und Sinnengenuß ausgehe, während die seinige — so schreibt er selbst (vita p. 857 sqq.) im J. 1570 — auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit, seine Sehnsucht aber auf das himmlische Vaterland gerichtet sei. Von dem Alter an, in dem sich der Mensch ein eigenes Urtheil bildet, habe er sich weder Vergnügungen, noch Reichthum, noch Ehre gewünscht, sondern eine gesunde Seele in einem gesunden Körper und einen glücklichen Ausgang aus diesem in ein besseres Leben, das ihn für alle Entbehrungen reich entschädigen werde. „Ich besitze nichts — so fährt er fort — auf dieser Erde, keinen Menschen, keine Sache, keine Hoffnung, die mich auch nur ein Stündchen hier zurückhalten könnte, sondern von allem dem gerade das Gegentheil . . . also hält mich nicht die Annehmlichkeit des Lebens in demselben zurück, sondern der Wille Gottes, ohne dessen Geheiß wir den von ihm angewiesenen Posten nicht verlassen dürfen, und die Erwartung, daß eine höhere und reinere Erkenntnis des göttlichen Wesens hier begonnen, dort vollendet werden soll.“ — Nach 23jähriger gewissenhafter Versetzung des Rectorates starb Wolf im 64. Lebensjahre am 8. Oct. 1580. Er wurde (wie sein Vorgänger Betulejus) in der Hainzel'schen Familiengruft beigesetzt, und 6 Gebrüder Hainzel, alle Schüler des mehrerwähnten Joh. Baptist H. und dankbare Schüler Wolfs stifteten ihm ein würdiges und pietätvolles Epitaph (s. Melchior Adam S. 308 und Mezger mem. vitae Wolfii p. 86); der Schluß der Inschrift lautet: *τοῖς παισὶν εἶπε χρησίμω: μεγάλη χάρις αὐτῷ.*

II. Wolfs Schuleinrichtung und Lehrplan. Das von Wolf dem Gymnasium gesteckte Ziel ist, daß es die ihm anvertraute Jugend auf Grundlage der Religion, der classischen Sprachen und der Philosophie zu gestitteter Lebensführung und selbständigem Studium auf der Universität wohl vorbereite und geschickt mache. Dazu bedarf es, außer geeigneten Schullocalen, tüchtiger Lehrer, welche nur ihrem Berufe leben, auf guten Rath hören und, womöglich auch für die niederen Classen, im Gehalte so gestellt sein sollten, daß sie nicht genöthigt sind, nach besseren Stellen zu jagen, und durch öfteren Wechsel der Anstalt und ihrer eigenen Ausbildung im Lehramte schaden, und drittens eines festen, so lange genau zu befolgenden Lehrplanes, bis etwa neue Verhältnisse eine Aenderung nöthig erscheinen lassen.

Für den Eintritt in die Schule ist das 7. Lebensjahr das geeignetste; jüngere dürfen nur bei ungewöhnlicher Begabung aufgenommen werden; ein späterer Eintritt ist von Nachtheil und mit Zeitverlust verbunden, der nur durch außerordentlichen Fleiß ersetzt werden kann. Die Eltern oder deren Stellvertreter werden von dem Lehrer der obersten Classe (Primarius) darauf aufmerksam gemacht, daß die Studien lange Zeit und nicht geringen Kostenaufwand erfordern, daß wer sich denselben ergiebt, ihnen alle

Zeit und alle Kraft widmen müsse ganz abgesehen von der Befähigung und Neigung, die dabei vorausgesetzt werde, ferner daß man über die Anlage eines Knaben vor dem 10. bis 11. Lebensjahre kein sicheres Urtheil abgeben könne (vgl. *comm. in Cic. de off. p. 268*); wenn aber nach etwa fünfjährigem Schulbesuche sich eine solche gezeigt habe, möge man ihn die Studien fortsetzen lassen und hoffen, daß ein ehrenhaftes Streben selbst ärmerer Schüler mit Gottes Hülfe einen gedeihlichen Fortgang nehmen werde, wie denn die Erfahrung lehre, daß gerade die Reichen seltener zu der höchsten Stufe wissenschaftlicher Bildung gelangen, weil sie im Vertrauen auf ihren Reichtum großen Theils nachlässiger sind oder gar die Wissenschaften geringschätzen. Die Eltern sollen also wohl erwägen, ob sie es auf eine vier- bis fünfjährige Probezeit mit noch ungewissem Erfolg ankommen lassen wollen und können. Ist das aber der Fall, so müssen sie darauf halten, daß der Knabe zu Haus nicht weniger Fleiß auf das Lernen verwende, als in der Schule selbst, daß er ein mäßiges Leben führe und mit allem, was er zum Lernen nöthig hat, versehen und nicht etwa durch anderweitige Beschäftigungen verhindert werde, den Gesetzen der Schule und den Ermahnungen der Lehrer in allen Stücken Folge zu leisten. Endlich sollen die Eltern noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch dann, wenn das Studium gelingt, doch nicht immer Ehre und Reichtum als Lohn erwartet werden dürften; die bessere Frucht des Studiums sei Ausbildung und Schärfung des Verstandes, Bereicherung des Wissens, Besserung der Sitten, Vereblung des Willens und Maßhalten im Glück und Unglück. Wer sich den Studien widmet, um sich aus Armut und Niedrigkeit emporzuarbeiten (*comm. in Cic. de off. p. 273 sq.*), der handelt an und für sich zwar nicht verwerflich, erhebt sich aber doch, wenn nicht besondere Neigung und innerer Drang zur Wissenschaft mit jener Absicht verbunden ist, nicht über den gewöhnlichsten Handarbeiter.

Von der Tüchtigkeit des Lehrers hängt das Gedeihen der Schule ab. Voll Eifers für seinen Beruf, mit guten Kenntnissen ausgerüstet und von sittlichem Wandel soll er Ernst mit Wohlwollen verbinden, sein Amt im Dienste Gottes verrichten, nicht auf Schaustellung seines Genies oder seiner Gelehrsamkeit, sondern nur auf den Nutzen seiner Schüler bedacht sein: sonst steht es schlecht um diese (vgl. *Praef. ad comm. in Cic. de off. p. 1*). Er soll keine Gelegenheit versäumen, seine Schüler zur Frömmigkeit, Bescheidenheit und zum Fleiß in den Studien zu ermahnen, und alles aufbieten, daß er, unbeschadet seines Ansehens, von ihnen mehr geliebt als gefürchtet werde. Hauptaufgabe neben einem geschickten Unterrichte bleibt die Anregung des Schülers zu häuslichem Fleiß und die Anleitung zu eigenem, selbständigem Studium, durch welches derselbe den Anforderungen des Lehrers entgegen- und zuvorkommen, mehr lesen, auswendiglernen, schreiben und meditiren soll, als ihm in der Schule aufgegeben wird. Auch möge sich der Lehrer nicht mit dem Unfleiß seiner Schüler entschuldigen, sondern wissen, daß dies gerade seine Aufgabe sei, aus unfleißigen fleißige Schüler zu machen.

Der Lehrplan hat den Unterricht der verschiedenen Classen in einen genauen und richtigen Zusammenhang zu bringen, so daß die tiefere Lehrstufe jedesmal die feste Unterlage für die nächst höhere abgiebt. Um diesen Zweck mit möglichster Sicherheit zu erreichen, führte Wolf eine lateinische Grammatik, die des Joh. Nivius, ein und vertheilte den mit Einsicht geordneten Inhalt derselben auf sämtliche Classen, von der zweituntersten an bis in die oberste. — Die tägliche Stundenzahl darf weder den Lehrer noch den Lernenden abstumpfen. Mit der gehörigen Frische und Munterkeit wird in einer Stunde mehr gelehrt und gelernt als bei Müdigkeit und Erschlaffung in drei. Es werden daher Vormittags und Nachmittags je 3 Lehrstunden angelegt mit einer halbstündigen Pause, so daß täglich 5 Stunden dem Unterrichte gewidmet sind. In den Pausen sprechen die Schüler der Mittel- und Oberclassen unter sich und mit ihrem Lehrer nur Latein; können sie das noch nicht, so sollen sie schweigen. — In jeder Classe werden die Schüler nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Fortschritte in Decurien getheilt, so daß möglichst gleiche mit gleichen innerhalb derselben wetteifern;

dazu kommt die Möglichkeit der Versetzung in eine höhere oder tiefere Decurie — im letzteren Falle mit der Hoffnung, den früheren Rang durch angestrengten Fleiß wieder erlangen zu können. Der Erste jeder Decurie hat die Versäumnisse und Entschuldigungen zu controliren, bei den Eltern Nachfrage anzustellen, Ungesetzhlichkeiten im Verhalten in und außer der Schule dem Lehrer anzuzeigen. In den meisten Lectionen exponirt der Lehrer das neue Pensum zuerst selbst, dann läßt er es von dem Ersten einer jeden Decurie wiederholen und darauf auch nach Gutbefinden von einigen Mitgliedern der Decurien außer der Reihe. Die schwächeren Schüler wird er nicht aus dem Auge verlieren, aber doch auf die fleißigen und begabten mehr Rücksicht nehmen als auf die nachlässigen.

Das beste und sicherste Examen ist die tägliche Wiederholung der vorübergehenden Lection, wobei ein geschickter und gewissenhafter Lehrer sich mit Leichtigkeit über Befähigung, Fortschritt und Kenntnisse seiner Schüler ein solches Urtheil bilden wird, daß er dem Scholarchen diejenigen namhaft machen kann, welche zur Versetzung reif sind. Bei der Promotionsprüfung werden daher zunächst nur an diese bereits designirten Promovenden, am besten von einem der Scholarchen selbst, einige Fragen über solche Gegenstände gerichtet, die gern vernachlässigt oder leicht vergessen oder schwer begriffen werden. Außer der am Ende des (zuerst anderthalb- später einjährigen) Cursus stattfindenden Hauptprüfung werden auch vierteljährlich Examina vorgenommen, um solchen Schülern, die sich durch Talent und Fleiß besonders hervorgethan haben, auch zu einer außerordentlichen Promotion Gelegenheit zu geben. Freilich muß den so Promovirten ein tüchtiger Schüler der betr. Classe alsdann beigegeben werden, mit dem sie das hier bereits absolvirte Pensum nachholen — was immer besser, als daß man sie in einer Classe beläßt, wo sie keine geistige Nahrung mehr finden. — Die Vertheilung der wöchentlichen Lehrstunden auf die einzelnen Gegenstände des Unterrichts muß schließlich dem Lehrer überlassen bleiben, der dieselbe nach dem Bedürfnis seiner Classe zu bemessen hat. Der Vorrang bleibt jedoch überall dem Einprägen der Grammatik und einer fleißigen Uebung im Latein-Sprechen und Schreiben, welche täglich und stündlich so lange fortgesetzt werden muß, bis der correcte Ausdruck dem Gedächtnisse fest eingepägt ist. Auch die Erklärung der Schriftsteller wird sich in den Unterclassen auf das Grammatikalische und Lexikalische des Ausdrucks beschränken; die dialektische und rhetorische Seite der Interpretation, sowie das Sachliche (Geschichte, Mythologie u. dgl.) gehören den oberen Stufen an und können früher nur beiläufig berührt werden. Also lateinische Grammatik und Uebung des Gedächtnisses stehen in erster Linie, in zweiter das Griechische und in beiden Sprachen hat die ungebundene Rede den Vorrang vor der Poesie.

Wolfs Lehrplan und Classeneintheilung. Im J. 1558 hatte W. den Gesamtunterricht des Gymnasiums auf 5 anderthalbjährige Classen vertheilt, in deren unterste der Eintritt durchschnittlich mit dem 6. oder 7. Lebensjahre und selbst bei ungewöhnlicher Begabung nicht vor dem 5. stattfinden sollte (vgl. Vormbaum I. S. 446 ff. v. Raumer I. S. 245 ff. K. Schmidt, Gesch. d. Päd. III. S. 143 fg.). In dem späteren Lehrplan aus dem Jahre 1576, den wir dem Folgenden zu Grunde legen, wird derselbe Unterrichtsstoff auf 9 einjährige Classen, die das Augsburger Gymnasium unterdessen erhalten hatte, vertheilt. Treten die Knaben mit dem 7. Jahre und zwar prorsus ἀναλόγητοι ein, so können sie bis zum 16. oder 17. Lebensjahre die Schule absolviren. In der neunten Classe lernen sie die Buchstaben kennen, Silben bilden, lesen, darauf die Buchstaben nachmalen, zu Silben verbinden, memoriren täglich zwei Vocabeln und werden gegen Ende des Jahres so viel als möglich zum Schreiben angehalten. Gebraucht wird zum Lesen eine deutlich und schön gedruckte Tabella elementaria, welche das Vaterunser, den Glauben der Apostel, die zehn Gebote und Tischgebete enthält nebst einer Beigabe kurzer Sprüche, alles in lateinischer Sprache; ferner die Elementa pietatis Germanica. wahrscheinlich desselben oder doch ähnlichen

Inhalte in deutscher Sprache; zum Memoriren eine *Nomenclatura rerum* oder die *Rhythmica vocabula*. Das Gebet des Herrn, den Glauben und den Dekalog sollen die Schüler zuerst deutsch, später lateinisch, in den Oberclassen auch griechisch bei Beginn und Schluß der Schule hersagen. — Der Lehrer der achten Classe wird nach angestellter Wiederholung des in der vorigen Classe Gelernten sämtliche Gebete der *Tabula elementaria* den Schülern erklären und zugleich mit dem deutschen Katechismus auswendig lernen lassen, ferner die *Civilitas morum* des Erasmus lateinisch und deutsch zum Lesen vorlegen und kurze Sentenzen, ebenfalls in beiden Sprachen, zur Uebung im Schreiben benutzen. Demnach war Lesen, Schreiben und Auswendiglernen die gleiche Aufgabe dieser beiden Elementarclassen, welche früher nur eine gebildet hatten. Sie blieben auch später noch in einem und demselben Raum vereinigt, ein Uebelstand, den W. aus drei Gründen beseitigt haben will, erstens weil die Lehrer, wo sie unterrichten sollten, lieber mit einander schwatzten, zweitens weil die aus der neunten in die achte Classe aufrückenden Schüler durch das Verbleiben in demselben Locale sich ihrer Beförderung nicht recht bewußt würden, drittens wegen der gegenseitigen Störung. — Auch der Lehrer der siebenten Classe hat mit einer sorgfältigen Wiederholung des vorigen Pensums zu beginnen. Darauf setzt er die Lectüre fort, wobei er den Cato nebst den ihm gewöhnlich angehängten moralischen Sprüchen zu Grunde legt; den Uebungen giebt er schon eine weitere Ausdehnung und macht den Anfang mit dem grammatischen Unterricht, indem er das 1. Buch von Nivius' Grammatik (Paradigmen der Conjugationen und Declinationen nebst den Anfängen der Formenlehre) kurz erläutert und auswendig lernen läßt. In der Tab. elem. erklärt er die beigegebenen Sprüche und läßt am Sonnabend die Perikopen des folgenden Sonn- oder Feiertags lateinisch und deutsch vortragen. Letzteres geschieht auch in den beiden folgenden Classen. — In der sechsten Classe, wo wieder mit einer Repetition begonnen wird, ist die Formenbildung, das Erlernen und Einüben der regelmäßigen Declination und Conjugation die Hauptaufgabe und wird zu diesem Zweck das 2. Buch von Nivius' Grammatik erklärt. Die Exposition des Cato u. s. w. wird fortgesetzt und dabei täglich eine nicht allzu lange Sentenz ins Deutsche, nachher aus dem Deutschen ins Lateinische übertragen. Alles, was dem Schüler noch nicht aus dem systematischen Unterricht in der Grammatik bekannt ist (z. B. unregelmäßige Genitivbildung, Perfecta und Supina), schreibt der Lehrer einstweilen an die Tafel oder verweist auch wohl die Schüler auf die betr. Stelle der Grammatik. — Auch der Lehrer der fünften Classe beginnt, soweit er es für angemessen hält, mit einer Wiederholung und fügt dann das 3. Buch von Nivius' Grammatik (Fortsetzung der Formenlehre) hinzu. Bei der Exposition des 1. Buches von Cicero's Briefen (Sammlung v. Sturm) werden Phrasen excerptirt, zuerst in einfachster Form wie *ego curo valetudinem meam*, dann erweitert und verändert wie etwa *Cicero iubet Terentiam curare valetudinem suam*; alsdann werden dem Schüler deutsche Phrasen zum Uebersetzen vorgelegt. Auch dictirt der Lehrer täglich ein von ihm aus Cicero übersetztes Briefchen zu demselben Zweck und fährt mit dieser Uebung so lange fort, bis der Schüler eine solche kürzere Aufgabe in das Lateinische zu übersetzen gelernt hat. Dabei kann er die wichtigsten Constructionsregeln entweder ebenfalls dictiren oder in der Grammatik einstweilen nachweisen, so daß der Schüler sich gewöhnt, die Correctheit seines Schriftlichen zuerst mit der grammatischen Regel und dann auch mit Cicero's Auctorität zu begründen. Am Schlusse der Vormittagsstunden werden zwei Vocabeln aus der *Nomenclatura* aufgegeben und am Anfang der Nachmittagsstunden abgehört; ebenso wird am Schlusse der letzteren ein Sprichwort (aus der Straßburger Sammlung) nebst kurzer Erklärung aus Erasmus' Schiliaden zum Auswendiglernen für den folgenden Morgen aufgegeben. Diese Uebungen setzen sich auch noch in den folgenden höheren Classen fort. Mit den Elementen des Griechischen — Lesen, Schreiben, regelmäßiger Declination und Conjugation — wird der Anfang gemacht. Ganz besonders haben auch die Lehrer von der Quinta an dahin

zu wirken, daß ihre Schüler sich eine deutliche und schöne Handschrift mit sorgfältiger Interpunction aneignen und die herrschenden Fehler, sowie schlechte Angewöhnungen vermeiden. Bei der Wichtigkeit der Sache war denn auch ein facultativer Unterricht im Schönschreiben und in der Arithmetik in zwei wöchentlichen Stunden außer der gewöhnlichen Schulzeit gegen ein mäßiges Honorar angesetzt — eine Einrichtung, deren sich nur wenige Gymnasien erfreuten. Die Zeit für die Wiederholung, sowie die Art und Weise derselben bleibt in der vierten Classe der Gewissenhaftigkeit und Treue des Lehrers überlassen. Seine Aufgabe ist die Erklärung und Einübung des 4. Buches von Rivius' Grammatik (Perfecta und Supina, anomale und defective Zeitwörter) und die Exposition des 2. Buches ciceronianischer Briefe. Ferner wird er täglich anderthalb Stunden zum Aufgeben von Themen und zur Verbesserung der Compositionen verwenden, eine Stunde dem ersten Theile der griechischen Grammatik (*Educatio graecae linguae puerilis*) und der Lectüre äsopischer Fabeln widmen und am Sonnabend die Episteln und Evangelien für den folgenden Tag im griechischen und lateinischen Text exponiren. Die reicheren Schüler sollen sich das etymologische Lexikon von Dasyppodius und ein kürzeres griechisch-lateinisches anschaffen, über deren Gebrauch sie von ihrem Lehrer die nöthige Anweisung erhalten. Für den Unterricht in der griechischen Grammatik hatte Wolf gewünscht, das Werk des Franc. Vergara (*de omnibus graecae linguae grammaticae partibus*, Paris. 1550) in 5 Büchern auf die betr. Classen, ähnlich wie das Rivianum opus für die lateinische Grammatik, vertheilen zu können. Da dies aber im J. 1558 noch nicht möglich war, so behielt er für die Anfänger das Straßburger Compendium (*Educ. puer.*) und für die oberen Classen den Csenardus (*Institut. linguae graecae*, Lugd. 1554) mit den ausführlichen Anmerkungen des Antesignanus bei, kommt aber 1578 auf seinen ersten Plan zurück (s. Vormb. I. p. 470). Von dem Lehrer der Grammatik verlangt Wolf, daß er die ältesten griechischen und lateinischen Grammatiker, auch einige neuere (z. B. Gaza, Laskaris, Chalkondylas, Chrysoloras u. a.) gründlich studire und, da dieselben einander bald durch Fülle des Stoffes, bald durch Methode übertreffen, sich das Beste aus jedem für den Bedarf des Unterrichtes aneigne. — Der Lehrer der dritten Classe hat im ersten Semester die bereits durchgenommenen vier Bücher des Rivius zu wiederholen, im andern das 5. und 6. Buch (*de speciebus et figuris nominis, pronominis, verbi et adverbii; syntaxis*) zu erklären und einzuüben. Gegenstand der lateinischen Lectüre bilden das 3. Buch der Sammlung ciceronianischer Briefe und die Dialoge desselben Autors *de amicitia* und *de senectute*. Die Stilübung findet täglich und zwar in ausgedehnterem Maße statt, als in der vorigen Classe, jedoch ohne Uebertreibung. Im Griechischen wird der erste Theil der *Educatio* wiederholt, der zweite erklärt und damit die Lectüre von Sokrates' Lehren und Ermahnungen an Demonikos oder der unter Aristoteles' Namen gehenden Schrift „von den Tugenden“ verbunden. Zur poetischen Lectüre genügt als Einführung in die Metrik eine kurze Theorie des Hexameters und die Gewöhnung der Schüler an die Messung der catonischen Verse. — Der Lehrer der zweiten Classe wiederholt die ganze bis dahin durchgearbeitete Grammatik, fügt aus den beiden letzten Büchern derselben noch die Prosodie hinzu und übt sie ein. Zur Lectüre benutzt er Murmellii loci communes (eine Anthologie aus Catull, Tibull, Propert, Ovid), dann Vergil's *Bucolica*. Recht empfehlenswerth wären auch die von Cicero selbst und den gebildetsten Männern so hochgeschätzten Komödien des Terenz. Man könnte je eine in zwei Monaten lesen, wenn der Lehrer nicht etwa die Interpretation des 13. Buches von Cicero's Briefen vorzieht oder auch mit beiden Autoren abwechselt. Dann können freilich nicht alle 6 Komödien in der Schule gelesen, sondern es müssen einige derselben dem Privatstudium überlassen werden, dem die Augsburger Verhältnisse leider nicht günstig sind. Das Memoriren von zwei Komödien und die Aufführung der einen im Sommer, der andern im Wintersemester würde wohl dem

Publicum angenehm und auch den Schülern an und für sich von Nutzen sein, wenn nur nicht die Erfahrung lehrte, daß die letzteren während der Vorbereitung einer solchen Aufführung ihre sonstigen Studien allzusehr vernachlässigten. Im Griechischen entnimmt der Lehrer die Beispiele zur Grammatik reichlich aus der *Gnomologia Isocratica* (von Wolf wiederholt edirt), was zugleich eine gute Vorbereitung auf die Lectüre des ganzen *Isokrates* in der *Prima* abgiebt. Die Uebungen in der Composition sollen dreimal wöchentlich in je anderthalb Stunden stattfinden, und zwar so, daß im ersten Vierteljahr jedesmal ein lateinischer Brief ins Deutsche, im zweiten aber eine deutsche Aufgabe ins Lateinische und Griechische übersetzt wird. Einmal wöchentlich sollen anderthalb Stunden auf Prosodie und Verseschreiben verwendet werden. — In der obersten Classe behandelt der Lehrer, abgesehen von gelegentlichen Wiederholungen aus den früheren, das 7. und 8. Buch des *Nivius* und zwar so, daß er bei dem ersteren, welches die Prosodie enthält, nicht bloß die Quantität der griechischen und lateinischen Verse, sondern auch die Gattungen und Arten derselben, sowie ihre Compositionsweise (zu größeren Ganzen?) an Beispielen aus den besten Dichtern erklärt; bei dem 8. Buche, welches von dem Wort- und Gedankenworrath handelt, wird er an *Cicero*, *Cäsar*, *Sallust*, *Livius*, *Terenz*, *Plautus* u. a. Classikern nachweisen, wie mannigfach die Rede sich zum Ausdruck der Gedanken gestaltet. Hauptlectüre sind *Cicero's epistolae familiares*, welche der Lehrer zuerst vorüberseht und dann, nach angestellter Wiederholung, das Syntaktische und Phraselogische mit den Schülern durchgeht, indem er aus derselben Lectüre zugleich den Stoff für die lateinische und griechische Composition entnimmt. Die Dichterlectüre bilden *Virgils Georgica* und *Aeneis*, wobei der Lehrer außer dem Prosodischen eine nicht allzu umständliche Erklärung der Worte, der Construction und der poetischen Figuren giebt. Aus *Junius' Nomenclator* werden zweimal in der Woche lateinische und griechische Vocabeln erklärt und memorirt. Im Griechischen werden *Isokrates' Reden* nach Form und Inhalt gründlichst erklärt und übersetzt, auch praktische Uebungen zur Befestigung der Grammatik und Vorbereitung zum Sprechen und Schreiben daran geknüpft. Eine Gesamtrepetition von *Menards griechischer Grammatik* findet zweimal im Jahre statt, wobei die reichhaltigen Anmerkungen des *Ascensius* zum Privatstudium dringend zu empfehlen sind. Mittwochs wird in *Luthers Katechismus*, Sonnabends in den *Evangelien* und *Episteln* des folgenden Sonntags geprüft. \*)

In der *Deliberatio* von 1557 (mitgetheilt von *Mezger mem. v. H. Wolki p. 37*) sowie in der Schulordnung von 1558 (cap. IX.) hatte Wolf bereits den Wunsch ausgesprochen, daß denjenigen Schülern, welche alle Classen absolvirt und in Kenntnissen und Leistungen den Anforderungen entsprochen hätten, was nach zurückgelegtem 16. oder 17. Lebensjahre der Fall sein könnte, Gelegenheit gegeben werden möge, noch *publicas praelectiones* zu hören, verbunden mit Uebungen im Disputiren und in freien Vorträgen. Der Wunsch, auf den er in der an den Magistrat gerichteten Vorrede zum *Isokrates* 1570 p. 6 sq. mit Vorliebe zurückkommt, war ihm nun erfüllt worden. In dem Lehrplane von 1576, den wir dem Obigen zu Grund gelegt haben, folgt auf die erste Classe noch das *publicum auditorium* mit Angabe der Lehrgegenstände. Diese sind aber, außer einer an jedem ersten Wochentage stattfindenden Wiederholung des in *Prima* Vorgekommenen, *Dialektik*, *Rhetorik*, *Elementarmathematik*, *Interpretation einer Schrift von Cicero* und eines griechischen Autors (*Homer*), *Schreib- und Disputirübungen*, *Vorträge über griechische Sprichwörter und Sentenzen*. Die Schwächeren

\*) Dieser Lehrplan für die *Prima* rührt von *Simon Fabricius*, dem damaligen Lehrer der Classe selbst her, wie Wolf in einer kurzen Einleitung, die zugleich das wohlverdiente Lob des trefflichen *Primarius* enthält, ausdrücklich bemerkt (f. *Vorb. p. 473*). Die Unterschrift „*Simon Fabricius scrib. 15. Oct. 1576*“ steht auch keineswegs, wie v. *Raumer* annimmt (I. S. 436 sq.) und dann als widersinnig verwirft, unter der ganzen *Deliberatio*, sondern innerhalb derselben unter dem Lehrplane der *Prima*, auf welchen noch der des *Auditor. publ.* und das Schlusswort folgt, in welchem sich Wolf, wie in allen die Schule betr. Abhandlungen, *Anonymus* nennt.

hören noch einmal die Erklärung von Cic. *ep. fam.* und den Sokrates in der *Prima*. Die Classe selbst sollte weniger tägliche Lehrstunden und der Schüler dadurch mehr freie Zeit haben zu Privatfleiß und Gewöhnung an selbständiges Arbeiten. Auch im Auditorium war dazu in einer zwischen zwei Vorlesungen liegenden Stunde Gelegenheit gelassen und für diesen Zweck sogar eine kleine Bibliothek daselbst aufgestellt. Leider wurde dem Ideale Wolfs nicht entsprochen: theils war es der von dem Augsburger Leben beeinflusste Geist der Jugend, theils auch die Schwierigkeiten, die eine solche von der strengen Schulzucht zwar erimirte, aber doch von der Schule noch nicht getrennte Classe bietet, welche dem Gedeihen des Wolfschen *publicum auditorium* hindernd im Wege standen.

III. Grundsätze und Ansichten über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben. Als Schulmann übertrifft W. die meisten Zeitgenossen durch seinen klaren Blick und eine tiefere Einsicht in das Wesen der Gelehrten-*schule*, ihre Beziehung zum Leben und, was schon in der weisen Beschränkung des *Gymnasialzweles* sich kundgiebt, ihre Stellung zur Universität. Gründlich als Gelehrter, geistreich und von Einseitigkeit weit entfernt bewahrt er sich in allen Angelegenheiten der Schule eine seltene Unbefangenheit und Selbständigkeit des Urtheils und entwickelt in Schul- und sonstigen Schriften über Erziehung und Unterricht, über Methode und Ziel derselben so freie Ansichten, wie man sie gerade von ihm, dem gelehrten Anachoreten, am wenigsten erwartet. Galt ihm auch, wie allen Humanisten, die Erlangung stilistischer und oratorischer Fertigkeit in den beiden alten Sprachen selbstverständlich als nächstes Ziel, so wußte er doch wohl, daß dies noch lange nicht die schönste und beste Frucht der Beschäftigung mit den classischen Sprachen und Autoren sei, und die Einsicht, „daß zum tüchtigen Staatsbürger und wahren Manne der Wissenschaft Weiteres gehöre, als was durch Einbläunung des Katechismus und durch mechanische Aneignung der lateinischen Sprache erlangt werde,“ eine Einsicht, welche K. Schmidt (*Gesch. d. Päd.* III. S. 117) den Schulordnungen der Reformationszeit abspricht, besaß wenigstens W. in hohem Grade. Kein gleichzeitiger Schulmann spricht sich so entschieden dahin aus, daß die Werke der Classiker möglichst vollständig in der Schule selbst oder doch *privatim* gelesen und daß die Schüler für eine wiederholte häusliche Lectüre derselben gewonnen werden müßten, daß man besonders den lehrrreichen Inhalt derselben zu Nutz und Frommen der Jugend und ihrer Berufsbildung verwerthen und dabei einen frischen, ernsten Sinn für das wirkliche Leben wecken müsse. Die *cicero-*nischen Schriften seien nicht bloß für das Urtheilen und Reden, sondern auch für ein gutes und glückliches Leben nutzbar zu machen (*Praef. ad Cic. de off.* p. 4). An seinen Collegen Schenk schreibt er: „viele unserer Zuhörer wollen sich der Kirche oder dem Staat in den mancherlei Berufsarten widmen; darum ist es unsere Pflicht, sie frühzeitig auf Fehler, Misstände und Verkehrtheiten, wie sie in gewissen Verhältnissen des öffentlichen und Privatlebens vorkommen, aufmerksam zu machen.“ Vor seinen Schülern (*Comm. ad Cic. de off.* p. 6. 367) wagt er das Geständnis, daß ausgezeichnete, zur Weisheit und Tugend angelegte Naturen des gelehrten Unterrichtes eigentlich nicht bedürften, daß schlechte und verdorbene Menschen durch denselben sogar noch schlimmer und daß eigentlich nur die mittleren Geister — diese bilden aber die Mehrzahl — durch Unterweisung gefördert würden. Geradezu für thöricht erklärt er die Behauptung: man könne nur in der Schule lernen. Genie, Erfahrung, Weltkenntnis habe viele ohne Schulgelehrsamkeit besser gebildet als die Schule, aus der mancher in das Leben getreten sei, um sich nur lächerlich zu machen. Das Beste sei allerdings die Verbindung einer gründlichen Gelehrsamkeit mit reicher Erfahrung bei guter Naturanlage. — Von dem Gelehrten verlangt W., daß er zwar in seinem Fach und Beruf am liebsten und am meisten arbeite, aber nicht vornehm auf andere Disciplinen herab, sondern in Mußestunden sich in denselben sogar umsehe und wenigstens mit ihren



Elementen bekannt mache; bei dem engen Zusammenhange aller Wissenschaften dürften wir eigentlich in keiner ganz unwissend sein (a. a. O. S. 26).

Die Erziehung gedeiht nach seiner Ansicht am besten da, wo häusliche und Schulzucht zusammenwirken. Da aber leider die Mehrzahl der Eltern die Erziehung im Hause vernachlässigt, so sollte die Obrigkeit sie zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken und sie dabei, im eigenen Interesse des Staates, unterstützen: denn durch frühzeitigen, guten Unterricht wird der Trägheit, Ausgelassenheit, Armut, Bettelei und andern Uebeln der Gesellschaft gesteuert. — Eine umsichtige Behandlung eines jeden Schülers nach seinem Naturell, Anwendung von Strenge bei nachlässigen und ausgelassenen, Milde bei bescheidenen und eifrigen, die richtige Erkenntnis, wo ein Schüler mit Strafen zur Pflicht getrieben, wo nur mit Worten zurechtgewiesen oder durch Lob geweckt werden müsse — gehört zu den schwierigsten und zugleich wichtigsten Aufgaben des erziehenden Lehrers. Uebrigens soll die Jugend gewöhnt werden, sich in ihren Hoffnungen auch einmal getäuscht zu sehen, soll abschlägige Antworten, Reden, Handlungen, Eigenheiten anderer ertragen lernen, die Nichtwillfähring selbst gerechter Wünsche sich mitunter gefallen lassen. *Severa haec est et in speciem inhonesta educatio, sed viros gignit praestantes* (a. a. O. S. 300). Die Nachsicht ist das Verderblichste in der Erziehung, im öffentlichen und im Privatleben. Der Zweck der Erziehung wie des Unterrichtes wird ferner nur erreicht durch Uebereinstimmung und Gleichmäßigkeit. Ohne gewichtigen Grund darf kein Lehrerwechsel stattfinden und ein längeres Beibehalten derselben Autoren ist deshalb auch aus pädagogischen Gründen dem häufigen Wechsel und der Lectüre kleinerer Partien vorzuziehen. — Die Zeitdauer des Lernens läßt sich nicht für alle Fälle bestimmen: sie richtet sich nach der Verschiedenheit der Begabung, hängt auch von äußeren Einflüssen und Verhältnissen ab. Durchschnittlich soll jedoch der Jüngling im 18. Lebensjahr die Grundlage der beiden classischen Sprachen, die Theorie des Redens und des Stils, die Principien der Philosophie kennen, darauf bis zum 24. Jahre dem akademischen Studium der Theologie, Jurisprudenz oder Medicin obliegen und dann im öffentlichen und Staatsdienste die Theorie mit der Praxis verbinden (a. a. O. S. 19 f.).

Bei der Organisation des Augsburger Gymnasiums konnte W., wie er selbst sagt, aus den ihm bereits vorliegenden Schulschriften Sturms nur wenig für seinen Zweck gebrauchen. Er stimmt aber doch mit demselben in vielen überein, was bereits als Gemeingut der besseren Schulorganisatoren jener Zeit anzusehen ist, wie z. B. in einem durchgebildeten Classensystem, in dem engen Anschluß der Classen an einander durch folgerechte Vertheilung der Lehrpensä, in der Wiederholung des vorhergehenden Pensums am Anfang des folgenden Cursus und, sobald es die Augsburger Verhältnisse zuließen, in den einjährigen Cursen und jährlichen Versetzungen. Vor Sturm voraus hat er den besseren Abschluß der Gymnasialstudien nach oben (sein *publicum auditorium* war keine Sturm'sche Akademie, sondern eine Art von *Selecta*) und die scharfe Trennung derselben von denen der Universität, für welche letztere jene die allgemeine Vorbereitung abgeben, ohne irgendwie vorzugreifen. Innerhalb des Lehrplanes läßt er offenbar den Lehrern im einzelnen größere Freiheit in methodischer und didaktischer Hinsicht: er kennt nicht die mit rücksichtsloser Consequenz von der untersten bis zur obersten Classe durchgeführte Imitationstheorie, durch welche Sturm Schüler wie Lehrer in der von ihm vorgeschriebenen Richtung zu bleiben nöthigte; die Diarien der Schüler und die nach der Nomenclaturmethode eingerichteten Exempelbücher, die übrigens einer der besten Lehrer an Sturm's Schule selbst für die Oberclassen wenigstens als geisttödtend verwarf, konnte er seinem Zwecke nicht anpassen. — Die Fertigkeit im lateinischen Ausdruck für Rede und Schrift — für die letztere auch im griechischen — soll sich der Schüler in freierer Weise, nemlich so aneignen, daß er auf der untersten Stufe täglich zwei, am Schlusse der Nachmittagsstunden vom Lehrer aufgebene Wörter, dann auch ein Sätzchen zu Haus auswendig lernt und sich zu eigen macht; in der Schule selbst

wird eine ciceronische Stelle mit der deutschen Uebersetzung an die Tafel geschrieben und die Aufmerksamkeit des Schülers, je nach seinem Kenntnißstand in der Grammatik, auf die Formen des Ausdrucks hingelenkt. Mehr Wörter, größere Sätze werden in der folgenden Classe aufgegeben, bis ein genügender Vorrath zugleich mit der grammatischen Regel im Gedächtnisse festsetzt und der Schüler bei der Uebersetzung einer deutschen Aufgabe ins Lateinische sofort die lateinischen (am besten ciceronische) Ausdrücke und Redewendungen unmittelbar an die Stelle der deutschen zu setzen im Stande ist, aber ja nicht nach der Muttersprache und im Anschluß an diese sich eine Latinität anbildet, die gar keine ist (z. B. *facere bonum vultum und esse honos socios*). Eben deshalb verwirft er auch das Lateinsprechen der Schüler der Unterclassen, welches Sturm u. a. bekanntlich damit vertheidigten, daß ja die alten Römer selbst als Kinder auch nur gefallt und dann erst sprechen gelernt hätten. Allmählich werden die Uebungen in der lateinischen Composition umfangreicher und durch die Wahl der Stoffe schwieriger, auch griechische Themen werden zu Grund gelegt und dann freie Arbeiten versucht. Daneben geht der auf alle Classen vertheilte systematische Unterricht in der Grammatik her, bis zuletzt Dialektik und Rhetorik sich anschließen. In der letzteren räth jedoch W. sich nur mit den wichtigsten Lehren bekannt zu machen und die minutiösen Details denen zu überlassen, welche eine gekünstelte Rede und glatte Worte einem von gediegener Sachkenntniß zeugenden Inhalt vorzögen. Vom größten Nutzen ist aber für den sich bildenden Stilisten auf dieser Stufe die unausgesetzte und sorgfältige Lectüre der besten Autoren. Endlich wird noch den Schülern der beiden obersten Classen empfohlen, sich selbst Wörter- und Phrasensammlungen aus den Classikern anzulegen, wobei das Einzelne nur unter die allgemeinsten Rubriken (Theologie, Jurisprudenz, Moral, Medicin, Ackerbau, Schifffahrt, Handel u. dgl.) zu bringen ist. Mehr soll man selbst von diesem Lebensalter noch nicht verlangen (offenbar im Gegensatz zu Sturm).

Sein Verfahren bei der Exposition beschreibt er wiederholt: für Schüler der unteren Classe z. B. in der I. Augsb. Schulordnung (Vornbaum S. 447. v. Raumer I. S. 253) und mit großer Ausführlichkeit in den Progymnasmata ad aliquot Ciceronis locos (Beigabe zur Tab. comp. p. 381—453). Das zu exponirende Sätzchen wird gelesen, gelernt und mit lauter, deutlicher Stimme hergesagt. Dann werden die einzelnen Worte, wie sie gerade auf einander folgen, nach ihrer eigentlichen Bedeutung in das Deutsche übersetzt und analysirt; z. B. in dem Sätzchen »a diis immortalibus sunt nobis agendi capienda primordia« erklärt der Schüler: a, ab, abs „von, ab;“ diis von deus „Gott;“ immortalibus von mors „Tod,“ wovon mortalis „sterblich“ und von immortalis „unsterblich“ immortalitas u. s. w. Hierauf werden die zusammengehörigen Worte gesucht und übersetzt, wie deus immortalis „der ewige, allmächtige Gott;“ capere primordia, d. i. ordiri, incipere „ansfangen“ u. s. w. Nun folgt eine wörtliche Uebersetzung des Ganzen „von Göttern den unsterblichen sind uns des Handelns zu nehmen die Anfänge.“ Darauf werden die Worte construiert: primordia agendi sunt capienda nobis a diis immortalibus mit Erläuterung des Syntaktischen. Wenn dann auch diese Wortstellung beim Uebersetzen der deutschen noch nicht entspricht, so wird jetzt die gut-deutsche Uebersetzung hinzugefügt, auch eine und die andere noch freiere, die nur denselben Gedanken wiedergiebt, und endlich eine griechische, die ebenfalls zuerst wortgetreu (*ἀπὸ θεῶν τῶν ἀθανάτων εἶσιν ἡμῖν τοῦ πράττειν ληπτέαι αἱ ἀρχαί*), dann gut griechisch (*ἀπὸ θεῶν ληπτέον ἡμῖν τοῦ πράττειν τὰς ἀρχάς*) sein soll. Dazu wird von dem Schüler eine sorgfältige Vorbereitung mit Hülfe des Lexikons und der Grammatik verlangt, so daß derselbe schon zu Hause sich darüber klar geworden sein muß, was er ohne Hülfe des Lehrers verstehe und was nicht. Daß dieses Verfahren an die Hamilton'sche und ähnliche neuere Methoden erinnert, ist wohl wahr: die systematische Grammatik nahm aber doch bei Wolf eine wesentlich andere Stellung ein, als bei diesen, und seine Hauptabsicht war, den Schüler durch eine solche wörtliche Uebersetzung zu fortgesetzter Vergleichung der beiden alten Sprachen mit der Mutter-

entschuldigt werden können. Kein Wunder, wenn der große Gelehrte und klare Denker, den Melanchthon als eine sokratische Natur empfiehlt, bei aller Tiefe seiner Einsicht in das Schulwesen doch ein solcher „Musterrector“ wie Sturm nicht werden konnte.

#### Dofler.

**Wolke**, Christian Heinrich, wurde 1741 zu Zever in Oldenburg geboren. Sein Vater, ein äußerst thätiger Mann, war Landwirth und Viehhändler; seine Mutter, auch aus bäuerlichem Geschlecht, wird uns als ein „gesundes, rasches Weib“ geschildert. Dem früh geweckten Verneifer des Knaben ließen die verständigen Eltern seinen Lauf. Er besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt, begab sich dann nach Vollendung seiner Studien im September 1763 nach Göttingen, wo er unter Böhmer, Beckmann, Meißner und Selchow die Rechte studirte und zugleich bei Kästner, Hollmann, Büttner, Heyne philosophische und mathematische Vorlesungen besuchte. Als 18 Monate nach seiner Ankunft auf dieser Hochschule sein Vater starb, gab er die Rechtswissenschaft auf, um vorzüglich der Mathematik und Physik Zeit und Kraft zu widmen, und fieng an, Unterricht in der Theorie der bildenden Künste, im Zeichnen und in der Perspective zu geben. Nach anderthalb Jahren wurde er durch Vermittlung des Prof. Hollmann als Lehrer der Mathematik nach dem Kloster Gerode, auf dem Eichfelde am Harze, berufen, wohin er im Anfang des Octobers 1766 abgieng. Da er aber von dem Prälaten Ambrosius sehr schlecht behandelt wurde, so verließ er in der Mitte Decembers diese schöne Gegend wieder, und wanderte zu Fuß in das Kloster Walkenried im Braunschweigischen, von da nach Bielefeld auf dem Harze, dann zurück nach Gerode und über Duderstadt und Göttingen nach Leipzig, wo Gellert, Ernesti und Winkler, durch Briefe von Kästner, Heyne und Hollmann ihm geneigt gemacht, seine Gönner wurden. Hier besuchte er seit Januar 1767 die Vorlesungen von Gellert, Winkler, Ernesti, M. Rudolph und Zoller; gab Privatstunden in der Mathesis und nahm Antheil an dem Unterricht in der Zeichenakademie unter der Leitung Desfers und der Aufsicht Geisers. Zu Michaelis 1769 reiste er nach Zever zurück, hofmeisterte dann bei einem Oldenburger Hofmeyer zu Dvelgönne, dessen Sohn er bis zur juristischen Doctorpromotion vorbereitete. Er faßte nun den Entschluß, nach London zu gehen, und dort als Jugendlehrer oder Erzieher sein Unterkommen zu suchen. Um sich aber zu diesem Zwecke einige Empfehlungen zu verschaffen und Bekanntschaften zu machen, reiste er mit einem Empfehlungsbriefe an den Pastor Göthe nach Hamburg. Doch hier erhielt sein Leben eine andere Wendung. Durch Büsch an Basesow empfohlen, wurde er von diesem zum Gehülfen bei Ausarbeitung seines Elementarwerks in sein Haus aufgenommen. Das Zeichnen und Radiren hatte Wolke ohne besonderen Lehrmeister früher gelernt. Hier half er mit Vorliebe bei der Erziehung von Basesows Emilie, indem er ganz auf die anticipirende Hast des Vaters eingieng, die Herder treffend mit den Versuchen des Forstmanns vergleicht, welcher die jungen Eichen, indem er ihnen die Herzwurzel nimmt, in 10 Jahren so weit bringen will, als die Natur in 50 oder 100. Täglich widmete er dem noch nicht ein Jahr alten Kinde drei halbe Stunden, zeigte ihr allerlei vor, ließ sie correct nachsprechen, lehrte sie, vorsichtig zu fallen, durch Anklammern das Fallen zu vermeiden. „Sorgfältig verhüteten wir die durch Scherz und Ernst in der gewöhnlichen Erziehung verursachte Verwirrung der Begriffe; z. B. im Spiegel sah Emilie ihr Bild, nicht sich selbst; auf Gemälden keine Menschen, kein Thier, keinen Baum, aber wohl ihre Abbildung; das gekochte Fleisch mit Knochen von einem Huhn hieß nicht mehr Huhn, die Puppe nicht Kind, der Zahlpfennig nicht ein Ducaten.“ Durch frühzeitige planmäßige Uebung im Buchstabiren ward das Kind am Ende des dritten Jahres zum fertigen Lesen gebracht. Bald darauf lernte Emilie bei einer dreimonatlichen Abwesenheit des Vaters, zur Ueberraschung bei seiner Rückkehr, französisch parliren. Im fünften Jahre wurde in ähnlicher Weise das Latein vorgenommen, Um aber nichts zu versäumen, wurde Emilie auch zur Wirtschaftlichkeit und Ordnung in Haus und Küche angehalten. Sodann lernte sie sich freuen über Gott, als aller Menschen höchst weisen und höchst gütigen Vater, sowie über seine Wohlthaten in den

Naturerscheinungen nicht minder wie über die Geschicklichkeit und menschliche Gestalt ihres Körpers, über die Vernunft ihrer Seele. Vor Blitz und Donner hatte sie keine Furcht, ebenso wenig wie vor Hexen und Gespenstern; Spinnen und Frösche sah sie mit Gleichmuth. Man staunt weniger über die Erziehungsergebnisse, als über die unbestimmte Genugthuung, mit der Basedow und Wolke dieselben in ihren Berichten über das Philanthropin producirt. Wolke fällt hierbei das edlere Theil zu. Während ihn eine warme und thatfreudige Begeisterung erfüllt, liegt bei Basedow in der Schau- stellung seines Kindes ein gut Stück Speculation auf Augen und Beutel des Publicums.

Derselbe Gegensatz der beiden Männer zeigt sich auch in ihrer Thätigkeit an dem 1774 in Dessau errichteten Philanthropin. Während Basedow in Posamentönen die „Wohltäter der Menschheit und verständigen Kosmopoliten“ zum Schauen und Beifolger aufforderte, lag Wolke der Arbeit in dem ihm lieben Kinderkreise ob. Daß er eine den Kindern sympathische Pädagogennatur war, bezeugt Prof. Schummel bei seinem Bericht über das Examen im Philanthropin (im Mai 1776), den er „Frischens Reise nach Dessau“ betitelt, in folgender Schilderung: „Papa fragte nach Wolke. Er war eben bei Tisch, kam aber sogleich heraus. Er ist ein großer, langer Mann und sieht im Gesicht sehr hager aus; aber ich weiß schon, das kommt vom vielen Arbeiten her; denn er arbeitet oft Tag und Nacht. Sonst sieht er so gut und so freundlich aus, man muß ihm aufs erste Mal gut sein. Er fragte uns, ob wir wollten mit herein kommen und die Philanthropisten speisen sehen? Den Augenblick machte er die Thüre auf und führte uns herein. Der ganze Tisch saß voll von Großen und Kleinen, ein einziges Frauenzimmer war dabei, das war Madame Wolke.“

Wolke ist es auch, der den frischen Zug kindlichen Humors in das Examen hineinbringt. In den mancherlei Commandirspielen, den Zeichenübungen, bei welchen er mit geschickter Hand an die Tafel warf, was die Kinder lateinisch commandirten, den Rechenaufgaben, bei welchen sich Herr Wolke gern corrigiren ließ, wenn er sich quasi verrechnet hatte, zeigt sich der geborne Lehrer, dem es beim Gespräch mit Kindern wohl ist, wie dem Fisch im Wasser. Und da einmal auch bei diesem Examen nach den Basedowschen Grundsätzen die traurige Besprechung der geschlechtlichen Verhältnisse nicht umgangen werden sollte, so war Wolke noch der Mann dazu, um die Sache ohne erheblichen Anstoß und mit Ernst, ja zur Nührung der Hörer durchzuführen. Daß auch er hierin mit voller Ueberzeugung in den Wegen Basedows gehe, hat er in einem Aufsatz des zweiten Jahrgangs der pädagogischen Unterhaltungen gezeigt, der die Ueberschrift trägt: „Wann und wie soll man die Kinder befehlen, daß ihre Väter und Mütter die Ursachen ihres Lebens sind.“

In dem Jahre der erwähnten Prüfung trat Campe in die Direction des Philanthropins, legte sie aber schon im Jahre darauf nieder. Basedow übernahm die Leitung noch einmal, wobei ihm Wolke als Vicecurator zur Seite stand. Basedow, eifersüchtig auf die Erfolge der ruhigen und gleichmäßigen Arbeit Wolkes, trat indes 1778 ganz aus, und Wolke führte unter Mitarbeit von Salzmann, Olivier, dem Dichter Matthißen und Spazier die Direction des Philanthropins bis 1784. In treuer und uneigennütziger Arbeit stand ihm seine Frau zur Seite. Neuzerger Gewinn war ihm in den 10 Jahren seines Wirkens in Dessau nicht geworden; seine Gesundheit war bei der rastlosen Unterrichtsthätigkeit, mit welcher schriftstellerische pädagogische Arbeiten abwechselten, sehr angegriffen. An Anerkennung seiner Thätigkeit fehlte es ihm freilich nicht. Eine gewichtige Stimme derselben hören wir aus einem Briefe Kants an den Hosprediger Erichton in Königsberg vom 29. Juli 1778: „Das von Basedow angefangene (eigentlich nur veranlaßte und angekündigte) Institut, welches jetzt unter der völligen Direction des Herrn Wolke steht, hat unter diesem unermüdeten und für die Reform des Educationswesens geschaffenen Manne eine neue Gestalt genommen. . . Die Welt fühlt jeziger Zeit das Nothwendigste einer verbesserten Erziehung lebhaft; aber verschiedene deshalb gemachte Versuche wollten nicht gelingen. Die Anstalt des Herrn von Salis und die Bahrdtsche

haben aufgehört. Und nun steht allein das Dessauische Institut; sicherlich bloß deswegen, weil es den durch keine Hindernisse abzuschreckenden, bescheidenen und unbeschreiblich thätigen Wolke an seiner Spitze hat, der überdem die seltene Gemüthsart besitzt, seinem Plane ohne Eigensinn treu zu bleiben, und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfang von außen Beistand und Aufmunterung leisten will.“

Eine zweite Lebensperiode bildet der Aufenthalt Wolkes in Rußland in den Jahren 1784 bis 1801. Er reiste als Begleiter eines seiner Zöglinge, des Grafen Ernst von Manteuffel, zunächst zur Wiederherstellung seiner angegriffenen Gesundheit, über Dänemark und Schweden nach St. Petersburg. Hier wurde er von seiner Landsmännin, der Kaiserin Katharina II., sehr gnädig aufgenommen. Von den durch ihre freigebige Hand ihm bestimmten 20,000 Rubeln erhielt er freilich nichts; denn an der Kasse bot man ihm statt des Gnadengeschenks die Liste der vor ihm Bedachten und noch nicht Befreidigten; die als Abstandssumme ihm offerirten 1500 Rubel schlug er aus. Im übrigen gestalteten sich seine äußeren Verhältnisse glänzend, seitdem er von Dessau aus unter Bewilligung einer Pension seiner Verpflichtungen dort entbunden war, und seine Familie zu dauerndem Aufenthalt nach St. Petersburg hatte kommen lassen. Seit dem glänzenden Ausfall einer öffentlichen Probe waren die russischen Großen für seine Methode aufwärmste eingenommen. Der Chef der kaiserlichen Cadettenanstalt, Graf Balmaine hatte ihm nemlich 12 Cadetten zur Verfügung gestellt, von denen die Hälfte Nationalrussen, die andern Livländer, aber ebenfalls der deutschen Sprache nicht vollkommen mächtig waren. Nach einmonatlichem Unterricht derselben sollte Wolke das Meisterstück seiner Pädagogik vor zahlreichen, gewählten Zeugen, unter denen sich auch der Dichter Klinger befand, produciren. Am festgesetzten Tage wurden auf die Bitte Wolkes ein paar eben fertig gewordene, den Schülern also bisher unbekannte Gemälde herbeigeschafft, und die jungen Russen antworteten auf die an sie in deutscher Sprache gerichteten Fragen deutsch zum Staunen der Anwesenden. Als aber Wolke eine ihm dictirte „2 Ellen lange“ Zifferreihe auf eine Holztafel schrieb, und ein Russe sofort nach Enthüllung der Zahlen dieselben vollständig richtig nach ihrem decadischen Werthe deutsch her sagte, fragte ein anwesender Professor Kraft, bisher Gegner Wolkes, ihn ganz erschrocken, ob er denn hexen könne. Unschwer erkennt man die Duplik des Dessauischen Examens.

Nach der Prüfung wurden sofort 2000 Silberrubel auf das von Wolke angekün- digte „Buch zum Lesen und Denken“ subscribirt.

Von jetzt an war seine Lage in St. Petersburg eine sehr gesicherte, ja glänzende. Sein ursprünglich auf 30 Zöglinge angelegtes Erziehungsinstitut wuchs bald um mehr als die doppelte Zahl. In der gewohnten Unermülichkeit gab Wolke an demselben täglich 8 Unterrichtsstunden, und konnte dem Ansuchen vieler vornehmen Häuser, außerdem noch Privatstunden zu ertheilen, doch noch gerecht werden.

Eigner Trieb und die Achtung, die Rußlands damalige Beherrscherin für das Studium der Sprachen öffentlich geäußert hatte, bestimmten Wolke, seine Nebenstunden auf die Untersuchung der Leibniz'schen Idee von einer allgemeinen Sprache zu verwenden. Er gab 1789 eine Nachricht von dem Erfolge seiner Bemühung heraus und sprach darin von einer allgemeinen wortlosen Schriftsprache (er nannte sie Pasiphrase) und zugleich von einer neuentdeckten Methode, in die Ferne zu schreiben (er nannte sie Telephrase). Bei seinen Experimenten zur Telegraphie, wie wir es heute nennen, hatte er viel Ausgaben, aber wenig Erfolg und Dank.

Eine schwere Erkrankung an der Grippe, die den abgearbeiteten Mann an den Rand des Grabes brachte, mochte ihm die Rückkehr in das Vaterland besonders wünschenswerth erscheinen lassen. Er schied 1801 aus Rußland unter voller Anerkennung seiner Verdienste. Kaiser Alexander verlieh ihm den Titel eines Hofraths und bewilligte ihm eine jährliche Pension von 500 Rubeln. Das durch saure Arbeit erworbene kleine

Vermögen sollte er nicht aus Rußland mit heim nehmen. Er hatte es gutmüthig einigen Kaufleuten geliehen, die bei seinem Scheiden ihre Zahlungsunfähigkeit erklärten. Doch war Wolke durch die erwähnten Pensionen, denen die verwittwete Fürstin von Anhalt-Zerbst noch 200 Thaler jährlich hinzufügte, vor Mangel geschützt, wenn derselbe auch ab und zu in den nun folgenden Kriegszeiten an seine Thür pochte, da der warmherzige Alte mit dem Seinen nicht kargte, wenn es galt, seine Ideen zum gemeinen Nutzen zu verbreiten. In den letzten Jahrzehnten seines Lebens war er rastlos schriftstellerisch thätig. Er wandte seine Theilnahme den Taubstummen zu und schrieb über eine Behandlung und Heilung dieses Gebrechens durch Galvanismus, und ein Büchlein, „Wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind.“ Ferner veröffentlichte er eine kurze Erziehungslehre und eine Anweisung für Mütter und Kinderlehrer. Die niederdeutsche Mundart war ihm als Muttersprache lieb und werth, er ehrte in ihr den Kern und Stamm der deutschen Sprache und gab eine Sammlung von Gedichten und Sinnsprüchen heraus: Saffische od. dudische Gedigte, Einsproke, Leder, Romanzen, Balladen. Berlin bei Maurer. Ebenda erschien auch seine Anleitung zur Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung von 20,000 fehlerhaft gebildeten Wörtern. Schließlich mag noch seine Kinderbibliothek Erwähnung finden. Es sind sieben Bändchen, die eine Fibel, vier stufenweise geordnete Lesebücher mit Kupfern, ein Rechenbuch und eine Anleitung für Mütter, Erzieher und künftige Kinderschriftsteller bieten.

Weitgehenden Erfolg haben diese Schriften nicht gehabt, wenn auch dem redlichen Streben des Mannes die Anerkennung von seinen Zeitgenossen nicht versagt wurde. Er durfte mit Recht sagen: „Ich habe nie für Geld geschristet und weit mehr Ausgaben als Einnahmen gehabt.“

In Dresden, wo er längere Zeit gewohnt hatte, verlor er 1813 seine treue Lebensgefährtin, die im edlen Dienst an den Verwundeten vom Lazarethfieber befallen ward. Wolke übersiedelte nun nach Berlin, wo eine ehemalige Pflgetochter seines Hauses an einen preußischen Beamten verheirathet war. Dankbare Liebe verschönte seine letzten Jahre. Ein Kreis von Freunden umgab den freundlichen, bis zu seinem Ende frischen Greis. Am 18. Januar 1825 ist er gestorben. Zeune sprach am Grabe ein Gedächtniswort.

Literatur. Wolke hat zwei Selbstbiographien hinterlassen. Die erste befindet sich in Basedows Schrift: Das in Dessau errichtete Philanthropin 1774. Die spätere, sein ganzes Leben umfassende bringt die allgemeine Schulzeitung des Jahres 1825 No. 111. Sie ist in der originellen Orthographie und Sprache verfaßt, die Wolke für die richtige und berechtigte hielt. Die Lebensgeschichte des Hofraths und Professors Christian Hinrich Wolke von Hasselbach, Aachen 1826, ist ein wohlgemeinter Panegyrikus, von Werth besonders in Betreff der persönlichen Beziehungen Wolkes in den letzten Lebensjahren.

A. Schorn.

**Württemberg. A. Volksschulwesen. I. Historisches.** Auch in Württemberg, wie in anderen evangelischen deutschen Ländern, ist die Volksschule — im Unterschied von den schon früher vorhandenen Fachschulen (Schreib-, Rechen-, Klosterschulen), die für einen gegebenen Beruf vorbereiteten — eine Frucht der Reformation — zwar nicht eine unmittelbare, den ersten Erzeugnissen derselben auf kirchlichem Gebiete gleichzeitige, sondern eine nur allmählich aus deren Geiste und ihren keimreichen Principien erwachsene Frucht. Hatte doch Luther bei seinen gewaltigen Mahnworten an den Adel deutscher Nation und die Rathsherren aller deutschen Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen, zunächst lateinische Schulen im Auge, damit „fein geschickte Männer, die wohl regieren könnten Land und Leute, Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Aerzte, Schulmeister u. dergl. gewonnen werden.“ Und Melancthon verordnet in den sächsischen Visitationsartikeln von 1527 und 1528 als ersten: „die schulmeister sollen vleis ankeren, das sie die kinder allein lateinisch

lernen, nicht deutsch oder griechisch oder ebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher mannichfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist." Man glaubte eben damals, nur durch den Unterricht im Latein lasse sich eine allgemeine Bildung erstreben. Und die Reformatoren wollten nicht gleich den radicalen Schwarmgeistern ihrer Zeit mit der gelehrten Bildung, der Errungenschaft der Vorzeit brechen, sondern sie zu Nuß und Frommen der Kirche und des gemeinen Wesens verwerten. Was insonderheit Württemberg betrifft, so hatte, gleichwie in der 1501 für die (Elementar-) Schule in Stuttgart aufgestellten Schulordnung dem Schulmeister aufgegeben war, täglich wenigstens einmal in der Schule einen Durchgang zu halten und diejenigen Schüler, welche deutsch gesprochen hatten, mit schmäler Kost zu strafen (vgl. Sattler, Gesch. d. Herzogth. Württemberg, I. Teil. 2. Bd. S. 76), Herzog Ulrich noch im J. 1546 befohlen: „Zur Ehre Gottes und zum Nußen des Gemeinwesens die in den kleinen Landstädten neben den lateinischen Schulen bestehenden deutschen Schulen abzuschaffen, weil durch die deutschen die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben, so zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes durch Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt, versäumt würden, und aber ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und Lesen ergreift.“

Gleichwohl äußerte die Reformation durch das ihr inwohnende lebendige Princip den größten Einfluß auf die Entwicklung des Volksschulwesens. Schon die evangelische Lehre vom allgemeinen Priesterthum, welche die Scheidewand zwischen Klerus und Laien im Verhältnis zu Gott und Christo aufhob, sowie die Erhebung des Volkes zur Freiheit und Selbständigkeit in seinem geistigen und gemüthlichen Leben war geeignet, das volksthümliche Element auch im Schulwesen mehr zur Geltung zu bringen. Das evangelische Princip, daß die h. Schrift Quelle und Norm aller religiösen Erkenntnis sei, forderte das Lesenlehren, um den Gebrauch der Schrift zu ermöglichen. Jeder evangelische Christ, ohne Unterschied des Standes oder Berufs, sollte zu sicherem Bewußtsein der im Evangelium verheißenen und durch die Taufe dem Einzelnen versiegelten Gnade Gottes in Christo erziehen, sodann zur Betheiligung am kirchlichen Gemeindegesang und zur fruchtbaren Anhörung des göttlichen Worts befähigt werden. Dieses Bedürfnis drängte zu einem Schulwesen, das dem armen Landmann wie dem schlichten Bürger angehörte, und das, wenn es auch zunächst nur an den Katechismus sich angeschlossen, doch bald die elementaren Schulfächer in sich aufnehmen mußte. Mit der lutherischen Bibel ferner erhielt das Volk ein Lesebuch in guter, deutscher Sprache, ein Sprachbuch, aus dem es seine Sprache heraushörte und welches auch für die Behandlung der Realien Anknüpfungspuncte darbot.

Und hier steht Württemberg in vorderster Reihe. Es ist, sagt Heppel (in seiner Geschichte des deutschen Volksschulwesens II. Bd. S. 121 ff.), das Land, in welchem ein eigentliches Volksschulwesen am frühesten geschaffen wurde und dessen Einrichtungen für die Gestaltung der Volksschule in vielen deutschen Territorien mustergültig geworden sind, während in Kurpfalz vor dem J. 1580 eigentliche Dorf- und Volksschulen noch nirgends vorhanden waren, seine Schulordnung von dem gedachten Jahre aber mit ganz geringen, unwesentlichen Aenderungen, welche fast nur den Ausdruck betrafen, aus der württembergischen vom J. 1559 entlehnt ist. Auch die braunschweigische Schulordnung von 1569 ist der württembergischen ganz nachgebildet. Der Fürst aber, welcher den Begriff der Volksschule zuerst klar und sicher erfaßte und an seine Verwirklichung Hand anlegte, ist der edle, um die Reformation nicht bloß seines Landes, sondern in weitesten Kreisen hochverdiente Herzog Christoph.

Er hat im J. 1559 eine Schulordnung erlassen, welche der großen Kirchenordnung, die in demselben Jahr erschienen ist, aber mancherlei zum Theil schon früher gedruckte Verordnungen enthält, einverleibt ist. \*) Sie giebt eine auf alle Stufen des

\*) Die Schulordnung von 1559 mit den Abweichungen der von Herzog Ludwig 1582 veranfalteten neuen Ausgabe zuletzt bei Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, 68—165.

Schulwesens bis zur Grenze der Universität sich beziehende Ordnung aus einem Guffe und mit sicherem, klarem Blicke. Neben den sogenannten Particular- oder lateinischen Schulen, womit sie sich ausführlicher beschäftigt, hat sie auch einen eigenen Abschnitt über die deutschen Schulen und motivirt die Errichtung derselben in der Vorrede mit den Worten: „Als wir auch etliche namhafte und volkreiche Flecken in unserem Fürstenthum und gemeinlich hart schaffende Unterthanen haben, so ihrer Arbeit halber nicht alle Zeit, wie noth, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen könnten. Damit dann dieselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versäumt, fürnemlich aber mit dem Gebet und Katechismo und daneben Schreibens und Lesens ihnen selbst und gemeinen Nutzens wegen, dergleichen mit Psalmensingen deſter haß unterrichtet und christlich erzogen werden, wollen wir, wo bisanher in solchen Flecken Mesnereien gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Mesnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Verſehung der deutschen Schulen und Mesnereien von unseren geordneten Kirchenrätthen geschickte und zuvor examirirte Personen, so Schreibens und Lesens wohl berichtet, auch die Jugend im Katechismo und Kirchengesang unterrichten könnten, geordnet werden u. s. w.“\*)

Freilich war sie noch ein schwaches Kindlein, diese Volksschule, welche Christoph in seinen fürstlichen Schuß nahm. Denn was heute in jeder guten Elementarschule im ersten Jahre erreicht wird, Kenntniß des Lesens und Schreibens, war damals die Aufgabe für die ganze Schulzeit. Gleichwohl trägt dieses Kind schon die Grundzüge an sich, welche die Volksschule trotz aller Wandlungen der Zeit vor anderen Anstalten kennzeichnet, und welche sie, mag sie auch in anderer Beziehung noch so reich sich entfalten, nicht aufgeben darf, ohne sich selbst aufzugeben. Sie trägt an der Spitze den Grundsatz: die Jugend soll mit der Furcht Gottes, rechter Lehre und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werden. Die Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben und wie man daraus, daß die Schulmeister im Rechnen geprüft wurden, schließen darf, nach Bedürfnis einzelner Orte wohl auch Rechnen, sodann besonders Einübung des Katechismus und Gewöhnung zum Kirchengesang. Das Lesebuch aber war das Wort Gottes — Psalmbüchlein, Spruchbüchlein Salomonis und Jesus Sirachs, das Neue Testament u. dergl.

Wir finden den Anfang einer Classification — Eintheilung in drei Häuflein. „Das ein, darinn die jhenigen gesetzt, so erst ansahen zu Buchstaben. Das ander, die so ansahen, die Syllaben zusammen schlagen. Das dritt, wöliche ansahen zu lesen und zu schreiben. Dergleichen unter jedem Heuflein sondere Rotten machen, also das die-jenigen, so einander in jedem Heuflein zum gleichesten, zusammengesetzt, darmit werden die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert.“ Wir finden den Grundsatz der Stetigkeit im Unterricht ausgesprochen: „Die Schullehrer sollen nicht übereilen und fortfahren, die Kinder haben denn die Aufgabe wohl und eigentlich gelernt.“ Es wird auf deutliche Aussprache der Wörter gedrungen, ohne die einzelnen Syllben zu verschlucken. Es sind besondere Schreibhefte vorgeschrieben. Der Katechismus soll den Kindern wohl eingeblendet und dieselben gewöhnt werden, ihn auch öffentlich vor der Gemeinde aufzusagen. Die Züchtigung betreffend „sollen die Schulmeister zu dem Züchtigen die Rutten gebürlichen gebrauchen, die Kinder nit poldern,

\*) Kaumer (Gesch. d. Pädag. Ausg. 3. Thl. I. S. 293) hält es für gewiß, daß die Schulordnung des berühmten Rectors zu Straßburg, Johannes Sturm auf die Schulordnung Herzogs Christoph, sowie auf die sächsische von 1580 Einfluß gehabt habe, was freilich vorzugsweise nur von der Organisation des gelehrten Schulwesens gelten kann; z. B. die Eintheilung der Classen in Rotten oder Decurien mit dem Decurio, der wöchentlich gewählt, auf seine Rottengesellen Acht haben sollte. Hiezu bediente sich Herzog Christoph eines Graubündners, Michael Torites, welcher längere Zeit in Straßburg mit der Lehrart Sturms sich bekannt gemacht hatte, später Professor der Wohlredenheit in Tübingen wurde und im Jahr 1577, wie er selbst an Peter Dasypodius schreibt, occupatissimus propter scholas totius ducatus war.



bei dem Haar ziehen, um die Köpff schlagen, Tolle geben oder dergleichen, sondern in dem straffen zümmliche Maß zur Besserung der Kinder, und mit Abschreckung von der Schul, halten.“ Wenn freilich zugleich heimliche Aufmerker unter den Kindern bestellt werden, so ist solches nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik nicht zu rechtfertigen.

Die Büttel- und Schülzendienste werden vom Schulamt abgesondert, die Schullehrer einem Examen durch die Kirchenräthe unterworfen, welches sich auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen erstreckt. Die Schulaufsicht betreffend, so sollen „die Pfarrherren die Superintendenten sein, auch allwegen in 8 oder 14 Tagen unversehens, doch zu gelegener Zeit, sich in die Schulen verfügen und Acht nehmen, wie sich der Schulmeister gegen die Schulkjugend mit Lehre und Disciplin halte, auch selber etliche darunter examiniren, damit er erkundigen möge, ob der Schulmeister fleißig und was er Frucht bei den Kindern schaffe.“ Die oberste Schulaufsicht führte der Kirchenrath, so daß die weltlichen Mitglieder desselben mehr die äußerlichen Verhältnisse der Schulen, die Theologi die inneren (Examinirung, Anstellung der Schullehrer, Leitung des Schulwesens selbst) zu besorgen hatten. Das Mittelglied zwischen dem Kirchenrath und den Ortspfarrern bildeten die Specialsuperintendenten, welche zugleich Visitatoren waren. Die Schulpflichtigkeit erstreckte sich zwar noch nicht auf den Schulbesuch, wohl aber auf das Anwohnen bei der Katechismuslehre. Für das Versäumen der letzteren sollen die Eltern gestraft werden.

Neben den lateinischen und deutschen Lehrern fand aber Herzog Christoph noch für nöthig, „in Stuttgart, Tübingen und Urach Modisten und Schreiber anzustellen, weil an guten Landschreibern und Rechnern für die Landschaft, Städte und Rathschreibereien mit kleiner Mangel sei.“

Wir haben hiemit die Grundzüge der ersten württembergischen Schulordnung gegeben, welche für die Entwicklung des Volksschulwesens für einen langen Zeitraum die Grundlage gebildet hat, freilich nur erst die Grundlage, worauf weiter zu bauen war. Denn von einer in allen Ortshafsten des Landes zu gründenden Volksschule konnte vorläufig schon darum nicht die Rede sein, weil die allgemeine Schulpflichtigkeit der Kinder noch nicht ausgesprochen war. Sodann waren die Schulmeister auf dem Lande in der Regel zugleich Gerichtschreiber, so daß in den Jahren 1562 und 1569 verfügt wurde, daß Schulmeister, welche Gerichtschreiber wären, die Schule nicht versäumen, und daß die Gerichte die Arbeit wo möglich nicht auf die Schulstunden richten oder die Schulmeister zum wenigsten auf ein halb Stündlein in die Schule gehen lassen sollten. Mußten doch im J. 1588 die Schulmeister mit Ernst ermahnt werden, daß wo möglich auch die Sommerschulen eingerichtet werden, damit, was die Jugend im Winter gelernt, im Sommer nicht wieder vergessen werde, obwohl die Sitte, die Kinder nur im Winter zur Schule zu schicken, noch lange so allgemein blieb, daß man die Schulmeister in ordentliche und in Winterschulmeister eintheilte.

Es bedurfte einer Jahrhunderte langen Arbeit, bis auch nur ein regelmäßiger Schulbesuch erzielt, bis der Unterrichtsstoff den wachsenden Bedürfnissen der Zeit entsprechend vom Centrum aus nach der Peripherie hin erweitert, bis die Elemente einer rationellen Methode gefunden, bis eine geordnete und planmäßige Vorbildung der Lehrer angebahnt, bis endlich den Schullehrern eine würdige und ihrer Arbeit entsprechende ökonomische Existenz errungen ward.

Hätte nur auf dem von Herzog Christoph gelegten Grunde ruhig fortgebaut werden dürfen! Doch was gebaut oder angebahnt war, gieng in den Stürmen des 30jährigen Kriegs größtentheils wieder zu Grunde. Auf dem Lande waren fast nirgends Schulmeister und Schulhäuser vorhanden, und das Elend, das auf dem Volke lag, ließ an die Schule nicht denken. Gleichwohl ergiengen noch in den Jahren 1641 und 1644 Verordnungen, die Wiederherstellung des Schulwesens betreffend, die jedoch erst nach dem Frieden vollzogen werden konnten. Die Generalsynode vom J. 1649 hat neben

anderen Einrichtungen insbesondere die Schulpflichtigkeit der Kinder bei Strafe der säumigen Eltern angeordnet. Indes war es im J. 1672 erst an einigen Orten dahin gebracht, daß im Sommer wöchentlich an einem oder zwei Tagen Schule gehalten werden konnte. Als Ersatz galten die sonntäglichen Katechisationen, eine Stunde vor der Predigt, an welchen auch die erwachsene Jugend theilzunehmen pflegte. Man nannte sie Sonntagschulen, in welchen schon frühzeitig auch Uebungen im Schreiben vorgenommen wurden. Ihre Organisation, wie sie im wesentlichen bis in die neuere Zeit fortbestand, nicht als Ersatz für die Werktagsschule, sondern als Fortbildungsanstalten für die confirmirte Jugend, erhielten sie durch die 9te Synodal-Verordnung vom 13. Januar 1739. Sie wurden nach Heppe (II. S. 141) überhaupt zuerst in Württemberg eingerichtet.

Waren bisher die Schullehrer in großer Abhängigkeit von den Gemeinden, so daß sie nach Ablauf jeden Jahres beim Gemeinderath um neue Bestätigung in ihrem Schulamte bitten mußten, und durch die ökonomische Noth gezwungen, als Spielleute bei Tanzbelustigungen oder als Gastwirthe und Dorfschützen sich ihr Brod zu verdienen: so war nun das Bestreben der Staatsgewalt in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts darauf gerichtet, den Schuldienern unbeschadet ihres Charakters als Gemeindediener eine mehr selbständige Stellung zu verschaffen. Es wurde ausgesprochen, daß nicht den Gemeinden das Recht zustehe, die Schullehrer zu entlassen, sondern allein dem Landesherrn. Die den Schullehrern „angehenkten Dienstlein“ der Dorfschützen u. a. sollen abgeschafft werden. Es wurde auf Verbesserung ihres Einkommens Bedacht genommen und aus den noch vorhandenen Documenten genaue Competenzen jeder einzelnen Schulstelle angelegt. Die Lehrer wurden gleich den Geistlichen von der Frohn- und Militärpflicht befreit.

Eine weitere Entwicklung des württembergischen Schulwesens wurde begründet durch die „Erneute Ordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Württemberg vom 26. Juni 1729.“ Sie wurde im J. 1730 auf Befehl des Herzogs Eberhard Ludwig im Druck und in allen Kirchen veröffentlicht und ist im J. 1782 mit einigen geringen Abänderungen nochmals publicirt worden. Sie ist unter sichtbarem Einfluß des Spener'schen Geistes entstanden, indem sie den religiösen Grundcharakter der Volksschule kräftig betont, und bezeichnet den Höhepunct, auf den sich die Schulgesetzgebung bis über die Mitte des Jahrhunderts hinaus im protestantischen Deutschland überhaupt erhoben hat. „Schulen,“ heißt es im 1. Capitel derselben, „sind der Vorhof des Heiligthums; schicket sich demnach nicht, daß sich in die Schulen ein Lehrer wage, der nach Gottes und der Menschen Urtheil für profan zu halten ist, so wenig als dergleichen Leute in das Heiligthum selbst, d. i. in die Kirche gehören. Darum soll sich keiner unterstehn, in die Schulen einzutreten, wenn er nicht einer ehrlichen Geburt und guten Leumundes ist.“ Ferner: „Das Christenthum ist das Hauptwerk. Schulen sind nicht anzusehen als eine bloße Vereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des heil. Geistes, weil dem Herrn nicht allein mit geschickten, sondern mit frommen Leuten am meisten gedienet ist.“ — „Der Schulmeister muß sich festiglich entschließen, seine Lehre mit dem Leben zu zieren.“

Daneben werden für die einzelnen Schulfächer praktische Winke gegeben. Im Schreiben wird bereits verlangt, daß die Schüler angehalten werden, von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben. Das Rechnen wird für eine nöthige Sache erklärt, ohne welche ein Hausvater oder Hausmutter nicht wohl zurechtkommen kann. Nur soll es erst bei Jenen in der 3. Classe getrieben werden, und zwar vom Einmaleins durch die 4 Species hindurch bis zur Regula de Tri und den Brüchen. Treffliche Vorschriften werden für die Schulzucht gegeben. „Die Seele einer guten Disciplin giebt des Schulmeisters Autorität und Ansehen. So lange es nur immer möglich ist, soll er mit Liebe, Freundlichkeit und Sanftmuth die Kinder suchen zu gewinnen. Muß aber zur Ruthe gegriffen werden,

in welcher nach dem Zeugnis der Schrift ein besonderer Segen steckt, so soll er sich in Acht nehmen vor dem Jorn, der insgemein nicht thut, was vor Gott recht ist; besser ist es, man begleite solche Zucht mit Seufzen zu Gott und umbinde gleichsam die Ruthe der Zucht mit einem andächtigen Vaterunser, so wird es an einer wahren und dauerhaften Frucht nicht wohl fehlen können.“ Nur sind zur Erhaltung einer guten Zucht unter den Schülern nicht bloß öffentliche censores aufgestellt, sondern nach dem Vorgang der Schulordnung von 1559 Kinder „von besonderer conduite, Frömmigkeit und Gewissenhaftigkeit“ zu geheimen Angebern dessen bestellt, was sie sowohl Gutes als Böses bei ihren Mitschülern sehen. —

Daneben wurde durch besondere Verordnungen (vgl. besonders die General-Synodal-Rescripte vom 28. November 1787 und 3. December 1795) auf Gründung neuer Schulstellen, Erweiterung der Schullocale gedrungen. Wie ungenügend aber der Erfolg war, erhellt daraus, daß die evangelische Synode in einer Eingabe vom J. 1798 eine große Zahl von Orten hervorhob, wo gar keine Schulstuben vorhanden seien und 100 beinahe unbrauchbare Schulhäuser nachwies. Es wurde ferner der Schulbesuch der Kinder, Anfang und Ende desselben normirt, auf Sommerschulen gedrungen, der Schulbesuch ärmerer Kinder durch Bezahlung des Schulgelds aus dem Heiligen erleichtert, die Schulmeisterwahlen, wobei oft die ärgerlichsten Ausfälle erfolgten, von den Mißbräuchen zu befreien gesucht, und die Schulaufsicht der Geistlichen an immer strengere Vorschriften gebunden; dabei wurden dieselben aber auch ermahnt, den Schulmeistern die nöthige Anweisung zum Unterricht zu geben und die jüngeren zur Fortbildung zu ermahnen. „Die Schulkinder sollen auch gute Sachkenntnisse erlernen, wozu gute behaltenswürdige und belehrende Materien aus der Naturlehre, geistlichen und weltlichen Geschichten und der Landwirthschaft benutzt werden können.“ Lesegesellschaften, Schulbibliotheken und Schulconferenzen wurden zu Ende vorigen Jahrhunderts angeordnet, und von 1790 an sollten alljährlich Schulpredigten gehalten werden, worin Eltern und Schüler über die Bestimmung und den Segen der Schule aufgeklärt werden sollten.

Die Lehrerbildung war noch eine höchst primitive. Der Schulmeister nahm (mit Genehmigung des Decans) Lehrlinge an, die ihm absehen mußten, was der Meister in der Schule that. Sie mußten wenigstens zwei Jahre in der Lehre gewesen sein, bis sie „losgesprochen,“ nach einem vor dem Decan bestandenen Examen als Provisoren kürzere oder längere Zeit da blieben, wo sie in einer Schule Arbeit fanden. Da sie von den Schulmeistern ganz und gar abhängig waren und von denselben sehr schlecht salarirt wurden, so waren sie in der Regel Bilder des entsetzlichsten Jammers. Wollte einer zu einer Schulmeisterstelle gewählt werden, so mußte er zuvor vom Consistorium sich prüfen lassen.

War Württembergs Schulwesen im 16. Jahrhundert maßgebend gewesen für andere evangelische Länder, so empfing es gegen Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts neue befruchtende Keime größtentheils von außen, besonders von Norddeutschland, wo ein allgemeines und ernstes pädagogisches Interesse, dem die rüstigsten Kräfte sich hingaben, erwacht war und eine reiche Literatur sich gebildet hatte. Die Wirksamkeit eines A. H. Francke, der neben dem christlichen Geiste der Erziehung auch den Realien das Bürgerrecht in vielen Schulen erworben hatte, das edle Streben des Freiherrn v. Rochow, des Reformators des deutschen Dorfschulwesens, der nicht bloß auf Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse drang, sondern auch dem Buchstabiren den Unterricht im Anschauen und Sprechen vorausgehen ließ, die Schriften von Campe und Salzmann, zuletzt Pestalozzi, endlich die Errichtung von Schullehrerseminarien — dies alles übte Einfluß auch auf das württembergische Schulwesen, so daß die Volksschule, die ursprünglich überwiegend die Vorkirche, die Kirche der Unmündigen war, mehr und mehr zu einer Vorschule auch für das bürgerliche Leben sich gestaltete:

Dazu kam ein neues wichtiges Moment, das zur Organisation des Schulwesens nicht bloß für die evangelische, sondern auch für die katholische Confession drängte — die zu Anfang des Jahrhunderts eingetretene Erweiterung des Staatsgebiets durch Erwerbung neuer Territorien (Reichsstädte, geistlich fürstliche und ritterschaftliche Territorien, vorderösterreichische Gebietstheile). Württemberg, früher ein fast ausschließlich protestantisches Land,\*) zählte gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nur erst 10,000 Katholiken (vgl. württ. Jahrb. 1847, I, 120). Mit den neuen Erwerbungen erhielt es einen Zuwachs an Land und Leuten von gegen einer halben Million Katholiken. Durch Instruction vom 25. Juni 1804 wurde die höhere Aufsicht und Leitung des ganzen Schul- und Erziehungswesens in den neuen Landen dem neu bestellten, aber durch das Organisationsmanifest von 1806 wieder aufgehobenen Oberconsistorium in Heilbronn übertragen. In einigen neu erworbenen Landestheilen lag das Schulwesen tief darnieder. Dagegen hatte es in den vorderösterreichischen Territorien durch den aus Schlesien nach Oesterreich berufenen Abt Felbiger (vgl. Bd. II. S. 343 ff.), den Gründer der Normalschulen, und seinen weitreichenden Einfluß einen erfreulichen Aufschwung genommen. Besonders in dem säcularisirten Reichsstift Neresheim fand sich eine nach gesunden und nüchternen Grundsätzen abgefaßte Schulordnung vor (s. das Nähere bei Eisenlohr — Sammlung der Schulgesetze I. S. LIV. und Heppel — Geschichte des deutschen Volksschulwesens I. S. 97 f.). Das ganze Schulwesen wurde nun unter König Friedrich neu organisiert durch 2 Schulordnungen, die katholische vom 10. September 1808 und die evangelische vom 26/31. December 1810, welche noch jetzt die Grundlage des Schulwesens bilden, soweit es nicht durch neuere Gesetze und Verordnungen abgeändert worden. Durch dieselben wurden theils die äußeren Verhältnisse des Schulwesens (Errichtung von Schulen für jede Gemeinde, Zahl der Schüler für einen Lehrer, Schulgebäude, Schulbesuch, Bildung und Prüfung der Lehrer, Anstellung) neu geregelt, theils die Lehrgegenstände (darunter auch Mittheilung der für das Leben nützlichen Kenntnisse im Kochow'schen Sinne) nebst methodischen Winken normirt. Insbesondere sollte mit jeder öffentlichen Schule eine Arbeitsschule theils für Knaben, theils für Mädchen verbunden werden, was jedoch aus localen Ursachen und aus Mangel an Lehrerinnen lange nur vereinzelt befolgt wurde. Erst in dem Theurungsjahr 1816/17 wurde auf ihre Gründung, Ausbildung und Vermehrung mit großer Energie hingewirkt. Die evangelische Schulordnung verlangte auch Sommers täglichen Schulbesuch, während die katholische sich mit einem dreimaligen in der Woche begnügte, wogegen durch die Ministerialverfügung vom 26. April 1831 auch für die katholischen Schulen ein täglicher Schulbesuch mit 4 Stunden angeordnet worden. Evangelischerseits wurden auch pädagogische Lehrcurse angeordnet, die Schullehrerconferenzen und Lesegesellschaften genauer normirt und zur besseren pädagogischen Bildung der Geistlichen Maßregeln getroffen. Während die katholische Schulordnung über die Besoldungen nichts bestimmte, wurde in der evangelischen der Mindestgehalt eines Schulmeisters auf 150 fl. festgesetzt, der Gehalt eines Provisors theils auf 120—130 fl., theils auf Kost und Wohnung beim Schulmeister neben einem später zu 40 fl. fixirten Gehalt. Die Schulaufsicht blieb evangelischerseits local bei dem Pfarrer unter angemessener Theilnahme der Ortsobrigkeit, katholischerseits bei dem Pfarrer unter angemessener Theilnahme der Schulcommission. Die Bezirksschulaufsicht blieb evangelischerseits bei dem Decan unter angemessener Theilnahme des Oberamts, katholischerseits wurden andere Pfarrer als Bezirksschulinspectoren von Staatswegen aufgestellt.

Am wichtigsten für eine gründliche Bildung der Schullehrer war der §. 14 der evangelischen Schulordnung, worin angeordnet wurde, daß die Incipienten des Schul-

\*) Die Kirchenordnung von 1559 schreibt: „Unsere Rätth sollen mit Ernst daran sein und darob halten, damit in unseres Fürstenthums Oberkeit und Gebieten kein Schulmeister unserer Confession, Kirchen und dieser Ordnung entgegen geduldet noch gestattet werde.“

Lehrerstandes künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten drei Jahre nur allein in einem öffentlichen Schullehrerseminar oder in einer vom Oberconsistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimirten vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen sollen.

Zwar hatte es bis dahin neben den Schulmeistern, die sich der Bildung von Lehrlingen widmeten, nicht ganz an kleinen Instituten gefehlt, die ebenfalls Lehrlinge annahmen. Dieselben waren das Stuttgarter Waisenhaus, das Schullehrerseminar zu Dehringen, das Eßlinger Alumnium, das Contubernium zu Hall, selbst das Tübinger Pauperat. Aber theils waren sie nicht ausschließlich zur Bildung von Schullehrern bestimmt, theils überhaupt ungenügend. Die Eröffnung des ersten öffentlichen Schullehrerseminars zu Eßlingen an Georgi 1811 mit 70—80 Zöglingen war daher epochemachend für Württemberg. Sein erster Vorstand von 1811—1838, der (titul.) Prälat v. Denzel, übte theils durch die Heranbildung tüchtiger Seminaristen, theils durch seine pädagogischen Schriften, sowie durch seine dem Consistorium erstatteten zahlreichen Gutachten in Schulsachen unter Mitwirkung des um die Schulverwaltung hoch verdienten Referenten des Consistoriums, Prälaten von d'Autel, den heilsamsten Einfluß auf die Verbesserung des Schulwesens. Erst 1824/25 wurde zu Gmünd ein öffentliches Seminar für die katholischen Landestheile und 1843 ein zweites evangelisches Seminar in Nürtingen eröffnet. Infolge der Errichtung des Seminars zu Eßlingen wurden die oben genannten kleinen Institute, mit Ausnahme des Stuttgarter Waisenhauses, aufgehoben und ihre Fonds mit dem Eßlinger Seminar vereinigt. In den beiden Schulordnungen macht sich bereits der Einfluß Pestalozzi's fühlbar, wie denn in der evangelischen §. 23 für die Prüfung der Schulamtsandidaten vorgeschrieben ist, daß sie in Hinsicht auf die besseren neuen Grundsätze des Unterrichts und der pestalozzi'schen Methode geprüft werden sollen, und in der katholischen §. 11 auf die pestalozzi'sche Rechnungstabelle hingewiesen wird. Diese Methode hatte übrigens in Württemberg ein sonderbares Schicksal. Wie damals Pestalozzi besonders in Norddeutschland als der Messias des Unterrichts und der Erziehung gefeiert und der deutschen Nation zur Zeit ihrer tiefsten Erniedrigung von Fichte gepredigt wurde, daß das Heilmittel in der pestalozzi'schen Erziehungsweise gegeben sei: so wurde dieselbe auch von der württembergischen Regierung anfangs entschieden begünstigt. Es mußten in verschiedenen Bezirken Lehrurse gehalten werden, um die Schullehrer mit der pestalozzi'schen Methode bekannt zu machen. Insbesondere wurde in Heilbronn der Schulinspector, nachmals preussischer Oberschulrath Zeller beauftragt, einen pädagogischen Kurs über Pestalozzi zu eröffnen, zu dessen Besuche 25 evangelische und 12 katholische bereits angestellte Lehrer sich einfanden. Der Schulreferent des evangelischen Consistoriums besuchte einzelne städtische Schulen, um sich von den Fortschritten der Schüler in jener Methode zu überzeugen, und der Unterzeichnete erinnert sich noch, wie er als zehnjähriger Schüler vor dem Bistator über die pestalozzi'sche Einheitstabelle Red und Antwort geben mußte. Indes hatte bereits den 5. October 1809 ein Synodalerlaß angeordnet, daß, da durch ungeschickte Anwendung dieser Methode eher Schaden als Nutzen entstünde, die Schullehrer vor Einführung derselben in ihren Schulen zuvor die Genehmigung des Consistoriums einzuholen hätten. Und eine Königl. Resolution vom 1. Februar 1812 befahl ausdrücklich, „daß bei jedem Lehrplane alles, was auf die pestalozzi'sche Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, durchaus vermieden werde.“ Dieser rasche Umschwung erklärt sich daraus, daß die Lehrer durch den ersten Unterricht mehr mit den Formen als dem Geiste der pestalozzi'schen Methode bekannt gemacht, und ohne gründliches Fundament mehr aufgeregt und verwirrt, als für einen tüchtigen Unterricht befruchtet wurden. Dazu kam statt einer stillen Entfaltung das Auffallende und Pomphafte der Sache, wodurch ein Mißtrauen in die Gemüther des Volks geworfen wurde. Indes konnte jene Königl. Resolution nicht

hindern, daß das durch Pestalozzi gegebene Ferment infolge der methodischen Verarbeitung seiner fruchtbaren Grundsätze heilsam fortwirkte und besonders in der Einführung des Anschauungsunterrichts und der Verbesserung des Rechenunterrichts seine Bildungskraft erprobte.

Auch mit der Bell-Lancaster'schen Schuleinrichtung wurden in den Jahren 1817—23 Versuche gemacht, dieselben jedoch bald wieder aufgegeben.

Dem Volksschulwesen hat auch die Verfassungsurkunde des Königreichs vom J. 1819 ihre Fürsorge zugewendet, indem nach §. 84 für Erhaltung und Vervollkommnung der höheren und niederen Unterrichtsanstalten jeder Art auch künftig auf das zweckmäßigste gesorgt werden solle, und nach §. 74 Kirchen- und Schuldiener, welche durch Altersschwäche oder eine ohne Hoffnung der Wiedergenesung andauernde Kränklichkeit zu Verletzung ihres Amtes unfähig werden, Anspruch auf einen angemessenen lebenslänglichen Ruhegehalt haben.

Doch die letztere Bestimmung blieb eine Verheißung bis zum Jahr 1836. In diesem Jahr nemlich erhielt Württemberg, nachdem die Kammer der Abgeordneten wiederholt die Bitte um eine Revision der Schulordnungen vorgetragen hatte, das erste mit den Ständen verabschiedete Volksschulgesetz unter König Wilhelm durch den Minister v. Schlayer, d. d. 29. September. Dasselbe brachte zuerst Klarheit und feste Ordnung in die rechtlichen Verhältnisse und die Verwaltung des Schulwesens und bildet nun nebst den dasselbe ergänzenden beiden Novellen von 1858 und 1865, sowie dem neuesten, die Gehalte betreffenden Gesetze vom 18. April 1872 seine rechtliche Grundlage. Es handelt in sechs Abtheilungen von der Aufgabe der Volksschulen, der Verbindlichkeit zum Besuche derselben, ihrer Errichtung und Erhaltung, von dem Privatunterricht, von den Schullehrern (Zahl, Abstufung und Gehalte der Lehrer, ihre Bildung, Anstellung und Entlassung, ihre Unterstützung wegen unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit, Unterstützung ihrer Wittwen und Waisen), von der Aufsicht über die Volksschulen. Die Erhöhung der Gehalte der Schulmeister (200, 250, 300, 350 fl.), der Unterlehrer, einer neu geschaffenen Classe von unständigen Lehrern, 150 fl., während der Gehalt der Lehrgehilfen mit 120 fl. verblieb. Die Pensionsverhältnisse und die Fürsorge für Wittwen und Waisen wurden von den Lehrern mit Freuden begrüßt und es strömte eine Menge von Schulanfängerzöglingen herbei. Aber das Gesetz trug zugleich in seinem Schoße einen großen, sich in der Folge mehr und mehr fühlbar machenden Fehler. Es hatte aus Schonung gegen die Gemeinden in Art. 28 gestattet, daß an Volksschulen, welche mehrere Lehrstellen haben, je neben einem Schulmeister eine zweite Stelle mit einem Lehrgehilfen und eine dritte und vierte Stelle mit Unterlehrern besetzt werden, also neben einem Schulmeister drei unständige Lehrer. Erst von fünf Schulstellen müssen wenigstens zwei mit Schulmeistern besetzt sein, während die drei anderen von unständigen Lehrern versehen werden können. Daraus bildete sich, zumal da bei der Zunahme der Bevölkerung das Bedürfnis an Lehrern immer stieg, ein schreiendes Mißverhältnis zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrer. Im Mai 1855 war es so weit gekommen, daß das Verhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern, welches naturgemäß 100 : 25 betragen sollte, evangelischerseits 100 : 89, katholischerseits 100 : 61 fund. Die Folge war eine bis zum 36. und 38. Lebensjahr verspätete Anstellung, steigender Mismuth und häufiges Verlassen des Schulstands. Auch die Gehaltsverhältnisse zeigten sich allmählich unzureichend. Es fehlte daher schon in dem vierten Jahrzehnt nicht an öffentlich laut gewordenen Wünschen nach einer Revision des Gesetzes von 1836. Im Sturmjahr 1848 setzte die Regierung eine „Organisationscommission für das Volksschulwesen“ ein, deren Anträge jedoch nur einzelne Modificationen der bisherigen Gesetzgebung herbeigeführt haben. Endlich suchte die Schulgesetznovelle vom 6. November 1858 unter dem Departementschef v. Rümelin den schreiendsten Mißständen abzuhelfen. Sie verlangt schon bei drei Lehrstellen in der Regel zwei Schulmeister, bei vier bis sechs Stellen soll die Zahl der unständigen Stellen die der ständigen

nicht übersteigen, bei sieben bis zehn nicht erreichen, von der ersten Lehrstelle an aufwärts darf nur je die dritte mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Auch die durch dieses Gesetz gestattete Verwendung von Lehrerinnen an Mädchenschulen und an den untersten Knabenklassen, sowie an den untersten gemischten Schulclassen sollte dazu beitragen, das Misverhältnis zwischen den männlichen unständigen Lehrern und den ständigen zu vermindern. Es wurde auch wirklich auf 100:50 herabgemindert. Die Gehalte der Schulmeisterstellen wurden auf 300, 325, 350, 400 und 450 fl. festgesetzt und bestimmt, daß jeder Schulmeisterstelle ein Theil des Gehalts im Werth von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen sei. Unterlehrer oder Amtsverweser sollen neben heizbarem Zimmer oder Entschädigung dafür 180 fl. neben einem halben Klafter buchen Holz, Lehrgehülfsen 110 fl. in Geld und 5 Scheffel Dinkel oder deren durchschnittlichen Marktpreis erhalten.

Doch auch diese Maßregeln genügten noch nicht. Darum folgte noch eine zweite Schulgesetznovelle vom 25. Mai 1865 unter König Karl durch den Cultminister v. Goltzher, die gleichfalls die Verbesserung der Proportion zwischen ständigen und unständigen Lehrern (sie wurde wirklich auf 100:42 herabgemindert) und die Erhöhung der Gehalte vorzugsweise zum Zweck hatte, deren nähere Bestimmungen wir aber in den folgenden Abschnitten darlegen werden. Außer dieser Novelle aber ist während der zehnjährigen Verwaltung des gedachten Ministers von dem Jahre 1861 bis Anfang des Jahres 1870 eine Reihe von für das Volksschulwesen maßgebenden Verordnungen theils erlassen, theils veranlaßt worden, insbesondere der erst den 21. Mai 1870 veröffentlichte Normallehrplan für die einclassige Volksschule, durch welchen die Aufgabe der Volksschule nach Zweck, Ziel und Methode klar und präcis normirt worden ist. Die neueste Verfügung vom 28. December 1870 durch Cultminister v. Geßler betrifft die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, nachdem den 29. März 1868 eine Ministerialverfügung, betreffend eine Instruction für die Einrichtung der Subsellien in den Gelehrten-, Real- und Volksschulen, vorausgegangen war.

Literatur. Eisenlohr, Sammlung der württemb. Schulgesetze, I. Abth., enthaltend die Gesetze für die Volksschulen (XI. Bd., I. Abth. der Reyscher'schen Gesetzsammlung), Tübingen 1839, reicht von 1546 bis 1. März 1839 und giebt in der Einleitung eine gedrängte Uebersicht über die Entwicklung des Volksschulwesens in diesen drei Jahrhunderten. Heppel, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, II. Bd., S. 121—176, das Königreich Württemberg. — Knapp, Sammlung der bestehenden Verordnungen für den evangelischen deutschen Schulstand Württembergs. Tübingen 1828. Süßkind, Handausgabe des Gesetzes über die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 29. September 1836 nebst sämtlichen Zusatz- und Erläuterungserlassen älterer und neuerer Zeit, I. Theil 1845, II. 1860. Ulmer, Kanzlist beim Königl. katholischen Kirchenrath, das Gesetz über die Volksschulen vom 29. September 1836 mit den Abänderungen und Zusätzen der Gesetze vom 6. November 1858 und 25. Mai 1865 nebst Instructionen zu Vollziehung der letzten Gesetze und andern Verordnungen, 2. Auflage. 1867. Eine Zusammenstellung der seit 1861 getroffenen Aenderungen im Volksschulwesen findet sich in Nr. 25 des württembergischen Schulwochenblatts von 1870. Die nach dem Jahr 1860 ergangenen Verordnungen findet man auch in den verschiedenen pädagogischen Zeitschriften; a) den evangelischen: Württemb. Schulwochenblatt, redigirt von Oberschulrath Stockmayer, seit 1871 von Rector Burk. Süddeutscher Schulbote von Pfarrer Böcker, jetzt von Diakonus Kübel, die Volksschule von Oberlehrer Hartmann, auch ist der Schul- und Lehrerkalender zu nennen; b) den katholischen: Magazin für Pädagogik nebst katholischem Schulwochenblatt von Professor Haug in Gmünd, jetzt im Elsaß; neuestens katholisches Magazin für Pädagogik von Dr. Pfister, Haug und Knecht. Quartalschrift für Erziehung und Unterricht nebst dem Vereinsboten von L. Sträßle in Neckarsulm.

Seit dem Jahr 1865 wird im württembergischen Staatsanzeiger jährlich eine Statistik des gesammten Unterrichtswesens veröffentlicht.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die Verbindlichkeit zum Besuch der Volksschulen erstreckt sich auf die Kinder aller Staatsangehörigen, soweit dieselben nicht eine höhere (lateinische oder Real-) Schule besuchen, oder einen den Unterricht der Volksschule vertretenden, oder einen höheren, sich nicht auf die Unterrichtsgegenstände der Volksschule beschränkenden Privatunterricht erhalten. Die Lernpflicht ist somit eine allgemeine, die Freiheit der Eltern aber dadurch gewahrt, daß sie ihren Kindern den Unterricht entweder in der Volksschule oder in einer höheren Lehranstalt oder privatim erteilen lassen können. Widerstand gegen diesen Schulzwang haben am Anfang dieses Jahrhunderts nur die Separatisten gezeigt, daher (1803) ihre Kinder bei beharrlicher Reuizenz der Eltern durch den Dorfschützen aus ihrem Hause abgeholt und in die Schule geführt, oder (1808) von denselben getrennt und gegen ein verhältnismäßiges Kostgeld in das Stuttgarter Waisenhaus gebracht wurden. Sonst wird der Schulzwang nur durch Bestrafung der Schulverschümmnisse aufrecht erhalten. Jene Verbindlichkeit erstreckt sich auch auf die im Königreich sich aufhaltenden Kinder derjenigen Staaten, mit welchen über die Beziehung der gegenseitigen Angehörigen zum Besuch der Volksschulen eine Uebereinkunft besteht. Diese sind bis jetzt Baden, Bayern und das preussische Hohenzollern-Sigmaringen. Rücksichtlich der Schulkinder, welche den Sommer über in andere Orte unter der Bedingung eines wöchentlichen 2—3maligen Schulbesuchs verdingt\*) werden, haben behufs der Controle die Ortschulinspektoren unter Beilegung von Schulzeugnissen einander amtliche Nachricht zu geben. Für verwahrloste Kinder wird durch Aufnahme in die zahlreichen Rettungsanstalten Sorge getragen, wo sie einen regelmäßigen Unterricht erhalten. Die Schulpflichtigkeit begann früher im 6. und endigte im 14. Jahr. Nach der Novelle vom 6. November 1858 aber beginnt sie im 7. und endigt im 14. Jahr. Doch steht es den Eltern frei, ihre Kinder, wenn sie gehörig entwickelt sind, schon im 6. Jahr zur Schule zu schicken. Uebrigens begründet der frühere Eintritt in die Schule keinen Anspruch auf frühere Entlassung. Jene Bestimmung ist nach den ständischen Verhandlungen aus einem Compromiß zwischen denen, welche aus medicinischen Gründen den Schuleintritt erst im 7. Jahr nach völligerer Körper- und Gehirnentwicklung zugeben wollten, und den Oberschulbehörden, welche aus pädagogischen Gründen und in Uebereinstimmung mit der Gesetzgebung anderer deutscher Länder einen früheren Eintritt festhielten, hervorgegangen. Auch hat dazu die finanzielle Absicht, den Gemeinden die Schulkosten zu erleichtern, mitgewirkt, indem durch Wegfall eines Schuljahrs die Schülerzahl in manchen Gemeinden sich so vermindern konnte, daß ein unständiger Lehrer entbehrlich wurde, wodurch auch das Mißverhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrern zu Gunsten der ersteren etwas gehoben werden konnte. Sie wird aber von den Lehrern beklagt, weil in deren Folge ein Theil der Schüler 7, ein anderer 8 Jahre in der Schule bleibe, und die neu eintretenden 7jährigen mit den das Jahr zuvor eingetretenen 6jährigen nicht in eine Abtheilung aufgenommen werden können, mithin die Zahl der Abtheilungen vermehrt werden müsse und das Vorrücken in höhere Classen bei mehrclassigen Schulen erschwert werde. Sie haben deshalb schon öfters um Abänderung jener Bestimmung gebeten.

Bei Kindern, welche bei der endlichen Entlassung aus der Volksschule vorangehenden Prüfung ganz ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten zeigen, kann die Dauer der Schulpflicht um 1—2 Jahre verlängert werden. Eine Schulentlassung vor dem 14. Jahr bedarf der Dispensation, wird aber bei genügenden Kenntnissen aus Rücksicht auf dringende Familienverhältnisse oder geistige Reife nicht selten erteilt. Mit

\*) Uebrigens hat die Oberschulbehörde in den letzten Jahren über Aufhebung dieser Ausnahmebestimmung der sog. Verdingkinder wiederholt verhandelt.



der Schulentlassung fällt nach altherkömmlicher Sitte bei den Evangelischen die Confirmation, bei den Katholiken die erste Communion zusammen. Doch kommt es auch vor, daß wegen dringender Familienverhältnisse im letzten Schuljahr vom Schulbesuch dispensirt, nicht aber zugleich eine frühere Confirmation gestattet wird, indem beide Acte einem verschiedenen Ressort angehören und nicht unter den gleichen Gesichtspunct der Beurtheilung fallen. \*)

Bei diesen Bestimmungen über die Allgemeinheit der Schulpflicht, der Sorgfalt und Strenge, womit sie durchgeführt und kein Kind ohne die genügenden Kenntnisse aus der Schule entlassen wird, ist es fast nicht möglich, daß ein nicht schwachsinziges Kind ohne die nothwendigsten Schulkenntnisse bleibe. Es können daher nur seltene Ausnahmen von dieser Regel stattfinden. Dies hat sich auch bei der Prüfung der Rekruten gezeigt. Nach dem württembergischen Jahrbuch vom Jahr 1867, S. 97, befanden sich unter den von 1858—1866 eingelieferten 41,400 Rekruten nur 8, die weder lesen noch schreiben konnten, und nach S. 124 ff. kam unter den von 1844—66 eingelieferten 57,000 Rekruten auf 4750 nur einer, der nicht lesen und schreiben konnte, oder auf 1000: 0,21. Als Ursachen dieser Unfähigkeit zeigten sich aber bei genauerer Nachforschung theils große Geisteschwäche, theils sehr mangelhafter Schulbesuch und häusliche Verwahrlosung, so daß sie, was sie bis zur Confirmation mühsam gelernt hatten, wieder vergaßen, zumal wenn sie die Sonntagsschulen nicht benützten. Es besteht nemlich behufs späterer Controle die Vorschrift, daß an jedem Orte nicht nur die Schultabellen, sondern auch eine Schrift von jedem aus der Schule tretenden Kinde mindestens bis nach zurückgelegtem 21. Lebensjahr desselben aufbewahrt werden. Hienach steht Württemberg bezüglich der allgemeinen Verbreitung von Schulkenntnissen unter den übrigen Ländern in vorderster Reihe.

Uebrigens hört die Schulpflicht mit dem 14. Jahre nicht auf, sondern die aus der Volksschule Entlassenen sind bis in das 18. Lebensjahr zum Besuch der Sonntagsschule verbunden, so weit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntagsgewerbeschule besuchen, oder einen anderen nach dem Ermessen der Ortschulbehörde genügenden Unterricht erhalten.

Die Verbindlichkeit zur Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen liegt auf den Gemeinden. Jeder Ort, der für sich eine Gemeinde bildet, muß eine, und wenn es das Bedürfnis (wonach bei mehr als 90 Schülern 2 Lehrer anzustellen sind) fordert, mehrere Volksschulen unterhalten. Auch in jedem nur einen Theil einer Gemeinde bildenden Orte hat, wenn derselbe zum wenigsten 30 Familien begreift, in der Regel eine Volksschule zu bestehen, und es wird die Vereinigung eines solchen Orts mit einem benachbarten Orte zu einer Bezirkschule nur dann zugelassen, wenn die Entfernung zwischen beiden Orten nicht über eine Stunde beträgt. Orte, welche weniger als 30 Familien begreifen, sind mit einem benachbarten Orte

\*) Gegen die in Württemberg, wie in ganz Deutschland bisher bestehende Form des Schulzwangs, welcher darin besteht, daß ein Kind eine Reihe von 7—8 Jahren zum Besuch der Volksschule verpflichtet ist, hat sich neuestens in Württemberg die Stimme eines hochgestellten Mannes erhoben — von Rümelin (über das Object des Schulzwangs in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft, Jahrgang 1824, Heft 2, Tübingen 1868, S. 311 ff.). Derselbe will, daß statt der Zeitdauer ein gewisses Lernziel festgestellt werde, mit dessen Erreichung die Pflicht zum Schulbesuch aufhöre. Ob dieses Ziel erreicht sei, darüber hätte eine von den Bezirksschulbeamten an mehreren Centralpuncten eines Districts vorzunehmende Prüfung zu entscheiden. Da jedoch diesem Vorschlage bereits in Bd. VIII, S. 392 ff. zum Art. Schulzwang (vergl. auch Württemb. Schulwochenblatt 1869 Nr. 25 und 31.) eine eingehende Prüfung zutheil geworden, so enthalten wir uns einer weiteren Ausführung der Gegengründe. Der Schulzwang überhaupt aber hat schon Luther gerechtfertigt mit den Worten: „Kann eine Obrigkeit die Unterthanen zwingen, Spiß und Büchse tragen, wie vielmehr, daß sie ihre Kinder zur Schule halten.“

zu einer gemeinschaftlichen Volksschule zu vereinigen, so lange die Einwohner nicht selbst zur Errichtung einer eigenen Volksschule und zur dauernden Ausmittlung des damit verbundenen Aufwandes bereit sind. Wenn jedoch der benachbarte Ort über eine Stunde entfernt oder der Weg dahin für das Leben und die Gesundheit der Schüler gefährlich ist, so kann von der Oberschulbehörde auch bei 15 Familien die Errichtung einer eigenen Schule angeordnet werden.

Die Kosten der Volksschulen sind in jeder Gemeinde, soweit nicht ein Dritter vermöge Herkommens oder anderer Rechtstitel dafür einzustehen hat, aus den für Schulzwecke bestehenden örtlichen Stiftungen, sodann aus besonderen Einnahmen für Schulzwecke und, soweit diese Quellen nicht zureichend sind, aus Gemeindemitteln zu bestreiten und nöthigenfalls als eine Gemeindelast, ohne Rücksicht auf das Religionsverhältnis der Beitragenden, nach dem Steuerfuße umzulegen.

Zu jenen besonderen Einnahmen gehört einmal das Schulgeld, welches jeder Werktagsschüler, wenn behufs der Bestreitung der Schulkosten ein Gemeindefchaden umzulegen ist, in die Gemeindefasse zu bezahlen hat, und welches je nach der Größe der Gemeinden zwischen 48 kr. und 1 fl. 24 kr. beträgt. Jedoch kann in Stadtgemeinden von 2—6000 Einwohnern ein Schulgeld von 1 fl. 30 kr., in noch größeren Städten ein solches von 2 fl. verlangt werden. Uebrigens unterliegt in denjenigen Gemeinden, welche ihre Schulkosten ohne Umlagen bestreiten, die Einführung oder Erhöhung des Schulgelds einem gesetzmäßigen Gemeindebeschlusse und der Genehmigung der Kreisregierung, sowie eine Verminderung oder Aufhebung des Schulgelds, den Fall einer Umlage der Schulkosten ausgenommen, durch einen gesetzmäßigen Beschluß des Gemeinderaths, unbeschadet des Einkommens der Schulstelle, verfügt werden kann.

Von der Entrichtung des Schulgelds sind die Kinder unbemittelter Eltern, namentlich wenn mehrere Kinder derselben gleichzeitig die Schule besuchen, nach dem Ermessen des Kirchenconvents ganz oder theilweise frei zu lassen. Kinder des Lehrers selbst sind vom Schulgelde frei.

Eine weitere Beisteuer leistet der Schulfonds, welcher behufs der Anschaffung von Lehrmitteln und anderer Erfordernisse der Schule der Ortsschulbehörde zur Verfügung steht. Seine Einnahmen sind a) ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Kassen, welcher wenigstens 6 kr. für jeden die Werktags- oder Sonntagschule besuchenden Schüler beträgt; b) der Ertrag des Kirchenopfers am Confirmationstage der Kinder evangelischer Confession und am Tage der ersten Communion der Kinder katholischer Confession, wo dieses Kirchenopfer besteht; c) die Strafgeelder von Schulversäumnissen; d) dasjenige, was von dem Einkommen eines Schulmeisters, soweit es aus örtlichen Mitteln fließt, und welches während der Erledigung einer Schulmeisterstelle unverkürzt fortzureichen ist, nach Bestreitung der Amtsverweserkosten übrig bleibt.

Leistungen, welche vermöge älterer Rechtsverhältnisse Grundherrschaften, Corporationen und Private für öffentliche Zwecke zu bestreiten hatten, sind durch die Ablösungsgesetze von 1849 und 1865 mittelst mäßiger Capitalabfindung abgelöst worden, und jene Leistungen mit den Ablösungscapitalien theils an die Gemeinden (Schulhausbaulast), theils an den Staat (Lehrerbefoldung) übergegangen. Außerdem werden aus der Staatskasse denjenigen Orten, welche den ihnen für ihre Volksschule obliegenden Aufwand nicht vollständig aufzubringen vermögen, angemessene Beiträge sowohl zum Gehalt der Lehrer, als zu den Kosten der Schulhausbauten bewilligt.

Verücksichtigung des Confessionsverhältnisses. Im Falle der Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der bei einer Volksschule beteiligten Familien entscheidet, wenn nicht besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, die Confession der Mehrheit der Betheiligten über die Confession der anzustellenden Lehrer. Hienach richten sich auch die Aufsichtsbehörden und der Gebrauch der Schulbücher, soweit sie nicht das Confessionelle betreffen. Uebrigens ist den Lehrern die größte Schonung und Behutsamkeit gegenüber den einem anderen Bekenntnis angehörigen Kindern zur Pflicht

gemacht. Während des durch den Geistlichen zu ertheilenden Religionsunterrichts sind sie zu entlassen, indem sie denselben durch ihren Parochus zu empfangen haben. Dagegen sind die Schulmeister angewiesen, die nach der Auswahl des betreffenden Parochus zu memorirenden Sprüche und Lieder den Kindern des anderen Bekenntnisses aufzugeben und auf deren Einübung zu dringen. Es sind übrigens im ganzen nur wenige Gemeinden, in welchen die Zahl der der Minderheit angehöriger Schüler erheblich und die Mittel zur Errichtung einer eigenen Schule unzulänglich wären. Denn es soll den Angehörigen der Confession der Minderzahl eines Orts, wenn sie eine Schule für Kinder ihrer Confession entweder für sich allein, oder in Verbindung mit dem confessionsverwandten benachbarten Orte errichten und unterhalten wollen, die Erlaubnis hiezu nicht versagt werden, wofern sie ein den gesetzlichen Bestand der Schule sicherndes Einkommen ausmitteln. Dies sind freiwillig errichtete Confessionsschulen. Wenn dagegen in einem Orte die Angehörigen der Confession der Minderzahl wenigstens 60 Familien begreifen, welche an dem persönlichen oder dinglichen Gemeindeverband theilnehmen (d. h. entweder als Bürger oder Beisitzer der Gemeinde angehören, oder als Grundbesitzer oder Gewerbetreibende an der ordentlichen directen Staatssteuer des Orts mitbezahlen): so können sie, insofern die Mehrheit der theilhaftigen Familien es wünscht, die Errichtung und Unterhaltung einer eigenen Volksschule ihrer Confession aus örtlichen Mitteln ansprechen. Wo nun für die Angehörigen der Confession der Minderzahl eine eigene Volksschule besteht, haben die schulpflichtigen Kinder der letzteren die Schule ihrer Confession zu besuchen. Wenn aber für die Angehörigen der Confession der Minderheit keine besondere Volksschule im Orte besteht, so haben die Eltern die Wahl, ob sie ihre Kinder in die Volksschule ihres Wohnorts oder in eine benachbarte Schule ihrer Confession schicken wollen. Die gleiche Befugnis haben solche Confessionsverwandte, wenn in ihrem Wohnorte überhaupt keine Volksschule besteht, und die Bezirksschule, mit welcher die Mehrzahl der Ortseinwohner im Verband steht, näher gelegen ist, als die Volksschule ihrer eigenen Confession.

Hienach ist die württembergische Volksschule, wenn gleich ihre Errichtung und Unterhaltung principiell der bürgerlichen Gemeinde obliegt, doch keine Communal-schule im modernen Sinne, d. h. eine nur nach dem Princip der bürgerlichen Gemeinde ohne Rücksicht auf die religiöse Eigenthümlichkeit der Kinder errichtete, sondern eine Confessionsschule. Und solches beruht nicht bloß auf historischem Rechte, sondern entspricht auch allein den Wünschen und Bedürfnissen des Volks, sowie den Ansichten der Lehrer, die auf Schulconferenzen und bei ähnlichen Veranlassungen sich entschieden in diesem Sinne ausgesprochen haben.

Organismus der Schulaufsichtsbehörden. Sofern die Volksschule nicht bloß Gemeinde-, sondern auch Staatsanstalt ist, steht sie auch unter der Aufsicht der Staatsbehörden. Es ist aber charakteristisch, wie das bürgerliche und das kirchliche Element auf allen Stufen derselben zusammenwirken, mit Ausnahme der obersten, des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens. Dieses führt die Oberaufsicht über alle, die allgemeine Volks- und specielle Berufsbildung bezweckenden Unterrichts- und beziehungsweise Erziehungsanstalten, sowie die für die genannten Zwecke bestimmten besonderen Fonds. Durch dasselbe erläßt die Staatsgesetzgebung die allgemeinen Normen über Schulbesuch, Lehrergehalte, Leitung und Verwaltung des Schulwesens u. s. w. Unter demselben stehen die besonderen, zur Verwaltung des Schulwesens bestehenden Behörden, und ebenso erkennt es über die Recurse und Beschwerden der Theilhaftigen gegen die administrativen Verfügungen dieser ihm untergeordneten Stellen.

Unter dem Ministerium stehen zunächst die confessionell getheilten Oberschulbehörden — das evangelische Consistorium und der k. katholische Kirchenrath. Das erstere, aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, welches zugleich theils für sich, theils in Gemeinschaft mit dem Synodus das Kirchenregiment für die evangelische Kirche verwaltet, ist zugleich die Oberschulbehörde für sämtliche evangelische

Volksschulen des Landes, sowie für die israelitischen Schulen in den evangelischen und solchen gemischten Orten, wo die evangelischen Einwohner die Mehrzahl bilden. Es vereinigt daher in sich die staatliche und die kirchliche Aufsicht. Uebrigens behandelt es in neuester Zeit die Schulsachen in besonderen Sitzungen, zu welchen die beiden Seminarrectoren, welche zu den neuen Organisationen den Hauptanstoß gegeben hatten, bis zu ihrem Tode beigezogen wurden, und welchen jedenfalls bezüglich allgemeiner Verfügungen und principieller Fragen sämtliche Mitglieder des Collegiums anzuwohnen haben. Der katholische Kirchenrath, gleichfalls aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern bestehend, durch welchen nach §. 79 der Verfassungsurkunde die in der Staatsgewalt begriffenen Rechte über die katholische Kirche vom Könige ausgeübt werden, bildet unter Hinzutritt eines schulmännischen Beiraths die Oberschulbehörde für sämtliche katholische Volksschulen, sowie für die israelitischen nach Analogie des oben angegebenen Verhältnisses. Jedoch kommt die Leitung des katholischen Religionsunterrichts, die Bestimmung der Katechismen und anderer Religionslehrbücher dem Bischof zu, unbeschadet des dem Staate über alle Lehranstalten zukommenden Oberaufsichtrechts.

Beiden Collegien kommt zu die Aufsicht über die Lehrer, ihre Prüfung und Anstellung, beziehungsweise Bestätigung, die Aufsicht über die Schullehrerseminarien und die übrigen für Schulzwecke errichteten Anstalten, die Sorge für Erhaltung der Schulhäuser und Schuldotationen, für vorschriftmäßige Ertheilung des Unterrichts u. s. w. Dabei haben sie eine Disciplinargewalt — Verweise, Geldstrafen, Gefängnis, Suspension ohne Entziehung des Gehalts. Dagegen Amtssuspension mit dem Verluste des Gehalts, sowie die Zurücksetzung und Entlassung eines Schulmeisters findet, den Fall eines gerichtlichen Erkenntnisses ausgenommen, nur nach dem Antrage des Geheimen Raths und gutächtlicher Vernehmung des Obertribunals durch den König statt. Unständigen Lehrern kann die Oberschulbehörde die Befähigung zur Verwendung im Schulfache auf bestimmte oder unbestimmte Zeit entziehen.

Neuerdings schicken beide Collegien ihre Schulreferenten auch in das Land aus, um vom Zustande einzelner Schulen und ganzer Bezirke persönlich Einsicht zu nehmen. Außerdem haben evangelischerseits die 6 Generalsuperintendenten, welche als Delegirte des Consistoriums in ihren Sprengeln die Aufsicht über Geistliche und Lehrer führen, aus Anlaß ihrer alle 3 Jahre stattfindenden Decanatsvisitationen auch die Schulen des Decanatsstuhles und andere zu visitiren, und theils die Berichte der Bezirkschulinspectoren und Conferenzdirectoren mit ihren Bemerkungen an das Consistorium einzusenden, theils über den Stand des Schulwesens in ihren Sprengeln im Synodus selbst zu referiren. Zum Bezirkschulaufseher wird nach dem Schulgesetz von 1836, Art. 76, von der Oberschulbehörde der Decan oder einer der Geistlichen derjenigen christlichen Confession, welcher die ihm untergebenen Schullehrer angehören, in widerruflicher Eigenschaft bestellt. Katholischerseits sind dies ausschließlich functionirende Geistliche. Evangelischerseits waren es früher nur Decane, in neuerer Zeit aber sucht man je nach Bedürfnis beiderlei Functionen abzusondern, und es sind dormalen neben 21 Decanen 33 Geistliche (Pfarrer und Diakone) mit der Bezirkschulaufsicht betraut. Wenn das kirchliche Ansehen des Decans bei den Gemeinden vielfach auch zu Gunsten des Schulwesens heilsam wirkt, so sind doch ältere Männer den neuesten sehr gesteigerten Ansprüchen, welche das Schulwesen macht, nicht mehr gewachsen, und es ist erwünscht, jüngere Kräfte für diesen Dienst herbeiziehen zu können. Nur sollte es nicht dahin kommen, was auch das Gesetz nicht zuläßt, daß Decane überhaupt von der Bezirkschulaufsicht ausgeschlossen werden, da es sehr zu bedauern wäre, wenn z. B. Diakone, welche eine Reihe von Jahren als Bezirkschulinspectoren und Conferenzdirectoren ins Schulwesen sich hineingelebt haben, später als Decane, wozu sie in der Regel vorrücken, von den gesammelten Kenntnissen und Erfahrungen keinen amtlichen Gebrauch machen dürften. Evangelischerseits kommen auf einen Bezirk durchschnittlich 23 Schulgemeinden und 40 Lehrer.

Geistliche, welche nicht zugleich Decane sind, erhalten für die Bezirkschulaufsicht

Junctionszulagen, welche bei 30 Schulclassen und darunter je 75 fl., bei 31—50 Schulclassen je 100 fl., bei mehr als 50 je 125 fl. jährlich betragen.

Die Bezirksschulinspectoren, welchen nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Geistlichen als Ortsschulinspectoren und die Ortsschulbehörden untergeordnet sind, haben als Organe der Oberschulbehörden das Volksschulwesen ihres Bezirks nach seinem ganzen Umfange auf Grund der bestehenden Gesetze und Verordnungen zu beaufsichtigen und zu leiten und das Gedeihen der Schulanstalten auf jede thunliche Weise zu befördern. Sie haben von dem Verhalten und den Leistungen der Lehrer, der Thätigkeit der Ortsschulaufseher und der Ortsschulbehörden und dem Stande der Schulen sich genaue Kenntniss zu verschaffen, die für die höheren Behörden bestimmten Berichte und Eingaben vorzulegen, beziehungsweise zu begutachten, Gebrechen und Unordnungen selbst abzustellen oder zur Anzeige zu bringen und Dienstverfehlungen entweder selbst zu rügen oder mit dem K. Oberamt zu untersuchen und zu erledigen oder der Oberschulbehörde zum Erkenntniss einzusenden. Sie haben über die von ihnen gehaltenen Schulconferenzen zu berichten oder die von anderen Conferenzdirectoren erstatteten Berichte mit gutachtlicher Aeußerung vorzulegen. Auch sollen sie die entsprechende Ausbildung der im Bezirk befindlichen Schulanfänger sich angelegen sein lassen und die Pfarrgehülfen in ihrer pädagogischen Fortbildung berathen. Insbesondere haben sie sämmtliche Werktag- und Sonntagsschulen ihres Bezirks, auch die den Volksschulunterricht vertretenden Privatanstalten, sowie die Arbeitsschulen und Kleinkinderpflegen regelmäßig alle zwei Jahre (katholischerseits alle Jahre), einzelne Schulen nach Bedürfniss auch öfter zu visitiren, von den Lehrzimmern, Lehrerwohnungen, Utensilien, Schuldiarien u. s. w. Einsicht zu nehmen, Mängel und Gebrechen abzustellen, auch dem Ortsschulaufseher und Lehrer ihr Urtheil über die Schule mitzutheilen. Bei diesem Geschäfte sind sie ermächtigt, sich nach Gelegenheit und Bedürfniss von einem tüchtigen Lehrer unterstützen zu lassen, der etwa die Rechtschreibübungen corrigirt oder im Kopfrechnen oder einem Realsach examiniert und mit welchem der Visitator das Schulzeugniss gemeinschaftlich feststellt. Diese Beziehung eines Schulmeisters hat sich theils bei großen Schulcomplexen, theils besonders da als heilsam erwiesen, wo über die geringen Leistungen eines Lehrers geklagt wurde, und wo es darauf ankam, denselben aus zweier Zeugen Munde von seinen Mängeln zu überführen. Die anfängliche Abneigung der Lehrer gegen eine solche Controle durch Collegen macht mehr und mehr der Zufriedenheit mit dieser Einrichtung Platz und die Assistenten fühlen sich geehrt, an der Beaufsichtigung der Schulen mitwirken zu dürfen.

Der Stiftungsrath und die Ortsschulbehörde sind über das Schulwesen, die Berufsthätigkeit des Ortsschulinspectors und der Lehrer zu befragen, und ist ihnen über das Resultat der Visitation Mittheilung zu machen. Die Aeußerung über den Erfund der Visitation ist vom Bezirksschulinspectore in dem vom Ortsschulinspectore erstatteten Schulbericht beizufügen und letzterer hierauf der vorgesetzten Behörde vorzulegen.

Mit dem Oberamtmanne bildet der Bezirksschulinspectore das gemeinschaftliche Bezirksamt in Schulsachen, welchem die Aufsicht über den Schulbesuch, die Schulfonds, die Lehrergehälter, die Begutachtung der Veränderung der Schulverbände, der Errichtung neuer Schulstellen und Schulhäuser, die Abrügung oder Einberichtigung von Bergelungen der Schullehrer zukommt.

Ist ein Decan nicht zugleich mit der Bezirksschulinspection betraut, so hat er bei der Kirchenvisitation die Kenntnisse der Schüler in der Religion, sowie die diesem Unterrichtszweig sich zuwendende Thätigkeit des Geistlichen zu prüfen und überhaupt auf die religiöse Erziehung der Kinder in Schule und Haus seine Aufmerksamkeit zu richten und davon Kenntniss zu nehmen, in welcher Weise der Lehrer seinen Obliegenheiten als Organist, Cantor und Mesner nachkomme und welchen Einfluß er in sittlich religiöser Beziehung auf die Gemeinde ausübe.

Die specielle und technische Ortsschulaufsicht hat der Pfarrer derjenigen Confession, welcher der Schulmeister angehört. Wo mehrere Geistliche einer Confession

angestellt sind, wird einer derselben von der Oberschulbehörde besonders mit der örtlichen Schulaufsicht beauftragt. Er hat das ganze örtliche, namentlich innere Schulwesen zu leiten, die Aufnahme neuer Kinder in die Schule einzuleiten, die Vertheilung der Schüler in Classen und ihr Vorrücken im Benehmen mit den betreffenden Lehrern einzuleiten, den Schulunterricht, die Schulerziehung und Disciplin, den Schulbesuch und die Einhaltung der Schulzeit, des Lehr- und Stundenplans, die richtige Führung der vorgeschriebenen Bücher zu überwachen und auf das dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers zu achten. Er ist verpflichtet, sich durch regelmäßige Schulbesuche (in der Regel wöchentlich zweimal neben dem Religionsunterricht) von dem Stande und Fortgang des Unterrichts und vom Verhalten der Schüler in steter Kenntniss zu erhalten und etwaige Misstände abzustellen. Er hat die Lehr- und Stundenpläne zu genehmigen, über Anschaffungen von Büchern und Lehrmitteln mit den Lehrern sich zu verständigen und den Sturz dieser Sammlungen alljährlich im Frühjahr vorzunehmen. Ihm kommt endlich die Abhaltung der periodischen ordentlichen Schulprüfungen zu. Den Lehrern soll er mit Wohlwollen und Freundlichkeit begegnen und namentlich den ständigen in der Methode des Unterrichts und in der Handhabung der Schulzucht jede zulässige Freiheit gewähren, ist aber auch befugt, denselben Erinnerungen, Warnungen und Zurechtweisungen zu ertheilen. Den unständigen Lehrern hat er hinsichtlich ihres dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens die nöthigen besonderen Anweisungen zu geben und sie in ihrer theoretischen und praktischen Fortbildung nach Bedürfniss zu leiten. Bei Volksschulen, welche mehrere Classen umfassen, insbesondere bei größeren Schulcomplexen, hat er sich zur Ausübung der örtlichen Schulaufsicht der Mitwirkung der Oberlehrer und der anderen mit Aufsichtsfunktionen beauftragten Lehrer (darüber s. unten Abschn. IV.) zu bedienen. Die Absicht dieser Einrichtung ist, eine größere Einheitlichkeit im Lehrplan und eine strengere Regelmäßigkeit im Stufengange des Unterrichts zu erzielen, zugleich aber auch dem Stande der Volksschullehrer eine entsprechende Theilnahme an der örtlichen Schulinspection zu gewähren. Außerdem hat der Ortschulinspector bei mehrclassigen Schulen regelmäßig vierteljährlich einen Lehrercorvent zu halten, um mit demselben Maßregeln und Einrichtungen zu berathen, welche zur Förderung des Unterrichts und überhaupt zu allseitiger Verbesserung des Zustands der Schulanstalt beizutragen bestimmt sind.

Der persönlichen Aufsichtsführung steht zur Seite die Ortsschulbehörde, bestehend aus dem Kirchenconvent (dem Ortsgeistlichen, dem Ortsvorsteher, dem Stiftungspfleger und 2—3 Mitgliedern des Stiftungsraths), 1—3 Schulmeistern und einer der Zahl der in die Ortsschulbehörde berufenen Schulmeister gleichen Zahl von gewählten Mitgliedern aus der Schulgemeinde. Berechtigt zur Wahl sind die Väter und Vormünder der die Volksschule besuchenden Kinder. Diese Bestimmung ruht auf dem Schulgesetze vom 25. Mai 1865. Es zeigt sich aber eine geringe Theilnahme der Gemeinden, namentlich auch in Städten, an jenen Wahlen. Von 1314 evangelischen Schulgemeinden sind im J. 1869 nur in 469 Gemeinden gültige Wahlen zu Stande gekommen, also 36 %, im J. 1871 nur in 297 Gemeinden, mithin 22 %.

Als Gründe für diesen geringen Erfolg werden angegeben theils die Zufriedenheit mit der seitherigen Wirksamkeit der Ortsschulbehörden ohne Verstärkung durch freigeählte Mitglieder, theils die Gleichgültigkeit gegen das Schulwesen überhaupt oder die Ermüdung durch wiederholte politische Wahlen, endlich die Forderung, daß behufs der Gültigkeit einer Wahl mindestens ein Dritteltheil der Wahlberechtigten abgestimmt haben müsse, während häufig eine geringere Zahl zur Wahlhandlung sich einfindet.

Die Leitung der Geschäfte steht dem ersten Geistlichen und ersten Ortsvorsteher gemeinschaftlich zu; außerdem gebührt dem weltlichen Ortsvorsteher die erste ordentliche, dem geistlichen Vorsteher hingegen im Falle der Stimmengleichheit die entscheidende Stimme. Dagegen hat bei Behandlung von Strassfällen der weltliche Ortsvorsteher die Geschäftsleitung allein und haben die Geistlichen sich der Abstimmung zu enthalten.

Die Ortsschulbehörde mit dem Ortsschulinspector untersteht theils dem Bezirkschulinspector, theils dem gemeinschaftlichen Bezirksamt in Schulsachen, theils dem Bezirkspolizeiamt allein.

Ihr Wirkungskreis ist die Aufsicht über das örtliche Volksschulwesen und die Sorge für Beobachtung der betreffenden Gesetze und Verordnungen. Sie hat den regelmäßigen Besuch der Werktags- und Sonntagschule herbeizuführen und die Schulversäumnisse monatlich abzurügen, hinsichtlich der Errichtung neuer Schulstellen, Einführung des Abtheilungsunterrichts, von Winterabendschulen, Arbeitsschulen die Einleitungen zu treffen, das Einkommen der Schulstellen richtig zu stellen, für die sächlichen Erfordernisse der Schulen zu sorgen, den Schulfonds zu verwalten, den periodischen Schulprüfungen und Visitationen anzuwohnen, Streitigkeiten zwischen dem Lehrpersonal, sowie Beschwerden von Eltern über Lehrer zu erledigen. Auch hat sie die Befugnis, dem Lehrer bei Dienstverfehlungen oder anstößigem Wandel Ermahnungen und Zurechtweisungen zu ertheilen.

Wird eine Schule von Kindern einer anderen Confession, als derjenigen, zu welcher sich der Schulmeister bekennt, besucht, so steht dem Ortspfarrer dieser Confession die Befugnis zu, von der Schule in Beziehung auf diese Kinder Einsicht zu nehmen und seine etwaigen Bemerkungen der Ortsschulbehörde mitzutheilen, nöthigenfalls an die höhere Behörde zu bringen.

Das israelitische Schulwesen ist erst durch die Ministerialverfügung vom 30. Juli 1829 geregelt worden. Die Aufsicht über diese Schulen, welche zum größeren Theile freiwillig errichtete Confessionsschulen sind, wird in evangelischen Orten vom evangelischen Consistorium, in den katholischen vom katholischen Kirchenrathe und den diesen beiden Centralbehörden nachgesetzten Schulbehörden nach den allgemeinen Vorschriften ausgeübt. Zum Ressort des Consistoriums gehören nach dem Stande von 1868/69 15 Schulmeister und 3 unständige Lehrer, zum Ressort des Kirchenraths 13 Schulmeister und 2 unständige Lehrer. Die Anstellung der Lehrer erfolgt durch das evangelische Consistorium, bezw. den katholischen Kirchenrath, jedoch in der Weise, daß, wenn mit einer Lehrstelle zugleich das Amt eines Vorsängers verbunden ist, zuvor eine Verständigung mit der israelitischen Oberkirchenbehörde, von welcher die Ernennung der Vorsänger ressortirt, einzutreten hat. Jedoch die Vornahme der Prüfung, der ersten und zweiten, kommt allein dem evangelischen Consistorium zu. Es hängt dies damit zusammen, daß sämtliche israelitische Schulamtzöglinge ihre Berufsbildung in dem evangelischen Schullehrerseminar zu Eßlingen erhalten, woselbst eine israelitische Schule und ein zum Unterricht in der israelitischen Religionslehre und im Hebräischen befähigter Lehrer sich befindet.

Die nächste Aufsicht über den gesammten Unterricht, die Beobachtung des Lehrplans, Handhabung der Disciplin etc. hat das Pfarramt zu führen. An der Aufsicht über die berufsmäßige Ausführung des Schullehrers und den Schulbesuch, an der Bestrafung der Schulversäumnisse, an den periodischen Schulvisitationen und an der Berathung der ökonomischen Bedürfnisse nehmen neben dem Pfarrer der weltliche Gemeindevorsteher und die gewählten Beisitzer des Vorsteheramts der israelitischen Kirchengemeinde und an dem Orte eines Rabbinatsstiftes auch der Rabbiner Antheil. Der Religionsunterricht ist an dem Orte eines Rabbinatsstiftes von dem Rabbiner, an Orten ohne Rabbinatsstift durch den Vorsänger der israelitischen Kirchengemeinde in regelmäßigen Wochenstunden zu ertheilen. In letzteren Orten hat der Rabbiner von Zeit zu Zeit durch Anstellung einer Prüfung von dem Zustand des Religionsunterrichts nähere Kenntniss zu nehmen und über seine Wahrnehmungen an die israelitische Oberkirchenbehörde zu berichten, sowie die letztere vom Zustande des israelitischen Religionsunterrichts am Rabbinatsstift durch ihren Abgeordneten zur Rabbinatsvisitation die erforderliche Kenntniss nimmt.

Blicken wir auf die dargelegte Organisation der Aufsichtsbehörden zurück, so erhellt, daß, wenn schon Elemente der Gemeinden und staatliche Behörden dabei mitwirken,

doch die technische Leitung des Schulwesens auf der untersten, der mittleren und auf der Stufe der Centralbehörden den Geistlichen übertragen ist. Dies ist freilich ein Greuel in den Augen derjenigen, deren Feldgeschrei Trennung der Schule von der Kirche ist, und derjenigen modernen Classe von Lehrern, welche Kenntniss der Erziehung und des Unterrichts als die ihnen allein zugehörige Domäne betrachten. Doch die ersteren brauchen sich nicht zu ereifern; denn die Schulaufsicht ist ja den Geistlichen nicht von der Kirche, sondern vom Staate als seinen Organen übertragen.\*) „Um der pädagogischen Kräfte willen, welche die Kirche, weil sie christliche Kirche ist, lebendig in sich trägt, hat sowohl die Gemeinde als der Staat die Geistlichen damit betraut, auch in dieser beiden Namen die Schule zu leiten,“ sagt Dr. Palmer (Ev. Pädag. 1853. II. S. 57 ff.). Ob aber den Geistlichen jene pädagogischen Kräfte innewohnen? Das müßte freilich verneint werden, wenn es wahr wäre, was die Leipziger Blätter für Pädagogik 1869. Heft V. S. 215 schreiben: „Was wir schon längst gewußt, wird uns immer von neuem bestätigt. Von der Theologie, die nur ein Complex von sich selbst widersprechenden und aller menschlichen Erfahrung und Vernunft in's Gesicht schlagenden Begriffen ist und nur Unklarheit und innere Unwahrhaftigkeit erzeugen kann, hat die Pädagogik nichts zu erwarten.“ Doch dieser roheste Ausbruch des Fanatismus und Ignorantismus, der auch auf der Wiener und Hamburger Lehrerversammlung ein lautes Echo gefunden hat, bedarf keiner Widerlegung. Wir dagegen fragen, ob diejenigen Männer, welche die pädagogische Wissenschaft auf ihren gegenwärtigen Standpunct erhoben und der Volksschule die beste Handreichung geleistet haben, nicht fast durchgängig Theologen gewesen, ob die ersten Verbesserungen der Volksschule in Deutschland nicht fast einzig und allein von Geistlichen ausgegangen sind? Denn welches Studium ist in dem Maße der Volksschulpädagogik verwandt, als das theologische? Wenn die Theologen schon vor der Universität außer den classischen Sprachen einen tüchtigen Fonds von mathematischen und Realkenntnissen sich erworben haben; wenn sie auf der Universität neben der Theologie, die doch das Denken, wie uns dünkt, auch in Anspruch nimmt, mit Geschichte und Naturwissenschaften, mit Philosophie, insbesondere Ethik und Psychologie, diesen Fundamentalwissenschaften der Pädagogik, sich beschäftigt, wenn sie Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik gehört haben und in der Katechisirkunst geübt worden sind; wenn sie im Kirchendienste Religionslehrer werden und damit auch in die Kategorie der Lehrer eintreten: sollten sie durch dies alles nicht befähigt sein, auch die Aufgabe der Schule zu verstehen und die Leistungen der Lehrer zu beurtheilen?

Allerdings aber erfordert eine einsichtsvolle und wirksame Schulleitung, besonders die Bezirksleitung, noch specielle technische Kenntnisse im Schulwesen. Doch auch für Erwerbung dieser ist in Württemberg längst gesorgt. Schon die Schulordnung von 1810 enthält in dieser Richtung zweckmäßige Vorschriften. Nach der Verordnung des Consistoriums vom J. 1866 aber sind die unständigen Geistlichen zu einem geregelten Studium der pädagogischen Wissenschaften sowie der vaterländischen Schulgesetze verpflichtet und haben je im dritten Jahr der Oberschulbehörde einen Aufsatz pädagogischen Inhalts zu liefern, welcher durch den Bezirksschulinspector zu begutachten und durch die Generalsuperintendentenz an die Oberschulbehörde einzusenden ist. Es ist ihnen empfohlen, den Schulconferenzen anzuwohnen, gute Schulen oder besonders tüchtige Lehrer, sowie Schullehrerseminarien oder Präparandenanstalten, wenn sie in ihrer Nähe sich befinden, von Zeit zu Zeit zu besuchen, und besonders dem Unterricht an der Schule ihres Berufsorts fleißig anzuwohnen, um sich theils mit Methode und Lehrgang aller einzelnen

\*) Zwar spricht das Schulgesetz von 1836 Art. 72 die Schulinspection im engeren Sinne den kirchlichen Organen als solchen zu, ohne zu bestimmen, ob die Kirche diese Aufsicht von sich oder vom Staate aus habe. Da aber die Schulinspection durch ein politisches Gesetz geregelt ist, so ist unzweifelhaft, daß die Kirche als Mandatarin des Staats die Schulaufsicht durch ihre Organe ausübt.



Fächer durch eigene Anschauung vertraut zu machen, theils auch an irgend einem Unterrichtsfach der Schule, wenigstens an dem Religionsunterricht, in planmäßiger Weise sich zu betheiligen, und in kürzer dauernden Verhinderungsfällen der Lehrer für den Schulunterricht einzutreten. Bei dem dermaligen Mangel an unständigen Lehrern stellen sich manche theils unständige, theils ständige jüngere Geistliche in den Dienst der Schule, indem sie jeden Tag einige Stunden außer der Religion noch in einigen Schulfächern Unterricht ertheilen. Die Pfarrverweser der Diaspora-Gemeinden haben sogar sämtliche Schüler ihrer Confession von 10—14 Jahren täglich 3 Stunden in allen Schulfächern zu unterrichten.

Nach einem Consistorialerlaß vom J. 1867 haben die Candidaten der Theologie bei der 2. theologischen Dienstprüfung auch 2—3 Fragen aus der Erziehungs- und Unterrichtskunde in geschichtlicher und methodologischer Beziehung, sowie aus der vaterländischen Schulgesetzgebung schriftlich zu beantworten, und wenn diese Beantwortung ganz ungenügend ausfällt, so wird die Ausfolge des theologischen Zeugnisses davon abhängig gemacht, daß der Candidat in der Pädagogik eine wiederholte Prüfung mit Erfolg erstanden habe. Auch den ständigen Geistlichen, zumal wenn sie die Schulaufsicht zu führen haben, wird zur Pflicht gemacht, der eigenen Weiterbildung in pädagogischer und didaktischer Beziehung sich zu befleißigen.

Württemberg besitzt daher eine Reihe von Orts- und Bezirksschulinspectoren, welche durch ihre theoretische Bildung und praktische Erfahrung im Schulwesen auf dasselbe, sowie auf die Fortbildung und allseitige Förderung der Lehrer in ihrem Berufe den heilsamsten Einfluß ausüben — obwohl es wie allenthalben in einem großen Hause nicht allein güldene und silberne Gefäße giebt, sondern auch hölzerne und irdene (2. Tim. 2, 20). Es ist erfreulich, wahrzunehmen, wie in den meisten Bezirken die Geistlichen als Leiter der Schulconferenzen in schöner Harmonie mit den Lehrern, ohne deren Freiheit und Selbständigkeit in Urtheil und Rede zu bevormunden, die großen Aufgaben des Schulberufs besprechen und berathen. Dabei ist noch zu bemerken, daß das Schulregiment die speciell technischen Kenntnisse der Lehrer, worin diese den Geistlichen überlegen sein mögen, auf thunlichste Weise zu verwerthen sucht. Denn allgemeine Verfügungen, welche die innere, namentlich die methodologische Seite des Schulwesens betreffen (wie Schönschreiben, Realienunterricht, Normallehrplan), werden stets nur erlassen, nachdem zuvor technische, aus Schullehrern und Geistlichen, die im Schulwesen Erfahrung haben, zusammengesetzte Commissionen sich gutächtig darüber geäußert haben.

Wenn aber die Lehrer nicht bloß in Norddeutschland, sondern theilweise auch in Württemberg (vgl. die später anzuführende Collectiveingabe württembergischer Lehrer) neuestens die Aufhebung der Localaufsicht überhaupt verlangen, so ist zu entgegenen, daß die Nothwendigkeit der letzteren schon aus dem Princip des Schulzwangs folge. Müssen die Eltern ihre Kinder in die Schule schicken, so haben sie auch Anspruch auf stärkere Garantien dafür, daß der Unterricht richtig betrieben und die sittliche Ordnung in der Schule gehandhabt werde, als wenn die Beschulung der Kinder in ihre freie Wahl gestellt wäre. Wie noth aber die specielle Aufsicht bezüglich mancher, wenn auch nicht aller Lehrer thut, dafür haben die Oberschulbehörden Beweise in Fülle.

III. Innere Ordnung der Schule. Hiefür ist maßgebend der am 21. Mai 1870 durch das Königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens veröffentlichte Normallehrplan für die einclassige Volksschule, d. h. für eine solche Schule, in welcher die nach dem Gesetz zulässige Schülerzahl aller Altersklassen von einem Lehrer unterrichtet wird. Derselbe ist das Werk einer aus Schullehrern und Geistlichen beider Confessionen, sowie einem israelitischen Schullehrer zusammengesetzten Commission, welche auf der Grundlage eines von dem vereinigten Seminarrector Stöckmayer verfaßten Entwurfs den schwierigen Gegenstand in wiederholten Sitzungen durchberathen und in den unter dem Vorsitze des Cultministers v. Solther und der Mitwirkung der Referenten der beiden Centralschulbehörden, sowie des Directors des katholischen Kirchenraths stattge-

haben Schlussskizzen zu Ende gebracht hat. In denselben ist auch der Religionsunterricht, wie er nach den Bestimmungen der betreffenden kirchlichen Behörden zu erteilen ist, aufgenommen. Dieser Normallehrplan bestimmt Stoff, Ziel und Behandlung des Unterrichts, sowie das den einzelnen Fächern zu widmende Zeitmaß. Er ist zwar zunächst nur für die einclassige Volksschule bestimmt. Es ist jedoch in der seine Einführung begleitenden Ministerialverfügung ausgesprochen, daß die in demselben enthaltenen Grundsätze, welche den Unterrichtsstoff im allgemeinen und dessen Behandlung, sowie die Proportionen des Zeitquantums betreffen, das den einzelnen Fächern im Verhältnis zu einander zuzutheilen ist, gleichfalls für mehreclassige Schulen maßgebend seien. Nur solle, je mehr Classen eine Volksschule umfasse, um so höher das Ziel des Unterrichts in derselben durch Erweiterung des Stoffs gesetzt, und dabei ein entsprechend größerer Theil der Schulzeit zu dem unmittelbaren Unterricht der Schüler verwendet werden.

Mit diesem Normallehrplan ist seit der im J. 1854 erfolgten Einführung des Lesebuchs für die evangelischen Schulen, welchem 1862 eines für die katholischen und 1867 eines für die israelitischen Schulen nachgefolgt ist, der wichtigste Schritt zur Entwicklung und Förderung des inneren Schulwesens gethan worden. Er hat auch die lebendigste Bewegung in der Lehrwelt hervorgerufen und ist auf allen Schulconferenzen zum Gegenstande der eingehendsten Besprechungen gemacht worden. Ein großer Theil der Lehrer meint, das Ziel sei zu hoch gesteckt und lasse sich nur unter ganz besonders günstigen Schulverhältnissen erreichen. Allerdings wird es solchen Schulen, in welchen bei mehr als 90 Schülern Abtheilungsunterricht mit verminderter Schulzeit für den einzelnen Schüler zu erteilen ist — und deren ist bei dem dermaligen Lehrermangel eine große Zahl — schwer werden, der Durchschnittsforderung des Normallehrplans zu entsprechen. Dagegen finden andere tüchtige Lehrer das Ziel nicht zu hoch und bei normalen Verhältnissen unter Voraussetzung des Lehrgeschicks und gewissenhaften Fleißes des Lehrers wohl erreichbar. Jedenfalls ist die Probe noch zu kurz, um schon ein abschließendes Urtheil über diesen Lehrplan, der Einheit und Ordnung in das innere Schulwesen zu bringen bestrebt ist und fruchtbare methodologische Winke enthält, sich erlauben zu dürfen. Uebrigens ist bereits von vielen Bezirken berichtet worden, daß man seine wohlthätigen Wirkungen, wodurch die Aufgabe bestimmter, die Methode sicherer geworden, verspüre, daß er, ohne die freie Bewegung zu hemmen, eine heilsame Schranke gegen Willkür und Planlosigkeit, gegen Bevorzugung einzelner Fächer auf Kosten der übrigen bilde und zu gewissenhafter Verwendung von Zeit und Kraft nöthige.

Was nun zunächst die Classeneintheilung betrifft, so hängt diese mit der Zahl der Schulstunden, welche zu erteilen sind, und mit der Zahl der Schüler, welche ein Lehrer unterrichten darf, zusammen. Unter die Zahl von 26 Wochenstunden darf in keiner Schule herabgegangen werden. Die Lehrer aber sind zu 30 Wochenstunden verpflichtet, wenn die Ortsschulbehörden so viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen wollen. Diese weiteren Stunden sollen, je nach dem örtlichen Bedürfnisse, insbesondere zur Nachhilfe für schwächere Kinder, zur Förderung des Unterrichts in Realien, im Zeichnen u. s. w. verwendet, sie können aber auch zum Abtheilungsunterricht benützt werden. Diese 26, bezw. 30 Stunden, erhalten jedoch im Sommer die Schüler auf dem Lande, sowie in kleineren vorherrschend Landbau treibenden Städten nicht gleichzeitig, sondern in 2 Abtheilungen à 2—3 Stunden, wovon die frühesten der Feldgeschäfte wegen der älteren Abtheilung zukommen. Die Zahl aber der auf einen Lehrer fallenden Schüler beträgt 90. Sind es 90—120 und wird kein zweiter Lehrer angestellt, so hat der einzige Lehrer sämtliche Schüler in 32 Wochenstunden in Abtheilungen zu unterrichten und für die 2 weiteren Stunden, die er über die ihm ohnehin obliegenden 30 Stunden zu erteilen hat, eine besondere Belohnung anzusprechen. Ebenso verhält es sich in einer Schule mit zwei und mehr Lehrstellen, wenn die auf einen Lehrer kommende Schülerzahl auf 91—130 steigt.

Der Normallehrplan beschäftigt sich nun nur mit der einclassigen Volksschule, die sich in 4 Abtheilungen: I. die Schüler des ersten Schuljahrs von 6—7, bezw. 7—8 Jahren (wegen des in verschiedenem Alter erfolgenden Schuleintritts), II. die Schüler des zweiten und dritten Schuljahrs von 7—9, bezw. 8—10 J., III. die Schüler des vierten und fünften Schuljahrs von 9—11, bezw. 10—12 J., IV. die übrigen Schüler von 11, bezw. 12—14 J. gliedert. In dieser Schule müssen die 30 Unterrichtsstunden, zu welchen der Lehrer gesetzlich verpflichtet ist, überall voll erteilt werden, wo die örtlichen Verhältnisse es nicht verbieten. Es findet auch wirklich in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen statt. Einzurechnen in diese Stundenzahl ist der vom Geistlichen in der Schule zu erteilende Religionsunterricht; auch dürfen die in die Schulzeit fallenden Werktagsgottesdienste mit eingerechnet werden. Der Unterricht im Sommer kann in Abtheilungen gegeben werden. Auch wird empfohlen, den Winter über nur theilweise einen gleichzeitigen Schulbesuch sämmtlicher Kinder stattfinden zu lassen in der Art, daß eine oder zwei Abtheilungen später eintreten und die anderen früher entlassen werden. Wo nur 26 Unterrichtsstunden stattfinden, sollen die Werktagsgottesdienste und kirchlichen Casualien, wo es immer sein kann, nicht in der Schulzeit stattfinden, jedenfalls aber in dieselbe nicht eingerechnet werden. Nach Umständen darf der Lehrer, während er selbst Unterricht erteilt, einzelne Schüler bei einer anderen Abtheilung als „Gehülfsen“ verwenden. Auch sind zu Gewinnung von Zeit für den unmittelbaren Unterricht, wo es angeht, mehrere Abtheilungen zusammenzunehmen.

Für die Bildung von Classen bei mehrclassigen Schulen bestehen für jetzt keine feste Normen. Die Sache hat sich aber in der Praxis einfach so gestaltet, daß bei zwei Lehrern die Schüler vom 6., bezw. 7., bis 10. oder 11. Jahr dem einen, die übrigen dem andern Lehrer, bei drei Lehrern die 2 jüngsten Altersclassen dem einen, die übrigen den 2 andern Lehrern je nach Alter und Kenntnissen zugewiesen werden, doch so, daß auch die schwächsten noch in die Oberklasse gelangen. Bei 4 Lehrern steigen entweder die Classen je mit 2 Jahrgängen aufwärts, oder wenn, was hier häufig der Fall ist, die Geschlechter theilweise getrennt werden, unterrichten 2 Lehrer die gemischten Geschlechter der jüngsten und der mittleren Altersclassen, worauf 1 Lehrer die Knaben vom 10. oder 11. bis zum 14. Jahre, ein 2. die Mädchen vom gleichen Alter übernimmt. Bei fünf- und mehrclassigen Schulen, wo auch Trennung der Geschlechter stattfindet, wird theilweise durch Parallelclassen, die mehrere Jahrgänge umfassen, geholfen, was zweckmäßiger ist, als die Kinder jedes Jahr einem neuen Lehrer zu übergeben.

Zu dem oben erwähnten Abtheilungsunterricht, wo der Lehrer seine eigene über 90 Kinder zählende Schule in 32 Stunden zu unterrichten hat, ist noch als sog. combinirter Abtheilungsunterricht die in mehreren Classen der Volksschule von Stuttgart bestehende Einrichtung zu rechnen, wonach 2 Lehrer 3 je 60 Schüler zählende Classen, jeder in 36 Wochenstunden, in der Art zu unterrichten haben, daß jeder seiner eigenen Classe 24 Stunden, zugleich aber der dritten je 12 Stunden zukommen läßt, wodurch auch diese 24 Stunden erhält — ein sinnreiches Auskunftsmittel, zunächst um der Gemeinde die Errichtung weiterer Schulmeisterstellen zu ersparen, sodann ein Mittel zu einer erklecklichen ökonomischen Verbesserung der betreffenden Lehrer, aber doch nur ein Nothbehelf mit manchen Mängeln.

Gegenstände des Unterrichts. Das Volksschulgesetz von 1836 hat als wesentliche Unterrichtsgegenstände — Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen bezeichnet. Seitdem haben sich auch die Realien als obligatorisch und das Zeichnen als facultativ in den Volksschulen eingebürgert. Das Zeitmaß, das auf die einzelnen Fächer zu verwenden ist, hat der Normallehrplan näher bestimmt. Bei einer Schulzeit von 26 Wochenstunden soll nemlich für Religionsunterricht mit Einschluß des Memorirens  $\frac{1}{3}$  zur Verwendung kommen, d. h.  $8\frac{1}{2}$  Stunden, die sich aber auf die 4 Abtheilungen der einclassigen Schule so vertheilen, daß z. B. der 3. und 4. Abtheilung (den beiden ältesten) zusammen nur  $4\frac{1}{2}$  Stunden zukommen. Der Rest,

sowie die über die Zahl 26 hinaus verfügbaren Stunden werden den übrigen Fächern in der Art zugewiesen, daß die der Sprache  $\frac{3}{7}$ , Rechnen und Raumlehre  $\frac{2}{7}$  und Realien nebst Singen ebenfalls  $\frac{2}{7}$  erhalten. Diese Proportion gilt auch für mehrclassige Schulen. Betrachten wir nun die einzelnen Fächer näher.

Der Religionsunterricht wird von dem Ortsgeistlichen unter angemessener Theilnahme der Schullehrer erteilt, welche Theilnahme jedoch evangelischerseits in größerem Maße stattfindet, als katholischerseits. Der durch den evangelischen Geistlichen zweimal in der Woche der Oberklasse zu erteilende Religionsunterricht ist durch Conf.-Erlaß vom 5. Juli 1870 dahin normirt worden, daß er im Unterschiede von dem Unterricht in der zusammenhängenden biblisch-kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre, wie solcher der kirchlichen Katechisation und dem Confirmandenunterricht zukommt, wesentlich Bibellehre sein soll nach einem vorgeschriebenen statutarischen Bibelleseplan, anknüpfend an die dem Lehrer zukommende Grundlegung durch biblische Geschichte Memoriren biblischer Sprüche und cursorisches Bibellesen. Für das letztere ist gleichfalls ein Leseplan vorgeschrieben. Es schließt sich der Hauptsache nach an die biblische Geschichte an, welche der Lehrer durch alle Abtheilungen hindurch nach der vorgeschriebenen Auswahl und in Verbindung mit der Geographie des heiligen Landes den Schülern einzuprägen hat. Hiernach ist der Hauptzweck des Religionsunterrichts in der Schule nicht ein dogmatischer Confessionalismus, sondern die Erzeugung eines biblischen Christenthums und praktische Anleitung zur eigenen Bibellectüre. Die gewöhnlichsten Lehrmittel sind: 2 mal 52 biblische Geschichten vom Calwer Verlagsverein, und Freihöfer, biblische Geschichte, zunächst für mittlere Classen. Außer dem Bibellesen hat der Lehrer auch die sonntäglichen Perikopen als Vorbereitung für die Predigt mit den Schülern zu lesen. Den Memorirstoff, welchen die Schüler sich anzueignen haben, nachdem er vom Lehrer wenigstens seinem Wortsinne nach erklärt worden, bilden für die 7-8 Schuljahre 397 biblische Sprüche und 45 Lieder des Gesangbuchs, welche die Ortsschulbehörden jedoch nach Bedürfnis auf 350 Sprüche und 35 Lieder reduciren dürfen, von welcher Erlaubnis jedoch merkwürdigerweise die Mehrzahl der Schulgemeinden keinen Gebrauch gemacht hat; ferner der lutherische Katechismus nach der Ordnung von Brenz und das Confirmationsbüchlein — ein Glaubensbekenntnis, bei der Confirmation zu sprechen, in 73 Fragen und Antworten. Da auch den Latein- und Realschülern im wesentlichen der gleiche Memorirstoff vorgeschrieben ist, so besitzt die ganze evangelische Jugend einen gemeinsamen religiösen Gedächtnisshaß. Wird dieser Stoff auf die einzelnen Schuljahre zweckmäßig, wie es schon längst und neuestens durch den Normallehrplan angeordnet worden, vertheilt, so entsteht erfahrungsmäßig durchaus keine Ueberbürdung des Gedächtnisses. Dem Sturmlaufen des modernen Zeitgeistes aber gegen den religiösen Memorirstoff überhaupt darf füglich das Wort des großen Apostels der Humanität, Herder, entgegengehalten werden: „Bibelsprüche und Liederverse sind und müssen sein der wahre Katechismus des Volks.“

Außer dem Religionsunterricht in der Schule haben die älteren Volksschüler theils ihre eigenen Gottesdienste in der Kirche (Kinderlehre, bei den Katholiken Schulmesse), theils haben sie beim Gemeindegottesdienst (Betstunde, Predigt, Sonntagschriftenlehre) anwesend zu sein und durch ihren Gesang oder auch Chorgesang mitzuwirken. Auf dem Lande betheiligen sie sich auch an Casualgottesdiensten (Leichen, Hochzeiten).

Katholischerseits sollen den Kindern des 1. bis 3. Schuljahrs die Hauptbegriffe und Wahrheiten der christlichen Religion und die Hauptbegebenheiten der Heilsgeschichte als ein in sich zusammenhängendes Ganzes zur Erkenntnis gebracht und ihr Herz dafür gewonnen werden. Dabei sind sie in die einfachen Uebungen der Religion einzuleiten. Stoff zum Memoriren sind: Gebete, einige Katechismusrubriken und Denksprüche, für jeden wichtigen Lehrpunct wenigstens einer. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 2 Stunden zu verwenden. Dabei hat der Lehrer zur Einübung des

Memorirstoff und Einprägung einzelner biblischer Geschichtsstücke in wöchentlich 2 halben Stunden mitzuwirken. Bei den Kindern des 4. bis 7. Schuljahrs sind die Kenntnisse sowohl in der biblischen Geschichte als in den Wahrheiten des ewigen Heils zu erweitern und tiefer zu begründen; dieselben sind in christkatholisches Leben, Gottesdienst und Sacramentsgebrauch tiefer einzuführen, so daß sie als zur Volljährigkeit gelangte Mitglieder der Kirche aus der Schule austreten können. Stoff: Biblische Geschichte nach dem Handbuch von Schuster oder Chr. Schmid. Der Diöcesankatechismus von Schuster. Die Feste mit den damit verbundenen Ceremonien.

Stoff zum Memoriren: Die Katechismussätze, Gebete, Lieder aus dem Gesangbuche. In jedem Jahr sind nach kurzer Belehrung über den Begriff der heiligen Messe die Ceremonien derselben genau zu erklären und eine Anweisung zu geben, sie ehrerbietig und nutzbar anzuhören. Einläßlicher Unterricht über das heilige Sacrament der Buße, Vorbereitung auf Beichte und Communion. Auf diesen Unterricht hat der Katechet wöchentlich 3 Stunden zu verwenden und sich dabei vom Lehrer in 3 halben Stunden unterstützen zu lassen.

Der israelitische Religionsunterricht erstreckt sich auf hebräische Sprache (6 Stunden wöchentlich), biblische Geschichte mit Bibellesen, Memoriren, systematischen Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre. Die Bibel — als solche dient die Schulbibel von Jacob Auerbach — wird je in 2 Jahren durchgelesen, erklärt und besprochen. Damit wird verbunden die Geographie des heiligen Landes und seiner Nachbarländer. Den Stoff des Memorirens bilden das Spruch- und Confirmandenbuch, das Lesebuch und die Liedersammlung in Maiers Gebetbuch. Der systematische Unterricht in der mosaischen Glaubens- und Sittenlehre wird in Orten, an denen der Rabbinatsstift ist, in 2 wöchentlichen Stunden vom Rabbiner (und zwar außer der Schulzeit), in anderen vom Lehrer-Vorfänger ertheilt. Auch giebt an Rabbinatsstiften der Rabbiner eine Stunde wöchentlich Bibellesen und Bibelfunde in Verbindung mit der Uebersetzung und Erklärung der hebräischen Psalmen des Gebetbuchs.

Deutsche Sprache. Zweck und Ziel in den Sprachfächern sind: 1) Erwerbung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens; 2) Verständnis des Gehörten und Gelesenen; 3) Fähigkeit, das Verstandene in Wort und Schrift sprachrichtig wieder zu geben; 4) Bekanntschaft mit den zum Verstehen und Weitergeben nöthigen elementaren Sprachregeln. In den unteren Abtheilungen wird der Sprachunterricht mit dem Lese-, Schreib- und Anschauungsunterricht verbunden; in den oberen werden die elementaren Sprachregeln hauptsächlich im Anschluß an das Lesebuch behandelt.

Lesen. Dieses tritt in der I. Abtheilung als Schreibleseunterricht auf. Die Kinder sollen befähigt werden, die Zeichen sämtlicher Sprachlaute zu erkennen und zu unterscheiden, in Schreibschrift darzustellen und zu verbinden und die Druckschrift zu lesen. Sie sollen am Schluß des ersten Schuljahrs so weit gebracht sein, daß sie Wörter in deutscher Currentschrift (auch mit großen Anfangsbuchstaben) schreiben und leichte Sätze in Schreib- und Druckschrift lesen und letztere in Schreibschrift umsetzen können. Vorübungen für Auge und Hand, Mund und Ohr. Der Unterricht folgt dem Gang der Fibel. Methodische Winke zur Behandlung desselben. In der II. Abtheilung tritt das Lesen als besonderes Unterrichtsfach auf, wobei die Schüler neben fortgesetzter Pflege des lautrichtigen Lesens auch allmählich zum sinnrichtigen Lesen anzuleiten sind. Bis zu Ende des dritten Schuljahrs sollen es die Schüler dahin bringen, daß sie nicht zu schwierige Sätze und Wörter in deutscher und lateinischer Schrift laut-richtig, sicher und mit einiger Fertigkeit lesen und dabei die Satzzeichen beachten. Zugleich sollen sie den Hauptinhalt von Beschreibungen und Erzählungen auf entsprechende Fragen des Lehrers in geordneten Sätzen anzugeben vermögen. Den Stoff bieten neben dem Memorirstoff und einzelnen Erzählungen der biblischen Geschichte evangelischerseits die 2. Fibel, katholischer- und israelitischerseits die betreffenden Lesebücher.

Bei der III. und IV. Abtheilung ist Zweck und Ziel Fertigkeit nicht nur im laut-

sondern auch im sinnrichtigen Lesen ganzer Sätze bei den Schülern der III. Abtheilung, bei denen der IV. ganzer Abschnitte und kleinerer Lesestücke im Zusammenhang, mit richtiger Betonung auch solcher, die ihnen nicht zuvor vom Lehrer vorgelesen worden sind. Stoff: Lesebuch, Bibel (evangelisch), biblische Geschichte (katholisch), auch Gesangbuch.

Hier möge über das im Jahre 1854 zuerst, jedoch nur auf dem Wege der Empfehlung eingeführte evangelische Lesebuch einiges bemerkt werden. Dasselbe ist entstanden aus dem Bedürfnis, theils dem früher ausschließlich auf die Religionsbücher beschränkten Lesen eine größere Mannigfaltigkeit in Stoff und Form zu bieten, theils den Blick durch Betrachtungen aus der Natur und Geschichte zu erweitern, und das kindliche Gemüth durch ansprechende Erzählungen aus dem Menschenleben anzuregen und sittlich zu bilden. Darum giebt es zwar nicht systematisch, doch in einer gewissen nach Hauptrubriken geordneten Reihenfolge Bilder aus Natur-, Länder- und Weltkunde, aus Geschichte und Menschenleben, theilweise auch in gebundener Rede, und zwar mit wenigen Ausnahmen nur Auszüge aus bewährten Schriftstellern, besonders solchen, welche im Volkston eine Meisterschaft besitzen und sittlich religiöse Gefühle zu erwecken geeignet sind. Trotzdem ist es anfänglich großen Bedenken von solchen begegnet, welche eine Verdrängung der Bibel aus der Volksschule durch das Lesebuch befürchteten oder überhaupt dem weltlichen Wissensstoff keinen Eingang in die Schule gestatten wollten. Doch durch die Langmuth und Weisheit der Behörde, welche keinen Zwang anwenden wollte, sondern den Sieg der guten Sache von der bessern Einsicht erhoffte, sind allmählich die Bedenken geschwunden, so daß es jetzt ein beliebtes nicht bloß Schul-, sondern auch Hausbuch geworden ist. Das katholische im Jahre 1862 nachgefolgte Lesebuch ist für den Unterricht in den Realkien systematisch geordnet und vollständiger. Doch kann der Lehrer auch den Stoff des evangelischen Lesebuchs für den speciellen Realunterricht zweckmäßig an einander reihen, wozu schon mehrfache Anleitungen gegeben worden sind. Die Mannigfaltigkeit des Stils aber im letzteren hat etwas belebendes, erfrischendes und die Phantasie befruchtendes.

Uebungen im mündlichen Gedankenausdruck und freien Vortrag sollen während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsfächern auftreten. Sie werden gepflegt durch Gewöhnung der Kinder, in vollständigen Sätzen zu antworten, durch Wiedergabe leichterer Stücke aus der Bibel und Lesebuch nach entwickelter Disposition derselben, durch Erzählen von abgerundeten biblischen Geschichten u. s. w.

Das Rechtschreiben in seinem Stufengange und mit den dazu gehörigen Uebungen, welche hier nicht speciell aufgeführt werden können, ist durch alle 4 Abtheilungen hindurch genau normirt. Beim Schluß des Unterrichts sollen die Schüler so weit gefördert sein, daß sie die Sätze mit der vorgeschriebenen Silbentrennung und versehen mit den Satzzeichen wiedergeben und auch die unentbehrlichsten Fremdwörter zu schreiben vermögen. Die Rechtschreibung ist seit dem Jahre 1861 für die Gelehrten- und Volksschulen amtlich festgestellt durch das von einer Commission der 3 Oberschulbehörden bearbeitete Schriftchen: Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den württembergischen Schulanstalten. Es wurden dadurch gewisse Grundsätze festgestellt, durch deren allgemeine Beobachtung von Seiten der Lehrer und Schüler dem früheren vielfachen Schwanken in den Schulen begegnet und mittelbar auch für den öffentlichen Schriftverkehr im engeren Vaterlande die wünschenswerthe Gleichförmigkeit nach Thunlichkeit angebahnt werden sollte. Der leitende Grundsatz bei der Aufstellung der orthographischen Regeln war eine Vermittlung zwischen den Forderungen der streng historischen Schule und dem gegenwärtigen Schriftgebrauch. Dem letzteren wurde möglichst Rechnung getragen unter Ablehnung der außer Uebung gekommenen, wenn auch ursprünglich richtigen Formen, zugleich aber das entschieden Unrichtige oder gänzlich Ueberflüssige ausgeschieden. Dabei war freilich, wie bei allen Compromissen, der Vorwurf der Inconsequenz nicht ganz zu vermeiden.\*)

\*) Wenn in vorliegender Arbeit die württ. Orthographie nicht eingehalten ist, so ist dies nicht Schuld des Verfassers, sondern eine Folge der für die Encycl. festgestellten orthographischen Grundsätze.

Der Aufsatz — dieses Kreuz der Schule, aber auch der Gradmesser der geistigen und sprachlichen Durchbildung der Schüler (vgl. Aufsätze in der Volksschule Bd. I. S. 346 ff.) soll schon in den unteren Abtheilungen vorbereitet werden theils durch Sprechen und Antworten in ganzen Sätzen, theils durch mündliches und auch schriftliches (zur Selbstbeschäftigung) Wiedergeben kurzer Erzählungen und Beschreibungen — sodann bei den oberen Abtheilungen im Anschluß an den gesammten Sprach- und Realunterricht sowie an die biblische Geschichte durch Beschreibungen von Thieren und Pflanzen mit einer entsprechenden Disposition, Wiedergeben kurzer Erzählungen, Verwandlung der Form bei einem gegebenen Inhalt, Uebertragung der Form eines behandelten Gegenstands in einen andern ähnlichen, endlich Muster von Briefen und einfachen Geschäftsaufsätzen aus dem bürgerlichen Leben. Das Ziel ist, daß die Schüler das, was sie gelernt haben, in guter Gedankenordnung und sprachrichtig niederschreiben können. Dieses Fach hat bei dem schwäbischen Volksstamm wegen seiner bei tiefergehendem Nachdenken doch natürlichen Schwerfälligkeit und Ungelenkigkeit im Ausdruck und wegen der Differenz des Mündartlichen und Schriftsprachlichen mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, und nur bessere Schulen leisten hierin Befriedigendes.

Das Nützlichste aus der Sprachlehre, von welcher alles auszuschließen ist, was nicht unmittelbar dem praktischen Verständnis und Gebrauch der deutschen Sprache dient, soll den Lese- und Schreibunterricht (Recht- und Aufsatzschreiben) unterstützen und erleichtern, das Sprachgefühl der Schüler bilden und diese mit den wichtigsten elementaren Sprachregeln bekannt machen. Unterscheidung der Sprachlaute, der Silben, die Wortarten und ihre Flexion, Wortbildung, Wortfamilien, der einfache Satz und seine Bestandtheile, der zusammengesetzte, der zusammengesetzte, Haupt- und Nebensätze (ohne Unterscheidung der letzteren) — alles an der Hand geeigneter Lesestücke. Eine gemeinsame Terminologie besteht noch nicht, es ist aber Einleitung getroffen, eine solche allmählich herbeizuführen.

Der Schönschreibunterricht, wie er von den elementaren Anfängen aus fortschreitend auf 4 Stufen nach dem Muster eines Normalalphabets erteilt werden soll, ist nach den Anträgen einer zu diesem Zweck niedergesetzten Commission von Volksschullehrern und Schreiblehrern durch Verfügung des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 17. August 1866 normirt worden. Dieselbe leidet jedoch keinen Auszug.

Beim Rechnen ist folgender Stufengang einzuhalten: I. Abth. Innerhalb des Zahlenraums von 1—10 sind alle Grundoperationen durchzumachen, jedoch von Multiplication und Division nur leichtere Fälle, zuerst mit Anschauungsmitteln, nachher in reinen Zahlen. II. Abth. Zahlenraum für die Uebungen beim Kopfrechnen 1—100. Beim Numeriren und schriftlichen Rechnen bis zu 4stelligen Zahlen. Addiren und Subtrahiren im Kopf mit 1- und 2stelligen Zahlen, Multipliciren und Dividiren zweistelliger Zahlen durch einzifferige. Schriftlich geht das Rechnen bis zu 4 Stellen mit einzifferigem Multiplikator und Divisor. Zerlegen der Zahlen. Uebung des Einmaleins und des Einsineins ( $1:1=1$ ). Anwendung bei der Verwandlung von Münzen, Maß und Gewicht. Empfohlen wird, den Schülern gedruckte Aufgabensammlungen in die Hand zu geben. III. Abth. Numeriren bis zu 7 Stellen. Multipliciren und Dividiren mit 3stelligem Multiplikator und Divisor. Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, wobei das metrische System in Anwendung kommt. Gemeine Brüche. Decimalbrüche. Lesen und Schreiben derselben, Multiplication und Division durch Versetzung des Komma. Lesen von benannten Zahlen des metrischen Systems mit anderen metrischen Benennungen. IV. Abth. Fortsetzung der Lehre von den Decimalbrüchen. Verwandlung in gemeine Brüche und umgekehrt. Anwendung der Decimalbrüche auf das metrische System. Multiplication und Division derselben. Reduciren und Resolviren der metrischen Maße. Schlußrechnung — als Zweifach, Dreifach (mit Anwendung auf einfache praktische Fälle, wie Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts-, Verbrauchs-, Arbeitsrechnung u. dgl.) Vielfach (nur in Anwendung auf die Zinsrechnung mit Beschränkung auf die Frage nach dem Zins).

In Betracht, daß das Rechnen mit Decimalbrüchen und die Anwendung derselben auf das metrische System in Hinblick auf die jetzt gesetzliche Einführung desselben erst vor einigen Jahren allgemein angeordnet worden, ist daselbe in manchen Schulen noch nicht zur Fertigkeit gebracht worden, während über andere Schulen geklagt wird, daß unter der Einübung des Decimalrechnens das gewöhnliche Rechnen nothgelitten habe. Es ist zu hoffen, daß bei genauem Einhalten des Normallehrplans beidem sein Recht widerfahren werde.

Vom Rees'schen Satze ist im Normallehrplan nicht die Rede, weil die Schlußrechnung dem formalen Bildungszwecke weit mehr entspricht. Und doch hat er wegen seiner Einfachheit für das praktische Leben unstreitig großen Werth. Die Kaufleute bedienen sich desselben gewöhnlich. Es möge daher an diesem Orte eines beachtenswerthen Versuchs gedacht werden, den formalen Bildungszweck der Schlußrechnung mit dem materialen des Rees'schen Satzes unter Anwendung eines senkrechten Strichs statt des wagrechten zu verbinden. Solchen hat der Oberlehrer U $\frac{1}{2}$  in Tübingen in der 1867 erschienenen Schrift gemacht: „Anleitung zu einer einfachen und praktischen Rechenmethode, bestehend in der Vereinigung der Schlußrechnung und des Rees'schen Satzes.“

Realien. Zwar zählt das Schulgesetz von 1836 dieselben nicht unter den wesentlichen Unterrichtsgegenständen auf. Nachdem jedoch schon die General-Schulverordnung von 1810 angeordnet hatte, daß einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte theils beim Lesen, theils bei den Dictir- und Sprachübungen beizubringen seien, auch die katholische Schulordnung von 1808 die Verflechtung derselben in die Lehrstunden, so weit es für die Landschulen zweckmäßig ist, befohlen hatte, haben dieselben immer mehr Eingang in den Volksschulen gefunden, und durch eine Ministerial-Verfügung vom 18. Juni 1864 ist angeordnet worden, daß der Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule zu erteilen und darauf Winters wöchentlich zwei Stunden, Sommers 1 $\frac{1}{2}$  Stunden zu verwenden seien. Zugleich sind mehrere Lehr- und Anschauungsmittel, z. B. ein einfacher physikalischer Apparat zum Vorzeigen von elektrischen, elektromagnetischen, hydrostatischen und Lichterscheinungen, sowie die Bopp'schen Wandtafeln zur Anschaffung aus dem Schulfonds theils befohlen, theils empfohlen worden. Auch ist Einleitung getroffen worden, daß in einzelnen Bezirken die Lehrer durch besondere Lehrurse mit den physikalischen Gesetzen und mit der Behandlung des Apparats näher bekannt gemacht wurden. Doch erhellt aus den Visitationsberichten, daß das Fach der Naturlehre, welche es nicht bloß mit Erscheinungen, sondern mit den zu Grund liegenden Gesetzen zu thun hat, in der Volksschule mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hat und bis jetzt am wenigsten darin geleistet worden ist, wie denn auch von dem oben genannten, auf Befehl des Ministeriums mit großen Kosten aus den Schulfonds angeschafften physikalischen Apparat in manchen Schulen gar kein Gebrauch gemacht wird.

Nach dem Normallehrplan ist der realistische Unterricht vorzubereiten durch den Anschauungsunterricht bei der I. und II. Abtheilung, wobei Sach- und Sprachunterricht vereinigt sind. Es werden schon einzelne naturgeschichtliche Gegenstände mit Hervorhebung der unterscheidenden Merkmale und Eigenthümlichkeiten vorgeführt. Der eigentliche realistische Unterricht nimmt aber erst mit dem 4. Schuljahr seinen Anfang. Der Stoff wird im Anschluß an das Lesebuch so ausgewählt, daß den Schülern die heimathlichen Gegenstände und Verhältnisse unter Erweiterung des Blicks auf Allgemeineres vorgeführt werden. Die einzelnen Fächer treten nicht gleichzeitig auf, sondern werden je auf 2 Jahre in folgender Ordnung vertheilt: im 1. Jahr Geographie  $\frac{3}{4}$  und Naturlehre  $\frac{1}{4}$  Jahr, im 2. Jahr Sommers Bilder aus der Naturgeschichte, im Winter Geschichtliches.



Der Unterricht in der Geographie geht nach einer Belehrung über die Himmelsgegenenden aus von dem Straßennetze des Wohnorts und seiner Geschichte, der Gemeindegemarkung bis zum Oberamtsbezirk und seiner Beschreibung. Sodann Württemberg nach seinen 4 natürlichen Theilen, Haupt- und bedeutenderen Nebenflüssen, Eisenbahnen, Kreiseintheilung, Oberamtsstädten. Hierauf Deutschland: Größe, Grenzen, große Flüsse, Hauptgebirgszüge, politische Haupteintheilung, wichtigste Städte. Die wichtigsten Länder von Europa und deren Hauptstädte. Von den übrigen Erdtheilen werden nur Lage, Größe und die hervorragenden Eigenhümlichkeiten, eingehender jedoch die vereinigten Staaten von Nordamerika behandelt. Gesamtbild von der Erdoberfläche. Alles mit Karten. Zum Schluß Erklärung einiger Hauptsätze in dem Abschnitt des Lesebuchs über das Weltgebäude.

Den Stoff für die Naturlehre bilden: die Luft, das Wasser, Dünste, Nebel u. s. w. Die Wärme, die Winde, das Wetterglas, Holz und Kohle, der Herd und das Feuer, der Hebel. Belehrungen über den Luft- und Wasserdruck, die Wärme, den Compaß mittelst des Apparats.

In der Naturgeschichte sind zu behandeln die im Lesebuch beschriebenen Mineralien, Pflanzen und von den Thieren einige Classen-Repräsentanten; auch sind einige der interessantesten Thiere aus fremden Ländern zu erwähnen. Am Schluß: übersichtliche, natürliche Eintheilung der Mineralien, Thiere und Pflanzen unter Beschränkung auf die beschriebenen Exemplare.

In der Geschichte sind zu behandeln die bezeichneten Nummern der betreffenden Lesebücher theils aus der württembergischen Geschichte, unter Benützung der betreffenden Gedichte, theils aus der allgemeinen Geschichte. Die hauptsächlichsten Jahreszahlen sind einzuprägen.

Durch den Unterricht im Singen sollen die Schüler soweit gebracht werden, daß sie fähig sind, sich an dem gottesdienstlichen Gemeindegesang zu betheiligen, bezw. denselben zu fördern. Zugleich sollen sie eine Anzahl von passenden weltlichen Liedern mit aus der Schule nehmen. Einzuüben ist die diatonische Leiter und der Accord 1, 3, 5, 8 auf- und absteigend. In den 3 ersten Schuljahren geschieht das Singen vorherrschend nach dem Gehör und ist einstimmig. Choräle und Kinderlieder. In den folgenden Jahren Uebungen in der Tonleiter, den Intervallen und im Takt, vornehmlich in Verbindung mit der Einübung von Melodien. Am Schluß der Schulzeit sollen neben 15 Arien und Volksliedern evangelischerseits 60 Choralmelodien, katholischerseits etwa 36 Melodien, Sonn- und Festtagslieder, Vesperpsalmen, Hymnen, Antiphonen und Casuallieder, israelitischerseits 25 religiöse Lieder eingeübt sein. Gewünscht wird, daß von älteren Schülern nicht bloß nach dem Gehör, sondern auch unter Beihülfe von Ton- und Tactzeichen (Noten oder Ziffern) gesungen werde. Einzelgesang zu pflegen. Die Melodie ist von sämtlichen Schülern einzuüben. Das zweistimmige Singen aus dem vierstimmigen Satz ist durchaus unzulässig. Beim mehrstimmigen Gesang sind aus beiden Geschlechtern je nur etliche, und zwar diejenigen für die Unterstimme zu bilden, deren natürliche Stimmlage hiezu geeignet ist.

Gesangvereine der erwachsenen männlichen Jugend (Liederkränze) finden sich nicht bloß in Städten, sondern auch in manchen Dörfern.

Das Zeichnen ist nicht obligatorisch, jedoch besonders für obere Knabenklassen dringend empfohlen und findet sich auch in manchen Dorfschulen eingeführt. Um die Lehrer für diesen Unterricht mehr zu befähigen, werden für sie jährlich besondere Zeichencurse gehalten, wozu die einberufenen Lehrer neben der Entschädigung ihres Reiseaufwands ein Taggeld von 1 fl. 30 kr. erhalten. Auch werden diejenigen Volksschulen, in welchen Zeichenunterricht erteilt wird, alle 2 Jahre einer Visitation durch Sachverständige unterworfen, wobei der Commissär die Arbeiten zu untersuchen, die Lehrer auf die hierbei hervortretenden Mängel des Unterrichts aufmerksam zu machen und mit den erforderlichen Rathschlägen und Weisungen zu versehen hat. Der Zeichenunterricht findet theils innerhalb, theils außerhalb der ordentlichen Schulzeit statt, soll aber in der Regel nicht vor dem

12. Jahr beginnen. Wo einerseits das Bedürfnis, andererseits die Lehrkraft vorhanden ist, kann die Ortsschulbehörde unter der Voraussetzung, daß 30 Wochenstunden gegeben werden, 2 halbe Stunden zum Zeichenunterricht bestimmen. In mehrklassigen Schulen kann auf dieses Fach natürlich mehr Zeit verwendet werden, wobei insbesondere das Vorklagenwerk von Prof. Herdtle im Gebrauch ist. Auch muß die einlässige Volksschule bei ihren beschränkten Verhältnissen mit der Einübung der Elemente des Zeichnens und mit einfachen ornamentalen Figuren, bei deren Zeichnung jedoch alle Hilfsmittel, wie Lineal, Zirkel u. s. w. ausgeschlossen sind, sich begnügen. In einigen mehrklassigen Schulen, namentlich den Mittelschulen (wovon nachher) schreitet das Zeichnen bis zum geometrischen Zeichnen fort, wozu das Werkchen von Oberlehrer Müller in Eßlingen „Uebungsstoff für das geometrische Zeichnen“ empfohlen worden. Dort wird auch die Raumlehre gepflegt, aus welcher in der einlässigen Volksschule nur das Dreieck und Viereck und zwar in Verbindung mit dem Rechnen vorgeführt wird.

Das Turnen ist bis jetzt nur für die Gelehrten- und Realschulen obligatorisch, nicht aber für die Volksschulen, und zwar wegen der großen Schwierigkeiten, welche einer zwangsweisen Einführung desselben in den Landschulen theils von Seiten der Lehrer, unter welchen die älteren zu einem solchen Unterricht nicht befähigt wären, theils von Seiten der Gemeinden, welche ihre Knaben im Sommer zu den landwirthschaftlichen Geschäften nothwendig brauchen, entgegenstehen. Sodann ist das Turnen in dem bis jetzt maßgebenden Volksschulgesetze von 1836 unter den wesentlichen Unterrichtsgegenständen nicht aufgeführt, weshalb die Oberschulbehörde Bedenken tragen muß, dasselbe auf dem Wege des Zwangs einzuführen. Sie hat daher seit 25 Jahren sich darauf beschränkt, die Einführung desselben dringend zu empfehlen, wiewohl mit geringem Erfolg. Doch giebt es einige Städte, in welchen auch die Volksschüler an den für die Gelehrten- und Realschüler errichteten Turnanstalten theilnehmen. Uebrigens erhalten die Schulamtszöglinge während ihrer ganzen Bildungszeit regelmäßigen Turnunterricht, und manchen derselben wird nach ihrer Anstellung an Volksschulen auch der Turnunterricht an Gelehrten- und Realschulen übertragen. Neuestens zählt bei der 1. Dienstprüfung die Note im Turnen mit, so wie die im Zeichnen.

Von den ein- und mehrklassigen Volksschulen unterscheiden sich die sogenannten Mittelschulen, welche zwischen der Volksschule und der Realschule in der Mitte stehen, eine Art Selecta der Volksschule bilden und für die Kinder des Mittelstandes in größeren Gemeinden, wo keine Realschule vorhanden ist, oder wo neben dieser noch das Bedürfnis besteht, daß ein Theil der Volksschüler einen über die Aufgabe der gewöhnlichen Volksschule hinausgehenden Unterricht erhalte, bestimmt sind (vgl. D. Horn, Rector in Witten. Die Mittelschule, ein nothwendiger Ausbau unseres Volksschulwesens. Witten 1871). Ihre Aufgabe ist neben den gewöhnlichen Volksschulfächern besonders die Einführung eines erweiterten Real- und Zeichenunterrichts. In manchen wird auch das Französische als facultatives Fach gelehrt. Erreicht wird dieser Zweck durch eine bis auf 30 ansteigende Zahl von Wochenstunden, durch eine kleinere Schülerzahl und durch Anstellung der tüchtigsten Volksschullehrer. Gewöhnlich wird auch ein größeres Schulgeld, als in der Volksschule, bezahlt. Dieselben sind seit dem Jahre 1865 den Gemeinden dringend empfohlen und ihnen im Falle obwaltenden Bedürfnisses Beiträge aus der Staatskasse in bestimmte Aussicht gestellt worden. Sie bestehen jedoch bis jetzt nur evangelischerseits, und zwar für Knaben 5, für Mädchen 14, für gemischte Geschlechter 13, zusammen 32. Einige derselben umfassen 4, 6 bis 9 Classen.

Eine eigenthümliche Combination der Volksschule mit der Mittelschule findet sich in der Tübinger Mädchenschule mittelst Eintheilung derselben in A- und B-Classen. Den ersteren mit Mädchen, welche den gebildeteren Ständen angehören, ist das Ziel der Mittelschule, den letzteren das der Volksschule gesteckt. Jeder Lehrer aber hat sowohl eine A- als eine B-Classe zu unterrichten. Dieser Zweck wird erreicht theils durch Vermehrung der Stundenzahl und Abtheilungsunterricht, theils durch die

geringere Schülerzahl in den A-Classen, worin auch ein höheres Schulgeld bezahlt wird. Diese Einrichtung dient zugleich zu einer erklecklichen ökonomischen Verbesserung der betreffenden Lehrer, ohne Zuthun der Gemeinde.

Eine andere Eigenthümlichkeit haben die Fabriksschulen, deren jedoch nur zwei im Lande bestehen. Zwar werden einige Hundert schulpflichtiger Kinder zur Arbeit in Fabriken verwendet, und zwar meist von 10—14 Jahren; dieselben besuchen aber größtentheils daneben regelmäßig ihre Ortschulen, und es ist alljährlich zu berichten, ob die Arbeit in Fabriken der sittlichen und intellectuellen Ausbildung der Schüler nicht nachtheilig sei. Die Erfahrung ist, daß die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Pünctlichkeit den Kindern heilsam, daß jedoch der häusliche Fleiß für die Schule gering sei und Hausaufgaben nur nothdürftig gelöst werden, auch daß die Schüler, wenn sie schon in der Frühe vor Beginn der Schule in der Fabrik beschäftigt werden, in jener matt und schläfrig erscheinen. Der Erfolg in sittlicher Hinsicht ist bedingt durch die Aufsicht, welche in der Fabrik selbst gehandhabt wird. Dagegen sind mit zwei Spinnereien zwei eigentliche Fabriksschulen verbunden, in welchen theils die Kinder von Fabrikarbeitern, theils Schüler des Orts oder der nächstgelegenen Orte regelmäßigen Schulunterricht in der Art erhalten, daß, während die eine Abtheilung in der Fabrik beschäftigt ist, die andere Schule hat, und die letztere dann wieder mit der ersteren wechselt. Beide Schulen, welchen tüchtige Lehrer vorstehen, sind musterhaft eingerichtet und leisten mehr als das Gewöhnliche.

Betreffend die Beschäftigung der Jugend in Fabriken hatte die württ. Gewerbeordnung vom 12. Febr. 1862 Art. 44 verfügt: „Die Verwendung von Schulkindern und jungen Leuten unter 18 Jahren darf nur in einer Weise stattfinden, bei welcher dieselben an dem geordneten Besuche des Gottesdienstes und der Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht nicht gehindert, und wobei für ihre Gesundheit, ihre körperliche Entwicklung und ihre religiöse und sittliche Erziehung und Ausbildung keine Nachteile zu besorgen sind.“ An ihre Stelle ist seit dem 1. Jan. 1872 die auch für Württemberg gültige Gewerbeordnung des norddeutschen Bundes vom 21. Juni 1869 getreten, wonach (§. 128—133) Kinder unter 12 Jahren zu einer regelmäßigen Arbeit nicht angenommen werden dürfen, und vor vollendetem 14. Jahre nur dann, wenn sie täglich einen mindestens 3stündigen Unterricht in einer von der höheren Verwaltungsbehörde genehmigten Schule erhalten. Ihre Beschäftigung darf 6 Stunden täglich nicht überschreiten. Sofern durch diese Gewerbeordnung die Zulassung zur Fabrikarbeit auf das 12. Jahr und die Arbeitszeit auf 6 Stunden täglich beschränkt wird, darf sie als ein Fortschritt der Humanität begrüßt werden.

Mit den Volksschulen sind verbunden die Arbeitsschulen für Mädchen, in welchen dieselben wöchentlich 3—4 Stunden, gewöhnlich jedoch nur im Winterhalbjahr, seltener das ganze Jahr hindurch, in den nöthigsten weiblichen Arbeiten (Stricken, Häkeln, Nähen, Flickern) Unterricht erhalten. Seit dem Jahr 1864 (Ministerialverfügung vom  $\frac{16. \text{Jan.}}{20. \text{Febr.}}$  1864) sind dieselben der Aufsicht der Schulbehörden unterstellt, während die eigentlichen Industrieschulen, welche nicht sowohl zum Unterricht in den gewöhnlichen Schularbeiten, als zum Erwerb für arme Kinder bestimmt sind, der Fürsorge der mit der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins in Verbindung stehenden Armen-Commission unterstellt sind. Die Lehrerinnen an den Arbeitsschulen erhalten eine sehr mäßige Belohnung (etwa 20 fl. durchschnittlich für das Jahr) von den Gemeinden, wozu jedoch diese im Falle des Bedürfnisses einen Beitrag aus der Staatskasse empfangen.

Uebrigens ist noch großer Mangel an solchen Lehrerinnen, welche einen zweckmäßigen, namentlich methodischen Unterricht in weiblichen Arbeiten zu erteilen befähigt sind. Es ist daher seit dem Jahr 1866 auf Anregung des im Mai 1868 gestorbenen Mädchenschulmeisters und Seminarvorstands Johannes Buhl zu Ludwigsburg, des Schöpfers des neuesten methodischen Arbeitsunterrichts in Württemberg, die Anordnung getroffen worden, daß in dem in Ludwigsburg als Privatanstalt mit Staatsunterstützung unterhaltenen Lehrerinnen-

seminar besondere Lehrurse für Arbeitslehrerinnen eingerichtet werden, deren erster im März 1866 begonnen wurde. Die ordentlichen Unterrichtscurse mit je 16 Schülerinnen, welche das 17. Lebensjahr angetreten und das 28. noch nicht überschritten haben, und welche neben körperlicher Gesundheit und guter geistiger Begabung diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen sollen, welche eine erfolgreiche Theilnahme an dem Unterrichte erwarten lassen, dauern mindestens 6 Monate. Die Confession bildet keinen Unterschied; das numerische Verhältnis der aus beiden Confessionen Aufzunehmenden entspricht dem Verhältnis, in welchem die evangelische Bevölkerung zur katholischen steht. Die Kosten für Wohnung mit Mobilien, Heizung, Beleuchtung und Unterricht werden vom Staat übernommen. Außerdem wird den Teilnehmerinnen zu den Verpflegungskosten ein entsprechender Staatsbeitrag gewährt. Der Unterricht ist theils ein theoretischer, theils ein praktischer. Zu dem ersteren gehören: die wichtigsten Grundsätze über die Schulzucht, Belehrung über die Bedeutung des Arbeitsunterrichts als Bildungsmittels für das weibliche Geschlecht, über die Behandlung des Arbeitsunterrichts als methodischen, classenmäßigen Gesamtunterrichts, über Classification, gleichzeitige Beschäftigung verschiedener Abtheilungen, Lehrgang und Lehrplan, — sodann Berechnung der beim Arbeitsunterricht vorkommenden Maß-, Gewichts- und Werthverhältnisse, Anleitung zum schriftlichen Verkehr aus dem Gebiete des Arbeitsunterrichts, Darstellung der einzelnen Buchstabenformen, besonders des englischen Alphabets in Bezug auf das Zeichnen des Weißzeugs, Zeichnen mit Formenlehre zur Entwerfung von Mustern. Daneben wird noch in einigen Wochenstunden Unterricht in der christlichen Heilswahrheit, in Geschichte, Geographie und Physik erteilt. Praktisch wird in methodischer Stufenmäßigkeit geübt: alles wesentliche in den Gebieten des Strickens, Häkelns, Nähens und Flicken des Gestrickten und Gewobenen. Neuestens dehnt sich der Unterricht bis zum Kleidermachen aus. Daneben haben sich die Candidatinnen in der dreiclassigen Seminar-*schule* unterrichtlich zu versuchen und zu üben. Am Schlusse eines jeden Curses wird eine Prüfung durch Delegirte der Oberschulbehörden, welche von Frauen unterstützt werden, gehalten, und die Candidatinnen erhalten ein Zeugnis der erlangten Befähigung zur Ertheilung des Arbeitsunterrichts nach den Abstufungen: sehr gut, gut, ziemlich gut, ausreichend. Vgl. „Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs und des Instituts zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen in Ludwigsburg. Im Auftrage des K. Württ. Cultministeriums nach amtlichen Quellen dargestellt von E. Hory, Garnisonsprediger auf Hohen-Asperg, Schulinstructor des Bezirks Ludwigsburg und Vorstand des Lehrerinnen-Seminars daselbst. Stuttgart 1872.“ Zur weiteren Verbreitung des methodischen Arbeitsunterrichts ist in mehreren Bezirken die Einrichtung getroffen worden, daß eine in Ludwigsburg gebildete und in dem Bezirk angestellte Arbeitslehrerin die übrigen Arbeitslehrerinnen des Bezirks in einem längeren Course oder in wöchentlichen Zusammenkünften um sich sammelt und ihnen die technischen Fertigkeiten und die Methode des Unterrichts mittheilt, die sie selbst erlernt hat, wozu gleichfalls der Staat Beiträge bewilligt.\*)

Zur inneren Ordnung des Schulwesens ist noch weiter Folgendes zu bemerken.

Das Schuljahr beginnt an den meisten Orten an Georgi (23. April). Nur in einigen Städten, in welchen neben der Frühjahrsconfirmation eine solche auch im Spätjahr stattfindet, geschah früher die Schüleraufnahme sowohl im Früh- als im Spätjahr. Doch wird jetzt allenthalben nur eine einmalige Schüleraufnahme angestrebt. Das Schuljahr zerfällt in die Sommer-*schule*, wo auf dem Lande die Schüler in Abtheilungen erscheinen, und in die Winter-*schule*. Letztere soll regelmäßig nach den Herbstferien beginnen, was aber an manchen Orten wegen der über die Herbstferien hinaus dauernden ländlichen Geschäfte Widerspruch findet.

Die Ferien dürfen, ohne Einrechnung der Sonn-, Fest-, Feiertage und einiger anderen schulfreien Tage, die Zahl von 45 Werktagen im ganzen nicht überschreiten. Die Vertheilung derselben auf die verschiedenen Zeiten und die Bestimmung der Dauer

\*) Am 20. Mai 1873 ist das zu einer Staatsanstalt erhobene und mit einem Waisenhaus verbundene frühere Buhl'sche Lehrerinnenseminar in Markgröningen eröffnet worden. D. Red.

der einzelnen Ferien steht der Ortsschulbehörde zu. Die Ueberschreitung der Gesamtzahl ist im Schulberichte zu bemerken.

Die Prüfungen (Visitationen) finden jährlich zweimal am Schluß des Winter- und Sommerhalbjahrs durch den Ortsschulinspector in Gegenwart der Ortsschulbehörde statt, in größeren Schulcomplexen unter Assistenz des Ober- oder Aufsichtslehrers. Das Ergebnis ist zunächst zur Kenntnis des betreffenden Lehrers zu bringen, sodann der Ortsschulbehörde Bericht darüber zu erstatten, welche die erforderlichen Beschlüsse faßt und eine Aeußerung über die Amtsführung des Lehrers zu Protokoll giebt, die demselben mitgeteilt wird und den Beiberichten zu den Meldungen des Lehrers beizuschließen ist. Von den Prüfungen durch die Bezirksschulinspector ist schon oben die Rede gewesen.

„Schulgesetze“ sind vorhanden und sollen an einem schicklichen Platze in der Schule zur steten Erinnerung der Kinder aufgehängt werden.

Die Disciplin, die ein jeder Lehrer zunächst in seiner Classe übt, hat sich auf folgende Strafmittel zu beschränken: Verweis, doch ohne beschimpfende Ausdrücke, Zurücksetzen im Locus, Zurückbehalten in der Schule unter Aufsicht, mäßige Strafarbeiten. Ueber die körperliche Züchtigung hat eine Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 28. Dec. 1870 Folgendes verfügt:

„Bei Anwendung körperlicher Züchtigung, die jedoch nur in Fällen beharrlichen Unfließes oder größerer Verfehlungen gegen Schüler unter 14 Jahren zulässig ist, darf bloß ein dünnes Stöckchen von 0,5 Meter Länge gebraucht werden; die Schläge sind auf die innere Handfläche zu geben; auch hat der Lehrer hiebei stets auf die individuelle körperliche Beschaffenheit des zu strafenden Schülers die gebührende Rücksicht zu nehmen. Bei älteren Schülern darf die Strafe mehr als 4 Streiche, bei jüngeren mehr als 2 Streiche nicht übersteigen. Das Stöckchen soll an einem geeigneten Orte aufbewahrt und erst zum jedesmaligen Strafvollzug herbeigeholt werden. Jede andere Weise körperlicher Züchtigung ist untersagt; insbesondere dürfen sich die Lehrer nicht begeben lassen, die Schüler auf andere Körperteile, z. B. auf Kopf, Nacken u. dgl. zu schlagen, sie an den Haaren zu raufen, sie zu stoßen oder sonst in irgend einer Weise körperlich zu misshandeln.“

Der Mißbrauch des Züchtigungsrechts, wenn dadurch ein Nachtheil für die Gesundheit des Mishandelten entstanden ist, zieht schwere Criminalstrafen, bei einem Mißfall oder in Fällen erheblicherer Beschädigung Dienstentlassung nach sich.

Was insbesondere die Abriigung von Verfehlungen betrifft, welche sich Schüler außerhalb der Schule zur Schuld gebracht haben, so bestimmen die neueren Verordnungen Folgendes: der Schullehrer ist als Stellvertreter der Eltern innerhalb der Zeit zu betrachten, in welcher ihre Kinder seiner Aufsicht übergeben sind, und kann demnach in der Regel nur verpflichtet sein, die von ihnen während des Aufenthalts in der Schule gegen die Schulordnung, sowie gegen ihre Mitschüler begangenen Verfehlungen zu bestrafen. Diese Regel schließt jedoch nicht aus, daß auch außer der Schule vorgefallene, Aergernis gebende Vergehungen der Schüler, wenn dringliche Umstände für Behandlung in der Schule sprechen (z. B. Thierquälerei, Vogelnester ausnehmen), namentlich wenn die Eltern ihre Pflicht nicht thun, in den Kreis der Schulzucht hereingezogen werden. Findet sich der Ortsschulinspector veranlaßt, über einen Schüler eine Strafe zu verhängen, die er vom Lehrer vollzogen wünscht, so hat er sich mit diesem zuvor über die Art und das Maß der Strafe zu verständigen, im Anstandsfalle aber die Sache durch die Ortsschulbehörde entscheiden zu lassen. Größere Vergehen, welche das Einschreiten der Gerichts- oder Polizeibehörden erfordern, sind entweder in dem Gerichtshause abzustrafen, oder, wenn sie sich bloß zur Ahndung im Disciplinarwege durch körperliche Züchtigung eignen, sind Eltern, Pfleger, Lehrer von dem Falle in Kenntnis zu setzen, und ihnen die Züchtigung des Schuldigen anheimzustellen. Zugleich aber ist, um sich zu vergewissern, daß dies und auf zweckmäßige Art geschehe, der Kirchenconvent (jetzt Ortsschulbehörde), welcher die Schulerziehung zu beaufsichtigen hat, unter Mittheilung der Acten zu benachrichtigen. Was insbesondere die Forstvergehen betrifft, so sind, wenn nicht die Forstbehörde selbst

bei höherem Grade der Verschuldung sich vorbehält, die angemessene Strafe zu erkennen und zu vollziehen, die Acten der Ortschulbehörde zuzustellen, welche innerhalb ihres Ressorts sowohl über die Strafbarkeit des Kindes an sich, als über das Maß der zu erkennden Strafe selbständig zu cognosciren und dem Forstamt von der getroffenen Verfügung und deren Vollzug Nachricht zu geben hat. Die Ortschulbehörde kann auch darüber erkennen, ob die Strafe in der Schule durch den Lehrer, oder auf dem Rathhause durch den Amtsbienner zu vollziehen sei.

Austheilung von Prämien in Geld und Geldeswerth, besonders Büchern, ist zwar schon durch das Generalrescript von 1792 und dann durch die Generalschulordnung von 1810 empfohlen worden. Im Jahr 1793 ist sogar aus dem Kirchengut eine Summe von 500 fl. für die ärmsten und fleißigsten Schüler bestimmt worden, welche jedoch 1822 in Prämien für tüchtige Schullehrer verwandelt worden ist. Sie können aus Gemeindemitteln oder aus dem Schulfonds, wenn dessen Mittel ausreichen, bewilligt werden. Wo sie auf Stiftungen beruhen, müssen sie vertheilt werden. Uebrigens ist man in neuester Zeit wegen des zweifelhaften pädagogischen Werths der Prämien größtentheils davon abgekommen. Dagegen ist Austheilung von feineren Broden an sämtliche Schüler bei Visitationen fast allgemein.

Für die Gesundheitspflege hat, nachdem schon im Jahre 1868 eine besondere Instruction wegen zweckmäßiger Einrichtung der Schulschellen ergangen, die Ministerialverfügung vom 28. Dec. 1870 bezüglich der Gelehrten- und Real-, wie der Volksschulen umfassende Fürsorge getroffen. Dieselbe betrifft I. die Einrichtung der Schulhäuser, Eintheilung und Größe der Schulzimmer (mindestens 3 Cubikmeter Luft-raum für einen Schüler), Fußboden, Wände, Decken und Thüren, Fenster, Einrichtungen zur Heizung, Ventilation, Gänge und Treppen, Abtritte, Spielplatz und Turneinrichtungen. II. Temperatur, Lüftung, Reinhaltung, Beleuchtung der Schullocale, Beschaffenheit der Lehrmittel, Schulzeit und Hausaufgaben, Interstitien (Pausen), Ferien und Hivvacanzen (die Schule kann Nachmittags eingestellt werden, wenn der Thermometer Vormittags zwischen 9 und 10 Uhr über 20° R. im Schatten zeigt), körperliche Haltung der Schüler, Sorge für die Reinlichkeit, Berücksichtigung natürlicher Bedürfnisse der Schüler, die Schulstrafen.

So dankenswerth diese Bestimmungen sind und für die Gelehrtenschulen bei ihrer geringeren Schülerzahl auch wohl ausführbar, so großen Schwierigkeiten begegnen sie in ihrer Anwendung auf die Volksschulen in Betreff der unter I. geforderten Raumverhältnisse. Schon die neuen Schellen nehmen so viel Raum in Anspruch, daß sie in vielen bereits vorhandenen Schulzimmern ohne Neubau nicht aufgestellt werden können. Was aber die Anwendung der den Raum betreffenden Normen auf Lehrzimmer für 90 Schüler (so viel darf ein Lehrer zu gleicher Zeit unterrichten) betrifft, so wird, abgesehen von den großen Kosten für die Gemeinden, besorgt, daß hierbei Säle von solcher Ausdehnung nöthig werden, daß dadurch die Stimme des Lehrers auf eine seiner Gesundheit nachtheilige Weise angestrengt werden müßte.

Was die Normirung der Hausaufgaben betrifft, so sollen die Schüler nicht damit überhäuft werden. Bei Stellung derselben soll der Lehrer das Alter, die örtlichen und häuslichen Verhältnisse und die Jahreszeit angemessen berücksichtigen. Hausaufgaben zwischen der Vor- und Nachmittagschule sind untersagt. Die Volksschule, zumal auf dem Lande, ist durch das häusliche Arbeitsbedürfnis und die oft engen Wohnungen in ihren Ansprüchen an den häuslichen Fleiß sehr beschränkt. Die Aufgaben sind gewöhnlich Memoriren, Reinschreiben des Corrigirten und Voraus- oder Nachlesen der in den Schulbüchern bezeichneten Abschnitte, seltener Rechenaufgaben. Früher wurde viel auf das auch jetzt noch manchen Orts übliche Nachschreiben der Predigt durch die Schüler gehalten, d. h. das unmittelbare Aufzeichnen wenigstens des Themas und der Disposition nebst einigen Hauptgedanken oder Sprüchen. Diese am Montag durchgesehenen Hefte wurden von fleißigen Schülern als ein theurer Schatz aufbewahrt.

Schulversäumnisse. Das Recht, einem Schulkinde aus dringenden Gründen Dispensation vom Schulbesuche zu erteilen, steht mit Beschränkung auf höchstens 2 Tage in der Woche dem Lehrer der betreffenden Classe zu. Weitergehende Dispensationen können von dem Ortsschulinspector in Fällen, wo ein besonders dringendes Bedürfnis hiezu constatirt ist, erteilt werden. Einem Lehrer, gegen welchen grobe Mißbräuche in Ausübung der ihm eingeräumten Dispensationsbefugnis erwiesen werden, kann auf den Antrag des Ortsschulinspectors jene Befugnis von dem Bezirksschulinspector entzogen werden, in welchem Falle alsdann die Dispensationen stets von dem Ortsschulinspector zu erteilen sind. Zur genauen Controle der Schulversäumnisse hat der Lehrer ein Neglectenbuch zu führen mit 4 Rubriken: 1) erlaubt, 2) wegen Krankheit oder schlechter Witterung, 3) gesetzwidrige, 4) zusammen. In dasselbe hat er jeden Tag die Versäumnisse unter der betreffenden Rubrik einzutragen. Am Ende jeden Schuljahrs hat er die Summen der einzelnen Rubriken zusammenzurechnen, daraus den Durchschnitt für das einzelne Kind zu ziehen und in die für die Visitation bestimmten Schultabellen einzutragen. Jeden Monat aber hat er ein Verzeichnis der gesetzwidrigen Versäumnisse der Ortsschulbehörde behufs der Abriigung zu übergeben. Für dieselben werden, wenn nicht die Schuld den Kindern selbst ausschließlich zur Last fällt, die Eltern und deren Stellvertreter (Vormünder, Erzieher, Lehr- und Dienstherrn) mit Geld- und nöthigenfalls mit Gefängnisstrafe belegt. Dabei wird im Falle eines beharrlichen Ungehorsams der Schulbesuch der Kinder durch die geeigneten Polizeimaßregeln bewirkt. Die Strafe für ein gesetzwidriges Schulversäumnis betrug seit dem Anfange des Jahrhunderts 2—3 Kreuzer, im Wiederholungsfall das Doppelte. Da diese Strafe zu den gestiegenen Arbeitslöhnen und dem Nutzen, den ein Kind durch ländliche Arbeit seinen Eltern gewähren kann, in keinem Verhältnis mehr stand, so fand man es statt des Einzugs der Strafgeelder durch den Amtsbienner wirksamer, die schulbigen Eltern oder Vormünder selbst vor die Ortsschulbehörde zu citiren und ihnen nebst der Strafe ihre Verschuldung persönlich vorzuhalten. Neuestens ist infolge der Reichsgesetzgebung die Strafe auf 1 Mark erhöht. Der Bezirksschulinspector hat bei seinen Visitationen, wenn er gehäufte gesetzwidrige Versäumnisse wahrnimmt, das Erforderliche dagegen vorzukehren. Sind die Ortsschulbehörden selbst in der periodischen Abriigung der Versäumnisse läßig, so beauftragt die Oberschulbehörde die gemeinschaftlichen Oberämter in Schulsachen, sich von den betreffenden Ortsschulbehörden die Neglectenverzeichnisse nebst den die Abriigung betreffenden Beschlüssen jeden Monat insolange vorlegen zu lassen und einzusehen, bis die Sache in Ordnung gebracht ist. Uebrigens nehmen die gesetzwidrigen Schulversäumnisse infolge der consequent fortgesetzten strengen Maßregeln mehr und mehr ab. In vielen Gemeinden giebt es gar keine unerlaubte, in anderen betragen sie unter 1 auf 1 Kind für ein Jahr, in einigen über 1 bis 2 und 3 auf 1 Kind. Höhere Procentsätze finden sich nur ausnahmsweise in ganz zerrütteten Gemeinden oder in Schulen mit vielen Fiktalisten. Am häufigsten sind die durch Krankheiten veranlaßten Versäumnisse.

Zur Rechenschaft über das tägliche Lehrgeschäft dienen die Schuldiarien oder Schulwochenbücher, in welche entweder täglich oder von Woche zu Woche einzutragen ist, was in jedem einzelnen Lehrfach vorgekommen ist, mit Angabe der Numern oder Seitenzahl der betreffenden Schul- oder Lehrbücher. Eine Rubrik „Bemerkungen“ ist dazu bestimmt, daß der Lehrer seine Erfahrungen während der Woche in Disciplin, Lehrweise u. dgl. niederlege und insbesondere diejenigen Schüler, welche in sittlicher Beziehung oder wegen Trägheit Tadel verdienen, aushebe. Auch hat der Geistliche seine Schulbesuche und Religionsstunden in dieselben einzutragen. Sie haben die Bedeutung öffentlicher Urkunden, und wissentlich falsche Einträge ziehen Criminalstrafen nach sich.

Die Lehrmittel sind in einem Inventar, und die Bücher der Schulbibliothek in einem Katalog zu verzeichnen. Verordnungen in Schulsachen sind in ein Rescriptenbuch einzutragen oder wenn sie gedruckt sind, die Numern des Amtsblatts, wo sie zu finden sind, vorzumerken.

Eine Fortsetzung der Werktagsschule ist die Sonntagschule. Zu ihrem Besuche sind die aus der Volksschule Entlassenen bis ins 18. Lebensjahr verpflichtet, soweit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbeschule besuchen, oder einen andern nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten. Während ihre Aufgabe im vorigen Jahrhundert vorzugsweise in der Wiederholung und festeren Einprägung der religiösen Fächer bestanden hatte, ist sie durch das Schulgesetz von 1836 dahin normirt worden, daß in ihr diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Sie soll jeden Sonntag, Fest- und Communiontage ausgenommen, eine Stunde lang gehalten werden, und zwar, wo mehrere Lehrer sind, mit jedem Geschlecht für sich, wo nur ein Lehrer ist, hat jedes Geschlecht nur je den andern Sonntag zu erscheinen. Versäumnisse der Sonntagschule werden gleich denen der Werktagsschule bestraft. Das Institut der Sonntagschule wird auf dem Lande schon als Zuchtmittel für die lebige Jugend von den Behörden gerne unterstützt. Dagegen hat die Fortsetzung derselben bis in's 18. Lebensjahr neuerdings in Städten und größeren gewerbetreibenden Landgemeinden wegen der großen Schülerzahl, der Schwierigkeit, die Disciplin zu handhaben, und der häuslichen Ansprüche an die Töchter große Anstände gefunden, weshalb in manchen derselben mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse die Herabsetzung der Schulzeit bis zum 17. und selbst zum 16. Lebensjahr ausnahmsweise mit königlicher Bewilligung gestattet worden ist.

Der Hauptsorgen dieser Einrichtung ist der moralische, sofern die lebige Jugend in der Zeit der erwachenden Triebe und Begierden durch den Besuch der Sonntagschule noch an eine gewisse heilsame Zucht, unter der sie steht, erinnert wird und einige sittlich-religiöse Eindrücke erhält. Was aber die Fortbildung betrifft, so muß man bei der beschränkten Zeit, die hiefür zu Gebot steht, zufrieden sein, wenn nur das in der Volksschule Erlernte erhalten und vor dem Vergessen bewahrt wird. Für Einübung derjenigen Kenntnisse aber, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind, für Erweiterung der Realkenntnisse kann gar wenig geschehen. Es hat daher zu hoher Befriedigung aller Schulfreunde gebient, als die Schulgesetznovelle von 1858 aussprach: „Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagschulpflichtige Jugend zum Besuche dieser statt der Sonntagschule angehalten werden.“ Diese Bestimmung ist auf dem Wege der Instruction näher normirt worden. Die Gemeinden nemlich sollen durch das Gesetz nicht verpflichtet werden, Winterabendschulen zu errichten, sondern nur da, wo man solche errichtet, die schon bestehende Sonntagschulpflichtigkeit auf die Winterabendschule übertragen werden. Allerdings aber werden sie ermahnt, wo irgend die Verhältnisse und die Persönlichkeit der Lehrer es gestatten, auf Errichtung solcher Fortbildungsschulen Bedacht zu nehmen. Dieselben sollen vom 1. Nov. bis etwa Mitte März oder 1. April gehalten werden, und zwar an 2 Abenden in der Woche je 2 Stunden lang während einer Dauer von mindestens  $4\frac{1}{2}$  Monaten. Später hat man sich mit 4 Monaten begnügt, die übrigens auch nicht immer eingehalten werden. Der Unterricht hat neben Schreiben, Rechnen und Realien, wobei das Lesebuch benützt werden kann, auch Belehrungen über landwirthschaftliche Gegenstände oder nach örtlichen Bedürfnissen über Gewerbliches zu umfassen. Wo es gewünscht wird und die Lehrer dazu befähigt sind, kann auch zum Messen und Zeichnen Anleitung gegeben werden. Uebrigens hat die Erfahrung gelehrt, daß die Winterabendschulen da am fruchtbarsten wirken, wo sie statt docirender Vorträge über Landwirthschaftliches und Gewerbliches, wofür die Schüler nicht genug Verständnis haben, hauptsächlich auf gründliches Betreiben der Elementarfächer und das Wichtigste aus den Realien sich beschränken. Es ist daher in manchen Bezirken ein Einfachheit und Gründlichkeit anstrebender Lehrplan, durch eine Commission von Geistlichen, Lehrern und Mitgliedern landwirthschaftlicher Vereine vereinbart, den Abendschulen des Bezirks zur gemeinsamen Norm gemacht worden. Auch wird auf Anregung der Oberschulbehörde von manchen Bezirksschulinspectoren am Schluß der Winterschule an



sämmtliche Winterabendschulen eine Anzahl gleichlautender Fragen zur schriftlichen Beantwortung hinausgegeben, um daraus einen Einblick in die Leistungen der Schüler, besonders hinsichtlich der Uebung in schriftlicher Reproduction, zu gewinnen. Der Unterricht liegt den hiezu geeigneten Volksschullehrern ob. Auch wird erwartet, daß die Ortsgeistlichen einzelne Unterrichtsfächer, mit denen sie vertraut sind, freiwillig übernehmen, und es haben dieser Erwartung im J. 1871 evangelischerseits gegen 150 Geistliche entsprochen. Etliche haben den Unterricht ganz allein und unentgeltlich gegeben. In der jüngsten Zeit ist evangelischerseits den Geistlichen auch aufgegeben worden,  $\frac{1}{2}$  bis 1 Stunde in der Woche das religiöse Element in der für die heranwachsende Jugend angemessensten Weise, durch erbauliche Erklärung der heiligen Schrift, Erzählungen aus der Geschichte und dem Leben der Kirche, der inneren und äußeren Mission, durch biographische Bilder aus dem Leben hervorragender Männer der älteren Kirche, der Reformatoren und Lieberdichter u. dgl. zu pflegen. Die Schullehrer haben für ihre Mühe eine Entschädigung aus der Gemeindefasse anzusprechen, welche bei 5 monatlichem Unterrichte und 4 Stunden in der Woche mindestens 20 fl. betragen solle. Gemeinden, welche die Kosten der Winterabendschule nicht vollständig aufzubringen vermögen, erhalten einen Beitrag aus der Staatskasse. Auch werden jährlich an 20 evangelische und 10 katholische Schullehrer, welche durch erfolgreichen Unterricht in der Winterabendschule sich ausgezeichnet haben, Prämien von je 15 fl. aus der Staatskasse bewilligt. Je am Schluß der Winterschule wird vom Ortschulinspector unter Zuziehung der weltlichen Mitglieder der Ortschulbehörde eine Prüfung der Winterabendschüler gehalten und darüber im Schulbericht berichtet.

In Betracht endlich, daß die Winterabendschulen nur einen kleineren Theil des Jahres hindurch gehalten werden, und daß manche Gemeinden nicht wünschen, daß die lebige Jugend den ganzen Sommer über sich selbst überlassen werde ohne Unterricht und ohne den leitenden Schuleinfluß, ist evangelischerseits neuestens den Ortschulbehörden empfohlen worden, da wo Winterabendschulen bestehen, für die dieselben besuchenden Jünglinge die Sonntagschule nur während der Wintermonate einzustellen, im Sommer aber fortbestehen zu lassen.

So groß auch die Schwierigkeiten sind, mit welchen dieses junge Institut zu kämpfen hat — der Mangel an Verneifer der lebigen Jugend, zumal am Abend arbeitsvoller Tage, die Indolenz und Kargheit mancher Gemeinden, die Parcellirtheit mancher Schulbezirke, besonders in Oberschwaben — so ist es doch den unablässigen Bemühungen der Behörden gelungen, daß die Zahl der Winterabendschulen von Jahr zu Jahr zunimmt und die Erkenntnis, daß eine Fortbildung nach den Schuljahren das künftige Fortkommen fördert, ja bedingt, mehr und mehr durchbricht, so daß jetzt wenigstens evangelischerseits in etwas mehr als der Hälfte der Bezirke die Winterabendschule eingebürgert ist.

Neben den Winterabendschulen hat sich auch die Zahl der sonstigen speciell landwirthschaftlichen und gewerblichen (in welchen besonders das Zeichnen cultivirt wird) Fortbildungsschulen, welche nicht zum Ressort der Oberschulbehörde gehören, vermehrt.

Neben den öffentlichen, von den Gemeinden unterhaltenen Volksschulen, von welchen bisher die Rede gewesen, ist auch dem Privatunterricht und seinen Anstalten Raum gegeben. Die gesetzlichen Bestimmungen hierüber sind folgende. Ein nur den Unterricht der Volksschule vertretender Privatunterricht muß von einem von der Oberschulbehörde für befähigt erklärten und zum Privatunterricht ermächtigten Lehrer ertheilt werden. Die Kinder, welche einen solchen Privatunterricht erhalten, sind zu den periodischen öffentlichen Prüfungen regelmäßig beizuziehen. Der Privatunterricht, welcher neben dem öffentlichen Unterricht ertheilt wird, ist von der Ermächtigung der Oberschulbehörde unabhängig.

Privatunterrichtsanstalten können, wenn die Benützung derselben von dem Besuche der öffentlichen Volksschule befreien soll, nur mit Genehmigung der Oberschulbehörde errichtet werden, und es dürfen dabei nur Lehrer, welche diese Behörde nach Kenntnissen und Sittlichkeit für befähigt erklärt, angestellt sein. Diese Anstalten stehen in Beziehung auf die Beobachtung des genehmigten Unterrichtsplans, auf die Schulzucht und auf die Ausführung

der Lehrer unter der Aufsicht der Schulbehörden. Die Ermächtigung zu einer solchen Anstalt kann wegen beharrlichen Ungehorsams gegen die Aufsichtsstellen widerrufen werden. Solche Privatunterrichtsanstalten bestehen übrigens, abgesehen von denen, welche die Stelle gelehrter Anstalten vertreten, und von den Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, welche beide Geschlechter aufnehmen, nur für die Töchter und zwar in den mannigfachen Formen. Entweder steht an der Spitze ein Elternrath, der den Lehrer wählt und in allen wichtigen Fragen mitspricht, oder hat ein Lehrer eine solche Anstalt selbst gegründet und leitet sie nach seinem Ermessen unter Berücksichtigung der Wünsche der Eltern. An einigen Orten bezahlt die Gemeinde alle Kosten und zieht dafür das Schulgeld ein, wie sie auch den Lehrer wählt. Einige Anstalten erhalten sich nur durch das Schulgeld, andere empfangen städtische Beiträge, drei auch solche aus der Staatskasse. Die meisten sind bloß Unterrichtsanstalten, einige auch mit Pension verbunden. Die meisten nehmen Töchter von 6 oder 8 bis zu 14 Jahren auf, mehrere bis zu 16 oder 18 Jahren. Die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Anstalten bewegt sich zwischen 18 und 34 bis zu 100, 200, 300 und 500. Die Zahl der Schülerinnen in den Stuttgarter Privattöchterinstituten beträgt außer dem unter der Protection Ihrer Maj. der Königin stehenden K. Katharinenstift mit 834 Töchtern von 6—16 Jahren über 1000, in den übrigen Privatinstitutionen des Landes gegen 1500.

Die Unterrichtsgegenstände in den untern Classen sind die elementaren der Volksschule, in den oberen neben den wesentlichen Fächern der Volksschule erweiterter Realunterricht, Zeichnen, Französisch, in einigen auch Englisch, deutsche Literatur und weibliche Arbeiten, hie und da auch Buchführung. In den Fächern der Volksschule und den Realien unterrichten gewöhnlich Lehrer, für neuere Sprachen und weibliche Arbeiten werden in der Regel weibliche Kräfte beigezogen. — Die Zahl der Privattöchterinstitute betrug 1868 evangelischerseits 21, katholischerseits 5, welche von Religiosen geleitet werden; dazu kommen zwei paritätische (in Ellwangen und Rottweil), in welchen der Unterricht von weltlichen Lehrern und Lehrerinnen erteilt wird.

Da seither die Befähigung, an preussischen höheren Töchteranstalten als Lehrerin angestellt zu werden, durch eine vor den preussischen Behörden erstandene Prüfung bedingt war, so ist vor einigen Jahren zwischen dem württembergischen und preussischen Cultusministerium ein Uebereinkommen getroffen worden, wonach durch die erfolgreiche Ersetzung einer die in Preußen vorgeschriebenen Fächer umfassenden und unter der Leitung eines Commissärs des evangelischen Consistoriums in Württemberg zu haltenden Prüfung die Berechtigung zur Anstellung an höheren Töchteranstalten in Preußen erworben wird. Eine solche Prüfung ist zum erstenmal im J. 1870 in Kornthal mit vier, und im J. 1872 mit sieben daselbst vorgebildeten Jungfrauen mit Erfolg abgehalten worden.

IV. Verhältnisse der Lehrer. Die Lehrer theilen sich im allgemeinen in ständige (fest angestellte) und unständige (nach Gutbefinden der Oberschulbehörde verwendbare). Jene (Hauptlehrer, „Schulmeister“) stufen sich theils nach Gehaltverhältnissen ab, theils nach Functionen, die zu dem Hauptamt hinzutreten (Oberlehrer, Aufsichtslehrer). Durch Ministerialverordnung vom 11. September 1865 ist nemlich angeordnet worden, daß für jede Schule, welche fünf oder mehr zusammenhängende Classen umfaßt, aus der Mitte der an derselben angestellten ständigen Lehrer ein Oberlehrer gegen entsprechende Belohnung (30 fl.) in widerruflicher Eigenschaft zu bestellen sei. Wo die örtlichen Verhältnisse die Aufstellung mehrerer Oberlehrer in einer Gemeinde erfordern, insbesondere wo mehrere Schulcomplexe in einer Gemeinde bestehen, ist für jedes Schulganze ein besonderer Oberlehrer aufzustellen. Die Bestellung geschieht auf den Vorschlag der Ortschaftschulbehörde durch die Oberschulbehörde. Seine Aufgabe ist, für die Erhaltung der inneren und äußeren Schulordnung innerhalb des betreffenden Schulcomplexes zu sorgen, unbeschadet jedoch der Aufsichtsbefugnisse, welche dem Ortschaftschulaufseher zustehen. Es liegt ihm insbesondere ob, die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesamten Schul-

thätigkeit und ihrer beruflichen Fortbildung mit Sorgfalt zu überwachen, die Entwürfe der Lehrpläne für die Beratungen im Lehrerconvent in angemessener Weise vorzubereiten, zu Beaufsichtigung des Unterrichts und der Schulzucht von Zeit zu Zeit dem Unterricht der einzelnen Classen anzuwohnen und von der Einhaltung des Stundenplans, dem Lehrgang und Lehrverfahren, Handhabung der Schulzucht Einsicht zu nehmen, den periodischen Prüfungen sämtlicher zum Schulcomplex gehörigen Classen anzuwohnen und bei der Feststellung der Prüfungsergebnisse sein Urtheil abzugeben, schriftliches Zeugnis über die Lehrer auszustellen, auf Schulversäumnisse, pünctlichen Beginn und Schluß des Unterrichts sein Augenmerk zu richten, die Ordnung und Reinlichkeit im Schulhause und regelmäßige Heizung der Schulocale zu überwachen, für Inventar und Schulbibliothek Sorge zu tragen. Die Zahl der Unterrichtsstunden, welche der Oberlehrer an seiner Classe zu übernehmen hat, wird mit Rücksicht auf seine besonderen Dienstobliegenheiten von der Oberschulbehörde bestimmt. Behufs der Ergänzung von hiebei ausfallenden Stunden sind diejenigen Lehrer, welche nicht die volle Stundenzahl ertheilen, ohne Ausmittlung besonderer Belohnungen als Fachhülfslehrer zu verwenden. Den Ortschulinspector hat derselbe von allen bedeutenden Vorkommnissen in der Schule in Kenntnis zu setzen, in Fällen, welche alsbaldiges Einschreiten verlangen, ungekümmt Mittheilung zu machen und ihm über seine eigene Thätigkeit auf Verlangen jede Auskunft zu ertheilen.

An Schulen mit weniger als 5 Classen und mindestens 2 Schulmeistern ist einer der ständigen Lehrer auf Vorschlag der Ortschulbehörde von der Oberschulbehörde in widerruflicher Weise zu beauftragen, unter der unmittelbaren Aufsicht des Ortschulinspectors die äußere Schulordnung, pünctlichen Beginn und Schluß des Unterrichts, regelmäßige Heizung u. s. w. als Aufsichtslehrer zu überwachen und insbesondere gleich den Oberlehrern die unständigen Lehrer bezüglich ihrer gesamten Schultthätigkeit und beruflichen Fortbildung zu überwachen und schriftliche Zeugnisse über sie zu geben.

So zweckmäßig das oben dargelegte, im wesentlichen dem norddeutschen Schulorganismus nachgebildete Institut der Oberlehrer behufs einer größeren Einheitlichkeit im Lehrplan und einer größeren Regelmäßigkeit im Stufengange des Unterrichts ist, auch eine entsprechende Theilnahme an der örtlichen Schulinspection den Wünschen der Schullehrer entspricht: so fragt es sich doch, ob es unseren Oberlehrern gelingen werde, diejenige geistige Auctorität über ihre auf gleicher Bildungsstufe stehenden Collegen sich zu verschaffen, wie die norddeutschen Oberlehrer, welche häufig eine wissenschaftliche Bildungslaufbahn hinter sich haben. An Conflicten und Eifersüchteleien fehlt es nicht. Sodann ist eine Hauptschwierigkeit die, dem Oberlehrer eine entsprechende Zahl von Stunden zum Besuche anderer Classen auszumitteln, da er als Hauptlehrer seiner Classe keine geringere als die vom Normallehrplan vorgeschriebene Zahl von Unterrichtsstunden zu ertheilen hat und die Aushilfe durch andere Lehrer, welche zu gleicher Zeit ihre Classen zu unterrichten und häufig die volle Stundenzahl, beim Abtheilungsunterricht noch mehr als diese zu ertheilen haben, sehr schwer sich ausführen läßt. Wie wird es vollends möglich sein, wenn ein Oberlehrer, wie in Stuttgart, wegen Abtheilungsunterricht 36 Wochenstunden zu ertheilen hat?

Die unständigen Lehrer theilen sich in solche, welche einer Schulabtheilung mit eigener Verantwortlichkeit vorgesetzt sind (Unterlehrer) und in solche, welche die ihnen anvertrauten Schülerabtheilungen unter der Leitung und Verantwortlichkeit der Schulmeister besorgen. Aus ihrer Mitte werden auch diejenigen genommen, welche einem kranken oder schwachen Schulmeister als Hülfslehrer beigegeben werden, oder für einen ganz unfähigen oder suspendirten Schulmeister als Stellvertreter eintreten, oder erledigte Schulstellen als Amtsverweser versehen.

Das Verhältnis zwischen den mit ständigen und mit unständigen Lehrern zu besetzenden Stellen ist durch das Gesetz vom 25. Mai 1865 und die dazu gehörige Instruction folgendermaßen geregelt:

Wenn an einer Volksschule nur eine Lehrstelle besteht, so ist diese mit einem Schulmeister zu besetzen. Wenn 2 Lehrstellen vorhanden sind, so muß die eine mit einem Schulmeister, die andere kann mit einem Lehrgehilfen oder Unterlehrer besetzt werden. Uebrigens müssen bei 151—180 Schülern der Regel nach 2 Schulmeister, bei über 180 Schülern unbedingt 2 Schulmeister sein. Wo 3—5 Lehrstellen bestehen, kann eine mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. An Schulen mit mehr als 5 Lehrern kann je bis zu weiteren 5 Lehrern noch je eine weitere Stelle mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Alle übrigen Lehrstellen dagegen sind mit Schulmeistern zu besetzen. Also z. B. bei 10 Lehrstellen müssen es 8 Schulmeister und können es 2 unständige Lehrer sein, bei 11 Lehrstellen müssen es 8 Schulmeister und können es 3 unständige sein, bei 30 Lehrstellen müssen es 24 Schulmeister und können es 6 unständige Lehrer sein.

Durch dieses Gesetz hat sich das Verhältnis der Zahl der ständigen zu der der unständigen Stellen bedeutend verbessert. Seit dem Erscheinen desselben bis zum 1. Jan. 1870 hat die Zahl der ständigen Stellen sich vermehrt um 229, die der unständigen abgenommen um 184. Im J. 1869—70 hat die Zahl der ständigen zugenommen um 32, die der unständigen abgenommen um 14. Am 1. Jan. 1870 betrug die Zahl der Schulmeisterstellen 2787, die der unständigen 884, worunter 66 mit Lehrerinnen besetzt waren, im J. 1872 Schulmeisterstellen 2827, unständige Stellen 882. Wüthtin ist das Verhältnis der ständigen zu den unständigen Stellen = 100 : 31 bis 32. Uebrigens sind dabei die fluctuirenden Hilfslehrer und Stellvertreter, deren es evangelischerseits im J. 1871 76, und der Institutslehrer, deren es 47 waren, nicht gerechnet. Legt man die Zahl der am 1. Jan. 1870 überhaupt im öffentlichen Schuldienst verwendeten 915 Lehramtsandidaten zu Grund, so ist die Proportion der Schulmeisterstellen zu der Zahl der unständigen Lehrer = 100 : 32 bis 33. Da die Lehrerinnen nie definitiv angestellt werden, so bleiben sie bei der Concurrenz um Schulmeisterstellen außer Berechnung, und wenn ihre Zahl sich vermehren sollte, so würden die Aussichten der männlichen Lehramtsandidaten auf frühere definitive Anstellung um so günstiger sich gestalten. Das durchschnittliche Alter der erstmaligen definitiven Anstellung ist dormalen das 31—32. Lebensjahr bei den Evangelischen, wozu jedoch der dormalige Mangel an unständigen Lehrern überhaupt, indem 119 Lehrgehilfenstellen nicht besetzt werden können, mitwirken mag. Bei den katholischen Lehrern ist es das 33—34. Lebensjahr. Diese Ungleichheit erklärt sich daraus, daß in den fünfziger Jahren die Zahl der katholischen Lehramtsandidaten, welche zur ersten Dienstprüfung kamen, das wirkliche Bedürfnis weit überstiegen hatte. Uebrigens würde das Anstellungsalter ein gleichmäßigeres sein ohne die patronatischen Schuldienste, deren es evang. 8,6%, kath. 30% sind, da die Patrone an die von der Oberschulbehörde mit Berücksichtigung des Alters eingehaltene Anstellungs- und Beförderungsordnung nicht gebunden sind und oft sehr junge Candidaten nominiren.

Bildung der Lehrer. Der Stand der Volksschullehrer rekrutirt sich theils zu einem beträchtlichen Theile aus den Söhnen der Lehrer, theils aus der minder vermöglichen ländlichen und Handwerkerbevölkerung und den Waisenhäusern. Die vor dem J. 1865 eingetretene starke Ebbe in Betreff der Schulaspiranten hat sich in den letzten Jahren wieder gehoben, so daß Aussicht vorhanden ist, die unbesetzten Lehrstellen in einiger Zeit wieder besetzen zu können. Es waren nemlich in der Heranbildung für den Volksschuldienst am 1. Jan. 1872 begriffen:

	a) evang.	b) kathol.	c) zusammen.
A. Schulpräparanden vom 1. und 2. Bildungsjahr (sämmtlich Privatschulamtzöglinge) . . . . .	200	79	279
B. Schulamtzöglinge des 3—5. Bildungsjahrs			
a) der Staatsseminare . . . . .	150	59	209
b) der Privatschullehrerseminare . . . . .	82	0	82
c) Zöglinge einzelner Lehrer . . . . .	2	0	2
C. Weibliche Schulamtzöglinge . . . . .	23	33	56

Der Bildungsgang für die männlichen Schulamtszöglinge ist nun folgender. Die Zulassung zur Vorbildung für den Schulstand ist bedingt durch die Ersetzung einer Vorprüfung, welche für die Evangelischen als Centralprüfung (erstmalig im J. 1866 vorgenommen, nachdem früher die Prüfung in einzelnen Districten stattgefunden hatte) im Frühjahr abwechselnd in einem der Staatsseminare durch eine aus den Seminarlehrern gebildete Commission unter der Leitung des Rectors gehalten wird. Katholischerseits wird sie in 3 Schulinspectionsbezirken durch Lehrer aus dem betreffenden Bezirke unter der Leitung eines Commissärs der katholischen Oberschulbehörde gehalten. Zugelassen zu derselben werden Knaben, welche in dem Jahre, in welchem die Prüfung stattfindet, mindestens das 14. Lebensjahr vollenden, einer kräftigen Gesundheit sich erfreuen und mit keinem körperlichen Gebrechen behaftet sind, auch in Bezug auf sittlich-religiöses Verhalten gute Zeugnisse besitzen. Verlangt werden bei der Vorprüfung die Kenntnisse eines tüchtigen Schülers einer guten Volksschule. Zur Empfehlung gereicht ein Anfang im Klavierspiel und im Zeichnen nebst Formenlehre. Ueber die Prüfungsergebnisse hat der Vorstand der Prüfungscommission an die Oberschulbehörde zu berichten, welche über die Zulassung der Geprüften zur Vorbereitung für den Schulstand, sowie darüber entscheidet, welchen der Zugelassenen für den Fall des Wohlverhaltens Aussicht auf spätere Einsetzung in den Genuß einer Staatsunterstützung eröffnet werden kann.

Die Zugelassenen treten als Präparanden entweder in eine größere, mehrere Lehrkräfte in sich vereinigende und von Schulmeistern oder Geistlichen geleitete Präparandenanstalt, oder erhalten sie ihre Vorbildung durch einzelne, von der Oberschulbehörde hiezu ermächtigte Lehrer und Geistliche. Evangelischerseits bestehen 2 größere, je 50—60 Zöglinge umfassende reine Präparandenanstalten; auch mit den 5 bestehenden Privatschullehrerseminaren sind solche combinirt. Die Zöglinge bei einzelnen Schullehrern, deren es aber immer nur wenige sind, erhalten in der Regel 30 fl., die in größeren Anstalten 50 fl. Staatsunterstützung. Auch empfangen die letzteren manchmal Staatszuschüsse zur Bestreitung allgemeiner Bedürfnisse. Dem Unterricht ist ein genau bestimmter Lehrplan zu Grund zu legen, der sich nach den für die Aufnahme in das Staatsseminar vorgeschriebenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu richten hat. Der Präparandencurs umfaßt 2 Jahre. Das erste Jahr ist jedoch als Probezeit zu betrachten. Die Aufsicht über die Präparanden liegt den Orts- und Bezirkschulinspectoren, an Orten, in welchen sich Schullehrerseminare befinden, den betreffenden Seminarvorständen ob.

Auf den zweijährigen Präparandencurs folgt der dreijährige Seminarcurus, und zwar sowohl in den Staats- als in den Privatschullehrerseminaren.

Diejenigen Präparanden, welche die Aufnahme in ein Staatsseminar nachsuchen, sollen im Kalenderjahr der Aufnahme wenigstens das 16. Lebensjahr zurücklegen, haben über eine wohl angewandte zweijährige Bildungszeit, gute Aufführung und physische Tüchtigkeit durch Zeugnisse sich auszuweisen und einer Concurssprüfung in den Fächern der Religion, der deutschen Sprache, des Rechnens, der Weltkunde, der Musik, des Schönschreibens, der Formenlehre und des Zeichnens sich zu unterwerfen. Eine genaue Instruction normirt das Maß von Kenntnissen, das in jedem einzelnen Fache verlangt wird. Insbesondere sind für die Geschichte Zeittafeln aus der biblischen und älteren Kirchengeschichte, der griechischen, römischen, deutschen und württembergischen Geschichte vorgeschrieben, deren Data mit den betreffenden Zahlen dem Gedächtnis eingepägt sein sollen.

Die Prüfung wird mit den katholischen Präparanden jedes Jahr in dem katholischen Seminar, mit den evangelischen abwechselnd je in einem der evangelischen Seminare durch die betreffenden Seminarlehrer unter Leitung des Vorstands vorgenommen. Letzterer hat über das Ergebnis der Prüfung an die Oberschulbehörde nebst seinen gutachtlichen Äußerungen zu berichten und eine Location der Geprüften nach ihren Kenntnissen vorzulegen, worauf die Oberschulbehörde über die Aufnahme entscheidet. Da die

drei evangelischen Seminare zusammen nur 75 Zöglinge jährlich aufnehmen können, die Zahl der Aufnahmesuchenden gewöhnlich aber größer ist, so werden diejenigen, welche in der Location unter Nr. 75 stehen, falls sie überhaupt die für den Seminarcurus erforderlichen Vorkenntnisse besitzen, ermächtigt, in einem Privatschullehrerseminar ihre Vorbildung zu vollenden.

Hier ist nun der Ort, über die Seminareinrichtung das Nähere darzulegen. Es bestehen 4 Staatsseminare, ein katholisches in Gmünd, drei evangelische in Eßlingen, Nürtingen und seit 1873 in Künzelsau. Hiernach kommt 1 Seminar auf 450,000 Einwohner, während im Königreich Sachsen 1 Seminar auf 200,000 Einwohner kommt. Alle 4 sind Internate, wo die Zöglinge unentgeltlich Unterricht, Wohnung und Heizung genießen, die Kost aber bezahlen müssen, wozu sie sowie zur Bestreitung ihrer übrigen Bedürfnisse Staatsstipendien, die Hälfte je 90 fl., die andere Hälfte je 60 fl. erhalten. Mit den Staatsunterstützungen sowohl in den öffentlichen als Privatseminarien und Präparandenanstalten ist die Verpflichtung zum Dienst an der Volksschule verknüpft, widrigenfalls der Ersatz derselben auferlegt wird. Vgl. Art. 44 und 45 des Schulgesetzes von 1836. Die Kost wurde früher durch einen Kostgeber gemäß eines mit den Preisen der Lebensmittel wechselnden Accords gereicht. Seit dem J. 1868 wird sie in den evangelischen Seminaren auf eigene Rechnung besorgt. Es besteht eine eigene, unter der Aufsicht eines Lehrers stehende Menagekasse, wozu die Seminaristen ihre Stipendien und, soweit diese nicht reichen, Beiträge aus eigenen Mitteln einlegen, und woraus alle Bedürfnisse bestritten werden. Die Einrichtung hat sich als vortheilhaft bewährt. Der Seminarcurus ist erst seit dem J. 1868 ein dreijähriger. Ein Seminar nimmt jährlich je 25 Zöglinge auf, so daß sich 3 Jahrescurse von je 25 bilden.

Das Lehrpersonal ist folgendes. Ein theologisch gebildeter Vorstand (Rector) für Religion und Schulkunde, ein wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer (für deutsche Sprache, Geschichte und Geographie), 2 dem Volksschullehrerstand angehörige Oberlehrer, wovon einer für Musik, der andere für Mathematik und Naturkunde, in Eßlingen noch ein 3. für das Zeichnen, 2 Unterlehrer für Turnen, Musik und Nebenfächer, zugleich Aufseher, 1 Hülflehrer für Musik, zugleich Aufseher — mithin 4, beziehungsweise 5 ständige, 3 unständige Lehrer.

Die Lehrfächer sind: Religion (systematische Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an den Katechismus, Bibelfunde nebst Erklärung einzelner Hauptschriften). Schulkunde (Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst den Elementen der Psychologie und Logik), Geschichte (sowohl allgemeine, als besonders deutsche). Geographie (mathematische, physische und politische). Deutsche Sprache (Grammatik und deutsche Literatur nebst Aufsatzübungen). Mathematik (Arithmetik, Algebra und praktisches Rechnen, ebene Geometrie und Stereometrie). Naturkunde (Naturlehre, Naturgeschichte nebst praktischer Unterweisung im Gartenbau, der Obstbaumzucht und Bienenzucht). Musik (Gesang, Klavier- und Orgelspiel, Violin, Harmonielehre). Schöns- und Rechtschreiben. Zeichnen (Freihandzeichnen, geometrisches, darstellende Geometrie). Turnen nach dem Jäger'schen System. Den Unterricht erhalten die 3. (jüngste) und 2. Classe theils abgesondert, theils (in der Mehrheit der Fächer) combinirt, so jedoch, daß keine Classe denselben Stoff zweimal zu hören bekommt. Ohne diese Combination würden die Lehrer mit Lectionen überbürdet, oder müßte die Zahl der Lehrer vermehrt werden. Die 1. Classe dagegen erhält abgesonderten Unterricht, und zwar meist in Repetition des früher Gelernten bestehend, um dasselbe zu einem festen Besitz zu machen, theils auch weiter führend, wie in Literaturgeschichte und Orgelspiel. Die übrige Zeit verwendet sie für die gründliche Vorbereitung auf den in der Seminarschule zu ertheilenden Unterricht und diesen Unterricht selbst.

Mit jedem Seminar steht theils eine Taubstummenschule mit einem Oberlehrer und Unterlehrer oder Lehrgehülfen in Verbindung, worin die Seminaristen Kenntniß

von dem Taubstummenunterricht erhalten, theils einer Seminarübungsschule mit einem Oberlehrer und einem Lehrgehilfen. Letztere umfaßt Knaben von 7—14 Jahren in 3 Classen, welche der unvermögliheren städtischen Bevölkerung angehören und in der Seminarsschule unentgeltlichen Unterricht erhalten. Der Unterricht wird theils unmittelbar vom Oberlehrer und Lehrgehilfen, theils unter deren Aufsicht nach einem speciellen vom Oberlehrer entworfenen Lehrplan von den Seminaristen des ältesten Cursus in einem bestimmten Turnus ertheilt. Dieselben haben sich auf ihre Lectionen schriftlich vorzubereiten, und ihre Leistungen werden von dem Oberlehrer in einem wöchentlichen Zusammentritt mit denselben einer eingehenden Kritik unterworfen. Es ist dies eine für die praktische Berufsbildung der Seminaristen fruchtbarste Institution der neuesten Zeit. Auch die Seminarsschulen befinden sich in einem Stande der Kenntnisse und Fertigkeiten, wonach sie mit jeder guten Volksschule sich messen dürfen. Uebrigens beschränkt sich die praktische Vorbildung nicht bloß auf den 1. (ältesten) Curs. Schon im ersten Seminarjahr werden die Zöglinge in einer Wochenstunde in die Fragebildung (Zergliederungs-, Entwicklungs- und Prüfungsfragen) eingeführt. In einer anderen wöchentlichen Stunde werden sie mit der praktischen Behandlung einiger Unterrichtsfächer (Schreib-, Anschauungs- und Rechenunterricht) bekannt gemacht. Die genannten Fächer werden nach Grundsätzen, Lehrgängen und Methoden besprochen, worauf ihre specielle Behandlung in Lehrproben gezeigt wird. Im zweiten Seminarjahr erhalten die Zöglinge den Unterricht in der praktischen Methodik, welche sämtliche Lehrfächer umfaßt. Nachdem sie mit der Einrichtung der Seminarsschule bekannt gemacht worden sind, werden die einzelnen Schulfächer durchgesprochen und Lehrgänge aufgestellt. Die Behandlung derselben wird auf jeder Stufe durch Lehrproben gezeigt, die zuerst immer von dem Lehrer, dann aber auch von den Zöglingen gehalten werden. Wenn sie nun im zweiten Bildungsjahr in dieser speciellen Weise für ihre Unterrichtspraxis vorbereitet worden sind und nebenbei auch in 2 Wochenstunden die Seminarsschule besucht haben, treten sie im dritten Bildungsjahr als Lehrseminaristen in die Seminarübungsschule ein, um hier nach der Methode zu unterrichten, mit der sie bekannt gemacht worden sind. Jeder Zögling hat bei normalen Verhältnissen wöchentlich 2—6 Unterrichtsstunden zu geben und in 3—4 Stunden zu hospitiren. Ueber die Einrichtung der Nürtinger Seminarsschule vgl. „Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben. Die Praxis der Nürtinger Seminarsschule nach den Grundsätzen des württembergischen Normallehrplans von Fr. Guth, Oberlehrer am K. Schullehrerseminar zu Nürtingen. Stuttgart. Verlag von Karl Ave. 1873.“

Die Gehaltsverhältnisse der Seminarlehrer sind folgende: 1 Vorstand neben freier Wohnung 1800 fl., dazu 150 fl. als Vorstand der Taubstummenanstalt, 1 wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer 1400 fl., 1 Oberlehrer 1100 fl., 1 Unterlehrer 450 fl., 1 Musikgehilfe 400 fl., 1 Oberlehrer in der Übungsschule 1100 fl., 1 Lehrgehilfe an derselben 270 fl.

In den Privatschullehrerseminaren werden dieselben Fächer, wie in den Staatsseminaren gelehrt, nur in Betracht der beschränkteren Lehrkräfte, welche ihnen zu Gebot stehen, in geringerer Ausdehnung. Es bestehen evangelischerseits 5 solche mit einer Schülerzahl von 82, und mit einer Lehrerschaft von 28, einschließlich der Hilfslehrer. Neben den Seminaristen werden auch noch, wie oben bemerkt, Präparanden gebildet. An ihrer Spitze stehen gewöhnlich Theologen.

Außer den Staatszuschüssen, welche dieselben für allgemeine Bedürfnisse erhalten, empfangen die Zöglinge Stipendien von je 50 fl., wofür sie aber nicht bloß ihre Kost und sonstige Bedürfnisse bestreiten, sondern auch noch einen Beitrag zu den Lehrergehältern leisten müssen. Nur die Zöglinge der beiden Privatseminare (Tempelhof und Lichtentern), mit welchen Kinderrettungsanstalten verbunden sind und welche größtentheils durch die Gaben freiwilliger Wohlthätigkeit sich erhalten, kommen billiger weg. Jene Schulen für beide Geschlechter dienen auch als Seminarübungsschulen zur praktischen Vorbildung

der Seminaristen. Wo keine solche Anstalten sind, dienen die städtischen Volksschulen, welche von den Seminaristen in einem bestimmten Turnus theils auscultirend, theils selbst practicirend unter der Aufsicht der betreffenden Lehrer besucht werden, zur praktischen Vorbildung.

Für die weiblichen evangelischen Schulamtszöglinge, deren spätere Verwendung an öffentlichen Schulen erst durch die Novelle von 1858 gestattet ist, bestand seit 1859 in Ludwigsburg ein Privatlehrerinnenseminar mit einem theologisch gebildeten Vorstand, einem Oberlehrer und einer Lehrerin nebst einigen Hilfskräften. Ihre Zahl betrug am 1. Januar 1872 23 in 2 Cursen. Die Bildungszeit soll  $2\frac{1}{2}$ —3 Jahre dauern, der Eintritt nicht vor dem 16. Jahr erfolgen. Die Lehrfächer sind Religion, Schulfunde, deutsche Sprache, Rechnen, Realien, Schön- und Rechtschreiben mit Aufsatzübungen, Zeichnen, Gesang und Spielen eines Chorals auf dem Clavier. Daneben Unterricht in weiblichen Handarbeiten, damit sie später auch den Unterricht in Arbeitsschulen erteilen können. Zur praktischen Vorübung dient die dreiclassige Seminarischeule, an welcher 1 Unterlehrer und 2 Lehrerinnen arbeiten. Sie erhalten Wohnung, Heizung nebst Beleuchtung und Unterricht frei und empfangen aus der Staatskasse Stipendien von 70—90 fl., müssen aber dafür ihre Kost und sonstigen Bedürfnisse bestreiten.

In diesem von dem verewigten Schulmeister Buhl — von welchem schon oben bei den Arbeitslehrerinnen die Rede war, einem um die weibliche Erziehung höchst verdienten Manne — zunächst als Privatanstalt mit Staatsunterstützung gegründeten Seminar, dessen erster Curs im J. 1859 eröffnet worden, sind bis zum J. 1872 83 Lehrerinnen gebildet worden, worunter 76 Württembergerinnen. Dasselbe ist nun, wie oben bemerkt, in Verbindung mit einer Anstalt für Waisenmädchen zu einer Staatsanstalt erhoben und nach Marktgrünningen verlegt.

Nach Vollendung des Curses haben die Candidatinnen vor einer aus einem Seminar-Rector, einem Schulmeister und dem Commissär der evangelischen Oberschulbehörden als Vorstand zusammengesetzten Commission in den oben genannten Fächern ein theils schriftliche, theils mündliche Prüfung nebst Ablegung einer Lehrprobe zu bestehen, worauf sie von der Oberschulbehörde ein Zeugnis nach den Stufen der Befähigung (Cl. I. II. III., wovon jede wieder in a. und b. zerfällt) erhalten, in dessen Folge sie befähigt sind, in unständiger Weise (an der Stelle von Lehrgehülfsen oder Unterlehrern mit dem nemlichen Gehalt wie diese) an Mädchenschulen und an den untersten Knabenclassen, sowie an den untersten gemischten Schulleassen durch die Oberschulbehörde verwendet zu werden, jedoch nur mit Zustimmung der betreffenden Gemeindebehörde. Zur Anstellung an oberen Abtheilungen von Mädchenschulen befähigt nur Classe I. und II.

Im Falle willkürlichen Austritts aus dem Volksschuldienste oder der verschuldeten Entlassung aus demselben, ausgenommen den Fall der Verheirathung, sind sie den Betrag der genossenen Staatsunterstützung zu ersetzen verpflichtet. Dagegen haben Lehrerinnen, welche nach gewissenhafter Erfüllung ihres Amtes durch Alter, körperliche Gebrechen oder länger dauernde Krankheit in unverschuldeter Weise dienstuntüchtig geworden und bedürftig sind, so lange sie im lebigen Stande bleiben und unbescholten leben, die Bewilligung eines jährlichen Gratials aus der Staatskasse zu gewärtigen. Vgl. „Das Elementarlehrerinnenseminar zu Ludwigsburg. Im Auftrage K. Cultministeriums und unter Benützung amtlicher Quellen dargestellt von E. Hory. Stuttgart 1872.“

Katholischerseits befindet sich ein Privatlehrerinnenseminar zu Gmünd mit 5 Lehrern und 33 Schülerinnen. Dieselben sind mit wenigen Ausnahmen Ordenspersonen. Der Curs ist zweijährig. Die Prüfung geschieht durch eine aus dem Commissär des katholischen Kirchenraths als Vorstand, dem Rector, dem Hauptlehrer und den Oberlehrern des Schullehrerseminars bestehende Commission. Die katholischen Schulschwester werden je zu zwei ausgesendet, eine für die Schule, die andere für die Industrieschule und den Haushalt.



Obwohl die Leistungen der Lehrerinnen in den Volksschulen, zumal den untersten Classen, nach den bisherigen Erfahrungen durchschnittlich befriedigend sind, so ist doch die Oberschulbehörde in der Verwendung derselben nicht selten gehemmt durch die gesetzlich erforderliche Zustimmung der Gemeindebehörden, welche häufig mit Vorurtheilen gegen die Anstellung von Lehrerinnen, die nur durch den derzeitigen Mangel an männlichen Lehrgehülfen überwunden werden können, erfüllt sind.

Stärker ist der Zubrang zum Lehrerinnenberuf katholischer- als evangelischerseits. Denn obwohl die katholische Bevölkerung kaum ein Drittheil der Gesamtbevölkerung beträgt, waren doch im J. 1872 an öffentlichen Schulen 44 evangelische und 34 katholische Lehrerinnen angestellt, und von jenen 10, von diesen 40 zu Annahme von Privatdiensten beurlaubt. Ohne Zweifel wirkt dazu der Umstand mit, daß letzteren im Falle der Untüchtigkeit zum Lehramt der Regreß in ihre religiöse Genossenschaft offen steht.

Am Schluß der Seminarjahre erfolgt die 1. Dienstprüfung katholischerseits durch die Lehrer des Seminars unter dem Vorstehe eines Commissärs des katholischen Kirchenraths, evangelischerseits bis jetzt durch eine aus einem Commissär der Oberschulbehörde als Vorstand, dem Rector desjenigen Seminars, dem die Examinanden nicht angehören, einem Bezirksschulinspector und 2 Schulmeistern zusammengesetzte Commission, und zwar in jedem Seminar mit den betreffenden Seminaristen, wozu auch die Zöglinge der Privatseminarien einberufen werden. Das Maß der Anforderungen bei dieser wie bei der 2. Dienstprüfung ist durch den Consistorialerlaß vom 26. Juni 1855 normirt worden, welcher im wesentlichen heute noch maßgebend ist. Die Prüfung geschieht theils mündlich, theils schriftlich. Es wird verlangt:

1) In der Religion: a. Bibelfunde; b. Bekanntschaft mit den geschichtlichen Büchern des Alten Testaments, einer Anzahl von Psalmen und einigen Abschnitten der Propheten, vertrautere Bekanntschaft mit den 4 Evangelien und der Apostelgeschichte, den Briefen an die Römer und 1 Korinther, den Pastoralbriefen; c. Sicherheit im religiösen Memorirstoff der Volksschule; d. Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, gegründet auf den Katechismus und die Beweisstellen des Spruchbuchs, nähere Kenntnis der Unterscheidungslehren; e. Bekanntschaft mit den im Lesebuch enthaltenen kirchengeschichtlichen Abschnitten. 2) In der deutschen Sprache: a. Kenntnis der Redetheile, der Formenlehre, der Satztheile und Satzarten, fehlerloses Schreiben eines Dictats; b. schöne und fließende Handschrift und Kenntnis der Methode des Schreibunterrichts; c. Aufsatz über einen dem Candidaten bekannten Gegenstand; d. Kenntnis des Lehrgangs und Verfahrens bei Ertheilung des Sprachunterrichts für die verschiedenen Altersstufen der Volksschüler. 3) In Rechnen und der Geometrie: a. Bekanntschaft mit der niederen Arithmetik einschließlich der Lehre von den Decimalbrüchen, der Proportionenlehre, der Elemente der Potenzen und Wurzellehre, neuestens auch Kenntnis des metrischen Systems, Uebung im praktischen Rechnen — Zins-, Theilungs-, Mischungsrechnung, Fertigkeit im Kopfrechnen. Kenntnisse in der Algebra erhöhen das Zeugnis im Rechnen; b. Kenntnis des Lehrgangs und Verfahrens beim Unterricht im Rechnen; c. Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Planimetrie über geradlinige Figuren und den Kreis; d. Bekanntschaft mit den Elementen der Flächen- und Körperberechnung.

4) In der Weltkunde: Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie. Hier waren die Anforderungen durch den oben angeführten Erlaß zunächst auf genaues Verständnis und Erklärung der betreffenden im Lesebuch vorkommenden Abschnitte beschränkt. Da jedoch theils die betreffenden Fächer nur unvollständig im Lesebuch vertreten sind, theils ihr Verständnis einen anderweitigen vollständigen Unterricht voraussetzt: so wird jetzt verlangt, daß die Realkenntnisse zwar zunächst den im Lesebuch gegebenen Stoff umfassen, jedoch über denselben hinaus zu einer geordneten Kenntnis des Wichtigsten aus dem Gebiete der Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Geographie sich erheben.

5) Musik: a. Kenntnis der Elemente, der Accorde, ihrer Versetzungen, Umwent-

dungen bis zur Fähigkeit, eine vorgeschriebene Ausweichung auszuführen und eine gegebene Stimme 2-, 3- und 4stimmig zu harmonisiren; b. Singen der im Choralbuch enthaltenen Choräle mit Ausnahme der schwierigeren, in altkirchlichen Tonarten gesetzt; c. Fähigkeit, einen Choral auf der Orgel (mit Gebrauch des Pedals) zu spielen und ein schon eingeübtes Orgelstück vorzutragen; d. Spielen eines Chorals auf der Violine vom Blatt.

6) Als Lehrprobe hat der Candidat ein aufzugebendes Pensum aus den verschiedenen Fächern der Volksschule mit Schülern in der Zeitdauer einer Viertelstunde zu behandeln. 7) Zeichnen ist zunächst facultativ. Befriedigende Leistungen in diesem Fache erhöhen jedoch das Gesamtzeugnis.

Die Schulkunde war durch obigen Consistorialerlaß der 2. Dienstprüfung zugewiesen und für die 1. nur die Kenntnis des Lehrgangs der einzelnen Unterrichtsfächer verlangt. Da sie jedoch ein Hauptfach des Seminarunterrichts ist und nicht bloß die Schulkunde im engeren Sinne, sondern auch die wesentlichen Grundsätze über Pädagogik und Didaktik umfaßt: so werden auch schon bei der 1. Dienstprüfung schriftliche Fragen aus dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zur Beantwortung gegeben.

Die Zeugnisse ergeben sich durch Addition der in den einzelnen Fächern erhaltenen Noten, wobei jedoch die Fächer nicht als gleichwerthig gelten, sondern von  $\frac{1}{2}$  bis zu 2 aufsteigen. Die niedrigste Nummernzahl, die zur Ersetzung der Prüfung nothwendig ist, beträgt 40—49. Die höchste 107—144. Die Gradation der Zeugnisse ist folgende: III b. (kaum zureichend), III a. (zureichend), II b. (ziemlich gut), II a. (gut), I b. (recht gut), I a. (sehr gut). Es wird übrigens ein strenger Maßstab angelegt, so daß die Ertheilung der Note I a. sehr zu den Seltenheiten gehört und auch I b. eine durch alle Fächer hindurchgehende tüchtige Leistung voraussetzt. Zur Veranschaulichung der durchschnittlichen Leistungen möge das Ergebnis einer in den letzten Jahren mit 113 theils in den Staats-, theils in den Privatseminarien vorgebildeten Candidaten dienen.

Von diesen erhielten aus den Staatsseminarien die Note

I b	6	=	10,17	Procent
II a	8	=	13,56	"
II b	28	=	47,46	"
III a	16	=	27,12	"
III b	1	=	1,69	"

Von den Privatseminarien:

I b	0	=	0	Procent
II a	3	=	5,55	"
II b	20	=	37,04	"
III a	22	=	40,47	"
III b	9	=	16,67	"

Die mit Erfolg erstandene 1. Dienstprüfung befähigt zur Versetzung von unständigen Lehrstellen, zunächst von Lehrgehilfenstellen.

Die 2. Dienstprüfung, die erst nach zurückgelegtem 24. Lebensjahr und nach einer wenigstens zweijährigen Dienstleistung in unständigem Dienste erstanden werden darf, wird katholischerseits durch 2 Mitglieder des Kirchenraths, einen Schulmeister und nach Bedarf einen Bezirksschulinspector vorgenommen, evangelischerseits durch die oben genannte Prüfungscommission. Bei derselben wird im allgemeinen ein reiferes Urtheil und eine sicherere Beherrschung des Lehrstoffes erwartet. Die Prüfungsfächer sind dieselben, doch wird insbesondere noch erwartet: 1) In der Religion: Bekanntschaft mit der theokratischen Stellung und Wirksamkeit der einzelnen Propheten, mit Hiob, den Sprüchen Salomos und sämtlichen neutestamentlichen Briefen. 2) In der Geschichte: Auskunft auch über diejenigen Data der Zeittafel, welche im Lesebuch keine Erwähnung finden. 3) In der Schulkunde: nähere Einsicht in die Methoden und den Lehrgang bei sämtlichen Unterrichtsfächern, und Beantwortung praktischer Fragen aus dem Gebiete

des Schullehrerberufs. 4) In der Musik: Singen und Spielen sämtlicher Choräle des Choralbuchs, freies Vorspiel oder wenigstens Vortrag eines auswendig gelernten fremden Orgelstücks. Kenntnis des inneren Baues der Orgel. Die Fähigkeit zu transponiren und supponiren gereicht zur Empfehlung. 5) Lehrern, welche in landwirthschaftlichen Beschäftigungen oder in Leitung von Industrieschulen sich besondere Kenntnisse und Erfahrungen gesammelt haben, wird auf ihren Wunsch Gelegenheit gegeben, hievon in seiner schriftlichen Arbeit eine Probe abzulegen. 6) Diejenigen, welche sich um Lehrstellen an mittleren oder oberen Classen von städtischen Volksschulen bewerben wollen, haben noch überdies neben praktischen Leistungen im Zeichnen Rechenschaft über die Methode des Zeichenunterrichts zu geben und in der Weltkunde umfassendere Kenntnisse nachzuweisen.

Die Scala der Zeugnisse ist dieselbe, wie bei der 1. Dienstprüfung. Zur gewissenhaften Anwendung der Zeit behufs der Fortbildung zwischen der 1. und 2. Dienstprüfung sind wiederholte Ermahnungen der Oberschulbehörde ergangen. Die erfolgreiche Erstehung der 2. Dienstprüfung befähigt zunächst zur Veretzung von Unterlehrerstellen, sodann zur definitiven Anstellung.

Zur Fortbildung der im Dienst befindlichen Lehrer bestehen theils allgemeine, theils auf Specielles gerichtete Einrichtungen.

Zu jenen gehören die schon seit 1810 angeordneten Schullehrerconferenzen, welche zu den fruchtbarsten Fortbildungsmitteln der Lehrer zu rechnen sind. Sie bestehen theils in theoretischen Belehrungen, theils in praktischen Uebungen. Jene umfassen das ganze Gebiet der Pädagogik und Didaktik, dehnen sich auch manchmal auf Gegenstände aus, welche in das allgemeine Culturgebiet gehören. Sie sind alljährlich 4mal durch den Schulconferenzdirector, der häufig auch zugleich Bezirksschulinspector ist, mit sämtlichen zum Conferenzbezirk gehörigen Lehrern zu halten und beginnen mit mehrstimmigem Gesang, wozu da und dort Nachmittags auch noch Orgelspiel kommt. Der Conferenzdirector stellt ein Thema zur schriftlichen Bearbeitung auf. Solcher Aufsätze sollen im Jahr wenigstens zwei von sämtlichen Lehrern, welche noch nicht 50 Jahre alt sind, geliefert werden. Sie werden vom Conferenzdirector gelesen und mit einem kurzen Urtheil prädicirt später zurückgegeben. In der nächsten Conferenz wird der Gegenstand nebst einer Kritik der Aufsätze eingehend besprochen, wobei der Vorstand entweder einer Disposition sich bedient oder einen selbstverfaßten ausführlichen Vortrag hält und der weiteren mündlichen Debatte Raum giebt. Die Lehrerinnen sind zwar vom persönlichen Erscheinen bei den Conferenzen dispensirt, haben aber jährlich auch 2 Aufsätze zu liefern, worüber der Conferenzdirector ihnen sein Urtheil mündlich abgiebt. Die praktischen Uebungen bestehen in Lehrproben über irgend einen Unterrichtsgegenstand, welchen der Conferenzdirector zuvor (zur Vorbereitung) bezeichnet hat, und welche von Lehrern, vorzugsweise unständigen, abzuhalten sind. Auf sie folgt die Kritik, theils durch den Vorstand, theils durch die anwesenden Lehrer. Die Berichte sind an die Generalsuperintendenten einzusenden behufs des Vortrags im Synodus, beziehungsweise in der Oberschulbehörde.

Seit dem Jahr 1865 ist in jedem Schulaufsichtsbezirke alljährlich nach Beendigung der periodischen Schulprüfungen an der Stelle einer der 4 jährlichen Conferenzen eine Bezirksschulversammlung abzuhalten, wobei die Schulconferenzvorstände und sämtliche Lehrer des Bezirks zu erscheinen haben. Ferner sind zur Theilnahme der Decan und die weiteren Geistlichen der betreffenden Confession, der Oberamtmann, der Oberamtsarzt, sowie weitere Männer, bei welchen Interesse für das Volksschulwesen vorausgesetzt ist, einzuladen. Den Mitgliedern der Ortsschulbehörden steht die Theilnahme frei. Der Bezirksschulinspector eröffnet die Versammlung mit einer Darstellung des Stands des Volksschulwesens im Bezirk und die Berathung erstreckt sich auf diejenigen Punkte, worin nach seinen Wahrnehmungen eine Verbesserung oder Weiterbildung stattfinden sollte. Auch ist es jedem Mitgliede gestattet, andere Gegenstände, welche dem

Zweck der Versammlung entsprechen, zur Erörterung vorzuschlagen, sowie es der Versammlung zu steht, Anträge an die höheren Behörden zu stellen. Häufig werden von Lehrern oder Geistlichen längere schriftliche Vorträge gehalten. Auch äußern sich die Aerzte über die sanitätischen Misstände in den Schulen. Ausstellungen von Lehrmitteln oder Arbeiten aus Volks- und Industrieschulen finden da und dort statt. Diese Versammlungen sind geeignet, den Lehrern einen Einblick in den Gesamtzustand der Schulen ihres Bezirks zu verschaffen und sie zur Vergleichung mit den Leistungen anderer herauszufordern, auch bei solchen Männern, welche sonst zur Schule in keiner amtlichen Beziehung stehen, das Interesse dafür zu fördern.

Ueber die Verhandlungen hat der Bezirksschulinspector unter Beisetzungsprotokolls an die Oberschulbehörde zu berichten, welche sämtliche Berichte mit einem eingehenden Bericht dem K. Ministerium vorzulegen hat, so daß hiedurch die höheren und höchsten Behörden eine die gewöhnlichen Visitationsberichte ergänzende nähere Einsicht in die Fortschritte oder Mängel und Bedürfnisse der Volksschulen gewinnen.

Für die Theilnahme an den Conferenzen erhalten die Lehrer neben der Reisekostenvergütung eine Taggebühr, und zwar die Schulmeister von 1 Gulden, die unständigen 48 Kreuzer aus den Gemeindefassen, während die Remuneration für die Conferenzdirectoren (10 fl. für eine Conferenz) aus der Staatskasse bezahlt wird.

In jedem Bezirk bestehen ferner seit 1810 gesetzlich angeordnete Schullehrerlesegesellschaften, an welchen auch die Geistlichen sich betheiligen, und deren Kosten durch normirte Beiträge aus den Ortskassen, der Lehrer und der Geistlichen bestritten werden. Davon werden pädagogische Zeitschriften und Bücher, namentlich solche, welche zur Fortbildung der Lehrer dienen, auch solche von allgemein bildendem Inhalt, angeschafft. Sie stehen unter der Leitung der Conferenzdirectoren und einiger Gewählten aus der Mitte der Lehrer. Auch wird die Anschaffung von Büchern oft in den Conferenzen berathen. Sie werden in Circulation gesetzt und nachher in die Bezirksbibliothek aufgenommen.

Zur Förderung der Fortbildung dienen ferner die Preisaufgaben. Alle zwei Jahre wird von der Oberschulbehörde ein Thema aus dem Gebiete der Pädagogik zur Beantwortung ausgeschrieben. Die Arbeiten sind mit einem Motto und mit einem das Motto und den Namen des Verfassers enthaltenden versiegelten Zettel einzusenden. Die 3 besten Arbeiten werden honorirt — evangelischerseits die erste mit 5, die zweite mit 3, die dritte mit 2 Ducaten. Andere, wenn sie es verdienen, werden belobt. Das Ergebnis wird mit einer eingehenden Kritik der Abhandlungen öffentlich bekannt gemacht.

Auch Prämien werden aus einer dafür bestimmten Etatssumme an Schullehrer, welche sich durch ihre Amtsführung vor anderen auszeichnen, jährlich ausgetheilt. Doch soll nach einem Ministerialerlaß vom J. 1869 ein Theil der dafür ausgeschickten Summe auch zur Vermehrung oder Erhöhung der Aufsatzpreise und zu Reiseunterstützungen an besonders strebsame Lehrer verwendet werden können.

Die durch das Schulgesetz von 1836 angeordneten außerordentlichen Lehrurse über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre sind neben den Schulconferenzen und bei der durchschnittlichen pädagogischen Bildung der Lehrer kein Bedürfnis mehr. Dagegen werden solche Lehrurse für specielle Zwecke gehalten, z. B. Zeichencurse in einem Seminar oder unter der Leitung anderweitiger tüchtiger Zeichenlehrer für freiwillige Theilnehmer aus dem ganzen Lande mit einer Dauer von 6 Wochen bis zu 4 Monaten. Der kürzere für katholische Lehrer wird gewöhnlich zu Nottweil gehalten. Der längere im Eßlinger Seminar stattfindende Zeichencurs umfaßt das Freihandzeichnen, technische Linearzeichnen, geometrische Zeichen, die Projectionenlehre, das architektonische Zeichnen, auch Kartenzeichnen. Die Theilnehmer erhalten neben Reisekostenentschädigung Taggelber aus der Staatskasse à 1 fl. 30 kr. Lehrurse in einzelnen Bezirken über Naturwissenschaften, z. B. Physik, Chemie, Botanik, Mineralogie durch Geistliche, welche dieser Fächer mächtig sind, und deren Theilnehmer Reisekostenentschädigung aus der Staatskasse erhalten; für

katholische Lehrer werden seit einigen Jahren sechswöchige Lehrurse in Physik, Mineralogie, Geognosie, Chemie durch Fachlehrer in Stuttgart gehalten. Landwirtschaftliche Lehrurse in Hohenheim, Turnlehrurse in Stuttgart. Einigemal wurden auch an der Stuttgarter Baugewerkschule Lehrurse für solche Lehrer gehalten, die zur Ausübung des Geometerberufs neben ihrem Schulamt sich ausbilden wollten.

In Stuttgart besteht ein Lehrurs für Orgelspiel und Harmonielehre, welcher für alle daselbst angestellten unständigen Lehrer obligatorisch ist. Einige Jahre lang waren solche Orgelschulen unter der Leitung von Geistlichen und Schulmännern in mehreren Bezirken eingeführt, und es war der Plan, sie nach und nach über das ganze Land auszudehnen. Sie sollen aber aus Mangel an den erforderlichen Mitteln nicht alljährlich, sondern nur nach bestimmten Zwischenräumen fortgesetzt werden.

Freiwillige Gesangvereine, häufig mit Orgelspielübungen verbunden, von der Oberschulbehörde dringend empfohlen, vorzugsweise zur Pflege des geistlichen Gesanges, bestehen fast in allen Bezirken unter der Leitung von Lehrern oder Geistlichen, und die Theilnehmer erhalten dazu häufig Reisekosten aus den Stiftungs- oder Gemeindefassen.

Seit einigen Jahren sind Wiederholungscurse für jüngere Lehrer, welche noch an keiner Seminarübungsschule theilgenommen haben, in der Art eingeführt, daß in jedes der evangelischen Seminare je 6 Lehrer einberufen werden, welche 3 Wochen lang dem Unterrichte in der Seminarübungsschule unter der Leitung des Oberlehrers anzuwohnen und theilweise auch selbst zu practiciren haben, um sodann das, was sie von Methode und Disciplin hier gelernt haben, in ihren eigenen Schulen anzuwenden. Diese Curse haben sich als sehr fruchtbar erwiesen und werden von strebsamen Lehrern gerne benützt. Die Theilnehmer erhalten Taggeld aus der Staatskasse.

Anstellung der Lehrer. Früher hatten sowohl die salarirenden Stiftungsräthe als eine große Zahl von Gemeinden vermöge eines auf besonderem Titel beruhenden Privatrechts das Wahl- oder Vorschlagsrecht zu den Schulstellen. Beiden ist aber dieses Recht wegen der dabei stattgehabten Mißbräuche längst genommen, und es regt sich in den Gemeinden kein Wunsch nach Zurückgabe des alten Rechts. Die Oberschulbehörde besetzt jetzt alle ständigen und unständigen Schulstellen, soweit nicht das Ernennungsrecht Standesherrn oder Rittergutsbesitzern zukommt, in welchem Falle der Oberschulbehörde nur das Bestätigungsrecht zusteht. Solcher Patronatsstellen sind es evangelischerseits 156, katholischerseits 275. Uebrigens haben etliche größere Städte neuestens durch Erhöhung der Schulbesoldungen über das gesetzliche Maß hinaus vermittelt Uebereinkommens mit der Oberschulbehörde eine Art von Vorschlagsrecht sich erworben, indem ihnen aus der Bewerberliste eine Anzahl von an sich für die fragliche Stelle befähigten Bewerbern genannt wird, von welchen sie einen oder mehrere der Oberschulbehörde zur Ernennung vorschlagen.

Hinsichtlich ihrer Dienstrechte stehen die ständigen Lehrer, obwohl der Schuldienst als Gemeindedienst gilt, den Staatsdienern gleich. Entlassen können sie, den Fall eines gerichtlichen Erkenntnisses ausgenommen, nur wegen moralischer Unbrauchbarkeit werden nach §. 48 und 47 der Verfassungsurkunde.

Die Gehaltsverhältnisse waren bis zum J. 1872 folgendermaßen normirt. Jeder Schulmeisterstelle kommt eine angemessene, für den Bedarf einer Familie ausreichende Wohnung, oder eine den jeweiligen Mietzpreisen entsprechende Hausmietheentschädigung zu. Der Mindestgehalt der nach dem Gesetz vom 25. Mai 1865 neu zu errichtenden Schulmeisterstellen beträgt für alle Gemeinden ohne Unterschied 400 fl. Für die übrigen Schulmeistergehälte sind nachstehende Normen maßgebend:

Der Mindestgehalt einer Schulmeisterstelle soll nicht unter 400 fl. betragen. Dieser steigt

A in Landgemeinden bei Schulen mit 2 Lehrstellen für den ersten oder einzigen Schulmeister auf 425 fl., mit 3 Lehrstellen für den ersten auf 450 fl., für den zweiten auf



geboren, bei der unteren Stufe am 13. Februar 1826. Sie kommen allen Schulmeistern ohne Unterschied des Einkommens gleichmäßig zu und werden nur denjenigen zeitweise vorenthalten, welche sich derselben durch ungeordneten Wandel und schlechte Dienstführung unwürdig gemacht haben.

Diese Alterszulagen sind durch das Gesetz vom 18. April 1872 bedeutend erhöht worden. Hiernach erhalten die Schulmeister nebst den obengenannten Oberlehrern jährlich

a)	nach zurückgelegtem 40. Lebensjahr	—	50 fl.	
b)	"	"	45. "	70 fl.
c)	"	"	50. "	100 fl.

Sie sind hinsichtlich des Anspruchs auf Pension und Sterbenachgehalt, sowie auch hinsichtlich der Verpflichtung zu den Leistungen für die Wittwenkasse der Volksschullehrer dem ordentlichen Gehalte gleichgestellt.

Mangelhafte Erfüllung der dienstlichen Pflichten oder erhebliche Ausstellungen im sonstigen Verhalten schließen von der ersten Einsetzung oder vom Vorrücken aus. Die Leistung dieser Zulagen übernimmt die Staatskasse.

Eine weitere Erhöhung des Einkommens erwächst denjenigen Lehrern jeder Kategorie, welche wegen Abtheilungsunterrichts über 30 Stunden wöchentlich zu geben haben. Hiefür erhielten sie jährlich für die Stunde 12 fl. auf dem Lande, 18 fl. in Städten und 24 fl. in Gemeinden erster Classe (mit mehr als 5000 Einwohnern). Nach dem Gesetz vom 18. April 1872 erhalten sie für jede weitere Unterrichtsstunde dem Jahr nach eine Belohnung von mindestens

18 fl. auf dem Lande,
27 fl. in Städten und
36 fl. in Gemeinden erster Classe.

Was die Verbindung von Schuldiensten mit Meßnerdiensten betrifft, so hat es nicht an Stimmen gefehlt, welche die Trennung beider verlangten. Da jedoch solches ohne große Opfer von Seiten der Gemeinden nicht zu erreichen gewesen wäre, indem an manchen Orten das Meßnerereinkommen einen beträchtlichen Theil des Schuleinkommens bildet, so wurde die gesetzliche Bestimmung beibehalten, wonach diejenigen Bezüge, die in einem mit dem Schuldienste für immer als Nebenamt vereinigten niederen Kirchendienst ihren Grund haben, über Abzug des etwa darauf haftenden Amtsaufwands in die Gehalte der Schulstellen einzurechnen sind. Nur hat die Novelle von 1865 die an einigen Orten herkömmliche Haltung eines Meßnerereigehülfen dahin erweitert, daß sie festsetzte: ist mit der Schulstelle ein Meßnerdienst vereinigt, so muß der Lehrer in der Regel einen Meßnerereigehülfen halten, dessen Belohnung zu dem bei Festsetzung des Gehalts in Abzug kommenden Amtsaufwand zu rechnen ist, soweit solcher nicht etwa schon durch den Mehrbetrag gedeckt erscheint, um welchen der Gehalt der Schulstelle das gesetzliche Minimum übersteigt. Doch kann ausnahmsweise auch auf den Wunsch der Gemeinde und des Lehrers dem letzteren die Haltung eines Meßnerereigehülfen von der Oberschulbehörde erlassen werden, in welchem Falle die entsprechende Belohnung ihm zu reichen ist. Letzteres kommt namentlich in kleinen Gemeinden vor, wo der Umfang der Meßnerereigeschäfte nicht bedeutend ist.

Der Meßnerereigehülfe wird nur in widerruflicher Eigenschaft bestellt. Seine Wahl steht dem betreffenden Schulmeister mit Genehmigung des Stiftungsraths zu und der Schulmeister bleibt für die unmaßgebliche Besetzung des Meßnerdienstes verantwortlich. Bei Vertheilung der Geschäfte zwischen dem Lehrer-Meßner und dem Meßnerereigehülfen, welche der Kirchenconvent zu normiren hat, ist darauf zu sehen, daß das Schulamt nicht beeinträchtigt werde, sodann sind örtliche und herkömmliche Verhältnisse zu beachten. Dem Meßnerereigehülfen werden am zweckmäßigsten folgende Functionen zugetheilt: das Läuten der Glocken Morgens, Mittags, Nachmittags und Abends nebst Einläutung der Feste, Reinigung der Kirche und ihrer Umgebung, Einheizung der Sacristei, Aufziehen der Kirchenguhr, amtliche Gänge für den Geistlichen, Bedienung des Geistlichen bei Privat-

communione und Haustaufen je gegen die ortsübliche Gebühr. Die übrigen Obliegenheiten verbleiben dem Lehrer-Mehner zu eigener Besorgung, z. B. das Schulläuten, das Läuten zu allen Gottesdiensten, Decken der Kanzel, des Altars und des Taufsteins, Besorgung des Abendmahlweins u. s. w. Aufstellung und Reinigung der vasa sacra, Fragen nach dem zu singenden Liede und Aufstecken desselben, Ablesen der kinderlehrpflichtigen Sonntagschüler.

Von den unständigen Lehrern hatten Unterlehrer und Amtsverweser neben  $7\frac{1}{2}$  Centner Dinkel oder deren durchschnittlichem Marktpreis, einem heizbaren Zimmer mit dem unentbehrlichsten Mobilien oder einer Entschädigung dafür, und neben einem halben Klafter buchen Scheiterholz oder einem Aequivalent von einer andern Holzgattung, bis zum Jahr 1872 einen Gehalt in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern von mindestens 240 fl., in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einwohnern von mindestens 260 fl., in Gemeinden von mehr als 6000 Einwohnern von mindestens 280 fl. Außerdem beziehen die Verweser erledigter Schulstellen, welche zugleich einen niederen Kirchendienst zu versehen haben, die damit verbundenen Emolumente.

Die Lehrgehülfen erhielten neben der gleichen Naturalleistung, wie die vorhin genannten, einen nach der Größe der Gemeinden aufsteigenden Gehalt von 160, 170 und 180 fl.

Nach dem Gesetz vom 18. April 1872 erhalten neben den oben genannten sonstigen Bezügen, in Geld

1) Unterlehrer und Amtsverweser

- |   |         |
|---|---------|
| a) in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern mindestens | 290 fl. |
| b) in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einw.  | 310 fl. |
| c) in Gemeinden mit 6000 und mehr Einwohnern                  | 330 fl. |

2) Lehrgehülfen

- |   |         |
|---|---------|
| a) in Gemeinden mit nicht mehr als 2000 Einwohnern mindestens | 210 fl. |
| b) in Gemeinden mit mehr als 2000 und weniger als 6000 Einw.  | 220 fl. |
| c) in Gemeinden mit 6000 und mehr Einwohnern                  | 230 fl. |

Nach der Vollziehungsinstruction vom 23. Mai 1872 werden die Gehalte (einschließlich der Entschädigung für die gesetzliche Frucht- und Holzbesorgung)

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| a) der Stellvertreter und Hilfslehrer mit Amtsverwesersgehalt auf | 340 fl.,                     |
|   | 360 fl. und 380 fl.          |
| b) der Hilfslehrer mit Lehrgehülfsgehalt auf                      | 260 fl., 270 fl. und 280 fl. |
|   | festgesetzt.                 |

Die Verköstigung der Lehrgehülfen durch den Schulmeister war früher allgemein vorgeschrieben. Jetzt ist sie der freien Wahl beider überlassen. Unter besonderen Umständen jedoch, z. B. wenn kein angemessenes Kosthaus sich finden läßt, kann die Aufsichtsbehörde die Verköstigung des Lehrgehülfen durch den Schulmeister gegen eine in Ermanglung einer gütlichen Uebereinkunft von ihr festzusetzende Entschädigung anordnen.

Unständige Lehrer erhalten bei Versetzungen, welche ohne ihre Verschuldung und nicht auf ihr Ansuchen erfolgen, eine angemessene Reisekostenentschädigung aus der Staatskasse.

Unterstützungen für bedürftige Schullehrer.

Außerordentlicher Weise sind in den Jahren 1847 und 1854 Theuerungszulagen an gering besoldete Schullehrer theils aus der Staatskasse, theils aus Gemeindemitteln bewilligt worden. Für einmalige außerordentliche Unterstützungen von 10—25 fl., namentlich Beiträge zu Krankheitskosten an ständige und unständige Lehrer und an ihre Hinterbliebenen (Gratualien) besteht ein jährlicher Etatsatz von 1500 fl. Sodann sind jährliche Unterstützungen (Gratificationen) von 10—40 fl. an besonders bedürftige und würdige Schulmeister je auf den 1. December zu vertheilen, wozu ein Etatsatz für die Evangelischen von 2000 fl., für die Katholiken von 1000 fl. besteht. Ferner werden



aus dem allgemeinen Gratualienfonds an nicht pensionsberechtigte Schullehrer jährliche Gratualien abgereicht.

Abelberger Schulstiftung. Der am 5. März 1820 in Denkendorf gestorbene pensionirte Prälat und Generalsuperintendent Cleß von Urach, vormaliger Prälat in Abelberg, hat vermöge einer Urkunde vom Jahr 1810 ein Capital von 4850 fl. dazu bestimmt, daß nach seinem Tode die Zinsen dieses Capitals theils zu Anschaffung Neuer Testamente und anderer christlichen Erbauungsbücher für die ärmere christliche Jugend in den zur Zeit der Ausfertigung jener Urkunde zum Generalat Abelberg gehörig gewesenen Gemeinden, welche schwache *pia corpora* und keine zu diesem Zweck bestimmte Stiftungen haben, theils zu Unterstützung würdiger, aber dürftiger Schullehrer in eben diesem Generalat verwendet werden sollen. Die Verwaltung der Stiftung und die Verwendung der Zinse solle dem Consistorium übertragen werden, zu welchem Behufe es Berichte von den Decanen einzuziehen habe. Das ursprüngliche Capital ist pro 1871/72 auf 5405 fl. angewachsen und die verfügbaren Zinsen betragen nach Abzug der Verwaltungskosten 231 fl. Hievon werden vom Consistorium jährlich an würdige und bedürftige Schulmeister, welche im ehemaligen Generalat Abelberg angestellt sind, 7 Portionen à 20 fl. vertheilt. Der Rest wird auf Bücher, welche in anderjährigem Turnus an die Schüler der betreffenden Gemeinden zu vertheilen sind, verwendet. Da jedoch für Neue Testamente ausreichend durch die Bibelanstalt gesorgt wird, so werden gewöhnlich andere Schulbücher, wie Spruchbücher, Gesangbücher, Kinderlehren, auch Lesebücher gewählt.

Auszeichnungen erhalten verdiente Lehrer theils beim 50 jährigen Dienstjubiläum, theils aus Anlaß der Pensionirung nach langer und erfolgreicher Dienstzeit. Sie bestehen in Verleihung der silbernen oder goldenen Civilverdienstmedaille.

Nebenämter dürfen Schullehrer nur mit Bewilligung der Oberschulbehörde annehmen. Wenn dieselben voraussichtlich der Schule keinen Eintrag thun, wie Impfsbuchführung, Schulfondsrechnung, auch Stiftungspflege und Rathschreiberei in kleinen Gemeinden, so wird die Erlaubnis nicht erschwert, unter der Bedingung, daß die Sitzungen stets außerhalb der Schulzeit gehalten werden. Auch die Ausübung der Feldmesserei wird gestattet. Bedenklicher ist schon das Ortsacciseamt wegen der Berührung mit den Wirthen, und weil der Acciser oft augenblicklich in Anspruch genommen wird, daher neuestens in der Regel nicht gestattet. Auch Agenturen für Versicherungsgesellschaften (Feuer, Hagel *ic.*) werden ungern und nur unter gewissen Garantien erlaubt. Auch die früher einigen Schullehrern oder vielmehr ihren Frauen ertheilte Erlaubnis, einen Kramladen zu halten, wird wegen der zu Tage getretenen Unzukömmlichkeiten neuester Zeit nicht mehr ertheilt. Die Theilnahme an einem Jagdpacht oder die Lösung einer Jagdkarte ist Schullehrern untersagt.

Die Vereinigung des Schulamts mit dem Schultheissenamt war früher verboten. Da jedoch Fälle eintraten, in welchen die ganze Gemeinde dem Schulmeister ihr Vertrauen schenkte und das Oberamt bezeugte, daß dieser der einzige Mann in der Gemeinde sei, von welchem die Verbesserung des tief gesunkenen sittlichen Zustands der Gemeindeangehörigen erwartet werden könne: so wurde an einigen Orten dem Schulmeister die Annahme des Schultheissenamts in widerruflicher Weise und unter der Bedingung der Annahme eines Hülfslehrers auf seine Kosten gestattet.

Kriegsdienstpflicht. Nach der nun auch für Württemberg verbindlichen Militärerzahninstruction für den norddeutschen Bund vom 26. März 1868 (Regbl. 1871 Nr. 21 u. 22) gelten für die Schulamtsandidaten nachfolgende Bestimmungen.

I. Diejenigen Schulamtsandidaten, welche zur Zeit ihrer Militärpflicht, also in demjenigen Kalenderjahre, in welchem sie das 20. Lebensjahr vollenden, noch nicht geprüft sind, können auf amtliche Zeugnisse darüber, daß sie in der Vorbereitung auf einen Lebensberuf (Schulamt) begriffen sind, welche nicht ohne bedeutenden Nachtheil für sie unterbrochen werden kann, auf 1—2 Jahre von der Militärerzahnbehörde zurückgestellt werden. (Vgl. S. 44. 1 a mit S. 46.)

II. Sind dieselben geprüft oder bereits angestellt, so werden sie, sofern sie der Losnummer nach zum Dienst gelangen und dienstbrauchbar sind, statt zu einer dreijährigen activen Dienstzeit nur zu einer 6wöchigen Ausbildung bei einem Infanterieregiment eingestellt. (Der Antritt der 6wöchigen Dienstzeit ist unter Berücksichtigung der Interessen des Truppentheils und der Schulamts Candidaten zu bestimmen.) Sie treten nach dieser Ausbildung dann zur Reserve und nach 7jähriger Dienstzeit zur Landwehr über, in der sie die gesetzliche Dienstzeit wie jeder andere Wehrmann abzuleisten haben. (§. 46 und Anm. \*\* S. 41.)

III. Wenn ein solcher Militärpflichtiger vor vollendetem 31. Lebensjahr aus dem Schulamt für immer entlassen wird, so ist wegen der Frage nach seiner nachträglichen Heranziehung zu Erfüllung seiner vollen Dienstpflicht von der vorgesetzten Behörde dem Landwehrbezirkscommandanten behufs weiterer Anzeige an die Ersatzbehörde Mittheilung zu machen. (§. 46, Abs. 3.)

IV. Verhältnisse der militärpflichtigen Lehrer als Reservisten und Landwehrmänner.  
A. Als Reservisten. 1) Die Verpflichtung der Civilbeamten zum Militärdienst bleibt gänzlich von den bestehenden allgemeinen Vorschriften über die Ergänzung der verschiedenen Heeresabtheilungen abhängig. Als Regel gilt, daß jeder Civilbeamte, welcher in der Reserve oder Landwehr steht, im Falle einer Mobilmachung seiner militärdienstlichen Bestimmung folgen und eintreten muß. (§. 40, Z. 1 der Landwehrinstruction, S. 37, zu Regbl. S. 201.) Mit Unentbehrlichkeitsattesten können jedoch versehen werden (durch die Chefs der Provincialbehörden) einzeln stehende Schullehrer, deren eventuelle Stellvertretung nicht zu bewirken sein möchte. (Vgl. Ziff. 5 lit. a. daselbst.) 2) Alljährlich zwei Mal werden die Reservisten zu Controlversammlungen einberufen. (Das. §. 44.) Nur in dringenden Fällen z. B. bei Krankheit oder Amtsverrichtungen, die keinen Aufschub leiden, darf eine Dispensation eintreten. (Das. §. 46, Z. 3.) 3) Jeder Reservist ist während der Dauer des Reserveverhältnisses zur Theilnahme an 2 Uebungen verpflichtet, welche jedoch die Dauer von 8 Wochen nicht überschreiten dürfen. (§. 49, Z. 2.) Zurückstellung findet statt, wenn die vorgesetzte Civilbehörde die Dispensation von der Uebung beantragt, weil die Reservisten für die Zeit der Uebung unentbehrlich in ihrer Civilstellung sind. (§. 53, Z. 2 daselbst.) Vom Empfang einer militärischen Ordre haben sie sogleich ihrer vorgesetzten Civilbehörde Meldung zu machen, wenn sie in einem Beamtenverhältnisse stehen. (§. 58, Z. 4 das.) B. Als Landwehrmänner haben sie 1) Controlversammlungen in jedem Jahre nur einmal anzuwohnen, 2) in der Regel zwei 8—14 Tage dauernde Uebungen mitzumachen. (§. 49, Z. 3 u. §. 44 das.) 3) Dispensationen wie bei A. Z. 3 oben.\*)

Unterstützung der Volksschullehrer wegen unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit. Wenn ein Schulmeister infolge seines Alters oder einer Krankheit zwar nicht ganz dienstunfähig, aber auch nicht mehr so vollkommen dienstfähig ist, daß ihm die Verrichtung aller mit seinem Amte verbundenen Verrichtungen ohne Nachtheil überlassen werden kann, so ist nach dem Schulgesetz von 1836 die Oberschulbehörde befugt, ihm für die Dauer seiner geschwächten Dienstfähigkeit einen Hilfslehrer beizugeben. Zu dem Gehalt des Hilfslehrers hat der Schulmeister den 4. Theil seines Dienst Einkommens, sofern der volle Betrag hievon erforderlich ist, abzugeben. Sollte jedoch dem Schulmeister von seinem Einkommen nach Abzug eines Viertheils nicht der Betrag des Ruhegehalts übrig bleiben, den er im Falle seiner gänzlichen Dienstuntüchtigkeit anzusprechen hätte, so hat derselbe nur den Mehrbetrag seines Einkommens über den gesetzlichen Ruhegehalt zu den Kosten des Hilfslehrers beizutragen. Das übrige deckt die Pensionskasse der Volksschullehrer.

Durch das Gesetz vom 7. Sept. 1849, Art. 2, wurde ferner ausgesprochen: Kein pensionsberechtigter Diener (wohin auch die Schulmeister gehören) ist im Falle seiner

\*) Obige kurze Zusammenstellung des wesentlichen Inhalts der Militärsatzinstruction für das deutsche Reich wird wohl manchem Schulmann willkommen sein. D. Red.

Dienstverhinderung durch Krankheit verpflichtet, zu den Kosten einer deshalb bestellten Amtsverweserei Beiträge zu leisten, so lange die Verhinderung nicht über 3 Monate dauert. Von der Ueberschreitung dieser Zeit an ist er die Kosten der Stellvertretung insoweit zu übernehmen schuldig, als sie den dritten Theil seines Dienst Einkommens nicht übersteigen, oder nicht der Betrag des Ruhegehalts, den er im Falle seiner Pensionirung zur Zeit der abgelaufenen ersten drei Krankheitsmonate anzusprechen hätte, dadurch angegriffen wird.

Diese Beiträge der Pensionskasse zu Hilfslehrer- und Amtsverwesereikosten betragen pro 1870/71 17,000 fl.

Enthebung vom Dienste mit Ruhegehalt.

Ein Anspruch auf Versetzung in den Ruhestand steht den Volksschullehrern nicht zu. Dagegen ist die Regierung befugt, einen solchen Diener, wenn derselbe neun volle Jahre in dieser Eigenschaft gedient und entweder a) das 65. Lebensjahr zurückgelegt hat und durch sein Alter in seiner Thätigkeit gehemmt, oder b) wegen körperlicher Gebrechen ohne seine Schuld dienstuntüchtig geworden ist, oder c) durch Krankheit länger als ein Jahr von Versetzung seines Amtes abgehalten wird, gegen Anweisung des aus der Pensionskasse abzureichenden Ruhegehalts in den Pensionsstand zu versetzen. Die Größe des Ruhegehalts wird a) durch den jährlichen Durchschnittsertrag des von dem Schullehrer in den letzten 5 Jahren genossenen Dienstgehalts und b) durch die Zahl der Dienstjahre bestimmt. Es werden übrigens außer den Jahren der definitiven Anstellung als pensionsberechtiget auch diejenigen Dienstjahre eingerechnet, welche solche Lehrer seit Zurücklegung des 30. Lebensjahres im unständigen Dienst an öffentlichen Schulen zugebracht haben. Es beträgt der Ruhegehalt bei angetretenem 10. Dienstjahre 40% der Besoldung. Mit jedem weiteren Dienstjahre bis zum 40. einschließlich steigt derselbe um  $1\frac{1}{4}\%$  aus dem Betrage der Besoldung bis einschließlich 1200 fl., so daß der höchste Pensionsbetrag auf  $92\frac{1}{2}\%$  der Besoldung zu stehen kommt.

Uebrigens sind mit den an Gemeinden angestellten Volksschullehrern gleichberechtigt die Lehrer an den freiwillig errichteten Confessionschulen, die Oberlehrer an den öffentlichen Schullehrerseminarien und Waisenhäusern, die Lehrer an den Ackerbauschulen und an der Weinbauschule. Ausnahmsweise können Pensionsrechte auch den an Volksschulen angestellten Neben- und Fachlehrern, wenn ihre Dienstleistung an den betreffenden Anstalten ihre Hauptbestimmung bildet, gewährt werden. Eventuelle Pensionsrechte haben die Lehrer an Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, sowie Lehrer an Privatwittwenschulen, d. h. es wird ihnen die an solchen Anstalten zugebrachte Zeit als Dienstzeit angerechnet, sobald sie in den öffentlichen Dienst übergetreten sind, jedoch unter der Bedingung, daß sie entweder jährlich die gesetzlichen Beiträge an die Schullehrerwittwenkasse auf den Grund des gesetzlichen Mindestbetrags eines Volksschullehrergehalts vorläufig entrichten, oder dieselben nach Antritt eines öffentlichen Dienstes für die im Privatdienst zugebrachten Jahre nachbezahlen.

Zur Bestreitung der Pensionen und der Beiträge zu Hilfslehrergehalten besteht ein Pensionsfonds für Volksschullehrer, dessen Grundstock 1,086,500 fl. beträgt und der nach dem Etatsfuß von 1870/71 einen Zuschuß aus der Staatskasse von 70,000 fl. erhält. Die Ausgaben für Ruhegehälter sind berechnet zu 92,000 fl., für Beiträge zu Hilfslehrergehalten zu 7000 fl., Gratualien 190 fl.

Auch die Wittwen und Waisen der Volksschullehrer erhalten Unterstützung. Zu diesem Zweck ist eine Schullehrerwittwenkasse aus Staatsmitteln gegründet mit einem Capitalfonds von 521,700 fl. und einem pro 1870/71 zu 3300 fl. berechneten Zuschuß aus der Staatskasse. Weitere Einnahmen derselben bilden außer den Prüfungsporteln der Volksschullehrer von etwa 230 fl. die Beiträge der Schulmeister und der Pensionäre. Es hat nemlich in die Wittwenkasse jeder Schulmeister 1) bei seiner ersten Anstellung als solcher von dem jährlichen Dienstgehalt, bei Beförderungen oder bleibenden Gehaltsaufbesserungen aber von dem Jahresbetrag der erhaltenen Einkommensverbesserung den

4. Theil in vierteljährigen Raten, 2) alljährlich von seinem Dienstgehalt über Abzug der freien Wohnung, beziehungsweise von seinem Ruhegehalte, 2 % abzugeben. Diese Einnahmen berechnen sich pro 1870/71 a) für Eintrittsgelder zu 12,000 fl., b) für Jahresbeiträge von Schulmeistern zu 24,000 fl., von Pensionären zu 1500 fl.

Leistungen der Wittwenkasse. Aus derselben erhalten die Wittwen der Schulmeister und die ehelichen leiblichen Kinder derselben, und zwar diejenigen männlichen Geschlechts bis zum zurückgelegten 18. Jahre, diejenigen weiblichen Geschlechts bis zum zurückgelegten 16. Lebensjahre Unterstützungen, welche 1) in dem Sterbenachgehalte und 2) in jährlichen Pensionen bestehen.

Der Sterbenachgehalt besteht neben dem Fortgenusse der Dienstwohnung oder der Fortreichung des Miethzinses auf 45 Tage in dem auf die nächsten 45 Tage nach dem Todestage des Schullehrers zu berechnenden Theil des pensionsberechtigten Dienst-einkommens, oder bei einem in den Ruhestand gesetzten Schulmeister des Ruhegehalts desselben. Neben diesem erhalten die Wittwen und Waisen jährliche Pensionen, und zwar alle in gleichem Betrage ohne Rücksicht auf die Größe des Dienstgehalts oder die Zahl der Dienstjahre oder die Zahl der Hinterbliebenen eines Lehrers.

Die Größe der Pensionen richtet sich nach den sicheren Erträgnissen der Wittwenkasse. Dermalen erhält eine Wittwe 75 fl., was freilich zu den gestiegenen Preisen aller Lebensmittel in keinem Verhältnis mehr steht. Da infolge der Erhöhung der Schullehrergehalte nebst den pensionsberechtigten Alterszulagen auch der Wittwenkasse größere Mittel (voraussichtlich über 10,000 fl. jährlich) zufließen werden, so ist mit Sicherheit zu hoffen, daß auch die Wittwenpensionen erhöht werden können.

Die Pension eines Kindes, dessen Mutter noch lebt, besteht im 4. Theil, diejenige eines vater- und mütterlosen Kindes in der Hälfte einer Wittwenpension. — Die Ausgaben der Wittwenkasse waren pro 1870/71 berechnet für Sterbenachgehalte zu 2800 fl., für Pensionen zu 54,800 fl. Die Gratualien für nicht pensionsberechtigte Schullehrer waren zu 190 fl., für deren Hinterbliebenen zu 2814 fl. berechnet.

Neben der allgemeinen Wittwenkasse bestehen in einigen Bezirken noch freiwillig gegründete Lehrerrittwenkassen mit kleinen Beiträgen und entsprechenden Wittwenpensionen.

Außer den öffentlichen Institutionen in Betreff der Volksschulen bestehen noch besondere, freiwillig gegründete Privatvereine zu dem Zweck, das Schulwesen zu fördern, für Berufsbildung, Standesinteressen oder auch Unterstützung der Angehörigen des Lehrerstandes zu sorgen.

Dahin gehört 1) evangelischerseits der im J. 1837 gegründete Volksschulverein, der in dem Artikel Schulverein Bd. VIII. S. 303 ff. schon eine eingehende Besprechung gefunden hat. 2) Der seit dem Jahr 1840 bestehende, ursprünglich paritätische, später auf die Evangelischen beschränkte Volksschullehrerverein mit über 1500 Mitgliedern, die in zahlreiche Filialvereine sich theilen (vgl. Bd. VIII. S. 305 f.). Er hält jährlich eine Plenarversammlung. Er giebt eine pädagogische Monatschrift „die Volksschule“ und einen Schulkalender heraus. An ihn schließt sich der evangelische Schullehrerunterstützungsverein an, dessen Mittel theils aus den Beiträgen seiner Mitglieder, theils aus anderweitigen Gaben der freiwilligen Wohlthätigkeit bestehen. Sein Grundstock bestand im J. 1871 aus 5502 fl. 48 kr. Er hat in jenem Jahr 21 Waisenportionen mit zusammen 279 fl., 125 Wittwenportionen mit zusammen 1403 fl. und 13 Portionen an franke Lehrer mit 205 fl., zusammen 1887 fl. verabreicht. 3) Der im Jahr 1857 gegründete katholische Schullehrerunterstützungsverein, der im J. 1871 1036 Mitglieder von 1184 Lehrern zählte, und dessen Einnahmen theils aus Beiträgen der Mitglieder, theils aus Gaben von Geistlichen und Privaten fließen. Sein Grundstock beträgt 6400 fl. In den 2 Jahren 1869—1871 war es ihm möglich, 5100 fl. an Unterstützungen zu verabreichen, und zwar an 44 Wittwen Gaben von je 25—50 fl., an einfache Waisen je 5 fl., an Doppelwaisen je 10 fl., an 90 Witt-

wen von Nichtmitgliedern 530 fl., an 18 Lehrer 280 fl. 4) Der katholische Volksschullehrerverein seit 1865 mit gegen 1000 Mitgliedern, dessen Organ die Quartalschrift für Erziehung und Unterricht nebst Vereinsboten ist. 5) Ein Unterstützungsverein für israelitische Lehrer und Vorsänger besteht seit 1862. Er hatte im J. 1868 ein Capital von gegen 1300 fl. angesammelt und hält jährliche Lehrerconferenzen.

Sämmtliche Volksschullehrervereine haben in den letzten Jahren eine große Thätigkeit zu Gunsten ihrer Standesinteressen entwickelt und zuletzt ihre Wünsche und Anträge in einer Collectiveingabe betreffend die Verbesserung der Lage des Volksschullehrerstandes zusammengefaßt, welche sie dem K. Ministerium, den Oberschulbehörden und der Ständeversammlung übergeben haben. Es kann aber aus näherer Kenntnis der Lehrwelt versichert werden, daß jene Eingabe durchaus nicht der Ausdruck der Stimmung der Gesamtheit der Lehrer ist, sondern Hunderte derselben, darunter die tüchtigsten und selbständigsten, abgesehen von einer auch ihnen erwünschten Verbesserung ihrer ökonomischen Lage mit den übrigen radicalen Forderungen der Eingabe nicht einverstanden sind. Dieselbe bespricht

A. die Besserung der ökonomischen Lage; B. die Bildung der Schullehrer; C. die sociale Stellung derselben.

Zu A. Hier wird zunächst Vermehrung der ständigen Stellen in der Art verlangt, daß immer auf 4 ständige Lehrer nur ein unständiger komme, um eine frühere definitive Anstellung zu ermöglichen. Die Unterrichtszeit soll vermehrt werden. In einclassigen Schulen mit 60—90 Kindern sollen mindestens 32 Stunden, in mehrclassigen, wenn ein Lehrer mehr als 90 Schüler in Abtheilungen zu unterrichten hat, 36 Stunden wöchentlich sein. Infolge dessen müßte um so mehr für den Abtheilungsunterricht bezahlt werden. Dieser selbst aber soll besser belohnt werden — statt mit 12, 18 und 24 fl. künftig mit 20, 30 und 40 fl. für die Stunde per Jahr. Von der Schulbesoldung soll ein Theil nicht bloß in Früchten- oder Gütergenuß, sondern ein weiterer Bruchtheil statt in Geld in anderen Lebensbedürfnissen gereicht oder nach den laufenden Preisen derselben bestimmt werden. Die Alterszulagen sollen in Portionen von 50, 100, 150, 200 und 250 fl. gereicht werden, mit dem 30. Jahr beginnen und je nach 5 Jahren bis zum 50. Jahr um 50 fl. steigen, oder dürfte noch zweckmäßiger durch neue Besoldungsregulirung zu helfen sein. Der Mindestgehalt einer Schulstelle in einer Gemeinde mit nicht mehr als 90 Schülern soll 550 fl. betragen, außerdem  $\frac{1}{3}$  dieser Stellen 50 fl., ein 2. Drittel 100 fl. als Alterszulage erhalten. Wo die Schülerzahl 90 übersteigt, soll der Minimalgehalt 600 fl. betragen, und  $\frac{1}{3}$  50 fl., ein 2. Drittel 100 fl. Alterszulage. Der Durchschnittsgehalt in Städten soll von 650 fl. zu 850 fl. steigen nebst entsprechenden Gehaltsabstufungen. Die Gehalte der unständigen Lehrer sollen je um 100 fl. erhöht werden. Uebrigens wünschen die Lehrer, daß die Erhöhung der Besoldungen nicht auf Kosten der Gemeinden, damit jene nicht unangenehme Erfahrungen zu machen haben, sondern auf Kosten des Staats erfolge. Die Pensionen für Schullehrerwitwen sollen auf 160 fl., die Waisenportionen auf 80, beziehungsweise 40 fl. erhöht werden. Die Schulbesoldung soll allein für 30 Unterrichtsstunden gereicht, und die niederen Kirchendienste vom Schulamt getrennt werden, wobei es jedoch wohl zulässig sein sollte, die Cantor- und Organistendienste befähigten Schulmeistern gegen besondere Belohnung als Nebenamt zu übertragen. Nur soll nicht mehr gestattet werden, Schulmeister für den Mesnerdienst zu verwenden.

Zu B. Es werde der ganze Bildungsmodus der Schullehrer gründlich umgeändert und für eine nach Umfang und Inhalt genügende, Fortbildungsanstalten für Schullehrer entbehrlich machende, alle Schullehrer zur Vorsehung von Mittelschulstellen und die tüchtigeren Glieder des Schulstands zur Schulleitung befähigende Bildung der Volksschullehrer Sorge getragen. Dies soll in folgender Weise geschehen:

1) Die Schulamtsandidaten erhalten in einem 4jährigen Course ihre allgemeine Bildung entweder in besonderen Anstalten oder in den vorhandenen höheren Schulen

(Gymnasium, Oberrealschule); in jenem Falle werden sie in besonderen Curfen unterrichtet, die denen der höheren Schulen parallel gehen, nur in fremden Sprachen wird das Ziel niederer gesteckt.

2) Ihre Berufsbildung erlangen sie darauf in einem einjährigen Curfus in einem Seminar, das von einem theoretisch und praktisch durchgebildeten Pädagogen vom Fach geleitet wird.

3) Für weitere Ausbildung a) der musikalisch besonders Begabten, b) der für Mathematik und Realien sich lebhaft Interessirenden und c) der zur Anthropologie, Psychologie und Pädagogik sich Hinneigenden wird besonders gesorgt. (Die letzteren bereiten sich vor, als Oberlehrer oder Schuldirigenten an mehrclassigen Volksschulen, als Bezirksschulinspectoren oder Mitglieder der Oberschulbehörde einen höheren und umfassenderen, jedenfalls einen lohnenderen Wirkungskreis zu finden.)

4) Außer freiwillig zu besuchenden Lehrkursen bestehen keine Einrichtungen mehr für die Fortbildung der Schullehrer; diese werden umgewandelt in Institutionen für die Weiterentwicklung des Schulwesens.

Zu C. Im Blick auf ihre sociale und amtliche Stellung fühlen sich die Schullehrer in einer gedrückten Stimmung. Diese hat ihren Hauptgrund darin, daß sie die von einem anderen Stande ausgeübten Schulaufsicht unterstellt sind. Deshalb

1) Aufhebung der Localschulinspection und Unterstellung der Lehrer und Schulen unter die Bezirksschulinspection;

2) die Ortsschulbehörde werde als eigene Schulbehörde unabhängig vom Kirchenconvent eingerichtet;

3) die Bezirksschulinspection werde vom geistlichen Amte getrennt, und entweder als selbständige Stelle einem aus dem Schulstande hervorgegangenen befähigten Manne oder einem im Amte stehenden Lehrer übertragen, dem dann ein Amtsgehülfe aus der Reihe derjenigen unständigen Lehrer, welche ihre Universitätsstudien absolvirt und ihre Befähigung zu Oberlehrers- und Inspectorstellen nachgewiesen haben, beigegeben wird.

4) Aus der Zahl der zur Inspection Befähigten wird wenigstens ein Mann als vortragender Rath in die als besondere Abtheilung für das Volksschulwesen unmittelbar unter das Cultministerium gestellte Oberschulbehörde berufen.

Auf diese Anträge sind jedoch weder Regierung noch Stände eingegangen, sie haben sich vielmehr auf die schon oben angegebene Erhöhung der Gehalte, der Alterszulagen und der Belohnung für den Abtheilungsunterricht beschränkt.

V. Statistik der Volksschulen und anderer verwandter Anstalten  
Die Zahl der die Wochenschule besuchenden Kinder betrug nach einer auf den 30. Mar 1865 vorgenommenen Zählung (eine neuere existirt nicht)

1) bei den der evangelischen Oberschulbehörde unterstellten Volksschulen:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische . . . .	76,088	82,903	158,991
b) katholische . . . .	410	457	867
c) israelitische . . . .	389	438	827
d) sonstigen Bekenntnisses	186	183	369
Zusammen	77,073	83,981	161,054

2) bei den der katholischen Oberschulbehörde unterstellten Volksschulen:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische . . . .	235	256	491
b) katholische . . . .	33,345	35,108	68,453
c) israelitische . . . .	318	438	756
d) sonstigen Bekenntnisses	2	1	3
Zusammen	33,900	35,803	69,703

3) Gesamtzahl:

	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
a) evangelische . . . .	76,323	83,159	159,482
b) katholische . . . .	33,755	35,565	69,320
c) israelitische . . . .	707	876	1,583
d) sonstigen Bekenntnisse	188	184	372
Zusammen	110,973	119,784	230,757

Die Zahl der Schulgemeinden beträgt a) evangelische 1314; b) katholische 797. Zusammen 2111. Die Gesamtbevölkerung beträgt nach der am December 1871 vorgenommenen Zählung der ortsanwesenden Einwohner 1,818,541. Darunter 1,248,838 Evangelische, 553,542 Katholische, 3845 von anderen christlichen Religionsbekenntnissen, 12,245 Israeliten und 71 Bekenner anderer Religionen. Die evangelische Bevölkerung verhält sich zur katholischen wie 2,26 : 1 oder wie 9 : 4.

Das Verhältnis der einz zu den mehr classigen Schulen ist dem Wechsel unterworfen. Unter den evangelischen sind über die Hälfte, unter den katholischen  $\frac{2}{3}$  einclassig; zweiclassig evangelischerseits stark  $\frac{1}{3}$ , katholischerseits stark  $\frac{1}{4}$ . Mehr als 4 Classen haben etwa 58 evangelische und 13 katholische Schulen.

I. Die Zahl der Lehrstellen betrug am 1. Jan. 1873 und zwar:

A. der Schulmeistereistellen:	a) Geschäftskreis der evangelischen Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kath. Oberschulbehörde.	c) Zusammen
1) mit Gehalten v. 480—499 fl.	455 (incl. 13 isr. Lehrst.)	255 (incl. 5 isr. L.)	707
2) " " " 500—524 fl.	411	328 (incl. 1 isr. L.)	739
3) " " " 525—549 fl.	523	217	740
4) " " " 550—574 fl.	166	45	211
5) " " " 575—599 fl.	58 (2 isr.)	19	77
6) " " " 600—649 fl.	92 (1 isr.)	26 (incl. 1 isr. L.)	118
7) " " " 650—699 fl.	61	13 (incl. 1 isr. L.)	74
8) " " " 700—749 fl.	69	18	87
9) " " " 750—799 fl.	35	7	42
10) " " " 800—849 fl.	33	7	40
11) " " " 850—899 fl.	1	—	1
12) " " " 900 fl. und darüber.	5	—	5
	Zus. 1909	935	2841

Was die Gehalte betrifft, so sind dieselben durch das Gesetz vom 18. April 1872 namhaft erhöht worden. Durch dasselbe werden die Gehalte in nachfolgender Weise bestimmt:

I. Gesetzliche Mindestgehälte.

- 1) in Schulgemeinden mit nicht mehr als 400 Einwohnern . . . 480 fl.
- 2) ebenso in Landgemeinden und Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern die nach Art. 1 u. 2 des Gesetzes vom 25. Mai 1865 neu errichteten oder zu errichtenden Schulmeisterstellen . . . 480 fl.
- 3) alle übrigen Schulmeisterstellen . . . . . 500 fl.
- 4) in Landschulgemeinden:
  - a) mit 2 Lehrstellen der 1. oder einzigen Schulmeister . . . 525 fl.
  - b) mit 3 Lehrstellen
    - I. Stelle . . . . . 550 fl.
    - II. Stelle . . . . . 525 fl.
  - c) mit 4 Lehrstellen
    - I. Stelle . . . . . 575 fl.
    - II. Stelle . . . . . 550 fl.

d) mit 5 und mehr Lehrstellen

I. Stelle . . . . .	600 fl.
II. Stelle . . . . .	550 fl.

5) in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern und 3 oder mehr Lehrstellen steht der Gehalt der I. Stelle um 25 fl. höher als im gleichen Fall in einer Landschulgemeinde; der Gehalt der übrigen dem entsprechenden Gehalt in einer Landschulgemeinde gleich.

II. Die mindesten Durchschnittsgehälte.

1) in Städten mit mehr als 2000 und weniger als 4000 Einwohnern	600 fl.
2) in Städten mit 4—6000 Einwohnern . . . . .	650 fl.
3) in Städten mit mehr als 6000 Einwohnern . . . . .	700 fl.

Bezüglich der Abstufungen der Gehälte und der Berechnung der Durchschnittsgehälte bleiben die Bestimmungen des Art. 5, vorletzter Absatz, des Gesetzes vom 25. Mai 1865 maßgebend. Auch bleiben die Bestimmungen wegen Einrechnung von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß gültig. Wenn jedoch der ordentliche Gehaltsbetrag einer Stelle nach der am 1. Juli 1871 in Geltung befindlichen Einkommensbeschreibung den im einzelnen Fall zu leistenden gesetzlichen Mindestbetrag bereits übersteigt, so darf der Mehrbetrag an der zu leistenden gesetzlichen Zulage sowohl bei ständigen als unständigen Stellen in Abzug gebracht werden.

Infolge dieses Gesetzes erhalten 784 Schulstellen eine Aufbesserung von 80 fl. = 62,720 fl., 2023 eine solche von 100 fl. = 202,300 fl.

	a) Geschäftskreis der evang. Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen.
B. Die Zahl der ständigen Schulamtsverweserstellen	17 (incl. 3 ihr. L.)	10	27
C. Der Unterlehrerstellen	145	66 (incl. 1 ihr.)	211
D. Der Lehrgehilfenstellen	435	201	636
Zus.	597	277	874
Summe sämtl. Lehrstellen	2506	1209	3715

Im J. 1865 hat die Zahl der Schulmeisterstellen 2476, die der unständigen Lehrstellen 1211 betragen. Mit hin hat von da bis zum Jahr 1872 die Zahl der Schulmeisterstellen um 365 zugenommen, die der unständigen Lehrstellen um 337 abgenommen, weshalb jetzt auch die definitive Anstellung früher als zuvor erfolgt.

Zahl der Lehramtsandidaten.

	a) Geschäftskreis der evang. Oberschulbehörde.	b) Geschäftskreis der kathol. Oberschulbehörde.	c) Zusammen.
A. Männliche Angehörige des Volksschullehrerstandes, welche eine Lehramtsprüfung bereits erstanden, aber eine definitive Anstellung im öffentlichen Lehramt noch nicht erlangt haben, waren			
1) am 1. Jan. 1873 vorhanden	691	304	995
2) davon hatten erstanden			
a) nur die erste Volksschulbienstprüfung (Candidatenprüfg.)	426	169	595
b) auch die zweite (Anstellungsprüfung) . . . . .	265	135	400
3) und zwar im Laufe des J. 1872			
a) die Candidatenprüfung . .	87	34	121
b) die Anstellungsprüfung . .	48	34	82



4) Von den vorhandenen Lehramts-			
candidaten waren a. 1. Jan. 1873			
a) im öffentlichen Lehrdienst des			
Inlandes unständig ver-			
wendet . . . . .	559	93	852
b) beurlaubt wegen Krankheit,			
oder zur Ausbildung für ein			
höheres Lehramt, zu An-			
nahme von Privatlehrstellen,			
ausländischen Lehrdiensten.	132	11	143
c) außerdem verfügbar, aber			
unverwendet . . . . .	—	—	—
<b>B. Geprüfte Lehramts candidatin-</b>			
<b>nen waren</b>			
1) am 1. Jan. 1873 vorhanden	51	100	151
		(darunter 84 Ordens-	
		personen.)	
2) davon haben die vorgeschriebene			
Prüfung im Laufe des J. 1872			
erstanden . . . . .	—	9	9
3) von denselben waren am			
1. Jan. 1873			
a) im öffentlichen Lehrdienst des			
Inlandes verwendet . . . . .	30	33	63
b) beurlaubt zu Annahme von			
anderen Diensten . . . . .	10	37	47
c) verfügbar, aber unverwendet	1	?	?
<b>IV. In der Heranbildung für den Volksschuldienst waren am 1. Jan. 1873</b>			
<b>begriffen:</b>			
	a) Geschäftskreis	b) Geschäftskreis	c) Zu-
	der evang. Oberschul-	der kathol. Oberschul-	ammen.
	behörde.	behörde.	
<b>A. Schulpräparanden vom 1. und 2.</b>			
<b>Bildungsjahr (sämmlich Privat-</b>			
<b>schulamtszöglinge) . . . . .</b>	187	80	267
<b>B. Schulamtszöglinge vom 3., 4. und</b>			
<b>5. Bildungsjahr, und zwar</b>			
a) Zöglinge der Staatsschullehrer-			
feminare . . . . .	151	90	241
b) Zöglinge der Privatschullehrer-			
feminare . . . . .	93	—	93
c) Zöglinge der einzelnen Lehrer	2	—	2
<b>C. Weibliche Schulamtszöglinge . . . . .</b>	24	31	55
<b>Zusammen</b>	<b>457</b>	<b>201</b>	<b>658</b>

V. Stand des Lehrpersonal's an den Schullehrerseminaren am 1. Jan. 1873.

1) An den beiden evangelischen Staatsschullehrerseminaren zu Göttingen und Nürtingen waren angestellt: 2 Rectoren, 2 wissenschaftlich gebildete Hauptlehrer (Professoren), 5 Oberlehrer, 4 Unterlehrer, 2 Hilfslehrer; an den mit diesen Seminaren verbundenen Übungsschulen und Taubstummenschulen 4 Oberlehrer, 1 Unterlehrer, 5 Lehrgehülfen, sonach im ganzen 13 ständige, 12 unständige, zusammen 25 Lehrer.

An dem katholischen Staatsschullehrerseminar zu Gmünd waren angestellt: 1 Rector, 1 wissenschaftlich gebildeter Hauptlehrer (Professor), 2 Oberlehrer, 2 Unterlehrer, 1 Hilfslehrer, sonach 4 ständige und 3 unständige Lehrer, zusammen 7 Lehrer.

2) An den evangelischen Privatschullehrerseminaren waren angestellt, und zwar zu Neutlingen 11 Lehrer, darunter 5 Hilfslehrer, zu Kirchheim 6, darunter 1 Hilfslehrer, zu Münsingen 5, darunter 2 Hilfslehrer, zu Tempelhof 3, zu Lichtenstern 3, zusammen 28.

3) An dem evangelischen Privatlehrerinnenseminar zu Ludwigsburg waren angestellt: 1 Vorstand, 2 Lehrer, 3 Lehrerinnen, an der damit verbundenen Anstalt für Arbeitslehrerinnen 1 Lehrerin; an dem katholischen Privatlehrerinnenseminar zu Gmünd 5 Lehrer.

Mit den Volksschulen sind größtentheils auch Arbeitsschulen verbunden, in welchen in der Regel an den schulfreien Nachmittagen Unterricht erteilt wird. Im J. 1870/71 bestanden

- a) in ganz oder vorzugsweise evangelischen Gemeinden 975 Arbeitsschulen mit 42,949 Mädchen, darunter 90 Schulen zugleich mit 629 Knaben;
- b) in ganz oder vorzugsweise katholischen Gemeinden 564 mit 21,597 Mädchen, darunter 23 Schulen zugleich mit 1157 Knaben.

Im ganzen 1539 Arbeitsschulen mit 66,332 Schülern (6,456 Mädchen, 1786 Knaben).

- Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden während des Jahrs beziffert sich
- a) bei den unter Aufsicht des evangelischen Consistoriums stehenden Arbeitsschulen auf 217,681, wonach auf 1 Schule dem Jahr nach 223 Stunden und wöchentlich ca. 4 Stunden kommen;
  - b) bei den unter Aufsicht des katholischen Kirchenraths stehenden Schulen auf 87,037, wonach auf 1 Schule dem Jahr nach 154 Stunden und wöchentlich ca. 3 Stunden kommen.

Gesamtzahl der Unterrichtsstunden bei allen Arbeitsschulen 304,718.

Die Zahl der Lehrerinnen beträgt

- a) bei den evangelischen Arbeitsschulen 1272, welche zusammen eine Jahresbelohnung von 29,532 fl. 30 kr. bezogen, so daß für 1 Lehrerin ungefähr 23 fl. 13 kr. sich berechnen;
- b) bei den katholischen Arbeitsschulen mit Einschluß von 1 Lehrer 612, welche zusammen eine Jahresbelohnung von 12,006 fl. 41 kr. bezogen, also durchschnittlich je 19 fl. 37 kr.

Der Aufwand auf diesen Unterrichtszweig an Belohnungen, Arbeitsmaterial, Heizungskosten u. s. w. belief sich

- a) auf evangelischer Seite auf 43,981 fl. 51 kr., somit durchschnittlich für 1 Schule zu 45 fl. 7 kr.;
- b) auf katholischer Seite auf 17,453 fl. 27 kr., somit durchschnittlich für 1 Schule zu 30 fl.

Gesamtaufwand 61,435 fl. 18 kr.

Hiezu Staatsbeiträge aus den betreffenden Etatsmitteln

- a) an 627 evangelische Gemeinden . . . . . 7883 fl.
- b) an 429 katholische " . . . . . 5079 fl. 50 kr.

zus. 1025 Gemeinden . . . . . zus. 12,962 fl. 50 kr.

Der Zeichenunterricht ist für die Volksschulen nicht obligatorisch, sondern facultativ, und wird bald innerhalb, bald außerhalb der ordentlichen Schulzeit erteilt. Der Stand desselben vom J. 1868 ist in einer Extrabeilage zum Staatsanzeiger vom 22. Mai 1868 dargestellt. Im J. 1871 wurde Zeichenunterricht in 124 evangelischen und 114 katholischen Volksschulen erteilt.

Anstalten für Erziehung und Unterricht solcher Kinder, die aus

irgend einem Grunde die Wohlthätigkeit in Anspruch nehmen. Dieselben sind theils Staats-, theils Privatanstalten.

Die Staatsanstalten sind die Waisenhäuser zu Stuttgart und Ochsenhausen, welche unter der K. Commission für die Erziehungshäuser, einer aus Mitgliedern des evangelischen Consistoriums und des katholischen Kirchenraths zusammengesetzten Behörde, stehen. Sie sind fundationsmäßig für vermögenslose Waisen aus allen Ständen, doch mit Vorrang der Soldatenkinder, und dazu bestimmt, denselben je nach den vorhandenen Gaben, eine entsprechende Ausbildung zu geben, wie denn aus denselben, seit ihrem Bestehen nicht wenige im öffentlichen Dienst oder im gewerblichen Leben angesehene Männer hervorgegangen sind. Die Kosten werden bestritten theils aus Zinsen des Grundstockvermögens, dem auch häufig Vermächtnisse zufließen, theils aus Kirchenopfern und freiwilligen Beiträgen von Privaten, der Rest aus der Staatskasse. Unter den freiwilligen Beiträgen ist immer ein Theil für den Sparhasen aller oder einzelner Kinder, oder auch zur Disposition der Vorsteher bestimmt. Uebrigens wohnen nicht alle Waisen in der Anstalt, sondern es wird eine beträchtliche Anzahl als sogenannte Landköstlinge an Familien in Kost und Erziehung übergeben.

Nachdem früher die beiden Staatswaisenhäuser Stuttgart und Weingarten paritätisch gewesen, jedoch Stuttgart stets überwiegend evangelisch, ist in neuester Zeit die Trennung nach Confessionen, und an die Stelle von Weingarten Ochsenhausen mit nur katholischen Kindern getreten. Für 60 evangelische Mädchen ist im J. 1873 in Markgröningen ein drittes Waisenhaus errichtet worden, die übrigen Waisenmädchen kommen in Landkost.

An dem Waisenhaus zu Stuttgart sind angestellt: 1 Oberinspector, 1 Oekonomieverwalter, 1 Oberlehrer, 3 Unterlehrer, 3 Aufseher für Knaben und 1 Lehrfrau für Mädchen.

An dem Waisenhaus zu Ochsenhausen, mit welchem die Anstalt für verwahrloste Kinder noch verbunden ist, sind angestellt: 1 Oberinspector, 1 Kassenbeamter, 1 Oberlehrer, 2 Unterlehrer, 2 Aufseher für Knaben und 1 Lehrfrau für Mädchen.

Die Zahl der im Gemüß der Anstaltsbeneficien stehenden schulpflichtigen Kinder in beiden Waisenhäusern betrug beim Beginn des Schuljahrs 1870/71 a) Hauszöglinge 264, b) Landköstlinge 293, zusammen 557.

Davon a) der evangelischen Confession angehörig . . . . .	408
"    katholischer    "    "    . . . . .	146
"    jüdischen    "    "    . . . . .	3

Die Zahl der zu der Rettungsanstalt in Ochsenhausen gehörigen Zöglinge betrug: a) Hauszöglinge 47, b) Landköstlinge 17, c) zusammen 64.

Außerdem werden in beiden Anstalten selbst verpflegt 11 Schulamtszöglinge, und auf Kosten der Anstalten in Staatsseminarien untergebracht 19 Zöglinge.

Das eigene Grundstockvermögen betrug am 30. Juni 1871

bei dem Waisenhaus in Stuttgart . . . . .	252,100 fl. 43 fr.
worunter Stiftungen für besondere Zwecke . . . . .	10,450 fl. — fr.
bei dem Waisenhaus in Ochsenhausen . . . . .	73,164 fl. — fr.
bei der Rettungsanstalt daselbst . . . . .	6486 fl. — fr.
worunter Stiftungen für besondere Zwecke . . . . .	5710 fl. 36 fr.

Die laufenden Ausgaben betragen pro 1. Juli 1870 bis 30. Juni 1871

bei dem Waisenhaus in Stuttgart . . . . .	49,245 fl. 51 fr.
bei dem Waisenhaus in Ochsenhausen . . . . .	33,121 fl. 28 fr.
für die Rettungsanstalt daselbst . . . . .	7682 fl. 8 fr.

Neben diesen Staatsanstalten bestehen noch freiwillige, durch Privaten oder Vereine ins Leben gerufene Anstalten zur Rettung verwahrloster oder von Verwahrlosung be-

drohter Kinder — die Kinderrettungsanstalten (vgl. Bd. VII. Rettungsanstalten S. 315 ff.).

Sie werden durch Privatmittel unterhalten, empfangen jedoch auch durch Vermittlung der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins — einer aus Beamten und Freiwilligen zusammengesetzten Behörde, deren Mittel vom Staat und aus Privatbeiträgen herrühren — Unterstützungsbeiträge. Mit den Anstalten sind gewöhnlich Schulen verbunden, und die Hausväter wirken zugleich als Lehrer. Die Unterrichtsfächer sind die gewöhnlichen der Volksschule. Daneben werden die Kinder zum Landbau oder sonstigen nützlichen Handarbeiten verwendet. Der Erfolg der Erziehung und des Unterrichts darf bei der Mehrzahl als ein günstiger bezeichnet werden.

Die erste Rettungsanstalt Württembergs, die Paulinenpflege, ist von seiner Majestät dem König Wilhelm im J. 1820 gegründet worden. Von da an reichte sich auf Anregung edler Menschenfreunde Anstalt an Anstalt, welche theils für die Bedürfnisse einzelner Bezirke, theils für die des ganzen Landes bestimmt waren.

Nach einer im Jubiläumsbericht der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins über ihre Thätigkeit von 1817—1867 S. 71 ff. veröffentlichten Zusammenstellung hatte Württemberg im J. 1867 32 derartige Anstalten (26 evangelische, 5 katholische und 1 jüdische), die 1269 Zöglinge unterhielten. „Württemberg (sagt Wichern) hat in dieser Beziehung mehr geleistet, als irgend ein anderes deutsches Land.“

Die beiden Rettungsanstalten Lichtenstern seit 1836 und Tempelhof seit 1843 sind mit Lehrerbildungsanstalten verbunden. Jene macht sich nach dem Vorgang von Beuggen vorzugsweise die Bildung von freiwilligen Armenthullehrern zum Zweck. Doch treten auch viele ihrer Zöglinge nach erstandener Prüfung in den vaterländischen Schuldienst ein.

An diese Anstalten reiht sich die im J. 1859 gegründete, bermalen auf dem Schönbühlhof N. Schorndorf befindliche Anstalt für verbrecherische und sonst besonders entartete ältere Knaben evangelischer Confession, die im J. 1867 20 mit dem Anbau von Feldgütern und Weberei beschäftigte Jünglinge zählte.

Neben den Anstalten für Erziehung und Unterricht von vollsinnigen Kindern sind die für Kinder mit mangelhaften Sinnen — Taubstumme und Blinde zu nennen.

Für Taubstumme bestehen

- A. Staatsanstalten, zum Ressort der K. Commission für die Erziehungshäuser gehörig
- 1) in Gmünd eine mit 1 Vorstand, 1 Oberlehrer und 4 unständigen Lehrern als Internat. Dieselbe zählte bei Beginn des Schuljahrs 1870/71 nebst zwei externen Schülerinnen 51 Staatszöglinge, worunter 28 Knaben und 23 Mädchen. Davon gehören an der evangelischen Confession 36, der katholischen 15.

Mit der Hauptanstalt ist die Filialanstalt verbunden, welche mit dem Mutterhaus der barmherzigen Schwestern in Verbindung steht und der technischen Oberleitung des Vorstands der Hauptanstalt untergeben ist. Darin befinden sich mit Einschluß von 3 Privatzöglingen 32 Kinder, sämmtlich katholisch.

Das Grundstockvermögen der Hauptanstalt betrug am 30. Juni 1871 13,840 fl. — fr.

Die Stiftungen für besondere Zwecke beliefen sich auf . . . . 1,600 fl. — fr.

Die laufenden Ausgaben im Statsjahr 1870/71 betragen . . . . 17,314 fl. 31 fr.

- 2) Die mit dem Schullehrerseminar verbundenen Taubstummenanstalten in Eßlingen und Nürtingen sind Externate (Taubstummen-schulen). An letzter bezeichneter Anstalt ist 1 Oberlehrer, 1 Unterlehrer und 1 Lehrgehülfe, an der ersteren 1 Oberlehrer, 1 Lehrgehülfe und 1 Hülfslehrer angestellt.

Die Anstalt in Eßlingen zählte beim Beginn des Schuljahrs 1870/71 mit Einschluß von 5 Privatzöglingen 32 Kinder, diejenige in Nürtingen 38 Staatszöglinge. Mit Ausnahme von 4 israelitischen Kindern gehören sämmtliche Zöglinge der genannten beiden Anstalten der evangelischen Confession an.

Die laufenden Ausgaben im Etatsjahr 1870/71 betragen bei der Anstalt in Gflingen 3880 fl. 26 kr., bei derjenigen in Nürtingen 5202 fl. 30 kr.

B. Privattaubstummenanstalten befinden sich in Winnenden O. Waiblingen mit 28 Kindern, sämmtlich evangelisch; in Wilhelmsdorf O. Ravensburg mit 14 Zöglingen, wovon 2 der katholischen Confession angehören; in Heiligenbronn O. Oberndorf mit 13 Zöglingen, wovon 2 evangelisch sind.

In den neuesten Berichten der gem. Oberämter sind (einschließlich der als bildungsfähig erkannten) 230 im schulpflichtigen Alter stehende taubstumme Kinder verzeichnet, eine Anzahl, welche hinter der Wirklichkeit um etwas zurückbleiben dürfte. In Anstalten sind untergebracht 208 Kinder.

Blindenanstalten. 1) Die unter der Protection Ihrer Majestät der Königin Olga stehende Nikolauspflege für blinde Kinder in Stuttgart ist zwar eine Privatanstalt, wird jedoch gleich der Taubstummenanstalt in Gmünd aus Staatsmitteln unterstützt und hat eine bestimmte Anzahl von Staatszöglingen, deren es gegenwärtig 6 sind, gegen angemessene Entschädigung aufzunehmen.

Die Anstalt zählt gegenwärtig 36 Zöglinge, 20 männlichen und 16 weiblichen Geschlechts, von welchen 30 der evangelischen und 6 der katholischen Confession angehören.

Mit der Sophienpflege in Lustnau O. Tübingen und dem Institut in Heiligenbronn O. Oberndorf sind kleine Privatblindenanstalten verbunden. An letzterem Ort befanden sich zur Zeit 4 blinde Kinder.

Die Zahl der nicht in Anstalten untergebrachten blinden Kinder betrug im verflossenen Jahr 30.

2) Das Blindenasyl in Gmünd, ein unter der Aufsicht der Commission für die Erziehungshäuser stehendes und aus der Staatskasse unterstütztes Privatinstitut, ist eine Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde jeden Alters, welche gegen einen jährlichen Kostenbeitrag theils im Anstaltsgebäude verpflegt und beschäftigt werden, theils in der Stadt bei Familien untergebracht sind und nur zur Arbeit in die Anstalt kommen, theils ganz außerhalb der Anstalt leben, jedoch deren Fürsorge genießen.

Am 1. Juli 1871 standen im Verband der Anstalt 43 Blinde, 28 männlichen und 15 weiblichen Geschlechts. Von denselben wohnten 26 in der Anstalt, 4 waren in Familien der Stadt Gmünd und 13 auswärts untergebracht.

Das Grundstockvermögen der Anstalt berechnete sich am 30. Juni 1871 auf 40,622 fl. 11 kr. Die laufenden Ausgaben betragen in dem Etatsjahr 1870/71 8835 fl. 37 kr.

Auch für die Pflege schwachsinziger Kinder (Idioten, Cretinen) wird durch 2 Privatanstalten Sorge getragen, welche neben milden Beiträgen zugleich Staatsunterstützung erhalten und unter Staatsaufsicht stehen.

Die eine befindet sich zu Stetten O. Cannstatt, gegründet im J. 1848, mit welcher seit dem Jahr 1866 auch eine Anstalt für Epileptische verbunden ist. An der Spitze beider Anstalten steht ein Inspector nebst dem Anstaltsarzte. Unter ihm arbeiten 58 Personen. Der Staatsbeitrag beträgt a) für die Schwachsinzigen 1500 fl., b) für die Epileptischen 1500 fl.

Von Seiten der Staatsregierung ist zur Oberaufsicht über die finanzielle Verwaltung ein Commissär ernannt, welchem alljährlich ein summarischer Rechnungsauszug vorzulegen ist, und jeder Zeit die Einsichtnahme von der Anstalt und ihren Acten offen steht. Auch in medicinischer Hinsicht werden periodische Visitationen der Anstalt vorgenommen.

Im J. 1871 hat die Zahl der Pfleglinge 144 betragen, wovon 88 der Anstalt für Schwachsinzige, 56 der für Epileptische angehören. Unter den 144 Pfleglingen befinden sich 60 Nichtwürttemberger.

Die 2. ist in Mariaberg O. Reutlingen, einem früheren Frauenkloster, gegründet im J. 1847 und unter der Protection Ihrer Maj. der Königin Olga stehend. Mit derselben ist eine Bewahranstalt für Unheilbare verbunden. Die Leitung der An-

stalt übernimmt ein Ausschuß von 13 Personen, der von der Jahresversammlung aus Mitgliedern des Vereins gewählt wird, und welcher aus seiner Mitte einen Vorstand ernennt, welcher die Oberaufsicht über die Anstalt führt. Die unmittelbare Leitung derselben kommt dem Director zu, unter welchem neben dem Anstaltsarzte 23 Personen arbeiten. Die Anstalt erhält 1500 fl. Staatsunterstützung und steht unter der Aufsicht der K. Regierung des Schwarzwaldkreises. Zwei Regierungscommissäre können zu jeder Zeit von den Büchern und Acten der Anstalt Einsicht nehmen, auch wird sie von Zeit zu Zeit durch ein ärztliches Mitglied des Medicinalcollegiums besucht. Die Zahl der Pflöglinge betrug im J. 1872 a) in der Heilanstalt 48, b) in der Bewahranstalt 24.

Bei den noch bildungsfähigen Pflöglingen beider Anstalten erweisen sich biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Formunterricht, Linear- und Freihandzeichnen nebst Gymnastik als die wirksamsten Unterrichtsfächer, um die gebundenen Geister zu wecken und frei zu machen.

Endlich wird auch für kranke und gebrechliche Kinder durch einige Privatanstalten Sorge getragen. Solche sind die Dr. Werner'sche Kinderheilanstalt zu Ludwigsburg mit 100 Kindern nebst ihren Filialien Herrenhülle in Wilbhad mit 80 und Bethesda in Jartfeld mit 132 Pflöglingen. Ferner die Olgaheilanstalt mit durchschnittlich 360 Pflöglingen, und die orthopädische Armenheilanstalt Paulinenhülle mit 40—50 Pflöglingen, beide zu Stuttgart.

Uebrigens beschränkt sich die theils amtliche, theils private Fürsorge für die Jugend nicht bloß auf das schulpflichtige Alter, sondern greift sowohl unter dasselbe hinab, als über dasselbe hinaus. In ersterer Beziehung sind zu nennen die Kleinkinderbewahrer- oder Pflöganstalten. (Vgl. Bd. IV. S. 30 Kleinkinderschulen).

Ihre Zahl betrug im J. 1855: 155 in 149 Orten mit 10,191 Kindern; im J. 1866: 142 mit 8953 Kindern. Der Grund der Verminderung liegt darin, daß in neuerer Zeit mehr nur solche Kleinkinderpflegen noch beibehalten wurden, welche unter christlich gebildeten Pflegerinnen ihre Aufgabe zur Beruhigung der Eltern und zum Besten der Kinderwelt erfüllen können. Eine bis auf die neueste Zeit fortgeführte statistische Erhebung existirt nicht.

Die Anstalten werden unterhalten theils durch einzelne Menschenfreunde, theils durch die Kirchen-, Stiftungs- und Gemeindebehörden. Nach dem Stande vom Jahr 1872 erhalten 81 derselben auch Unterstützungen durch die Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. Ihre Leitung wird gewöhnlich durch Frauenpersonen besorgt. Der Tendenz nach ist die größere Hälfte als Kleinkinderschulen zu bezeichnen, wo neben Spielen schon auf das Memoriren von Sprüchen und Liedern, das Lernen von Buchstaben und Zahlen als Vorbildung für die Elementarschulen Werth gelegt wird, ein Viertel als Hüte- oder Bewahranstalten, die übrigen als Kleinkinderpflegen, welche zwischen Lern- und Bewahranstalten die Mitte halten. Kindergärten im Fröbel'schen Sinne giebt es nur einige wenige. Aber auch diese haben die Fröbel'schen abstracten Uebungen und didaktischen Liedchen nicht durchaus angenommen.

Seit dem Jahr 1860 besteht in Großheppach O. A. Waiblingen eine Bildungsanstalt für Kleinkinderpflegerinnen in Verbindung mit der dortigen Kleinkinderpflege unter Leitung der Fräulein Wilhelmine Ganz und unter der Oberleitung eines Comites mit Unterstützung durch Mittel der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. Seither kann dem Verlangen von Gemeinden und wohlthätigen Vereinen nach tüchtig gebildeten Pflegerinnen genügend entsprochen werden, und es sind nach dem Jahresberichte von 1871 bis dahin 66 Pflegerinnen darin gebildet worden. Die dort aufgestellten Grundsätze über den Charakter der Kinderpflegen und die Art und Weise des Unterrichts sind ganz gesund.

Dieselbe soll weder Kindergarten à la Fröbel sein, obwohl das Bessere, was Fröbel namentlich im Reich der Formen erfunden hat, nicht verschmäht, aber die Gefahr einer gar zu verständigen Treibhausbildung und der Ueberschätzung der Neußerlichkeiten ver-

mieden wird — noch bloße Bewahranstalt, wo oft die Kinder geistig verkümmern — noch eigentliche Elementarvorbereitungsschule: sie soll vielmehr in freier Weise der Schule vorarbeiten, aber ihr nichts vorwegnehmen z. B. durch Lautiren und Buchstabiren. Dagegen sollen erzählt werden biblische Geschichten, und dazu ein Sprüchlein oder ein Liedchen gelernt. Mannigfaltige Spielmittel, Schreiber'sche und biblische Bilder, eine Wandtafel und die kleinen Täfelchen mit einem Zeichenetz versehen, zum Figurenlegen Vierecke und Dreiecke mit zweierlei Farben. Den Mädchen wird vom 4. und 5. Jahr an das Stricken gelehrt, aber am Anfang nur je und je eine Nadel, bis die Nerven erstarbt sind. Gewöhnlich haben sie sich im letzten Jahr des Besuchs die Strümpfe selbst gestrickt, die sie dann bei der Weihnachtsbescherung bekommen. Das Ganze ist vom evangelischen Geiste durchweht. (Vgl. die Kleinkinderschulen und Kinderpflügen Württembergs von dem verstorbenen Bofinger, Lehrer in Hall. Stuttgart 1865. \*)

Ueber das schulpflichtige Alter hinaus greifen die Fortbildungsschulen.

A. Die geselligen Sonntagschulen, eine Fortsetzung der Werktagsschule, in welchen diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden sollen, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind (s. oben S. 492).

Von diesen gesellig angeordneten Sonntagschulen unterscheiden sich wesentlich die nach anglo-americanischem Muster eingerichteten, erbaulich belehrenden Sonntagschulen für Kinder, zu welchen Dr. Schaff in Newyork bei einem Besuche im J. 1865 den Anstoß gegeben hat. (Vgl. Bd. VIII. S. 87 ff.). Es befinden sich solche theils in Stuttgart, theils in mehreren Landstädten. In Stuttgart werden gegen 1000 Kinder von etwa 100 freiwillig für diesen Zweck sich anbietenden Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet. Der Unterricht wird nicht ausschließlich von Geistlichen, sondern von Laien, Männern und Frauen erteilt. Demselben geht im Laufe der Woche eine Vorbereitungsstunde für die Lehrerinnen, bezw. Lehrer voran, um den biblischen Abschnitt, der den Kindern erklärt wird, in einfachster Weise auszulegen.

B. Die obligatorischen Winterabendschulen (s. oben S. 493).

Ihre Zahl betrug im Winter 1871/72: a) evangelischerseits 751 mit 15,208 Schülern. Der Gesamtaufwand betrug 24,516 fl. Das Verhältnis der sonntagschulpflichtigen Jugend zu den Theilnehmern an den Winterabendschulen wechselt zwischen 20 und 80%. b) katholischerseits 272 neben 48 erweiterten Sonntagschulen.

Von sämtlichen Winterabendschulen waren 572 mit 11,361 Schülern mit landwirthschaftlichem Unterricht verbunden. Daneben bestanden freiwillige landwirthschaftliche Fortbildungsschulen 140 mit 2703 Schülern.

Die Einführung des metrischen Maßes und Gewichts hat wesentlich zur Vermehrung der fraglichen Anstalten beigetragen, indem manche Gemeinden sich hiedurch bestimmen ließen, Fortbildungsschulen einzurichten, welche sodann an vielen Orten nicht bloß von den sonntagschulpflichtigen Jünglingen, sondern auch von älteren Personen besucht werden. Die Ergebnisse des Unterrichts waren am befriedigendsten im Rechnen, so daß die ländliche Bevölkerung nun schnell und sicher in den Gebrauch des neuen Systems eingeführt worden ist. Auch von den Geistlichen hat sich eine große Zahl an diesem Unterricht betheiligt.

C. Gewerbliche Fortbildungsschulen. Sie werden hier deshalb aufgeführt, weil 70 % der Gewerbeschüler aus den Volksschulen hervorgehen, und in ihnen vorzugsweise eine Fortsetzung des Zeichenunterrichts in der Volksschule stattfindet. Es sind deren 125 und der Unterricht wird theils in Abendstunden, theils an Tagesstunden des Sonntags erteilt. Neben artistischen Fächern wird auch im Rechnen und geschäftlichen Aufsatz unterrichtet, sowie in Buchführung und Elementargeometrie, an den größeren in dar-

\*) In Stuttgart besteht neben mehreren Kleinkinderpflügen noch die Vorschule Kerner's für 4—6jährige Knaben zur Unterstützung der häuslichen Erziehung und zur Vorbereitung auf die Schule, besonders die Elementaranstalt, die Vorstufe der Gelehrten- und Realschulen.

stellender Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie. Mehrere Fortbildungsschulen spalten sich auch in eine gewerbliche und kaufmännische Abtheilung. Sie sind städtische Anstalten, stehen aber unter Staatsaufsicht und erhalten Zuschuß aus Staatsmitteln bis zur Hälfte des erforderlichen Aufwands. Als staatliche Oberbehörde ist eine dem Cultministerium untergeordnete Commission gebildet, an deren Spitze der Präsident der „K. Centralstelle für Gewerbe und Handel“ (gegenwärtig Dr. v. Steinbeis) steht. Dessenliche Ausstellung ihrer Arbeiten mit Prämienvertheilung findet von 6 zu 6 Jahren statt, die neueste im J. 1872. Auf der letzten Pariser Weltausstellung erhielten die württembergischen Fortbildungsschulen, von welchen Zeichen- und Modellirarbeiten eingeschickt worden, eine goldene und silberne Collectivmedaille.

Auch für die weibliche Jugend bestehen in mehreren Städten gewerbliche Fortbildungsschulen, deren Unterrichtsfächer Buchführung, deutsche Sprache nebst Geschäftsaussagen, gewerbliches Rechnen, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturlehre, französische und englische Sprache sind — doch so, daß in den einen mehr diese, in den anderen mehr jene Fächer betrieben werden, allen aber Buchführung, gewerblicher Aufsatz und gewerbliches Rechnen gemeinsam sind. Sie sind unter Staatsaufsicht stehende Gemeindeanstalten, deren Kosten neben dem Schulgeld theils vom Staate, theils von den Gemeinden bestritten werden. Die Lehrer sind meist aus der Mitte der Volksschullehrer oder der Reallehrer des betreffenden Orts genommen.

In der Stuttgarter weiblichen gewerblichen Fortbildungsschule befanden sich im Wintersemester 1871/72 177 Schülerinnen, wovon 81 Schülerinnen über und 96 unter 17 Jahren. (Vgl. Gewerbeblatt aus Württemberg 1872 Nr. 45.)

Mit dem K. Katharinenstift in Stuttgart ist seit 1865 ein 8monatlicher Kurs für auswärtige Töchter von 16—18 Jahren verbunden, welcher alljährlich 25—30 Schülerinnen in sich aufnimmt und deren Fortbildung in Geschichte, Geographie, Literatur, Naturlehre, Englisch und Französisch zum Zweck hat.

Jedoch nicht bloß für die intellektuelle und gewerbliche Fortbildung, sondern insbesondere auch die sittlich-religiöse Pflege der confirmirten Jugend wird, abgesehen von der amtlichen Thätigkeit des Geistlichen in Kirche und Schule, auf mannigfache Weise gesorgt. Dahin gehören

1) die von Geistlichen ausgehenden freiwilligen Versammlungen von confirmirten Söhnen und Töchtern, namentlich von Neuconfirmirten, wodurch das seelsorgerliche Band mit den letzteren erhalten und das im Confirmandenunterricht Begonnene in freier Weise fortgesetzt werden kann, sei es mehr in Form von Bibelstunden, oder in Form von Mittheilungen aus der Kirchengeschichte und Erzählungen aus dem Leben. Doch finden sich dabei der Erfahrung zufolge mehr Töchter als Söhne ein.

2) Von Vereinen für die Jugend geschaffene mehr oder weniger auch die religiöse Fortbildung ins Auge fassende Anstalten und Einrichtungen, z. B. Darbietung von Localen, in welchen junge Leute ihre Abende, im Winter besonders die Sonntagabende zubringen können, mit Gelegenheit zum Lesen und Schreiben. Zu solcher Fürsorge haben sich an manchen Orten Lehrer und Männer aus dem Gewerbebestand mit Geistlichen vereinigt, und haben Geistliche und Lehrer meistens auch Vorträge übernommen, abwechselnd zwischen religiösem und nicht religiösem Stoffe. Daneben Ausleihen von Büchern aus der Volks- oder Jugendbibliothek.

3) Jünglingsvereine, in welchen der Schwerpunkt auf das die Jünglinge selbst unter einander vereinigende Band gelegt wird. Solche auf evangelisch-christlicher Grundlage ruhenden Vereine bestehen in Württemberg etwa 40, von welchen 30 an den von einem Comite in Stuttgart geleiteten süddeutschen Jünglingsbund sich angeschlossen haben. Sie zählen ungefähr 600 Mitglieder, von welchen ein Drittel auf die beiden Jünglingsvereine in Stuttgart kommt. In den meisten wird außer christlicher Erbauung und religiöser Fortbildung auch sonstige allgemeine Fortbildung und Geselligkeit gepflegt. Aus den Jünglingsvereinen werden häufig auch die Kräfte für die äußere und innere Mission gewonnen.



Unter Nr. 2 ist a) evangelischerseits besonders hervorzuheben das unter dem Ausschuß des Jugendvereins und unmittelbar unter einem Hausverwalter stehende Jugendvereinshaus zu Stuttgart, welches aus 2 Localen besteht. Die darin befindlichen Anstalten sind 1) für junge Leute im Alter von 14—18 Jahren.

A. Die Lehrlingsherberge mit 57 guten einschläfrigen Betten zu 21—28 kr. die Woche. Damit verbunden eine Speiseanstalt (Frühstück zu 3, Mittagessen zu 9, Abendessen zu 5 kr.), welche auch von solchen benützt werden kann, die nicht im Hause wohnen. Aufgenommen wurden in die Herberge im letzten Jahr 108 Lehrlinge. Dieselbe kommt nicht bloß der Umgebung von Stuttgart, sondern dem ganzen Lande, aus welchem Lehrlinge in Stuttgart sich befinden, zu gut.

B. Der Feierabend bietet gute Bücher, Spiele und Vorträge, Gelegenheit zum Zeichnen und Gesangunterricht und wird fleißig benützt.

C. Der Jünglingsverein jüngere Abtheilung, besteht größtentheils aus Stuttgarter Bühnen, Kaufleuten, Handwerkern und Besuchern der hiesigen Lehranstalten. Er unterscheidet sich vom Feierabend theils als geschlossener Verein, theils vermöge seines entschiedener hervortretenden christlichen Charakters, theils vermöge der im allgemeinen höheren Bildungsstufe seiner Mitglieder. Der Verein sucht seinen Bildungszweck zu erreichen a) durch gemeinschaftliche Betrachtung der hl. Schrift und der evangelischen Bekenntnisse, b) durch angemessene Vorträge über Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens und eine sorgfältig ausgewählte Bibliothek sammt Zeitschriften, c) durch geselliges Zusammensein, Gesangs- und Declamationsübungen, Spaziergänge u. dgl. Jedes Mitglied hat 12 kr. bei der Aufnahme und einen monatlichen Beitrag von 9 kr. zu bezahlen.

2) Für Gesellen. A. Das Wirthschaftszimmer für Gesellen mit strenger Controlo des Genusses geistiger Getränke, aufgelegten guten Büchern und Zeitschriften, täglichem gemeinsamen Morgen- und Abendsegen, nebst gemeinschaftlicher Betrachtung der hl. Schrift, Vorträgen über Gegenstände aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens, Gesangübung u. dgl. Jedes Mitglied hat bei der Aufnahme 15 kr. und monatlich 12 kr. zu bezahlen.

B. Die Gesellenherberge mit 50 guten, reinlichen Betten zu 6—9 kr. die Nacht. Sie hat im verflossenen Jahr 15,741 Reisende beherbergt.

3) Vereinsgasthaus. A. Die beiden Wirthschaftslocale — Raum für etwa 30 Gäste. Mittagstisch für Abonnenten zu 15 und 22 kr.

B. Eine Reihe kleinerer Zimmer für ständige Gäste, vermietet an junge Kaufleute, Handwerker und Angestellte. Preis des Zimmers pro Monat 4 fl. 30 kr. bis 7 fl.

C. Gastzimmer für Passanten, 3 mit 5 Betten, Preis des Zimmers 18 bis 36 kr. pro Nacht. Die Leitung des ganzen Vereins liegt einem Vorstand und einem Ausschuß ob, welche aus ihrer Mitte einen Schriftführer, einen Kassier und einen Bibliothekar wählen. Zur Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung im Verein ist jeden Abend ein Ausschußmitglied anwesend.

Für die sittlich-religiöse Pflege der Jugend wirkt ein besonderer Jugendgeistlicher, der daneben noch ein städtisches Kirchenamt, jedoch von geringerem Umfang, bekleidet. Er leitet insbesondere im Jugendvereinshaus den von vielen Lehrlingen und jüngeren Arbeitern besuchten „Feierabend,“ an welchen sich allerlei Unterhaltendes, Belehrendes und Erbauliches anschließt; ferner den aus 14—18jährigen Jünglingen (Gymnasisten, Realschülern, Kaufleuten, Handwerkern) zusammengesetzten Jünglingsverein jüngere Abtheilung. Sodann hat er in den vielbenützten Herbergen einen wichtigen Zweig seiner Thätigkeit. Damit endlich die Lehrlinge, besonders die Sonntagsgewerbeschüler, leichter in einen Gottesdienst gelangen können, wurde für sie im Jugendvereinshaus ein besonderer Lehrlingsgottesdienst eingerichtet, welcher von einer Anzahl fleißig besucht wird. Auch für confirmirte Töchter sind Stunden begonnen worden. Außerdem wirkt der Jugendgeistliche mit im älteren Jünglingsverein und bei Les-

abenden für Gesellen. Endlich erstreckt sich seine Wirksamkeit auch auf eine Reihe von wohltätigen Anstalten in der Stadt.

b) Katholischerseits ist der Gesellenverein zu Stuttgart hervorzuheben. Sein Zweck ist, die Gesellen auf dem Grunde der Religion zu einem sittlichen Leben anzuhalten, unter ihnen nützliche Kenntnisse zu verbreiten und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Erholungsstunden in anständiger geselliger Unterhaltung zuzubringen. Dazu dienen: öffentliche Vorträge, Unterricht, Gesang, Lesen passender Schriften, gesellige Unterhaltung.

An der Spitze steht der Gesamtvorstand, der sich a) in den engeren Vorstand oder Ausschuß, b) in den Schutzb Vorstand theilt. Der Präses, der ein katholischer Geistlicher sein muß, wird von dem Gesamtvorstand gewählt und von dem Diöcesanbischof bestätigt. Er führt die Leitung und Aufsicht des Vereins, sorgt für die Beobachtung der Hausordnung und der Statuten und hat das Recht, unwürdige Mitglieder auszuschließen. Zwei Kassiere haben die Gelder zu verwalten. Ordentliche Mitglieder sind nur ledige Handwerksgefallen von unbescholtenem Charakter. Ein von den Vereinsgefallen gewählter Mitgeselle (Senior) und 7—14 Ordner sorgen für Aufrechthaltung der Disciplin, Ruhe und Ordnung im Locale. Die Aufzunehmenden haben 24 kr. Eintrittsgeld zu erlegen, die Statuten getreu zu beobachten und dem sonn- und festtäglichen Gottesdienst regelmäßig beizuwohnen. Die Versammlungen finden regelmäßig an Sonntagen statt. In dem Gesellenverein ist eine Krankenkasse zur Unterstützung kranker Mitglieder errichtet.

Die Zahl der ordentlichen Mitglieder war im J. 1871 704, darunter ortsanwesende 265. Das Haus bietet 48 Gesellen die Wohlthat billiger, guter Wohn- und Schlafstätten. Der Kosttisch war stets fleißig benützt. In weiteren 5 Schlafstätten fanden 548 zugereiste Mitglieder 1390 Nachtherbergen.

Für die geistig-sittliche Bildung der Mitglieder fanden regelmäßig an den Abenden der Sonntage Vorträge über verschiedene Themata statt. In den Winterabenden wird unentgeltlich Unterricht erteilt in gewerblicher Buchführung, im Rechtschreiben, Rechnen, Zeichnen; das ganze Jahr über wird Unterricht im Gesang erteilt. Zeitschriften und Zeitungen sind in großer Anzahl im Lesezimmer aufgelegt.

Gesamtaufwand für das Volksschulwesen. Derselbe ist in jährlich steigendem Wachsthum begriffen. Während er im J. 1863/64 1,693,557 fl. betrug worunter 106,640 fl. aus Staatsmitteln, das übrige aus Schulgeldern, örtlichen Mitteln und anderen Bezugsquellen: beträgt der jährliche Aufwand nach dem von den Ständen genehmigten Hauptfinanzetat pro 1871/73 aus Staatsmitteln 714,234 fl., während eine weit größere Summe von den Gemeinden aufzubringen ist.

Die Staatsbeiträge sind nemlich folgendermaßen normirt:

Zuschuß an die Volksschullehrer-Pensionskasse . . .	66,000 fl.
" " " " " Wittwenkasse . . .	3,300 fl.
Schullehrerseminarien . . . . .	63,099 fl.
Lehrerinnenseminar . . . . .	7,300 fl.
Unterstützung von Privatschulamtszöglingen . . . .	22,000 fl.
Für evangelische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener . . . . .	42,184 fl.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	2,100 fl.
Sonstiger Aufwand (für Bezirksschulinspectoren, Conferenzdirectoren, Schulvisitationen, Reisekosten unständiger Lehrer u. s. w.) . . . . .	24,850 fl.
Für katholische Schulen.	
Besoldungen der Schuldiener . . . . .	20,248 fl.
Entschädigung für Einkommensverluste durch Ablösung	860 fl.
Sonstiger Aufwand , . . . . .	18,588 fl.
Alterszulagen für Schullehrer . . . . .	165,060 fl.

Beiträge an Gemeinden zu den Gehältern ihrer Schulstellen . . . . .	206,000 fl.
Außerordentliche Unterstützungen an Schullehrer, besonders in Krankheitsfällen . . . . .	1,500 fl.
Jährliche Unterstützungen an besonders bedürftige und würdige Schullehrer . . . . .	3,000 fl.
Für Industrieschulen . . . . .	13,100 fl.
Für Waisenhäuser . . . . .	50,683 fl.
Taubstumm- und Blindenanstalten . . . . .	27,672 fl.
Beiträge zu Schulhausbauten. Sie betragen pro 1870/71	12,690 fl.

Auch werden an Schullehrer, welche vor zurückgelegtem 10. Dienstjahr ihres Dienstes enthoben wurden und deshalb keine gesetzliche Pension beziehen, aus dem allgemeinen Gratualienfonds jährliche Gratualien bewilligt.

Uebrigens muß künftig auch der Zuschuß an die Schullehrerpensionskasse erhöht werden, um die infolge der Ausbesserung der Besoldungen sich erhöhenden Pensionen, welche im J. 1870 durchschnittlich nur 316 fl. 20 kr. betragen, reichen zu können.

Da ferner aus den infolge der Verbesserung der Gehalte der Schullehrer erhöhten Einlagen in die Wittwenkasse der letzteren auch größere Einnahmen — mindestens 10,000 fl. jährlich mehr — zufließen werden, so ist nicht zu zweifeln, daß auch die Pensionen der Wittwen (bis jetzt 75 fl.) und der Waisen (bis jetzt 37 fl. 30 kr. für eine Vollwaise, 18 fl. 45 kr. für eine Waise mit Mutter) erheblich werden erhöht werden, worüber dormalen Verhandlungen zwischen den Staatsbehörden gepflogen werden.

Ist auch der Grundsatz „virtus post nummos“ kein christlich-sittlicher, sondern eben ein natürlich menschlicher, berechtigt durch die neuesten Erfahrungen auf dem socialen Gebiete, so geben wir uns doch der Hoffnung hin, daß die ökonomische Besserstellung der Lehrer auch in der fortschreitenden Besserung des Standes der württembergischen Volksschule ihre reichen Zinsen tragen werde.

Prälat Dr. Stirn. \*)

**Württemberg. B. Das höhere Schulwesen.** (Mittelschulen, Secundarschulen.) Quellen: Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg von Dr. K. Pfaff. 1842. Reyscher, Sammlung der württembergischen Gesetze Bb. XI. 2. Abth. Gesetze für die Mittel- und Fachschulen. 1847, bes. die Einleitung S. I—CXIV und die dort genannten Quellen. Registratur der K. Cultministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen, sowie der betreffenden Schulanstalten. Corresp.-Bl. für Gelehrten- und Realschulen in Württemberg.

Wir haben es hier zu thun mit denjenigen Unterrichtsanstalten, welche zwischen der Volksschule und den ihr gleichgestellten Schulen einerseits und der Universität und den ihr parallelen Lehranstalten andererseits in der Mitte liegen. Sie werden in Württemberg manchmal auch studienrätliche Schulen genannt, weil sie weder wie die Volksschulen der Oberkirchenbehörde, noch wie die Universität unmittelbar dem Ministerium, sondern einer besonderen Studienbehörde, früher Studienrath genannt, jetzt eine Abtheilung im Cultministerium bildend, untergeordnet sind. Man könnte sie nach dem Unterrichtsstoff auch als solche bezeichnen, in welchen wenigstens eine fremde Sprache gelehrt wird. Es sind niedere Seminarier, Gymnasien, Lyceen, Oberrealschulen, Lateinschulen und Realschulen von verschiedenem Umfang. Wir müssen aber dazu auch noch die in Württemberg sogenannten Elementarschulen (anderswo auch Vorschulen genannt) rechnen, in welchen zwar keine fremde Sprache gelehrt wird, welche aber mit Gelehrten- und Realschulen insofern organisch verbunden sind, als sie ausschließlich die Bestimmung

\*) Obiger Artikel war der letzte für den Druck bestimmte Aufsatz unseres trefflichen Mitarbeiter's. Den 24. April 1873, als man eben mit der Drucklegung begonnen hatte, setzte eine schnell verlaufende Krankheit seinem, dem Wohl der heimathlichen Schule und Kirche gewidmeten, reichsegneten Leben ein Ziel. Have pia anima! D. Red.

haben, 6—8jährige Schüler in den Elementen so vorzubereiten, daß sie von da in eine Gelehrten- oder Realschule übertreten können. Die Lehrer dieser Schulen stehen auch rechtlich betrachtet in der Reihe der Gymnasial- und Reallehrer und nicht der Volksschullehrer.

Betrachten wir die Entwicklung dieser Schulen an der Hand der Geschichte, so drängt sich zuerst die Wahrnehmung auf, daß dieselben viel älter sind als die Volksschulen. Dem Mittelalter lag der Gedanke an die Bildung und Erziehung der niederen Stände ferne. Die Mächte, die dasselbe beherrschten, Klerus und Lehenstaat, hatten dafür lebendig kein Interesse. Was in jener Zeit für Erziehung und Unterricht geschehen ist, bezog sich nur auf die höheren Stände. Die Schulen waren ohne Ausnahme Lateinschulen. Denn das Latein war die Sprache der Kirche, des Staats, der Wissenschaft, der Bildung. Daher wurden diesen Lateinschulen später, als allmählich ein Umschwung in den Zeitanschauungen eintrat, die Volksschulen als „deutsche“ Schulen gegenübergestellt und noch im Zeitalter der Reformation von diesen ein nachtheiliger Einfluß auf jene befürchtet.\*) So ist denn das Gelehrtenschulwesen von altem Datum und geht insbesondere auf dem Gebiete, welches jetzt Württemberg heißt, nicht nur über die Zeit der Reformation, sondern auch über diejenigen Zeiten zurück, in welchen der Name Württemberg zuerst vorkommt. Dieser Name nemlich (Wirtinesberk) erscheint zum erstenmal in einer Urkunde des Jahres 1092.\*\*). Klöster, welche zu dem jetzigen Königreich gehören und mit welchen theils urkundlich, theils muthmaßlich Gelehrtenschulen sogar von bedeutendem Rufe verbunden waren, datiren in ihrem Ursprung zum Theil bis ins 9. Jahrhundert zurück (Blaubeuren, Ellwangen, Heiligkreuzthal, Hirschau, Murrhardt, Weingarten, Zwielfalten). Die urkundlich zu belegende Geschlechtsfolge des württembergischen Regentenhauses beginnt aber erst mit dem Jahre 1241. Aber auch in vielen Städten des jetzigen Württemberg finden sich um diese Zeit schon urkundlich Lateinschulen erwähnt; so in Balingen, Bulach, Eßlingen, Gmünd, Isny, Kirchheim, Oberndorf, Dehringen, Neutlingen, Niedlingen.\*\*\*) Aus dem 14., 15. und 16. Jahrhundert aber lassen sich in den meisten jetzt württembergischen Landstädten lateinische Stadtschulen nachweisen. Als Lehrer erscheinen theils Kleriker, theils Laien (Wittwer, Verheirathete). Wegen ihrer Kenntnis des Latein bekleiden sie auch Gemeindeämter als notarii, Stadtschreiber u. Sonst führen sie den Titel: pädagogus, scholasticus, rector oder doctor scholarum, scolarium puerorum, parvorum. Ueber ihre Stellung und die Unterrichtsgegenstände belehren uns 2 noch vorhandene Urkunden, eine „Ordnung der Schul halben in Stuttgart“ vom J. 1501 (abgedruckt bei Neyscher XI. 2. S. 1—7) und eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit (Programm des Ulmer Gymnasiums vom J. 1817). Die Errichtung der Schule und Anstellung des Lehrers, der seinerseits wieder seine Gehülfen, locati, cantores, provisos anstellt, ist Sache der Gemeinde. Die Anstellung erfolgt auf Kündigung. Die Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Singen (hauptsächlich für die Zwecke des öffentlichen Gottesdienstes) und Latein, an anderen Schulen auch Rechnen. Das Wichtigste war das Latein. Das Deutschreiben war den Schülern verboten. Vom Griechischen findet man erstmals eine Spur im J. 1520 an der Schule in Ulm, wo ein Schüler Melanchthons als Lehrer des Griechischen genannt wird. Die Schulen verfolgten

\*) Vgl. Gesetze für die Mittelschulen a. a. D. Einl. S. V. u. VI. In der Instruction für die Visitationsräthe vom J. 1546 wird verlangt, daß deutsche Schulen in den kleinen Städten, wo solche vorhanden, abgeschafft werden sollen, „weil durch sie die lateinischen Schulen verderbt werden, auch ein jeder Schüler im Latein das deutsch Schreiben und Lesen ergreife.“ Die württemb. Kirchenordnung von 1559 enthält aber einen längeren Abschnitt über „deutsche Schulen“ und deren Einrichtung und Führung.

\*\*) Vgl. das Königreich Württemberg von dem statistisch-topographischen Bureau in Stuttgart 1863.

\*\*\*) Die Nachweisung s. bei Pfaff a. a. D.

praktische Zwecke. Durch Mittheilung der unentbehrlichsten Kenntnisse, insbesondere des Latein, sollte der Grund gelegt werden zur Heranbildung von Dienern der Kirche und von weltlichen Geschäftsmännern.

Die Reformation nun hat das große Verdienst um das höhere Schulwesen, daß die ganze Sache jetzt von der gesetzgebenden Staatsgewalt in die Hand genommen und eine gleichmäßige Organisation des gelehrten Schulwesens im ganzen Lande hergestellt worden ist. Diese Organisation in Württemberg ist niedergelegt in der großen Kirchenordnung vom 15. Mai 1559, einem Werke aus einem Gusse, aere perennius; der hieher gehörige Abschnitt ist abgedruckt bei Reyscher a. a. O. S. 24—126, und bei Vormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 68 ff. Die letzte Quelle der verschiedenen evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts ist dem Princip nach ohne Zweifel Luthers Schrift vom J. 1524 „an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.“ Abschnitte aus dieser Schrift sind fast wörtlich entnommen in der von Joh. Brenz verfaßten hallischen Kirchenordnung vom J. 1526 (vgl. Vormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 1—3). Die specielle Einrichtung und Organisation der Schulen entstammt dem Geiste Melancthons, von dem die unter dem Namen „Sächsischer Schulplan“ bekannte kursächsische Schulordnung vom J. 1528 verfaßt ist (Vormbaum a. a. O. S. 4. Anm.). Aus der gleichen Zeit von 1528 und 1529 sind die braunschweigische und hamburgische Schulordnung, deren Verfasser Bugenhagen ist. Während übrigens in der kursächsischen Schulordnung den Lehrern eingeschärft wird, die Kinder „allein lateinisch zu lehren, nicht deutsch, oder griechisch oder ebreisch,“ beschäftigen sich die Bugenhagen'sche und die Brenz'sche Schulordnung auch mit deutschen, selbst mit „Juncfrawen-Schulen“ und wollen den Kindern „odt wohl griechisch vohr leggen lassen“.\*)

\*) Unser geehrter Mitarbeiter Herr Dir. Kämmler, den wir um seine Ansicht über das geschichtliche Verhältnis der württembergischen Schulordnung zu dem sächsischen Schulplan gebeten haben, schreibt uns in dieser Beziehung: „Wie das auf den genealogischen Zusammenhang der zahlreichen Schulordnungen der Reformationszeit überhaupt gerichtete Studium noch gar nicht als abgeschlossen gelten kann, so läßt sich auch noch nicht mit Sicherheit über die Grenzen des directen Einflusses von Melancthon urtheilen. Es kommt dabei in Betracht, daß schon Bugenhagen in dem, was er als Kirchenordner auch für die Organisation des Schulwesens gethan hat, mehrfach über Melancthons erste Aufstellungen hinausgeht, worauf dann in den niederdeutschen Gebieten sein Einfluß ein sehr bedeutsamer gewesen ist. Einen weiteren Fortschritt bezeichnet das, was für Schlesien Valentin Trojendorf und Petrus Vincentius zur Geltung gebracht haben. Auf der entgegengesetzten Seite gehen wieder von Joh. Sturm weitwirkende Impulse aus, die sich ziemlich genau verfolgen lassen, und zwar nicht bloß durch das westliche und südliche Deutschland, sondern selbst bis in die östlichen Gegenden. Was nun aber die württembergische Schulordnung anlangt, so möchte ein directer Einfluß Melancthons auf dieselbe nicht anzunehmen sein. Melancthon war in den letzten Jahren seines Lebens durch die theologischen Kämpfe, in welche er sich verwickelt sah, so in Anspruch genommen, daß er zu einer so umfassenden Arbeit kaum erheblich beitragen konnte. Er stand freilich mit Württemberg in mannigfacher Verbindung; aber seit den Jahren, wo Camerarius in Tübingen lehrte (vgl. d. Art. Kämmerer Bd. III. S. 841), hat er sich auf das dortige Schulwesen kaum eingelassen. Aus dem, was über sein Verhältnis zu Brenz bekannt ist, läßt sich nicht erkennen, daß er in den späteren Jahren seines Lebens auf Württemberg sonderlichen Einfluß geübt hätte. Im ganzen hat man anzuerkennen, daß die Reformation in Schwaben ihren eigenen Weg genommen hat; die Organisation der württembergischen Schulen schließt sich so eng an die eigenthümlichen Verhältnisse des Landes an, daß nur ein in diesen herangereifter und mit ihnen durchaus vertrauter Mann eine Schulordnung wie die von 1559 abfassen konnte. Verglichen mit dem, was Melancthon unmittelbar aufgestellt hat, bezeichnet diese einen so mächtigen Fortschritt, daß der große Reformator und Praeceptor Germaniae, wenn er sie noch kennen gelernt hat, kaum an eine Vergleichung derselben mit seinen Bestimmungen von 1528 gedacht haben wird. Man wird die Schulordnung von 1559 vorzugeweise aus der reformatorischen Entwicklung Schwabens zu erklären und dabei auf dasjenige zurückzugehen haben, was 1525 in Eßlingen, 1526 in Hall, 1527 in Heilbronn, 1531 in Ulm &c. begonnen und dann auch durch das Württemberger Land in mancherlei Anfängen sich durchgearbeitet hat.“

Die Einrichtungen von 1559 sind im wesentlichen mit ganz unbedeutenden, mehr äußerlichen Abänderungen bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts hinein die Grundlage des höheren Schulwesens in Württemberg geblieben und geben demselben heute noch sein eigenthümliches Gepräge. So hat auch die politische und kirchliche Verfassung Württembergs, die aus dem Anfange, beziehungsweise der Mitte des 16. Jahrhunderts stammt, bis 1803 und 1806 sich fast unverändert erhalten. Zwei specifische Eigenthümlichkeiten Württembergs auf diesem Gebiete, die vielen kleinen Lateinschulen in allen größeren und kleineren Landstädten und die auf dem Grunde der säcularisirten Klöster errichteten, mit bedeutenden Beneficien ausgestatteten höheren und niederen Bildungsanstalten für protestantische Geistliche, welche bis auf den heutigen Tag bestehen, sind, wenn auch nicht ganz in ihrem Ursprung, doch in ihrer festen Organisation Schöpfungen der großen Kirchenordnung. Diese bestimmt gleich in dem ersten Absatz des erwähnten Abschnitts, es sollen in allen und jeden Städten des Fürstenthums, dergleichen auch in etlichen der vornehmsten Dörfer und Flecken lateinische Schulen und dazu taugliche Präceptores gehalten werden. Mit besonderer Vorliebe und Ausführlichkeit aber beschäftigt sich die genannte Urkunde (s. Keyser a. a. O. S. 63—122) mit der Einrichtung der Klosterschulen in 13 säcularisirten Mannsklöstern und des Stipendiums in Tübingen. Beide württembergische Eigenthümlichkeiten stehen in enger Beziehung zu einander. Bis zum J. 1803 bestand in Württemberg, nachdem das Pädagogium in Tübingen im 30jährigen Krieg eingegangen war, nur das einzige Gymnasium in Stuttgart — für ein Areal von 160 □ Meilen und eine Bevölkerung von 637,000 Einwohnern genügte ein Gymnasium, während in Preußen auf ein Areal von 35 □ Meilen und auf eine Bevölkerung von 127,424 Einwohnern ein Gymnasium kommt (vgl. Wiese, das höhere Unterrichtsweisen in Preußen, 1864). Dieses eine Gymnasium aber konnte genügen, weil neben demselben noch eine Anzahl von Klosterschulen, im Anfang 13, von 1599 an 5, seit 1713 aber 4 bestanden, welche die Stelle der oberen Gymnasialclassen vertraten und unter dem Namen hospites immer auch eine Anzahl solcher Zöglinge in sich schloßen, die zu einem anderen akademischen Beruf als zur Theologie bestimmt waren. Sodann paralysirten die zahlreichen Lateinschulen in allen Landstädten den Zubrang zu den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums, indem jene nicht nur den Kindern der zugehörigen Gemeinde Gelegenheit zu höherem Unterricht eröffneten, sondern an manchen Orten auch viele fremde Schüler zählten, welche bei Lehrern und andern in Pension waren. Während nun aber diese kleinen Lateinschulen in andern Staaten, wo dieselben auch entstanden waren, allmählich eingiengen,\*) erhielten sie sich in Württemberg eben durch ihren Zusammenhang mit den Klosterschulen. Die Klosterschulen stellten den einmal aufgenommenen Zöglingen, wo nicht notorische Unwürdigkeit oder Unglücksfälle eintraten, eine sichere Versorgung in Aussicht. Die Aufnahme in diese Anstalten aber gieng durch die enge Pforte des Landeramens (vgl. den Artikel: Landeramen) und konnte von jeder lateinischen Schule aus erzielt werden. Es war damit auch den Kindern unbemittelter Gemeindeangehörigen Gelegenheit gegeben, dereinst zu Aemtern in Kirche und Schule, ja zu den höchsten Kirchenwürden zu gelangen; und daß dies oft der Fall war, beweisen die vielen Rescripte der Behörden, durch welche verhindert werden sollte, daß „gemeiner Leute Kinder“ in diese Anstalten recipirt wurden. Was Wunder, wenn die Gemeinden sich nicht veranlaßt finden konnten, auf diese treffliche

\*) Gegen diese kleinen Lateinschulen auf dem Lande hat sich bei Berathung des Cultusetats in der Kammer der Abgeordneten entschieden ausgesprochen Kanzler v. Rümelin, (vgl. Sitzung vom 12. Dec. 1871. Protokoll der Verhandlungen 2c. Bd. II. S. 584); gegen ihn sodann der Minister und der Prälat v. Mehring. Schon früher im Oct. 1871 waren in der N. Allgem. Zeitung Nr. 289—292 Artikel über das Mittelschulwesen in Württemberg erschienen, welche insbesondere auch gegen die Existenz dieser kleinen Lateinschulen gerichtet waren. Die Nummer 301, Beilage, enthielt eine geharnischte Erwiderung von Dr. Binder. [Vgl. die beiden Artikel Lateinische Schule in Bd. IV., welche zwei von einander abweichende Ansichten aussprechen. Schmid.]

Gelegenheit zu verzichten, den Söhnen ihrer Genossen neben der hier dargebotenen Gelegenheit zu höherer Ausbildung auch eine gute Versorgung zu verschaffen, wenn ebenso wenig die Regierung sich bemüht sah, den Gemeinden das Eingehen dieser Lehranstalten anzumuthen. Endlich selbst in der neuesten Zeit, da die Errichtung von Realschulen in diesen Landstädten den Bedürfnissen der Bevölkerung in ihrer großen Mehrheit weit mehr zusagen mußte, als die Existenz von Lateinschulen, sind doch nur sehr wenige Lateinschulen eingegangen, dagegen sind einzelne neu gegründet worden, und die Realschulen sind nicht an ihre Stelle getreten, sondern bestehen mit und neben den Lateinschulen. — Jene theologischen Bildungsanstalten hatten aber nicht nur einen bedeutenden Einfluß auf den Bestand, sondern eben durch das Landerexamen auch auf den Lehrplan der Lateinschulen. Die Forderungen, die bei dieser Prüfung gemacht wurden, waren maßgebend. Da alle Schulen des Landes in den Wettlauf eintraten, so steigerten sie sich allmählich gegenseitig und eben damit steigerten sich auch unwillkürlich die Forderungen bis zu der Höhe der Leistungen in lateinischer, griechischer, hebräischer Sprache, insbesondere in der Kunst der Composition und des Stils, in lateinischer Versification, welche Thiersch veranlaßten, in seinem bekannten Berichte diesen Schulen so reichliches Lob zu spenden. In dem Lehrplan der Lateinschulen erschienen und verschwanden die Fächer in demselben Maße, als sie im Landerexamen verlangt oder nicht verlangt wurden. Damit kam in die württembergischen Lateinschulen, ohne daß ein Normallehrplan vorgeschrieben gewesen wäre, eine große Gleichmäßigkeit. Uebrigens haben sich diese Verhältnisse erst im Laufe der Zeit so entwickelt. Die große Kirchenordnung von 1559 kennt diese einflußreiche Bedeutung der Klosterschulen und des Landerexamens noch nicht. Sie regelt vielmehr den Lehrplan der Lateinschulen und Pädagogien ganz unabhängig von denselben.

Es erscheinen nemlich in dem auf 4 Jahrescurse (vom 8. bis 12. Jahr) berechneten Lehrplan als Lehrgegenstände: deutsch und lateinisch, Lesen und Schreiben für den untersten Cours, sodann Latein, Grammatik, Lectüre, Schreiben und Sprechen, Prosodie, Musik (für kirchliche Zwecke), im 4. Cours die Anfangsgründe des Griechischen. Der Religionsunterricht, für welchen keine besonderen Stunden ausgesetzt sind, ist vertreten durch zahlreiche gottesdienstliche Uebungen, Gebet, Gesang am Anfang und Schluß des Unterrichts, durch die kirchliche Musik, Memorirübungen aus dem deutschen, lateinischen, auch griechischen Katechismus. Als Gegenstände der lateinischen Lectüre sind von Classikern bloß Cicero, Terentius (dann Aesop von Camerarius) aufgeführt. — Für diesen Unterricht waren im ganzen 36 Wochenstunden für jeden Cours vorgesehn, davon mochten die Musik in der Woche 6, die religiösen Uebungen außer dem öffentlichen Gottesdienst 3 Stunden einnehmen; somit bleiben für das Latein 27 Stunden, welche sich im 4. Cours, da 6 Stunden für das Griechische nöthig werden, auf 21 reduciren. Daneben war das Lateinleben, welches im 2. Cours anfieng, in und außer der Schule befohlen. Von andern Lehrgegenständen ist keine Rede. — An dieser Ordnung ist bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wenig geändert worden. Das Griechische trat allmählich zurück, wurde vielfach versäumt und scheint überhaupt nur ein facultativer Unterrichtsgegenstand gewesen zu sein. Dagegen kam neben den Anfangsgründen des Hebräischen das Memoriren von logischen und rhetorischen Definitionen in lateinischer Sprache in Uebung. Mechanisches Auswendiglernen und Hersagen derselben wird in einem Erlaß vom J. 1788 entschieden getadelt und die ganze Uebung wesentlich eingeschränkt. — Die Schulen waren außer dem Pädagogium in Stuttgart theils einz-, theils zwei-, theils dreiclassige Lateinschulen mit der entsprechenden Zahl von Lehrern.

Die Berufung der Lehrer auf die Stellen geschah durch die Gemeindevorstände, nachdem dieselben vorher vom Kirchenrath geprüft waren. Vierteljährige Kündigung sollte ihrerseits stattfinden, wenn sie nicht mehr dienen wollten; Kündigung von Seiten der Gemeinde wird nicht erwähnt. Der Lehrer, welcher dann im Namen des Herzogs auf seine Stelle geschickt wird, hat sich besonders zu der augsbургischen und württembergischen Confession, später auch zu der formula concordiae zu bekennen. Indessen ist auch der Fall vorgesehen, daß

der Kirchenrath auf Ansuchen der Gemeinde Lehrer beruft. Dieses Wahlrecht der Gemeinden ist übrigens allmählich fast überall in die Hände der Regierung übergegangen weil es den örtlichen Behörden schwerer sein mochte, taugliche Lehrer ausfindig zu machen, als dem Kirchenrath. — Der Gehalt dieser Lehrer bestand 1) im Schulgeld, 2) in einer vierteljährlich auszubehaltenden Besoldung, als deren Durchschnittssumme annähernd der Betrag von 200 fl. angenommen werden mag, größtentheils gereicht in Naturalien, Holz, Wein, Früchten, zumeist aus den örtlichen Kassen, Stiftungen, dem Kirchengut, wo diese nicht ausreichten, aus der Rentkammer (Staatskasse), 3) in freier Wohnung und den bürgerlichen Nutzungen. Endlich war ihnen Freiheit von Frohnen und Einquartierung, von Besteuerung ihres Gehalts, ferner der Aufwand für Aufzugskosten wie den Geistlichen zugesichert. Für den Fall der Dienstuntüchtigkeit durch Krankheit oder Alter war keine Fürsorge getroffen. Es blieb dies den Gemeinden überlassen, für welche übrigens kein Zwang bestand. Nur die Wittven und Waisen hatten seit Errichtung der geistlichen Wittwenkasse (1698) gegen jährliche Beiträge der Lehrer Antheil an dieser Anstalt, waren übrigens in die unterste Classe eingereiht. — Im ganzen nahmen diese Lehrer eine mittlere Stellung ein zwischen Volksschullehrern und Geistlichen. Bei tüchtigen Leistungen wird ihnen versprochen, sie in die Geistlichkeit zu promoviren. In den Rangordnungen der Beamten, welche seit Anfang des vorigen Jahrhunderts amtliche Geltung hatten, sind Lehrer dieser Kategorie nicht aufgeführt. Staatsrechtlich erscheinen diese Schulen als Gemeinbeanstalten, denen der Staat unter die Arme griff. Bestimmte Leistungen, die durch die Behörden den Gemeinden auferlegt wurden, waren die Beschaffung der nöthigen Localitäten, Zulagen zur Besoldung &c. Eine Oberaufsicht übte die Regierung durch die jährlichen Visitationen der Pädagogarchen, d. h. der Vorstände des Pädagogiums in Tübingen und in Stuttgart.

Aus diesen kleinen Schulen in den Landstädten gieng übrigens nur ein geringer Theil der Schüler zu akademischen Studien über, die meisten wendeten sich, nachdem sie die Schulen durchlaufen, bürgerlichen Berufsarten, den Gewerben oder dem Handwerk zu. Die Aufgabe, zu akademischen Studien vorzubereiten, hatten dagegen die Klosterschulen, das Pädagogium in Tübingen und in Stuttgart, letzteres in den obersten Classen. Das Pädagogium in Tübingen war ein Universitätsinstitut, wurde vom Universitätspersonal besorgt, von den Universitätsbehörden beaufsichtigt und geleitet und der damit verbundene Convict aus Staatsmitteln unterhalten. Auch die Unterhaltung des Stuttgarter Pädagogiums geschah aus Mitteln des Staats und der Kirche, wie denn jetzt noch für diese sehr große Anstalt die Stadtgemeinde Stuttgart einen ganz geringfügigen Beitrag giebt. Die Unterhaltung der Klosterschulen aber war ganz auf die Einkünfte der säcularisirten Klöster, d. h. des bis zum J. 1806 abgesondert verwalteten Kirchenguts gegründet und von irgend einem Beitrag aus Gemeindemitteln ist nirgends die Rede. Ebenso geschah die Berufung der Lehrer an diese Anstalten sowie an das Pädagogium in Stuttgart durch den Kirchenrath, nicht durch die Gemeinden. — Demnach ist auch der Lehrplan erweitert. Neben fortgesetzten grammatischen, stilistischen und prosodischen Repetitionen und Uebungen im Lateinsprechen und Schreiben und in Musik erscheint auf dem Lehrplan Terentius, Vergil, Ovid, Cicero's Reden, philosophische, rhetorische Schriften, Briefe, Xenophon, Aristoteles Organon (wahrscheinlich in lateinischer Uebersetzung), Plutarch, Sokrates, Demosthenes, Dialektik und Rhetorik, lectio mathematica (in Tübingen), auch Neulateiner wie Frischlins Komödien, dabei Lectüre von theologischen Compendien, Katechismen, Psalmen, lateinischen und griechischen Evangelien, in späteren Zeiten am Stuttgarter Pädagogium und noch mehr von 1686 an am Gymnasium Physik, Astronomie, Ethik, Logik, Metaphysik, Geschichte, Poesie und Mythologie, daneben hebräische und französische Sprache. Das Griechische aber schrumpft zusammen auf die Lectüre des Neuen Testaments, wozu in den Klosterschulen noch Chrysostomus de sacerdotio kommt. Die Lektionen werden von „Professoren“ gehalten und noch im J. 1812 finden wir sie, wie an der Universität, von Stuttgart als Vorlesungen



im schwäbischen Merkur angekündigt. — Wir haben hier ein Chaos von Lehrgegenständen in etwa 30 Lehrstunden der Woche; das Latein nahm indessen immer eine dominirende Stellung ein, die Lehrbücher waren noch lateinisch abgefaßt, das Lateinreden beim Unterricht streng befohlen. Dagegen vermißt man unter den lateinischen Schriftstellern Sallust, Cäsar, Livius, Horatius und Tacitus. Im Griechischen ist auch in den früheren Zeiten, als dieses Fach noch mehr cultivirt wurde, von Herodot, Thukydides, Plato, den Tragikern, endlich von Homer keine Spur zu finden, später sinkt es dann zu einem facultativen ganz vernachlässigten Fach herab (vgl. leg. et statuta Gymnas. Stuttg. vom 1. Oct. 1686. Reyscher a. a. D. S. 144 und 145).

Eine besondere Beachtung verdienen aber die Klosterschulen, in welchen mehr als die Hälfte sämmtlicher Studirenden die erforderliche Vorbereitung auf die Universität erhielt. Diese Schulen, abgetheilt in höhere und niedere, je nachdem sie die älteren oder jüngeren Schüler aufnahmen, sollten Bildungs- und Erziehungsanstalten für den Dienst der evangelischen Kirche und Schule sein, trugen aber bis 1806 das Gepräge des klösterlichen Lebens noch in ausgesprochener Weise an sich (vgl. Reyscher a. a. D. Einleitung S. XXVII—XLIX). Der Lehrplan, der zwischen 19 und 27 Wochenstunden schwankt, nimmt schon in den niedern Klosterschulen Bedacht auf die Bestimmung der Schüler durch zahlreiche Stunden, die für die Lectüre des Alten und Neuen Testaments (anfangs in lateinischer Uebersetzung), für die Dialektik und Rhetorik ausgefetzt sind. Im übrigen folgt der Lectionsplan den Bestimmungen für die anderen parallelen Schulen. Allmählich bricht sich unter den Sprachen, während das Griechische vernachlässigt wird, das Hebräische Bahn. Ebenso findet man eine lectio sphaerica, Arithmetik, Geographie, lebende Sprachen, jedoch nicht als öffentliche, sondern als Privatlectionen und facultative Fächer. Für die ältesten Schüler sollten auch die Grundlehren der Metaphysik und Moral gegeben werden. Die Geschichte erscheint zuerst als Kirchengeschichte nicht in einer Lection, sondern während des Essens vorgelesen, später im 18. Jahrhundert wird Universal- und Particularhistorie nach bestimmten Lehrbüchern in öffentlichen Lectionen gelehrt. Außerdem finden sich zahlreiche Uebungen in Musik, in Dialektik und Rhetorik, Lateinschreiben und lateinischer Versification, wozu in den ausgedehnten Freizeiten \*) hinreichend Muße gegeben war.

Der specifisch kirchliche Charakter dieser Anstalten aber erwies sich besonders in der durch die Statuten bestimmten und bis zum J. 1806 festgehaltenen klösterlichen Disciplin. An der Spitze stand der Prälat, Nachfolger des Abts, ein hoher Würdenträger der Landeskirche, zugleich mit der Oberaufsicht über die zum Theil sehr beträchtlichen Klostergüter und deren Verwaltung beauftragt, wozu ihm ein Klosterverwalter beigegeben war. Den Unterricht besorgten vornehmlich 2 theologisch gebildete Klosterpreceptoren, anfangs noch unverheirathet, seit 1752 Professoren genannt, zuerst von dem Prälaten, später vom Kirchenrath berufen. Die klösterliche Disciplin ergab sich aus den zahlreichen gottesdienstlichen Uebungen, dem sonntäglichen Gottesdienst Vor- und Nachmittags, vorbereitet durch das Lesen der betreffenden evangelischen Abschnitte, der täglichen Morgen- und Abendandacht in der Kirche, dem täglichen 2maligen Chorsingen, der Tischandacht, verbunden mit Gesang und Vorlesung aus der Kirchengeschichte, der häufigen gemeinschaftlichen Feier der Communion. Dahin gehört ferner die strenge Clausur, wornach den Böglingen nur mit Erlaubnis des Prälaten, welche manchmal durch lateinische Verse erholt werden mußte, gestattet war, „in campum“ zu gehen, eine Clausur, die freilich auch manchen klösterlichen Unfug in und außerhalb des Klosters

\*) Vgl. Reyscher a. a. D. S. XLI. Die Zahl der Lectionen betrug 1785 in der Klosterschule zu Denkendorf wöchentlich 19, am Dienstag, Mittwoch, Donnerstag je 4, am Freitag 3, Montag 2, Samstag und Sonntag je eine. Nach den Statuten vom J. 1757 sollte man am Sonntag selbst die 2 heiligen Sprachen nicht studiren, daher der Montag vorzugsweise der Vorbereitung auf die Lectionen der Woche bestimmt und außer 2 Lectionen frei gegeben war.

in ihrem Gefolge hatte. Den klösterlichen Charakter trug ferner die Kleidung der Zöglinge, eine lange, schwarze Kutte ohne Aermel (*toga monastica*), die insbesondere auch außerhalb des Klosters getragen werden sollte. An die klösterlichen Sitten erinnert auch die Gastfreundschaft, welche gegen die Angehörigen der Klosterschüler, wenn sie dieselben einlieferten oder auf Besuch kamen, geübt wurde.

Die Beaufsichtigung dieser Anstalten durch den Kirchenrath war sehr lax. Die schon in der Kirchenordnung mit respectvoller Rücksichtnahme auf den Prälaten angeordneten Visitationen blieben oft mehrere Decennien aus. In Maulbronn z. B. war von 1747 bis 1789 keine Visitation, in Bebenhausen keine von 1746 bis 1785. Eine ergiebige Beschreibung der letzten Visitation in Maulbronn vom J. 1789 mit all ihrem stattlichen Apparat findet sich bei den Acten des Maulbronner Ephorats (vgl. Reyscher a. a. D. Einleitung S. XXXVII.; Bäumlein, Programm von Maulbronn vom J. 1859; den Art. Schulbericht Bd. VII. 848). „Es war eine der letzten Schaustellungen der alten Regierungsweise, die sich hier noch in ihrer ganzen Breite und Behaglichkeit ergieng, während in denselben Tagen zu Versailles Bewegungen sich entwickelten, welche die Keime einer andern Ordnung der Dinge in ihrem Schoße trugen.“ Kaum ist irgend eine nennenswerthe Reform in diesen Anstalten bis zum J. 1806 eingetreten, ungeachtet auf dem Gebiete des Unterrichts und der Pädagogik eine sehr lebhafteste Bewegung der Geister seit der Mitte des 18. Jahrhunderts begonnen hatte, (Rousseau, Basedow, Pestalozzi). Schüchterne Versuche,<sup>\*)</sup> die im letzten Jahrzehend dieses Jahrhunderts gemacht wurden, wesentliche didaktische und disciplinäre Reformen einzuführen, wurden von den Lehrern und Vorstehern mit Protest zurückgewiesen und konnten sich erst Bahn brechen, als eine eiserne Hand, welche die Verhältnisse Europa's gründlich erschütterte, bei den starren Anhängern des Alten auch auf diesem Gebiete den Widerstand gebrochen hatte.

So hatte Württemberg im J. 1803 vier Klosterschulen, ein Gymnasium und ungefähr 60 Lateinschulen von 1—3 Classen, sämmtlich von streng protestantisch-confessionellem Charakter. Andere Schulen gab es nicht, als Volksschulen. Denn die 3 Realschulen, welche damals schon bestanden, in Ebingen, Nürtingen, Stuttgart können nicht als selbständige Anstalten mit eigenen Vorstehern, Lehrern und Localen betrachtet werden (zwei derselben hatten nicht einmal einen für sich bestehenden Schülerebtus), sondern sie hatten damals nur die Bedeutung von Hilfsanstalten für den Realunterricht in den Lateinschulen. Diese Lateinschulen waren der Ortschaftschulbehörde, an deren Spitze der erste Ortsgeistliche stand, weiter dem Decan und dem Kirchenrath, das Gymnasium und die Klosterschulen waren dem Kirchenrath unmittelbar unterstellt. — Des Contrastes wegen mag hier schon die große Mannigfaltigkeit von Schulen erwähnt werden, welche in den letzten 60 Jahren in Württemberg entstanden sind. Es finden sich jetzt in Württemberg 7 Gymnasien, darunter 2 mit katholischen Convicten, eines mit einem Pensionat, 5 Lyceen, eine ziemlich größere Zahl von Lateinschulen, ferner Realschulen, Oberrealschulen, Kriegsschulen, landwirthschaftliche Schulen, Weinbau-, Gartenbau-, Obstbau-, Thierarznei-, Webeschulen, dabei eine Winterbaugewerke- und eine polytechnische Schule in Stuttgart in Prachtbauten untergebracht — alle diese Schulen, wie nunmehr die Landesbevölkerung auch, von gemischt confessionellem Charakter.

Die Vermehrung, neue Gründung und Organisation, die Mannigfaltigkeit der höheren Lehranstalten in Württemberg in der neueren Zeit seit 1803, ist abzuleiten einmal aus der Vergrößerung des Landes zum guten Theil durch katholische Landestheile, sodann aus den veränderten Zeitanichten über Erziehung, Unterricht und Bildung. Von den 7 Landesgymnasien kommen drei vorzugsweise den Bedürfnissen der katholischen Be-

<sup>\*)</sup> Vgl. die Fragen, welche im J. 1795 den Lehrern der Klosterschulen vorgelegt wurden und welche bereits die im J. 1806 eingeführten Reformen im Reime enthielten. Reyscher a. a. D. S. CL.

völkerung entgegen; von den 5 Lyceen aber, unvollständigen Gymnasien, an welchen die beiden obersten Curse fehlen (vgl. d. Art. Lyceen), sind 4, \*) von den 6 neu errichteten Gymnasien 5 \*\*) an solchen Städten der neu erworbenen Lande gegründet worden, an welchen schon früher Gymnasien oder doch größere Gelehrtenschulen sich befanden. Die im J. 1824 neu eingerichteten niederen katholischen Convicte in Ehingen und Rottweil wurden zwar nach dem Muster der evangelischen Klosterschulen und der Gymnasien in Beziehung auf Disciplin und Lehrplan organisirt, ihre äußere Gestaltung aber ist durch die Anlehnung an die 4 oberen Curse von Gymnasien eine verschiedene geworden.

Die 4 protestantischen Klosterschulen in Blaubeuren, Denkendorf, Bebenhausen, Maulbronn, wurden im Jahr 1806 auf 2 reducirt (Maulbronn und Schönthal) und von da an Seminarien genannt, im J. 1817 aber wieder in Blaubeuren, Urach, Maulbronn, Schönthal erneuert, die Theilung in höhere und niedere aufgehoben und dieselbe so eingerichtet, daß jede ihre Zöglinge 4 Jahre lang behielt und dann auf die Universität entließ, wodurch unter den vieren ein vierjähriger Turnus entstand, so daß alle 4 zusammen die 4 Curse eines Obergymnasiums darstellen. Sicherem Vernehmen nach aber soll in der allerneuesten Zeit die frühere Scheidung in höhere und niedere wieder eingeführt und je 2 der genannten Seminarien so mit einander in Correspondenz gebracht werden, daß nach 2 Jahren allemal die Abtheilung des niederen Seminars in das höhere übergeht. \*\*\*) Ob damit dann wieder eine Concurssprüfung verbunden oder ob überhaupt vorerst damit nur ein Versuch gemacht werden soll, darüber ist uns nichts näheres bekannt. — Uebrigens wurden die Beneficien dieser Klosterschulen auch auf die neu erworbenen Lande ausgedehnt. — Die Vorstände der Seminarien heißen seit 1817 Ephoren. Den 2 Hauptlehrern (Professoren) sind 2 jüngere Männer als unständige Lehrer und Erzieher unter dem Namen von Repetenten beigegeben. Für Unterricht in Musik, Zeichnen, Turnen, Naturgeschichte ist ebenfalls durch unständige Lehrer gesorgt. — Es ist nicht zu leugnen, daß die Vertheilung von 4 Obergymnasialcursen an 4 verschiedene Lehranstalten mit je besonderem Apparat für Unterricht und Erziehung und doch nur je 3 Hauptlehrern für 4 Jahre etwas auffallendes hat und namentlich kostspielig ist, und man sollte meinen, durch Vereinigung aller 4 Seminarien in einer Anstalt könnte mit vermindertem Kostenaufwand und namhaft verstärkten Lehrkräften das Nämliche erreicht werden.

Die Vorstände der Gymnasien und der Lyceen heißen Rectoren, die Lehrer an den 4 obern Gymnasialcursen Professoren, an den unteren theils Professoren, theils Präceptoren. Die Lehrer an den lateinischen Landschulen heißen Präceptoren und Collaboratoren. Auch die mit einer Aufsicht betrauten Lehrer der obersten Classe an den Orten, an welchen mehr als 2 Classen sind, führen den Titel Rectoren oder Professoren oder auch Oberpräceptoren. Es bestehen nemlich in Württemberg dreierlei Arten von Professoren: 1) der Universität (6. Rangstufe), 2) der oberen Gymnasialclassen und an den niedern theologischen Seminarien (7. Rangstufe), 3) der unteren Gymnasialclassen und oberen Realclassen (8. Rangstufe); ebenso giebt es dreierlei Arten von Rectoren, nemlich den Rector Magnificus der Universität (5. Rangstufe), die Rectoren der Gymnasien, Lyceen und zweier Realanstalten, denen die Ephori der evangelischen Seminarien und Vorstände der katholischen Convicte gleichstehen (6. Rangstufe) und die Rectoren

\*) Gall, Dehringen, Neutlingen, Ravensburg.

\*\*) Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Rottweil, Ulm.

\*\*\*) Der Art. Klosterschulen Bd. IV. S. 70 spricht sich gegen diesen Plan aus. Ref. schließt sich diesem Widerspruch an. Die Haupteinwendung, welche gegen die bisherige Einrichtung erhoben wird, ist die, daß aus didaktischen und pädagogischen Gründen 3 Hauptlehrer für einen 4jährigen Kurs nicht ausreichen, indem den Schülern zu wenig Abwechslung und Anregung innerhalb der 4 Jahrescurse geboten werden könne. Diesem Uebelstand ließe sich gründlicher auf minder kostspielige Weise durch den unten gemachten Vorschlag abhelfen.

der Landschulen (8. Rangstufe). — An den größeren Lehranstalten befinden sich meist auch, zum Theil sehr stark besuchte Vorbereitungsschulen (Elementarschulen, Elementarlehrer), welche, wie oben bemerkt, die Aufgabe haben, 6—8jährige Schüler, welche höhere Lehranstalten als die Volksschule besuchen wollen, durch Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, biblischer Geschichte und durch Anschauungsunterricht zum Uebertritt in eine Latein- oder Realschule zu befähigen. Uebrigens geschieht die Berufung dieser Lehrer auf ihre Stellen mit Ausnahme der Collaboratoren in den Landschulen und der Elementarlehrer, welche die Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen ernennt, nachdem die Wahlrechte der Gemeinden und Körperschaften mit sehr wenigen Ausnahmen in Abgang gekommen sind, durch das Staatsoberhaupt auf den Vorschlag des Cultministers. Für einzelne Lehrstellen bestehen noch Patronatrechte des Adels und der Gemeinden. Der vom Patronus gesetzlich vorgeschlagene wird dann vom Staatsoberhaupt bestätigt. Ganz dasselbe gilt auch von den Lehrern an Realschulen. — In Beziehung auf Gründung und Unterhaltung der Stellen gilt der Grundsatz, daß alle diejenigen Schülerclassen, welchen Namen sie auch haben mögen, in denen die Schüler ordentlicherweise nicht über das Jahr hinausgeführt werden, in welchem sie das 14. Lebensjahr zurücklegen, also die lateinischen Landschulen und die unteren Classen der Lyceen, Gymnasien und Realschulen Communalanstalten sind und die Kosten der Gründung und Unterhaltung in erster Linie den Gemeinden zufallen, \*) wobei der Staat jedoch auswärtsweise den Bedürfnissen der Gemeinden, wo solche nachgewiesen sind, sowohl durch einmalige Unterstützung bei Gründung von Anstalten, als auch durch jährliche Beiträge zu Unterhaltung derselben unter die Arme greift. Höhere Lehranstalten aber, deren Schüler doch fast alle in der Regel sich für akademische oder parallele Studien vorbereiten, werden wenigstens ebenso sehr als Sache des Staats angesehen. \*\*) Die Gemeinden werden dabei je nach ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Reyscher a. a. D. S. 660) beigezogen. Bei Aufbesserung der Stellen nimmt der Staat die Leistung für die letztgenannten ganz auf sich, für die ersteren nur hälftig und bedingungsweise, sofern die Gemeinden sich ebenfalls zum hälftigen Beitrag herbeilassen. Bei Gründung neuer Stellen wird von einem Minimum des Gehalts ausgegangen, welches sicher gestellt sein muß, bevor die Regierung die definitive Organisation genehmigt. Uebrigens unterliegen die Ausgaben des Staats für diesen Zweck, wie für alle anderen dem Steuerbewilligungsrecht der Stände, welches je für eine dreijährige Statsperiode in Wirksamkeit tritt, jedoch nicht so geübt werden kann, daß der einmal feststehende Normalstand der Stellen dadurch in Frage gestellt wird. Ebenso wenig können Gemeinden ohne Genehmigung der Regierung eine Minderung in den festgestellten normalmäßigen Leistungen für die Lehranstalten eintreten lassen. Zur Aufhebung oder Verwandlung solcher Stellen in andere, z. B. einer Lateinschule in eine Realschule oder umgekehrt, bedürfen die Gemeinden gleichfalls der Genehmigung der Staatsbehörde.

Ehe wir uns nun mit den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin der Gelehrtenschulen beschäftigen, scheint es angemessen, die Bestimmungen und Einrichtungen zu besprechen, welche für Prüfung und Heranbildung der Lehrer dieser Kategorie getroffen sind. Es ist schon oben bemerkt, daß früher die Prüfungen mit jedem

\*) Doch giebt es mehrere Lehranstalten auch der niederen Stufe, für deren Unterhalt ausschließlich der Staat sorgt, was auf alten Rechtstiteln meist kirchlicher Art beruht. Der Hauptsummenetat für 1871—73 zählt als solche auf: die Gymnasien in Ehingen, Ellwangen, Rottweil (das Obergymnasium), Stuttgart, die Lyceen in Ludwigsburg und Dehringen und die Präceptorate in Besigheim, Hall, Mergentheim, Oberndorf, Spaichingen, Rottenburg (unterste Lehrstelle).

\*\*) Ministerialerlaß vom 16. Nov. 1835. Reyscher a. a. D. S. 659 lautet in Beziehung auf die Realschulen wörtlich: „für die oberen Classen (Schüler von 14—16 Jahren) dürfte ordentlicherweise die Staatskasse mit dem hälftigen Beitrag einzutreten haben.“

einzelnen Candidaten, je nachdem er zu einer Lehrstelle abspirirte oder zu einer solchen schon erwählt war, vorgenommen wurden. Dieselben beschränkten sich auf nothdürftige Kenntnisse im Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, in der Arithmetik, verbunden mit einer Probelection. Das Hauptgewicht wurde auf das lateinische Argument gelegt, auch wurden lateinische Verse verlangt; es waren Kenntnisse, wie sie ein Gymnasialschüler mittlerer Qualität beim Abgang auf die Universität haben mußte. Besondere Einrichtungen für Bildung von Lehrern waren nicht getroffen. Das Studium der Theologie schien die Befähigung zum Lehramt mit sich zu bringen.\*) Manche Stellen wurden mit Autodidakten aus dem Volksschullehrerstande besetzt; sehr häufig war auch die Anstellung der sogenannten kamuli im Stift auf Präceptorate, welche sich bis zur Aufhebung dieses Instituts im Anfang der 30er Jahre unsers Jahrhunderts verfolgen läßt. Diese kamuli hatten nemlich im evangelischen Seminar eine Art von Polizei zu üben, das Aus- und Eingehen der Seminaristen, die Ordnung bei Tisch und beim Ablefen zu überwachen, den Wein in natura zu vertheilen, den Besuch der Collegien durch die Seminaristen zu controliren, Copisten- und Gehülfendienste bei dem Inspectorate zu versehen, wofür sie im Seminar freie Station und Unterricht bei Repetenten, ferner durch ihre Verpflichtung in Beziehung auf den Collegienbesuch der Seminaristen Gelegenheit hatten, Collegien gratis zu hören. Es sind jetzt noch einige solche ehemalige kamuli auf Präceptoraten angestellt; jedenfalls ein ganz specifisch württembergisches Institut für Heranbildung von Lehrern. Wie sehr es hier fehlte, davon geben 2 Verordnungen vom J. 1793 11. März (Reyscher a. a. O. S. 271), die zwar nicht praktisch, aber durch die Grundsätze und Einsichten, die sie aussprechen, Epoche machend sind, Zeugnis. Die eine dieser Verordnungen bezieht sich ausdrücklich auf die Verbesserung des lateinischen Schulwesens durch Sorge für die Bildung und äußere Lage der lateinischen Lehrer. Leider erblickt man in diesen Verordnungen wohl die Ueberzeugung von dem Bedürfnis und viel guten Willen, aber die praktischen Folgen ließen noch länger als ein Menschenalter auf sich warten. Alles was zur Heranbildung der Lehrer geschah, bis zum J. 1838, in welchem an der Landesuniversität ein philologisches Seminar und ein Reallehrerseminar errichtet wurden, trägt das Gepräge bloßer Anläufe und Versuche. Die spärlichen Mittel, welche die theologischen Bildungsanstalten und die Universität boten, sollten ausreichen. Von welcher Beschaffenheit aber diese waren, darüber vgl. man Reyscher a. a. O. Einleitung S. LXXX. Num. 67. Die Benützung auch dieser Bildungsmittel aber war vollkommen freigegeben. Nun wurde zwar 1828 eine Verfügung erlassen, betreffend Prüfung der Lehrer an Real- und Lateinschulen, Gymnasien und Seminararien (Reyscher a. a. O. S. 589 ff.), wodurch eine gemeinsame („concurssweise“) Prüfung der Candidaten in bestimmten Zeitperioden angeordnet wurde. Diese Verfügung ist aber sehr allgemein gehalten, indem sie zwar eine Reihe von Prüfungsgegenständen für die Lehrer an Gelehrtenschulen angiebt, unter welchen auch deutsche und französische Sprache, Geschichte, Geographie und Arithmetik, aber nichts enthält über die Art, wie die Prüfung vorzunehmen ist, über den Werth der einzelnen Fächer für das Gesamtzeugnis, die Prüfungsnoten, über facultative oder obligate Fächer, die Bildungslaufbahn der Candidaten; auch über den Ort der Prüfung und die Organe derselben enthält diese Verfügung kein Wort, als ob sich das von selbst verstände, daß der Ort Stuttgart und die Prüfenden die Professoren des dortigen Gymnasiums wären, denen dadurch eine ganz unbefugte und ungemessene Bedeutung gegenüber von ihren übrigen Collegien beigelegt wurde. Von einer Beziehung der Universitätsprofessoren ist keine Rede. Die weiteren Modalitäten der Prüfung blieben der Praxis überlassen.

So behandelte man in Württemberg damals noch diese Frage, während um jene Zeit die preussische Regierung auf diesen Gegenstand die größte Aufmerksamkeit verwendete (Prüfungsreglement vom 1831). Diese Prüfungsordnung hatte bis 1850 Geltung.

\*) Vgl. d. Art. Gymnasiallehrer Bd. III. S. 168 f. Schmid.

Es blieb bis dahin dabei, daß den Candidaten überhaupt keine oder doch nur beiläufig Gelegenheit gegeben wurde, im Gebiete der alten Religion, Literatur und Kunst, der Staats- und Privatalterthümer, der Metrik ihre Kenntnisse an den Mann zu bringen, das Hauptkriterium auch für die Lehrer an obersten Classen Stilproben blieben und eine gründliche Besprechung zwischen den Examinatoren und Examinanden nicht angeordnet war. Dabei bestand das philologische Seminar in Tübingen nach den Statuten vom J. 1838, das übrigens, obgleich würdigen und bedürftigen Zöglingen das Staatsstipendium in Aussicht gestellt war, zu keinem rechten Aufschwung gelangen konnte, da weder der Besuch der Anstalt von den Lehramtsandidaten verlangt, noch auch die Universitätsprofessoren zu den Staatsprüfungen beigezogen wurden. Erst vom J. 1850 an war man auf gründliche Abhülfe bedacht. Es wurden den 18. Jan. 1853 (Correspondenzbl. für Gelehrten- und Realschulen 1853, 1. Juni) Bestimmungen erlassen über die Prüfung der philologischen Lehramtsandidaten, womit im nächsten Zusammenhang stand eine Ministerialverfügung vom 30. Oct. (Correspondenzbl. 1854 Nr. 1) betreffend die Heranbildung eines philologischen Lehrstandes, und die Revision der Statuten des philologischen Seminars vom J. 1854. Das Wichtigste in diesen Bestimmungen ist Folgendes: 1) Die Candidaten des philologischen Lehramts erhalten an der Universität besondere Gelegenheit sich auszubilden, a) durch Vergünstigungen, die ihnen in den theologischen Bildungsanstalten eingeräumt werden, b) durch einen den Professoren der Universität auferlegten 4jährigen Cyklus von 19 philologischen Vorlesungen (welcher Cyklus übrigens von Grammatik und Metrik nichts enthält), c) durch Aufstellung philologisch gebildeter Repetenten an jenen Anstalten. 2) Die Candidaten, denen übrigens eine akademische Vorbildung nicht vorgeschrieben ist, sollen in der Regel mindestens ein Jahr an den Uebungen des philologischen Seminars Theil nehmen. Dabei war die Voraussetzung immer noch, daß die Candidaten, sofern sie den theologischen Bildungsanstalten angehören, auch daneben noch Theologie studiren; Enthebung vom theologischen Studium war diesen nur außerordentlicher Weise bei hervorragender Begabung in Aussicht gestellt. 3) Zur Prüfung der Candidaten, welche nach der bisherigen Praxis 2 Classen bildeten, Präceptoratsandidaten für untere, Professoratsandidaten für höhere Lehrstellen, werden neben praktischen Schulmännern und den Mitgliedern des Studienraths auch die Universitätslehrer (übrigens erst seit 1858) beigezogen. 4) Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche für beiderlei Candidaten. 5) Für die mündliche Prüfung sind bestimmte Schriftsteller vorgeschrieben, mit denen die Candidaten gründlich bekannt sein sollen, wobei ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Kenntnisse in der realen Alterthumskunde zu zeigen. 6) Es wird unterschieden zwischen obligaten und facultativen Fächern. 7) Die Zulassung der Candidaten für höhere Lehrstellen ist bedingt durch das Urtheil über eine von denselben zu liefernde, in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Umfang zu Hause auszuarbeitende wissenschaftliche Abhandlung aus dem Gebiete der classischen Philologie, wozu das Thema von der Prüfungscommission zeitig gegeben wird. 8) Zur Aufnahme in das philologische Seminar bedarf es keiner besonderen Prüfung mehr; die Theilnahme an praktischen Lehrübungen am Gymnasium ist freigegeben, die Beschränkung der Mitgliederzahl auf 10, ebenso das Lateinreden ist aufgehoben; endlich ist für den Fall der Ueberfüllung des philologischen Seminars die Sonderung in 2 Abtheilungen in Aussicht gestellt, eine Sonderung, welche übrigens erst seit einigen Jahren in Wirklichkeit getreten ist. In dessen geben sich diese Bestimmungen, welche in ihren Grundzügen auf den damals dem Studienrath beigegebenen Prälaten v. Roth zurückzuführen sind,\*) zum Theil ausdrücklich als transitorische zu erkennen und es wird eine definitive Prüfungsordnung erst in Aussicht gestellt.

So ist denn, analog der am 20. Juli 1864 erlassenen Prüfungsordnung für die Candidaten des realistischen Lehramts, den 28. Nov. 1865 (Regierungsbl. S. 48 ff.)

\*) S. Roth, Gymnasialpädagogik S. 313 ff.

eine Prüfungsordnung für die Candidaten des philologischen Lehramts und den 30. Aug. 1866 (Regierungsbl. S. 230 ff.) ein Statut für die Lehramtsandidaten des evangelisch-theologischen Seminars in Tübingen erlassen worden. Daneben erschien 26. Febr. 1866 eine Geschäftsordnung für die Prüfungscommission, in welcher alles, was hier zur Sprache kommen kann: wer prüft? in was wird geprüft? wie wird geprüft? wie wird das Ergebnis gezogen? eingehend besprochen ist. Die erste vollständig befriedigende Urkunde, welche Württemberg auf diesem Gebiete aufzuweisen hat. Dazu kam noch später eine Verfügung des Ministeriums vom 14. Juli 1868, enthaltend ein Statut für die katholischen Lehramtsandidaten des Wilhelmsstifts, sammt einer Verfügung des bischöflichen Ordinariats vom 21. Sept. 1868, betreffend Vergünstigungen für die katholischen Lehramtsandidaten, welche Geistliche sind. Aus diesen, wie anzunehmen ist, für längere Zeit abschließenden Bestimmungen werden nachstehende Momente hervorgehoben:

1) Neben andern Fachmännern werden akademische Lehrer zur Prüfung herbeigezogen. 2) Die Prüfung ist eine besondere: a) für Präceptorate b) für Professorate; die letztere setzt die erstere nicht voraus. Jede dieser Prüfungen kann in 2 Acten erstanden werden, welche aber höchstens 3 Jahre auseinander liegen dürfen. Der erste umfasst vorzugsweise die alten Sprachen, der zweite die Realien und die Lehrproben. Schon das Erstehen der ersten Hälfte befähigt zu unständiger Verwendung. 3) Als ordentliche Vorbildung wird ein regelmäßiges Universitätsstudium betrachtet, wovon übrigens die Präceptoratsandidaten dispensirt werden können. 4) Zöglinge des evangelischen Seminars, welche unter die Lehramtsandidaten aufgenommen sind, können die völlige Enthebung vom Studium der Theologie verlangen, um sich einem gründlicheren und umfassenderen Studium der philologischen Disciplinen widmen zu können. Den katholischen Lehramtsandidaten, welche Zöglinge des Wilhelmsstifts sind, wird diese Vergünstigung nicht zu theil; dagegen wird ihnen in obengenannter bischöflicher Verfügung bei provisorischer Anstellung ein anständiger Gehalt (mindestens 600 fl.) in Aussicht gestellt, bei definitiver Anstellung auf eine mit einem Lehramt verbundene Kirchenstelle das Erstehen der Pfarconcurssprüfung für 3 Jahre, den Professoren höherer Lehranstalten auch ganz nachgesehen, die auf einer Lehrstelle zugebrachte Dienstzeit aber bei Beförderung zu einem Kirchendienst so berechnet, daß 2 Jahre im Lehramt gleich 3 Jahren in der Seelsorge angesehen werden. 5) Die Zulassung zur Professoratsprüfung ist von der Lieferung der obengenannten, zureichend erfundenen wissenschaftlichen Probearbeit abhängig. 6) Für beide Prüfungen sind die Fächer theils unerläßlich, theils beliebig. Unerläßlich sind für die Präceptoratsandidaten: classische Philologie, deutsche, französische Sprache, Arithmetik, Geschichte, Geographie, für Nichttheologen Religion; beliebig: Geometrie, Algebra, Gesang. Die Anforderungen sind sodann präcisirt, insbesondere die lateinischen und griechischen Schriftsteller, in welchen geprüft werden kann, näher angegeben. — Für die Professoratsandidaten sind unerläßlich: classische Philologie, Geschichte, deutsche Sprache; beliebig: Philosophie, Mathematik, Physik, Geographie, französische, hebräische Sprache, in beiden Fällen mit gesteigerten Anforderungen, welche übrigens ebenfalls genau bestimmt sind. Dazu kommen für beiderlei Candidaten je 2 Probelectionen. 7) Bei Feststellung der Zeugnisse, für welche 3 Stufen (zureichend, gut, recht gut) mit Unterabtheilungen bestehen, wird ein besonderes Gewicht gelegt auf die Kenntnisse in classischer Philologie und auf die Lehrproben.

Die Statuten des philologischen Seminars sind im J. 1867 ebenfalls neu gedruckt worden mit einigen Zusätzen, von denen der eine bemerken läßt, daß das philologische Seminar auch eine Büchersammlung hat, der andere die Zöglinge auf das im J. 1867 neu errichtete provisorische Seminar für moderne Philologie und die dort gebotene Gelegenheit hinweist, sich auch in den neueren Sprachen, besonders der deutschen und französischen, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (§. 10 und 18).

Eine besondere Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864 (Regierungsbl. S. 128) besteht noch für die sogenannten Collaboratoren, unter welchem Namen nach einer Bekanntmachung vom 1. Oct. 1859 (Regierungsbl. S. 148) die Lehrer an den untersten Abtheilungen der Real- und Lateinschulen, welche in der Regel Knaben von 8—10 Jahren zu unterrichten haben, begriffen werden. Ausdrücklich unterschieden werden von diesen in der genannten Bekanntmachung die Elementarlehrer (für Knaben von 6—8 Jahren), welche noch in keiner fremden Sprache unterrichten. Für diese genügt die Erstehung einer Prüfung für Volksschullehrer, obwohl sie nicht in die Kategorie derselben gehören, sondern, wie oben bemerkt, als Vorbereitungslehrer für Gelehrten- und Realschulen mit diesen in organischem und rechtlichem Zusammenhang stehen. Die Prüfung der Collaboratoren verlangt von allen Candidaten, außer der Kenntnis der biblischen Geschichte und Geographie, kalligraphische Proben in deutscher und lateinischer Schrift, einen deutschen Aufsatz, elementare Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Arithmetik, sodann, je nachdem dieselben für Lateinschulen oder Realschulen verwendet werden wollen, Uebersetzungen ins Lateinische und aus dem Lateinischen oder ins Französische und aus dem Französischen, nebst Kenntnissen der Elementargrammatik der einen oder anderen oder beider Sprachen. Außerdem können sich dieselben auch in ebener Geometrie, Zeichnen und Gesang prüfen lassen.

Gehen wir nun zu den inneren Verhältnissen der Gelehrtenschulen, den Unterrichtsgegenständen, der Methode und Disciplin über. Die veränderten Zeitanichten über Erziehung und Unterricht haben auch hier manche Veränderung hervorgerufen. Von Unterrichtsgegenständen verschwinden aus den Lateinschulen die Logik und Rhetorik, die hebräische Sprache, die lateinische Versification.\*) Dagegen erscheint auf dem Lehrplan die französische und deutsche Sprache mit regelmäßigen Aufsatzübungen für die ältesten Schülerklassen. Es wurde ein den lateinischen und Realschulen gemeinschaftliches confessionsloses deutsches Lesebuch amtlich abgefaßt und 1867 eingeführt. Ferner erscheinen Geographie und Geschichte, letzterer Unterricht durch eine besondere Instruction und amtliche Ausgabe von Zeittafeln im J. 1855 geordnet und auf die 3 oberen Altersklassen in griechische, römische und deutsche Geschichte vertheilt. Für einen ordentlichen Unterrichtsgegenstand wurde ferner ein methodischer Gesangunterricht (1822) und die Gymnastik (1845 und 1864) erklärt, letztere namentlich als obligates Fach in die Reihe der öffentlichen Lectionen eingefügt, nach einem eigenthümlichen, an das Spieß'sche sich anschließenden System des Prof. Jäger in Stuttgart; die Religionsstunden hörten auf, bloße Uebungen oder Gedächtnisfächer zu sein, vielmehr wurde der Unterricht selbst auf Kenntnis und Lectüre der heiligen Schrift und auf eine rationelle Erklärung der Glaubenswahrheiten begründet und in vielen Schulen, in den katholischen überall, den Geistlichen übertragen, das religiöse Memoriren aber von Sprüchen und Liedern, des Katechismus und Confirmationbüchleins im J. 1855 amtlich geregelt. Seit 1822 bildet das Fach der Religion einen stehenden Prüfungsgegenstand beim Landexamen. Ebenso wurden eigene

\*) In den „Vorschriften für die neue Einrichtung des combinirten Seminars Maulbronn“ vom 11. Febr. 1807, welchen sich die für Schönthal vom 21. Oct. 1810 anschließen, wird angeordnet, daß ein besonderer Vortrag, unter anderem auch über Rhetorik und Aesthetik, künftig zu unterbleiben habe, vielmehr die wesentlichen Grundsätze dieser Wissenschaften praktisch bei der Lectüre der classischen Autoren, dieser „Muster der Beredsamkeit und des Geschmacks“ gezeigt und erläutert werden sollen (S. 3). Die Logik, heißt es S. 10, ist in keinem Fall mehr nach dem alten Compendium, sondern entweder nach eigenem Plane, oder nach einem neueren Lehrbuch vorzutragen. Hiemit war auch das Verschwinden der logischen und rhetorischen Definitionen des alten Compendiums aus den Lateinschulen und vom Landexamen gegeben (Reyscher a. a. D. S. 345 u. 349). Das Hebräische und die „eigene Versification“ fallen nach einem Erlaß vom 29. April 1841 (Reyscher S. 761) weg. Das Hebräische sollte zum erstenmal im Landexamen 1842 nicht mehr vorkommen. Lateinische Prosodie und Metrik sollte übrigens fortwährend gründlich eingeübt werden.



Stunden für Kalligraphie bestimmt, zu diesem Zweck ein Normalalphabet ausgegeben und die deutsche Rechtschreibung für die württembergischen Schulanstalten amtlich festgestellt (1861). In den Unterricht der Arithmetik\*) wurden allgemein die Decimalbrüche, neuestens (seit 1871) das metrische System aufgenommen und derselbe überhaupt, da auch hier wieder der Einfluß des Landexamens sich geltend machte, gründlicher und methodischer betrieben, auch auf eine höhere Stufe fortgeführt; im J. 1822 hatte man sich noch mit Kenntnis und Übung in den 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen begnügt (Reyscher a. a. O. S. 506 f.). An die Stelle der Lösung von Aufgaben durch den sogenannten Rees'schen Satz oder durch Proportionen kam die Lösung von mannigfaltigen Aufgaben aus dem täglichen Leben durch Schluß in Aufnahme. Auch für das facultative Zeichnen ist fast überall durch Herbeiziehung von Lehrkräften der Realschule oder Volksschule gesorgt. Durch alles dieses wurde das Gebiet der alten Sprachen in etwas beschränkt, doch traf die Beschränkung vorzugsweise das Latein, welchem früher ganz unverhältnismäßig viel Zeit, zum Theil bis 25 Stunden in der Woche gewidmet wurden. Das Lateinsprechen in den Schulen hörte schon gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ganz auf. Auch die vielen lateinischen Schreibübungen wurden ermäßigt, dagegen mündliche Übungen im Uebersetzen aus der Muttersprache in die lateinische üblich. Verhandlungen, welche auf Veranlassung der Studienbehörde über weitere Ermäßigung dieser Übungen auch in den unteren Classen der Gelehrtenschulen gepflogen wurden, hatten keinen weiteren Erfolg für diese, als daß eine Ermäßigung in den betreffenden Themen des Landexamens in Aussicht gestellt wurde. Uebrigens gewann der lateinische Unterricht, was er an Ausdehnung verlor, an Concentration und innerem Gehalt. Ein entschiedener Fortschritt geschah auf dem Gebiete des griechischen Unterrichts. Derselbe wird zwar in den kleinen Landschulen immer nur einer Minderzahl der Schüler und zwar häufig privatim ertheilt; es wird aber darin weit mehr geleistet als früher, obwohl der Unterricht später begonnen wird. Der Grund liegt theils in der Verbesserung der Methode und in der erhöhten Energie des Unterrichts, theils in dem Fortschritt der Wissenschaft und der davon abhängigen Schulbücher. Nach diesem gestaltet sich der Lehrplan einer Lateinschule für Schüler von 12—14 Jahren folgendermaßen:

Latein . . . . .	12—15 St.
Französisch . . . . .	2—3 "
Deutsch . . . . .	1—2 "
Religion . . . . .	2 "
Geschichte und Geographie .	3 "
Arithmetik . . . . .	2—4 "
Gesang . . . . .	1 "
Kalligraphie . . . . .	1 "
Turnen . . . . .	3—4 "

27—35 St.

ohne Gymnastik 24—31 Stunden. Die höchste Zahl, berechnet für Schulclassen von mehreren Altersabtheilungen, vermindert sich für den Einzelnen um 5—6 Stunden unmittelbaren Unterrichts, während andererseits für die Griechischlernenden noch 4 bis 6 weitere Stunden hinzukommen. Eigenthümlich für diese lateinischen Landschulen bleibt der facultative Charakter des Griechischen,\*\*) ungeachtet fast überall neben den Lateinschulen und Gymnasien kleinere oder größere Realschulen bestehen. Ebenso kann es auffallen, daß an einigen dieser Lateinschulen unter diesen Verhältnissen noch Geometrie gelehrt

\*) Auch dieser Unterricht ist allerneuestens durch die „Methodische Grammatik des Schulrechnens . . . v. Oberstudienrath Fischer 1872“ geordnet worden.

\*\*) Für Gymnasialschüler wird die Dispensation vom griechischen Unterricht nach neuesten Erlassen für die Zukunft bedeutend erschwert.

wird. Naturkunde kommt nicht vor. \*) Der Lehrplan größerer Anstalten, an welchen je eine Altersabtheilung einer besonderen Classe zugetheilt ist, erscheint folgendermaßen. Wir geben den Lehrplan des auf diese Weise organisirten Tübinger Gymnasiums für Schüler von 13—14 Jahren: Latein 12 Stunden, Griechisch 6, Französisch 2, Deutsch 1, Religion 2, Geschichte und Geographie 3, Arithmetik 2, Gesang 1, Calligraphie 1, Turnen 3, zusammen 33, ohne Turnen 30 Stunden. Für die nicht griechisch lernenden Schüler, welche freilich in Tübingen eine fast verschwindende Minderheit bilden, auch nach neuester Anordnung nur aus dringenden Gründen dispensirt werden sollen, fallen noch 6 weitere Stunden unmittelbaren Unterrichts weg.

Die Schriften nun, die gelesen werden, sind theils einzelne Schriftsteller, wie Cornelius Nepos, Cäsar, Curtius, Cicero, Livius, entweder ganz oder in Auszügen wie die von Jordan, theils Chrestomathieen, lateinische und griechische mit Stücken aus Cornelius Nepos, Cäsar, Livius, Cicero, die griechischen aus Isokrates, Xenophon, Thucydides, Platon, Apollodor, Arrian, Lucian u. mit elegischen oder epischen Stücken (so die Chrestomathie von Mezger und Schmid). Für die Lectüre lateinischer Dichter werden die Anthologien von Noth oder Gaupp gebraucht und damit das heroische sowie das elegische, wohl auch das iambische und trochäische Versmaß zur theoretischen Kenntniss der Schüler gebracht.

Auch in den oberen Classen der Gymnasien und insbesondere in den Seminarien erlitten die Unterrichtsfächer wesentliche Aenderungen. Zwar besteht in Württemberg kein Normallehrplan wie in Preußen. Es wurde ein solcher 1847 von einer dazu besonders beauftragten Commission entworfen, von der Studienbehörde berathen und im J. 1852 redigirt, jedoch niemals veröffentlicht. Derselbe blieb bei den Acten des Studienraths, welcher nach den dort aufgestellten Normen sich richten sollte. Nichtsdestoweniger sind sich die Lehrpläne dieser Anstalten im wesentlichen gleich. Das Lateinreden, sowie die Uebungen in Versification, die lateinische Logik und Rhetorik sind auch hier in Abgang gekommen. Die lateinischen Schreibübungen sind auf 2, hie und da 3 Stunden reducirt, die Uebungen im griechisch Schreiben aber so weit freigegeben, daß an die Stelle der Uebersetzung in das Griechische eine schriftliche Uebersetzung eines griechischen Dictats treten kann. Durch die Einführung bei den maßgebenden Prüfungen haben sich diese Dictate auch in den Gymnasien eingebürgert. Für die Candidaten gewisser Berufsarten wie der Cameral-, Regiminal-, Forstwissenschaft ist das Griechische nicht obligat \*\*) und wird in den Gymnasien meist durch eine für diese erhöhte Stundenzahl im Französischen ersetzt. Nur am Stuttgarter Gymnasium findet eine Dispensation vom Griechischen nicht statt, indem diejenigen, die nicht Griechisch lernen, dort das Realgymnasium zu besuchen haben. Sonst ist der Unterschied zwischen obligaten und facultativen Unterrichtsfächern, wie er früher am Stuttgarter Gymnasium und an den Klosterschulen bestand, mit Ausnahme des Englischen, Italienischen und Hebräischen aufgehoben; vielmehr sind außer dem Lateinischen und Griechischen auch Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie, deutsche Sprache und Literatur, französische Sprache, philosophische Propädeutik, Religion, an einzelnen Anstalten auch Alterthümer, Mythologie, endlich Naturgeschichte und Turnen (sofern nicht ärztlich bescheinigte Gesundheitsrückichten dispensiren) für alle Schüler obligat. Bei einer Summe von 28—32 Wochenstunden, wobei die obligaten 3—4 Turnstunden nicht eingerechnet sind, entfallen für sprachlichen Unterricht 18—20 Stunden (8 Latein, 6 Griechisch, 2—4 Französisch, 2 deutsche Sprache und Literatur), für Geschichte und Geographie 3—4, für Religion 2 (Kenntniss der Bibel, zum Theil in der Ursprache, Hauptsätze der Glaubens- und Sittenlehre, auch Kirchengeschichte), für Mathematik 2—4 (Algebra, Planimetrie, ebene Trigonometrie, Stereometrie), für Naturwissenschaften 2

\*) Die Erklärung dieser eigenthümlichen Erscheinungen mag in dem liegen, was in den beiden Artikeln: Lateinische Schule, namentlich dem zweiten besprochen wird. Schmid.

\*\*) Nach den neuesten gepflogenen Verhandlungen über die Einrichtung der Maturitätsprüfung wird dabei die Dispensation vom Griechischen für Gymnasialschüler in Zukunft wegfallen.

(Naturgeschichte für die zwei unteren, Naturlehre und Chemie für die zwei oberen Classen) für philosophische Propädeutik 1—2 (Logik und Psychologie, auch Rhetorik) Wochenstunden. Daneben bieten die Gymnasien noch Unterricht in hebräischer, englischer, italienischer Sprache, in Musik und Zeichnen. Die Lectüre im Lateinischen und Griechischen verbreitet sich über Sallust, Livius, Cicero's Reden, Briefe, philosophische und rhetorische Schriften, Tacitus, Vergil, Ovid, Horatius, auch Auszüge aus andern Lyrikern und Elegikern, ferner über Xenophon, Herodot, Thukydides, Demosthenes, Lysias, Plato, Homer, Tragiker, besonders Sophokles, und Lyriker. Durch den ganzen 4jährigen Cours gehen mündliche und schriftliche Uebungen im Uebersetzen ins Lateinische, theilweise ins Griechische und Französische. Lateinische Aufsätze werden nicht gemacht; dagegen sind in jedem Schuljahr 6—8 deutsche Aufsätze zu fertigen. Mit dem Unterricht in Mathematik sind mathematische Aufgaben, mit dem in Geschichte das Memoriren vorgeschriebener geschichtlicher Data und Zahlen, mit dem in Naturgeschichte sind an manchen Anstalten botanische und mineralogische Excursionen verbunden. An allen Gymnasien und Seminarien befinden sich Bibliotheken, physikalische Apparate, an den Gymnasien auch naturwissenschaftliche Sammlungen, an den Seminarien Sammlungen von Musikalien und musikalischen Instrumenten; zu diesen Lehrmitteln fließen die Fonds aus öffentlichen Kassen, ohne bedeutendere Belästigung der Schüler, welche an einzelnen Anstalten kleine Beiträge für die Bibliothek entrichten, meist aus der Staatskasse, doch auch aus örtlichen Mitteln und aus den Kassen, welche unter dem Namen Rectoratskassen von den Vorständen verwaltet werden und ihre Zuflüsse theils vom Staat und von den Gemeinden, hauptsächlich aber aus den Intercalargefällen erledigter Stellen erhalten. Hierüber wird alljährlich der Staatsbehörde Rechnung abgelegt, über die Lehrmittel und Geräthschaften der Anstalten aber ein Inventar geführt. Aus diesen Rectoratskassen werden auch die Kosten für die Programme bestritten, welche von den meisten Gymnasien jährlich, von einem nur alle 2 Jahre, am Schluß des Schuljahrs, von den Seminarien je im 4. Jahre beim Abgang eines Curses auf die Universität ausgegeben werden. Dieselben enthalten theils eine wissenschaftliche, von einem der Lehrer an den oberen Classen geschriebene Abhandlung, theils von dem Vorstande Nachrichten über die Geschichte, die äußeren und inneren Verhältnisse, die Lehrereinrichtung und die Statistik des Gymnasiums in dem abgelaufenen Zeitraum. Es besteht ein organisirter Programmatausch mit den parallelen Anstalten der übrigen Staaten des deutschen Reichs, mit Ausnahme von Bayern.

Den Schluß der Gymnasialstudien bildet die Maturitäts-(Abiturienten-)prüfung (s. d. Art. Prüfungen Bd. VI. S. 453—504), durch welche die Reife der Candidaten für die Universität erwiesen werden soll. Abweichend von der Uebung im übrigen Deutschland wird diese Prüfung in Stuttgart von einer eigens dazu aus den Lehrern der verschiedenen Landesanstalten jedesmal besonders zusammengesetzten Commission unter der Leitung der Oberstudienbehörde zweimal im Jahre vor Ostern und vor Michaelis abgehalten.\*) Die Einführung dieser Prüfung stammt aus den Jahren 1809 und 1811 und hatte zunächst einen militärischen Grund (vgl. Reyscher a. a. D. XI. 2. Einleitung S. CXL—CXLV). Da die Studirenden von der Conscription befreit waren, wollte man den Zubrang zum Studiren, dessen Grund häufig Fahnenflucht war, kontrolliren und beaufsichtigen, die Zöglinge der niedern Seminarien waren bis zum J. 1829 einer solchen Prüfung in Stuttgart nicht unterworfen. Im J. 1829 (Reyscher a. a. D. S. 598 ff.) wurde auch für diese eine solche Prüfung angeordnet, welche den Charakter eines abermaligen Concurse hatte, da auch anderen Candidaten, als denen, welche in den Seminarien gebildet waren, die Theilnahme daran und die Bewerbung um die Aufnahme in das theologische Seminar zu Tübingen gestattet, somit der Besitz der Beneficien für die bisherigen Inhaber aufs neue in Frage gestellt wurde. Diejenigen Candidaten, welche

\*) Die Einführung des in Preußen üblichen Verfahrens bei dieser Prüfung steht übrigens auch in Württemberg in nächster Zeit zu erwarten.

die Theologie außerhalb des Seminars zu studiren beabsichtigen, sind jedoch nicht an diese Prüfung, welche immer im Herbst stattfindet, gebunden, sondern können sie auch an Ostern erstehen. — Wäre diese Maturitätsprüfung mit Ernst, Strenge und Consequenz nach festen Grundsätzen durchgeführt worden, so hätte sie für die oberen Gymnasialclassen eine gleich vortheilhafte Rückwirkung haben können, wie das Landexamen für die Lateinschulen. Da aber keine bestimmte Vorbildung verlangt, da den Lehrern an den Gymnasien kein entscheidender Einfluß auf die Zulassung zur Prüfung eingeräumt, da ferner auch keine Altersgrenze vorgeschrieben war, die Anforderungen bei der Prüfung aber eine außerordentliche Weite gestatten und die Prüfung selbst immer von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums und mit großer Nachsicht vorgenommen wurde, so hatte diese Einrichtung vielmehr eine nachtheilige Einwirkung auf die Leistungen der Gymnasien, deren Lehrer und Vorstände gar oft mit Verdruß es ansehen mußten, daß die unreifsten Menschen noch würdig erfunden wurden, die akademischen Studien zu beginnen (man vgl. Reyscher a. a. O. XI. S. CXLIII. die dort angeführten Urtheile kompetenter Richter aus den vierziger Jahren). Es wurden daher in den Jahren 1850 bis 1854 die Bestimmungen über diese Prüfung abgeändert in der Richtung, daß 1) eine Altersgrenze für Erstehung derselben, nemlich die Zurücklegung des 18. Jahrs in dem Semester, in welchem die Prüfung erstanden wird, festgesetzt, 2) den Lehrern an den Gymnasien eine entscheidende Stimme für die Zulassung zur Prüfung eingeräumt wurde, so daß diese nur unter Voraussetzung der Reiseerklärung von Seiten des Lehrercollegiums erfolgen konnte, 3) die Prüfung selbst aber nur den Charakter einer Revision der von den Lehrern ausgestellten Zeugnisse haben und sich deshalb nicht auf alle Fächer, sondern nur auf fünf Hauptfächer (Latein, Griechisch oder Französisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte) erstrecken, 4) endlich für diejenigen, die keine ordentlichen Gymnasialschüler gewesen, Hospites und Externe durch Prüfung in 2 weiteren Fächern, wobei die Wahl gelassen ist zwischen Französisch, Logik und Geographie, erschwert werden sollte. Nach diesen Grundsätzen wird die Maturitätsprüfung, welche im Lateinischen, Griechischen oder Französischen eine mündliche und schriftliche, in den übrigen Fächern bloß eine schriftliche ist, abgehalten. Die bedeutende Entscheidung, welche damit in die Hände der Lehrercollegien gelegt ist, mußte natürlich wohlthätige Folgen für die Gymnasialstudien haben. Dagegen erscheint die ad 1) gegebene Bestimmung einer Altersgrenze, die überdies durch Dispensationen von höherer Stelle fast illusorisch gemacht wird, unnöthig, wofern bestimmt würde, daß die Gymnasialschüler den Gymnasialcurs vollständig durchlaufen haben müßten. Das 18. Jahr wird durchschnittlich von der Hälfte der Schüler des letzten Gymnasialcurses (Oberprima) in der ersten Hälfte des Jahres zurückgelegt. Es kann also die Hälfte der Schüler jenes Courses die Prüfung vor Vollendung des Gymnasialcurses erstehen, wenn sie das Reisezeugnis erhalten. Dieses kann aber den besseren Schülern in der Regel nicht versagt werden, wenn man nicht ein Gewicht darauf legen darf, daß den Schülern ein Halbjahr an dem Gymnasialcurs mangelt, also alle diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche im letzten Halbjahr behandelt werden, in Lectüre der Classiker, in Religion, deutscher Literatur, Mathematik, Geschichte, Philosophie, ihnen entgehen. Es kann auf diese Weise vorkommen und kommt vor, daß auch Schüler des vorletzten Gymnasialcurses (von Unterprima), welchen also der ganze letzte Gymnasialcurs abgeht, zur Prüfung zugelassen werden, wofern sie nur die Altersbestimmung erfüllen und das Reisezeugnis erlangen, welches manchmal auch diesen ertheilt werden muß und von dem Erfolg der Prüfung als berechtigt bestätigt wird. Zwei Schüler des Tübinger Gymnasiums, welche in diesem Falle waren, haben im Herbst 1872 die Maturitätsprüfung mit Erfolg erstanden. Das Zeugnis der Reise aber kann den Schülern, welche das gesetzliche Alter haben, nicht versagt werden, wenn man von ihnen annehmen darf, daß sie in sittlicher und intellectueller Beziehung diejenigen Bedingungen erfüllen, welche in der „Instruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung der Reise“ (Correspondenzbl. für

Gelehrten- und Realschulen 1854 Nr. 9) gestellt sind. Da nun nicht selten auch von Schülern des vorletzten Curses angenommen werden kann, daß sie den Grad der Kenntnisse, diejenige Reife der Geisteskräfte, endlich die sittliche Festigkeit erlangt haben, welche dort gefordert ist, so muß diesen dann, wenn sie die Altersbedingung erfüllen, das Zeugnis der Reife erteilt werden, obschon ihnen noch ein ganzes Jahr zur Absolvierung des Gymnasialcurses fehlt. Offenbar wäre eine Bestimmung, welche die Absolvierung des Gymnasialcurses verlangte, viel wichtiger, als eine Altersbestimmung. Die Reife kann vor der festgesetzten Altersstufe da sein, sie kann auch nach derselben fehlen. Dagegen muß es als ein wesentlicher Mangel der Vorbildung erkannt werden, wenn dem Schüler ein halbes Jahr oder gar ein Jahr der ordentlichen Gymnasialbildung fehlt. Es ist doch nicht anzunehmen, daß dieselben das Fehlende durch Privatstudien ersetzen können. Dispensationen aber, wo sie in dringenden Fällen nöthig erschienen, könnte man auch hier ebensowohl eintreten lassen, als sie bei der Frage wegen des Alters zulässig erscheinen. Scheut man sich aber, den Grundsatz auszusprechen, daß ein Candidat der Maturitätsprüfung einen Gymnasialkurs vollständig absolviert haben sollte, so sollte wenigstens der Umfang der erforderlichen Kenntnisse näher bestimmt und die vage Bestimmung der Forderung „ziemlich gut“ nicht allein als Norm betrachtet werden. Wir meinen, es sollte z. B. gesagt werden, der Candidat müsse einen Kurs über Logik, Trigonometrie, Stereometrie, allgemeine Geschichte bis auf die neueste Zeit u. so absolviert haben, daß der Lehrerconvent ihm darin ein Zeugnis erteilen könne. Daraus würde sich von selbst die Vollendung des Gymnasialcurses ergeben. Ein anderes Mittel, dem verfrühten Andrängen zur Maturitätsprüfung vorzubeugen, bestände darin, daß dieselbe nur einmal im Jahr, nemlich im Herbst am Schluß des Schuljahrs vorgenommen würde, wie dies neuestens für die Abiturienten des Realgymnasiums bestimmt worden ist (s. u.). Schließt das Schuljahr nicht an Ostern, so ist in der Organisation der Gymnasien gewiß kein Grund vorhanden, eine Abiturientenprüfung an Ostern anzustellen.

Im übrigen glauben wir der Einrichtung einer Centralprüfung, wie sie in Württemberg besteht, den Vorzug geben zu sollen vor den im übrigen Deutschland eingeführten Abiturientenprüfungen am Orte der Gymnasien. Diese letztere Einrichtung hat einen gewaltigen Prüfungsapparat, welcher auf den Gang des Unterrichts störend einwirken muß, in ihrem Gefolge, während die Maturitätsprüfung in Württemberg in den Gymnasien kaum bemerkt wird. Die nothwendige Anwesenheit eines Commissärs der Studienbehörde, welcher an den Gymnasien herumreisen und die Gleichmäßigkeit des Maßstabs und der Behandlung überall herstellen und aufrecht halten soll, aber schwerlich kann, bringt es mit sich, daß die Abiturientenprüfungen bereits in die Mitte des Semesters fallen können, wobei nicht nur die schon berührte Störung im Unterricht eintritt, sondern auch für den Rest des Semesters ein Nachlassen der Abiturienten im Eifer und Interesse zu befürchten steht. In Württemberg würde dem K. Commissär, der bei diesen Prüfungen an 7 Gymnasien und wohl auch an etlichen Lyceen und einem Seminar anwesend zu sein hätte, ein Zeitaufwand von fast einem Vierteljahr erwachsen, während er bei den 2 Centralprüfungen nur etwa je eine Woche in Anspruch genommen ist. Weiterhin glauben wir, daß die Unparteilichkeit und Objectivität des Urtheils doch da besser gewahrt ist, wo eine aus den verschiedenen Lehranstalten jedesmal besonders zusammengesetzte Commission unter dem Vorsitz des studienrätlichen Beamten entscheidet, als da wo diese Entscheidung in die Hände der bisherigen Lehrer gelegt ist, die namentlich an kleineren Orten bei aller Festigkeit und Gewissenhaftigkeit doch persönlichen Rücksichten weit mehr zugänglich sind, als dies bei einer gemischten Commission am Sitze der Provinz oder des Landes der Fall sein kann (vgl. d. Artikel Maturitätsprüfung Bd. VI. bes. S. 463 und 464). Wir halten es ferner nicht für wahrscheinlich, daß der studienrätliche Commissär im Stande ist, gegenüber von Lehrercollegien die Gleichheit des Maßstabes und Standpunctes immer so zu wahren, wie es sein sollte. Vielmehr befürchten wir, es möchte trotz aller Controle eine Verschiedenheit der Behandlung bei den einzelnen Gymnasien eintreten und bei den

einen eine mildere, bei den anderen eine strengere Praxis sich bilden, so daß den ersteren dann auch natürlicherweise die Candidaten sich gerne zuwenden. Diese Befürchtung erscheint als eine wohl begründete, wenn wir lesen, daß diese Regierungscommissäre nicht immer erscheinen können (vgl. d. Art. Visitation IX. S. 712 und Baden I. 410) oder durch anderweitige Stellvertreter, durch Theologen, Juristen, Mathematiker, Historiker, welche keine fachmäßige Bildung besitzen, vertreten werden (vgl. d. Art. Maturitätsprüfung VI. S. 474), oder wenn sich das k. preussische Ministerium zu Erlassen veranlaßt sieht, wie solche z. B. bei Wiese d. h. Schulwesen in Preußen S. 217 und 223 angeführt werden, in welchen der k. Commissär erinnert wird, dem Uebelstand zu steuern, daß bei dem einen Gymnasium von der mündlichen Prüfung fast immer, bei der andern fast niemals dispensirt daß die Fassung der Maturitätszeugnisse unbestimmt gehalten, überhaupt die Bestimmungen des Reglements nicht genau beobachtet werden. Daß die Schüler vor ihren bisherigen Lehrern, die ihnen bekannt sind, in der Prüfung sich freier bewegen, als wenn sie unbekannt und neuen gegenüberstehen, ist wohl richtig, aber bei dem geringen Gewicht, das der mündlichen Prüfung beigelegt wird, von welcher man in Preußen sogar dispensirt werden kann, von keinem Belang. Dagegen aber ist zu bemerken, daß die prüfenden Lehrer gegenüber von den Schülern ihrer eigenen Anstalt die nöthige Objectivität, Freiheit und Unbefangenheit des Urtheils nicht so leicht bewahren, wie bei fremden. Man wird ferner darauf hinweisen dürfen, daß die Central- oder Provincialschulbehörde durch die an ihrem Sitze vorzunehmende Prüfung eine für sie höchst erwünschte unmittelbare Anschauung und Uebersicht über die Leistungen der Landesgymnasien erhält. Den Gymnasien selbst wird ihr Recht doch wohl hinreichend gewahrt durch die in ihre Hände gelegte Entscheidung über die Reise und die davon abhängige Zulassung der Candidaten zur Prüfung. Die Kosten aber, welche den Candidaten durch die Reise an den Prüfungsort auferlegt werden, dürften kaum in Betracht kommen, wenn man einerseits die kurze Dauer der Prüfung, sodann die Leichtigkeit und Billigkeit des Verkehrs, endlich den Umstand erwägt, daß viele Candidaten in der Hauptstadt Verwandte haben, bei denen sie Unterkunft finden. Obschon also der Antrag, unsere Centralmaturitätsprüfung in eine Localabiturientenprüfung zu verwandeln, schon zweimal, im J. 1850 und im J. 1871 in der Kammer der Abgeordneten gestellt worden ist, würden wir doch rathen, bei der bisherigen Uebung zu bleiben und diese Württemberg eigenthümliche Einrichtung als eine bessere beizubehalten.\*) Uebrigens enthält die österreichische Gymnasialzeitschrift vom J. 1868 S. 466 ff. unter dem Titel „Zur Maturitätsprüfung“ Vorschläge von Parthe, welche in vielen Beziehungen auf die in Württemberg eingeführte Prüfungsordnung hinauslaufen.

Wir fügen noch das Nöthige an über die Berechtigung der Gymnasien zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig freiwilligen Militärdienst. Zu Ausstellung dieser Zeugnisse sind in Württemberg berechtigt die Gymnasien in Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Kottweil, Stuttgart, Tübingen, Ulm, die Seminarien zu Blaubeuren, Maulbronn, Schönlhal, Urach, das Realgymnasium Stuttgart (Realschule erster Ordnung), die Lyceen (Pro-gymnasien) in Hall, Ludwigsburg, Dehringen, Ravensburg, Reutlingen. Es mögen auch sogleich die Realschulen hier genannt werden, nemlich die Realschulen

\*) Eine Besprechung dieser Frage, angeregt von dem Abg. Bucher, hat auch bei der Berathung des Budgets für das Cultministerium in der Session von 1871 stattgefunden. Wir haben, nachdem obiges schon geschrieben war, aus der Debatte mit Befriedigung entnommen, daß der Herr Minister die bisherige Einrichtung ungefähr aus denselben Gründen in Schutz genommen hat, die wir angeführt haben. Verhandl. d. Abg. 1871/72, 2 Prot.-Band S. 590 u. 596. Diese Besprechung endigte übrigens damit, daß die Kammer mit einer zuerst zweifelhaften Majorität sich für eine Bitte an die Regierung aussprach, „an der Stelle der sogenannten Maturitätsprüfung in Stuttgart an den einzelnen Landesgymnasien Abiturientenprüfungen einzuführen.“ Nachtrag: Wir entnehmen einem neuesten Erlaß, daß die Behörde dieser Bitte Folge zu geben entschlossen ist.

2. Ordnung) zu Eßlingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen, Stuttgart, Ulm, ferner die Realanstalten (höheren Bürgerschulen) in Biberach, Calw, Ludwigsburg, Nürtingen, Rottweil, Tübingen, (Reichsgesetzblatt von 1872, Nr. 8, S. 62 ff.). Was nun die Gymnasien und Lyceen betrifft, so kann ein Zeugnis über die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig freiwilligen Militärdienst während des ganzen Curfes des Obergymnasiums ausgestellt werden, in VII. (Untersecunda) jedoch nur, wenn die Schüler mindestens ein Jahr der Classe angehört, an allen Unterrichtsgegenständen Theil genommen, sich das Pensum der Classe VII. gut angeeignet und sich gut betragen haben. Hierbei bleibt es den Lehrern und dem Vorstand überlassen, mit diesen Schülern allen oder auch mit einzelnen, wo sie es nöthig finden, eine Prüfung in einzelnen oder in allen Fächern des Gymnasialunterrichts anzustellen. Diejenigen Schüler aber, welche vom Griechischen dispensirt sind, haben entweder auch die Classe VIII. zu absolviren, oder sich nach einjährigem Besuch der Classe VII. einer über alle andere Lehrfächer dieser Classe ausgebehnten Prüfung zu unterziehen, von deren Erfolg die Ausstellung des Zeugnisses abhängt. Das Schema für dieses Zeugnis ist in der Militärerfahrsinstruction S. 154. 5 vorgegeschrieben. — Viel strenger und umständlicher ist das Verfahren für diesen Zweck in den Realanstalten, wovon unten die Rede sein wird.

Was die Methode des Unterrichts betrifft, so hat sich die alte streng grammatische (synthetische) Methode, welche langsam vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, erhalten; die Versuche der Analytiker, den umgekehrten Weg zu gehen und vom Ganzen zum Einzelnen, vom Zusammengesetzten zum Einfachen herabzusteigen, sind im Unterricht sowohl der alten, als der neuern Sprachen Versuche geblieben. Man überzeugte sich, daß eine methodische Uebung der Geisteskräfte sowie ein gründliches Wissen dabei nothleide. Dagegen hat sich die Methode, nachdem die lateinische Sprache ihre praktische Bedeutung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch verloren, theils von selbst, theils infolge von Weisungen der Behörde von den Hilfsmitteln mehr abgewendet, welche zu einer mehr mechanischen Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache führten, wir meinen die Uebungen im Sprechen und Schreiben der Sprache, und in der Versification. Das Lateinsprechen hat wie außer der Schule so auch in der Schule aufgehört. Im schriftlichen Gebrauch der Sprache ist eine entschiedene Abnahme der stilistischen Fertigkeit, eine dürftigere Kenntnis von Vocabeln und Phrasen, damit aber auch eine größere Schwerfälligkeit im Verstehen und Erklären der Schriftsteller eingetreten. Eine Vergleichung der Aufgaben, wie sie für die Composition und Exposition bei den einflußreichen Prüfungen, wie dem Landesexamen und der Maturitätsprüfung, vor 20 und 30 Jahren gestellt wurden und jetzt gestellt werden, weist eine bedeutende Ermäßigung der Anforderungen nach. Es ist aber eine Strömung vorhanden, welche hierin noch weiter gehen und die Compositionen besonders für die oberen Classen entweder ganz aufheben oder auf ein Minimum beschränken will. In diesem Sinne spricht sich unter anderen eine neuestens erschienene Schrift aus, „Ueber nationale Erziehung,“ Leipzig, Teubner, 1872, welche nicht nur gegen das Lateinsprechen und Examiniren, sondern auch gegen das Lateinschreiben eifert und die Lateinstunden fast ganz angewendet sehen möchte „zu einer reich ausgestatteten umfassenden Lectüre.“ Dabei wird ein eigenthümlicher Unterschied gemacht zwischen Nord- und Süddeutschen. Für letztere sei es bei ihrer Armut und Ungelenkigkeit im Ausdruck immerhin noch gut, diese Formübungen noch etwas mehr anzustellen, während dies für die Norddeutschen bei der im Uebermaß unter ihnen vorhandenen Redefertigkeit geradezu vom Uebel sei (a. a. O. S. 42—47). Es wird hierbei gänzlich übersehen, daß eine gründliche, das Denken übende und bereichernde, bildende Lectüre ohne eine gründliche Kenntnis der Sprache, diese aber ohne fortgesetzte Uebung im Gebrauch der Sprache nicht stattfinden kann.\*)

\*) Man wird sich bei Schülern, die so einseitig nur durch Lectüre in die Sprache eingeführt werden wollen, immer auf Uebersetzungen gefaßt machen müssen, wie folgende, die Ref. vor

Die gleiche Neigung gab sich zu erkennen in den 6 Fragen, welche unter dem 31. Dec. 1868 den Lehrerconventen in Württemberg zur Beantwortung vorgelegt wurden und auf etwaige Ermäßigung und Abänderung der Anforderungen bezüglich der lateinischen und griechischen Composition, beziehungsweise Aufhebung der lateinischen Composition in den 2 letzten Gymnasialcursen und bei den Maturitätsprüfungen gerichtet waren. Diese Fragen riefen eine lebhafte Bewegung unter den philologischen Lehrern Württembergs hervor, erregten auch außerhalb Württemberg Aufsehen und wurden in Zeitschriften und Brochüren besprochen. \*) Die Gutachten der Lehrerconvente aber fielen so aus, daß auf den Gedanken, die Compositionen für die letzten 2 Gymnasialcursen und die Maturitätsprüfungen aufzuheben, verzichtet werden mußte und man sich darauf beschränkte, eine Ermäßigung der seitherigen Anforderungen in den Aufgaben für lateinische und griechische Composition bei den Centralprüfungen\*\*) eintreten zu lassen, schriftliche Uebersetzungen auch aus lateinischen und griechischen Autoren ins Deutsche zu empfehlen und bei der Maturitätsprüfung einzuführen, außerdem auf Vorträge über griechische und römische Alterthumskunde hinzuweisen (Erlaß vom 8. Juni 1871).\*\*\*) Uebrigens ist zu bemerken, daß griechische Compositionen (Scripta) in Württemberg schon seit mehr als 20 Jahren bei den maßgebenden Prüfungen aufgehoben und somit auch in den 2 oberen Gymnasialcursen außer Übung gekommen sind. An deren Stelle sind griechische Dictate getreten, welche ins Deutsche zu übersetzen sind. Im Lateinischen werden im obern Gymnasium auf Compositionen nur 2 Wochenstunden, eine auf mündliche, die andere auf schriftliche Composition (das sogenannte Hebdomadur, an dessen Stelle übrigens von Zeit zu Zeit auch lateinische Dictate treten) verwendet. Die mündlichen Uebungen dienen vorzugsweise auch zur Befestigung und Repetition in der Grammatik. Eine weitere Beschränkung würde daher einer Aufhebung dieser Uebungen ziemlich nahe kommen.

ellichen Wochen anhören mußte: *Liscus oratione Caesaris adductus, quod antea tacuerat proponit* — Liscus durch Cäsars Rede bewogen, welcher vorher geschwiegen hatte, trägt vor:

\*) Vgl. Schmid, das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen zc. 1869. N. Jahrb. von Masius 1869, S. 113—126. 1872, 1. S. 1—20. Im Correspondenzbl. für d. württemb. Gel. u. Realsch. 1869. Nr. 1 sind die hieher gehörigen wichtigsten Actenstücke bekannt gemacht.

\*\*) Der Lehrerconvent des Gymnasiums in Tübingen hatte sich für eine Ermäßigung beim Landeramen nur in Beziehung auf den Umfang erklärt, bei der Maturitätsprüfung aber eher eine Verschärfung gewünscht. In der That ist auch seitdem beim Landeramen wenigstens eine Ermäßigung nicht sichtbar gewesen.

\*\*\*) Abgedruckt in dem Correspondenzbl. a. a. D. 1871. Nr. 4. S. 145—149, ebenso in den N. Jahrb. von Masius 1872 a. a. D., wo auch ein Auszug aus dem Begleitvortrag des Ref. gegeben ist. Aus einer unbefangenen Würdigung dieser Schriftstücke ergibt sich, daß die Studienbehörde, veranlaßt durch die Köchly'schen Thesen und deren Begutachtung von Seiten der Lehrerconvente, von vorne herein geneigt war, für die Zukunft die Forderung einer Probe des lateinischen Stils bei den Maturitätsprüfungen und die Uebungen der lateinischen Composition mit dem Schluß des 2. Jahresurses der obern Gymnasien aufzugeben, daß sie aber gegenüber der Majorität der Gutachten, welche sich gegen diesen Plan aussprachen, sich auf die oben angegebenen Anordnungen beschränkt hat. Der Begleitvortrag insbesondere giebt die vorgebrachten Gründe gegen und für die lateinischen Stilübungen an, die letzteren werden jedoch bekämpft, während die ersteren ohne Beleuchtung hingestellt und durch Auctoritäten, wie die des Prof. Reuschle (im Schwäb. Merkur 1869. Nr. 97) und andere gestützt werden, obwohl diese theils weit über das Ziel hinauschießen, theils die fraglichen Uebungen einseitig als Sache des Gedächtnisses oder aus dem Gesichtspunct des Bedürfnisses betrachten, theils über die Leistungen der Gymnasien sehr unbillig aburtheilen. [Es möge mir erlaubt sein hinzuzufügen, daß in dem oben angeführten Auszug aus dem Begleitvortrag des Referenten, so viel ich erkennen kann, gerade mehrere von denjenigen Gründen für den Nutzen der lateinischen Schreibübungen nicht berücksichtigt sind, welche wenigstens mir immer als besonders gewichtig erscheinen: die Hinweisung auf den Gewinn für die bestimmte und klare Erkenntnis derjenigen Begriffe, welche den geistigen, insbesondere ethischen Besitz der gegenwärtigen Culturstufe constituiren und Aehnliches. Ich beziehe mich z. B. auf S. 52—58 meines oben genannten Schriftchens. Schmid.]



Indem wir nun diese Abnahme in der stilistischen Fertigkeit constatiren, dürfen wir andererseits nicht unerwähnt lassen, daß die Forderungen, was grammatische Correctheit und stilistische Vollenbung betrifft, etwas intensiver geworden sind. Während früher in der lateinischen Darstellung eine Mischung aus verschiedenen Zeitaltern und Stilarten geläufig war, beherrscht jetzt ein gewisser Purismus, hervorgegangen aus der eingehenderen historischen Erforschung der Sprache und Literatur, sowohl die stilistische Form als den grammatischen Bau der Sätze.

Weiterhin scheint es uns, daß die Methode insofern einen Fortschritt gemacht habe, als das Moment der Sprachvergleichung nunmehr regelmäßig in den Unterricht hereingezogen wird. Wir meinen damit zunächst nur die Vergleichung der Muttersprache und der in den Schulen gelernten Sprachen untereinander, wodurch die sprachlichen Erscheinungen so oft in ein ganz neues Licht gestellt und aus der Ferne, in welcher sie dem Geiste des Knaben zu erscheinen pflegen, der Anschauung und dem Verständnis nahe gerückt werden. Es haben sich aber auch die sicheren und für die Schule brauchbaren Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft Eingang in den Schulen, besonders im griechischen Elementarunterricht, zu verschaffen gewußt und sowohl was den Stoff, die genetische Entwicklung der Sprachformen, als was die Anordnung und Eintheilung in den Lehrbüchern, sowie die Terminologie betrifft, einen bedeutenden Einfluß gewonnen. Bahnbrechend ist für diese Richtung die griechische Grammatik von Curtius gewesen.

Außerdem muß bemerkt werden, daß die neuere Methode weit mehr, als dies früher der Fall war, Gewicht legt auf die ästhetische Seite der Uebersetzung und eine geschmackvolle deutsche Darstellung des fremden Idioms als nothwendiges Erfordernis eines guten Unterrichts ansieht.\*)

Tritt uns in Vorstehendem schon das rationellere Element in der Behandlung des Unterrichts gegenüber von dem früheren Vorherrschenden des Gedächtnismäßigen und Mechanischen entgegen, so zeigt sich dies noch mehr, wenn wir die realistische Seite des sprachlichen Lehrstoffs ins Auge fassen. Man bemüht sich mehr, auf die Sache, den Inhalt, den Zusammenhang einzugehen. Die Religion, das öffentliche und Privatleben der Völker, von welchen die Sprache vorliegt, wird bei der Uebersetzung und Erklärung eingehender betrachtet, der Schauplatz ihres Lebens durch gute Wandkarten und Kartensammlungen, welche die Schüler in Händen haben, illustriert, ihre geschichtliche Entwicklung in kräftigen Zügen zur Anschauung gebracht und die gegenseitige Culturbeziehung der Völker hervorgehoben. Bei der Lectüre der alten Schriftsteller in den oberen Classen ist man bestrebt, Person, Zeitalter, literarische Thätigkeit der Schriftsteller in übersichtlicher Einleitung den Schülern nahe zu legen, sie in den rhetorischen, philosophischen und poetischen Schriften zu einer sorgfältigen Analyse des Gedankengangs und zu einer übersichtlichen Betrachtung größerer Stücke anzuleiten und eine lebendige Anschauung der Schwächen und Vorzüge der Darstellung hervorzurufen, wobei die große Zahl zweckmäßig für die Schule bearbeiteter und wohlfeiler Ausgaben den Schülern zu statten kommt. In den untern Classen aber sind die Lehrbücher und Chrestomathien theils durch beigelegte Karten und Tafeln, theils durch lehrreiche wohlbemessene Bemerkungen über wichtige Gegenstände auch aus den Alterthümern für die Zwecke des sachlichen Verständnisses bearbeitet. Dies alles muß auf einem Gebiet, wo man früher gewohnt war, grammatische Formen und Regeln aufzusuchen, Phrasen zu sammeln, die

\*) Als eine gute Eigenschaft unserer Schulen in Betreibung der Sprachen mag auch das gelten, daß sie nicht nach einem abstracten Schema die Unterrichtsstoffe auf die verschiedenen Stufen vertheilen, so daß z. B. gesagt werden könnte: die griechische Syntax wird in Secunda begonnen, der Obertertianer ist auf die Formenlehre angewiesen, sondern daß sie sozusagen in concentrischen Kreisen vorwärts schreiten. Schon auf der untersten Stufe sind Formenlehre und Syntax in einander gewachsen, wenn auch das Augenmerk vorwiegend auf die Formen gerichtet ist, und ebenso wird da, wo als Hauptaufgabe die Einübung der Syntax gelten muß, nebenher die Wiederholung der Formenlehre scharf im Auge behalten.

Uebung im Sprechen und Schreiben zu fördern, dazu beitragen, die geistigen Kräfte der Schüler vielseitiger anzuregen, ihr Verständnis aufzuklären und ihren Horizont zu erweitern.

Endlich muß hier noch die methodischere, rationellere Behandlung der sogenannten Realien besprochen werden. Noch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts treffen wir auf diesem Gebiet ein ganz zufälliges planloses Treiben und Herumtappen. Bei der Masse von Zeit und Mühe, welche die lateinische, griechische, hebräische\*) (theilweise auch französische) Sprache, die lateinischen Stil- und Versübungen verlangten, fielen für Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen je nach Muße und Liebhaberei des Lehrers nur einzelne verlorene Stunden ab. Die Fortschritte der neueren Zeit auf diesen Gebieten sind oben schon S. 542 bezeichnet und wir begnügen uns, darauf zu verweisen. Wir fügen noch hinzu, daß für den Unterricht im Gesang Choräle je nach den verschiedenen Altersstufen ausgewählt und bezeichnet sind, daß in den oberen Classen deutsche Sprache und Literatur geschichtlich behandelt, mittelhochdeutsche und neuhochdeutsche Classiker im Original gelesen werden. Ungeachtet hiedurch die früher auf die alten Sprachen verwendete Zeit in etwas beschränkt worden ist, so ist dadurch doch für die vielseitigere Weckung und Ausbildung der Schüler manches gewonnen und es wird in Württemberg immer noch mehr Zeit auf die alten Sprachen verwendet, als in Preußen, wo in den Lehrplan auch die Geometrie und Naturgeschichte für die unteren Classen noch aufgenommen ist.

In einer noch weit mehr in die Augen fallenden Weise hat in den höheren und niederen Lehranstalten humanistischer und realistischer Richtung die Disciplin und die Gesundheitspflege die Einwirkungen der veränderten Zeitanfichten empfunden. Die Ideen von Menschenwürde, Menschenrechten und den entsprechenden Menschenpflichten, welche die hochgehenden Wogen der geistigen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts aufgeworfen hatten, fanden durch Rousseau, die Philanthropisten und Pestalozzi auch ihren Weg in die höheren Schulen. Hierbei kommen folgende Momente in Betracht. Die Mittel, deren sich die Schule bedient, um die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung zu erreichen, schloßen sich näher an die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur und die Bedürfnisse des Individuums an. Die Disciplin ist humaner geworden. Das Hauptmittel der älteren Schulzucht, die körperliche Züchtigung, das früher in umfassendster, rücksichtslosester, zum Theil, nach der Tradition, raffinirtester Weise in Anwendung gebracht wurde, ist zwar auch jetzt aus unseren Schulen, weder durch Gesetz noch durch die Sitte verbannt, vielmehr durch die neuesten Vorschriften (vgl. Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerconvente v. 1867. S. 19) innerhalb gewisser Grenzen gestattet und es wird dieses Zuchtmittel auch in den Schulen insolange nicht zu entbehren sein, als das elterliche Haus sich desselben zu bedienen pflegt, welchem doch weit mehr Mittel und Wege offen stehen, auf Gemüth und Willen der Schüler einzuwirken, als der Schule. Diese Strafart, auch von den freiesten Völkern in Anwendung gebracht und durch die heilige Schrift legitimirt,\*\*) empfiehlt sich, wofern sie nur vorsichtig gehandhabt wird, durch ihre schnelle, überwältigende Wirkung auf Schüler jüngeren Alters und ist deshalb durch andere Strafarten, Arrest, Strafarbeiten v., die wiederum mit entschiedenen Mißständen verknüpft sind, nicht leicht zu ersetzen. Während indessen die älteren Schulgesetze diese Strafart auch in höheren Schulen und bei älteren Schülern gestatteten, ist dieselbe auf Schüler bis zum 14. Lebensjahre beschränkt. Es giebt aber nicht wenige Schulen und Classen, in welchen es gelingt, oder wenigstens bei manchen Lehrkursen gelingt, diese Strafart ganz zu entbehren. Uebrigens ist angeordnet (a. a. O. S. 19),

\*) Auch das Hebräische mußte in den Lateinschulen von solchen, die zum Landeramen abspirirten und schon im 12. Jahr Proben davon im Landeramen ablegen mußten, frühe betrieben werden.

\*\*\*) Vgl. d. Art. Schulstrafen VIII. S. 291 ff.

daß jede körperliche Züchtigung eines Schülers, welche nur in einer mäßigen Anzahl von Schlägen mit einem dünnen Stäbchen auf die flache Hand (Tage) bestehen darf, in das Diarium einzutragen ist. Die Strafgesetzbücher enthalten strenge Bestimmungen gegen den Mißbrauch des Züchtigungsrechtes. Auch die Eltern sind in dieser Beziehung sehr empfindlich und auf ihre Rechte sehr eifersüchtig geworden. Gewiß werden sowohl diese als andere Strafmittel in dem Grade seltener nöthig sein, als sich die Schule gewöhnt, mit dem elterlichen Hause in nähere Verbindung zu treten, wie dies durch die auch höheren Orts angeordneten Zeugnisse geschieht, welche den Schülern von Zeit zu Zeit mit nach Hause gegeben werden. Man versichert sich dadurch der Mitwirkung der Eltern für die Zwecke der Schule in einer Weise, die man früher nicht kannte, da viele Eltern ihre Kinder der Schule übergaben, fast so wie man jetzt ein Rohproduct einer Fabrik übergiebt, damit diese mit ihren geheimnisvollen Kräften es in einer neuen und veredelten Gestalt zu Tage fördere.

Das geläufigste Mittel, durch welches die Eltern sich früher von dem Verhalten der Kinder in der Schule zu unterrichten pflegten, war das, daß sie nach ihrem Locus fragten. Das Institut der Locationen, ein weiteres Zuchtmittel, war in der Uebung der älteren württembergischen Schule sehr beliebt. Mit eiserner Consequenz wurde in den Klosterschulen und sogar in dem höheren Seminar in Tübingen daran festgehalten; reife Candidaten und Magister wurden ganz so locirt, wie 7- und 8jährige Knaben; die Locationen wurden durch den Druck bekannt und in dem öffentlichen Erscheinen der Zöglinge durch die Sitzreihe selbst beim Essen in jenen Anstalten bemerklich gemacht. Durch den Locus, den der Seminarist von der Universität wegtrug, wurde ihm so zu sagen für sein Leben ein character indelebilis aufgeprägt. Jetzt sind die Locationen, welche für sich zu fertigen jeder Lehrer unwillkürlich sich veranlaßt findet und welche auch die Schüler im stillen unter sich selbst entwerfen, weder verboten noch befohlen. Sie werden daher je nach Bedürfnis oder der Ueberzeugung der Lehrer angewendet oder unterlassen, mehr oder weniger oft wiederholt, nach Classen oder Personen vorgenommen. In den Seminarien sind jetzt allgemein die Classenlocationen eingeführt. Jedenfalls bleiben sie bloß für den Gebrauch der Behörde, der Schule und der Eltern, die sich durch den Locus des Sohnes immer am leichtesten über den relativen Stand seiner Kenntnisse orientiren, vorbehalten. Das Abdrucken der Location in den Programmen aber, wie es in manchen Anstalten üblich ist, findet hier zu Lande nirgends statt. \*)

Auch über Vertheilung von Prämien bestehen keine bindenden Vorschriften. In manchen größeren Anstalten werden solche in Verbindung mit feierlichen Redeacten am Schlusse des Schuljahrs ausgetheilt, an andern nicht, je nachdem die Mittel dazu vorhanden sind, die häufig von Stiftungen zu diesem Zwecke herrühren. Die Prämien selbst bestehen theils in barem Geld, theils in Medaillen, theils, und dies wohl am zweckmäßigsten, in Lehrmitteln aller Art, Büchern, Karten, Reizzeugen. \*\*)

Die humanen Anschauungen über Schulzucht, von welchen die maßgebenden Stellen geleitet werden, finden wir am schönsten und einfachsten ausgedrückt in den Vorschriften, welche im J. 1818 bei der neueren Organisation der niederen Seminarien gegeben worden sind (Reyscher XI. a. a. D. S. 687). „Wie das disciplinäre Verfahren der Repetenten mehr das gütliche Mahnen und Erinnern des ältern und reiferen Freundes ist, so sei das des Ephorus und der Professoren mehr die freundliche und ernste Erziehung des Vaters und ihre Aufgabe die, das Verhältnis der Zöglinge zu ihnen dem Verhältnis einer geordneten Familie zu dem Vater möglichst nahe zu bringen.“ Gewiß sind auch früher manche Lehrer und Vorstände in ihrem Verkehr mit der Jugend von edlen und würdigen Anschauungen geleitet worden, und es ist zuzugestehen, daß mit den

\*) Vgl. b. Art. Rangordnung. D. Red.

\*\*) Die einander entgegengesetzten Ansichten in Betreff dieses Punctes s. Bd. VIII. im Art. Schulprämien, namentlich S. 191. D. Red.

papiernen Vorschriften der neueren Zeit nun nicht auch alle Kundgebungen der Leidenschaft, Noth und Parteilichkeit aus den Schulen verschwunden sind. Aber man muß constatiren, daß Grundsätze wahrer Humanität, deren Uebung früher nur sporadisch und ausnahmsweise unter besonders günstigen Verhältnissen vorkam, nunmehr an maßgebender Stelle, von der aus man sonst nur pathetisches Moralspredigen und maßlose Strafandrohungen zu hören gewohnt war, als die leitenden und allgemein gültigen anerkannt sind.

Zu den humanen Richtungen der neueren Zeit gehört auch die Beachtung, welche das körperliche Wohlbefinden der Schüler gefunden hat. Die Zeit des Unterrichts ist so bestimmt, daß durchschnittlich, ohne die Turnstunden zu rechnen, höchstens 30 Stunden angenommen werden können, welche sich freilich nicht gleichmäßig auf alle Wochentage vertheilen, da die Nachmittage zweier Wochentage von obligaten Lectionen frei zu halten sind. Die Nachmittagschule soll erst 2 Stunden nach der Mittagesszeit beginnen. Das Maß der Hausaufgaben ist durch Erlasse vom 16. Dec. 1854 und 12. April 1855 dahin bestimmt, daß dieselben für 8—10jährige Schüler nicht über 1½, für 11—14jährige nicht über 2 Stunden in Anspruch nehmen sollen, über den Sonntag auf 3—4 Stunden ausgedehnt werden können. Die Zeit der Ferien ist, nachdem der Vorschlag, eine gewisse Gleichmäßigkeit bei den Anstalten dieser Kategorie herzustellen (vgl. Correspondenzbl. f. Gel. u. Realsch. 1854 S. 206) sich nicht hatte realisiren lassen, in zweckmäßiger Weise erweitert und neuestens sind den studienrätlichen Schulen in jedem Jahr im ganzen 52 Werkstage zur Verfügung für Ferien freigegeben, welche sie unter Genehmigung der vorgesetzten Behörde je nach den örtlichen Bedürfnissen vertheilen können. Nicht minder hat sich die Aufmerksamkeit der Behörde den Schullocalen zugewendet. Man hat wiederholt Verordnungen erlassen und Anordnungen getroffen, für Reinlichkeit, anständiges Aussehen, Lüftung und Ventilation, für den Anstrich der Wände, das Verhängen der Fenster gegen schädliche Lichtwirkungen, ferner um der, wie man behauptet, zunehmenden Kurzsichtigkeit der Schüler zu steuern, für groß und schön gedruckte Bücher und Karten, die richtige Stellung der Bänke und Wandtafeln, eine zweckmäßige Beleuchtung Sorge getragen. Insbesondere aber sind 2 umfangreiche gedruckte Ministerialverfügungen erschienen, wovon die eine vom 29. März 1868 eine Instruction enthält betreffend Einrichtung der Subsellien in den Schulen und mit Zeichnungen und Illustrationen versehen ist, die andere vom 28. Dec. 1870 Vorschriften giebt für die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, sodann auch dahin bezügliche Bestimmungen beifügt über Hitzvacanzen, Hausaufgaben, Lehrmittel, Reinlichkeit, Haltung der Schüler, Schulstrafen. Wie wenig in früheren Zeiten für diese Zwecke geschah, davon zeugt die da und dort jetzt noch vorhandene Beschaffenheit der Schullocalen und deren Ausstattung. So oft nun auch die Ausführung hinter der Verfügung zurückbleiben mag, so darf man doch erwarten, daß diese Grundsätze, von welchen die Behörden hier ausgehen, sich sicher Bahn brechen werden, da hinter denselben nicht nur der mächtige Einfluß der Regierung, sondern auch die Billigung der öffentlichen Meinung steht.

Von einem ganz entschieden praktischen Erfolg aber ist die Einführung des Turnens an den höheren Lehranstalten gewesen. Nachdem diese Uebungen während der Befreiungskriege und nach denselben aufgekomen, bald aber als politisch anrücklich bei den Regierungen in Discredit gerathen waren, dessenungeachtet aber an vielen Lehranstalten, z. B. unausgesetzt in den württembergischen Seminarien, sich erhalten hatten, wurden dieselben erstmals im J. 1845 durch eine Ministerialverfügung vom 1. März für einen übrigens nicht obligaten Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts der Gelehrten- und Realschulen erklärt, die Einrichtung von Turnplätzen auf Kosten der Gemeinden, die Ansetzung regelmäßiger Turnstunden angeordnet, jedoch unter Beschränkung auf Schüler bis zum 14. Lebensjahr. Es fehlte aber an einem bestimmten System und an Localen für Fortsetzung dieser Uebungen im Winter. Die Veranlassung zu dieser Ver-

fügung hatte eine Bitte der Ständeversammlung gegeben. Ein zweiter entscheidender Schritt geschah im J. 1863 unter der Verwaltung des Cultministers Dr. v. Goltzher, indem durch eine Verordnung vom 5. Febr. 1863 das Turnen für einen obligaten, in den Kreis der übrigen Unterrichtsstunden einzureihenden Unterrichtsgegenstand für Gelehrten- und Realschulen bis zur höchsten Stufe erklärt, ein bestimmtes, von Professor Jäger auf Grundlage des Spieß'schen eigenthümlich entwickeltes System adoptirt, für Beschaffung der Locale und Turnmittel, insbesondere für Errichtung von Turnhallen Staatsmittel in Aussicht gestellt, endlich für Heranbildung von Turnlehrern durch eine Turnlehrerbildungsanstalt und durch Abhaltung von Turnkursen gesorgt, das Turnwesen unter die Aufsicht eines eigenen Referenten gestellt, auch nicht nur als Gegenstand besonderer Beachtung bei den regelmäßigen Visitationen und bei den Schulberichten der Lehrer und Schulvorstände bezeichnet, sondern auch eigenen Visitationen durch Fachmänner unterstellt, den Lehramtsandidaten aber aufgegeben wurde, in den Kreis ihrer vorbereitenden Studien auch Turnübungen aufzunehmen. An vielen Orten wurden eigene Turnlehrer aufgestellt und deren Honorirung bestimmt, da und dort auch großartige Turnhallen erbaut und überall auch für das Winterturnen Vorkehrungen getroffen. Die sittliche Seite des Turnens ist schon in der Verfügung von 1845 hervorgehoben, auf die militärische Bedeutung desselben will besonders das neue System hinweisen, obwohl die militärischen Autoritäten demselben kein so hohes Gewicht beizulegen scheinen. An die Turnübungen reißen sich sodann Turnfahrten und Turnfeste, wo Gelegenheit ist, auch Uebungen im Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Bajonnettschneiden, an. Wir müssen noch hinzufügen, daß diesen Verfügungen soweit möglich die energische Ausführung auf dem Fuße gefolgt ist.

Die letzteren Bemerkungen betreffend Disciplin und Gesundheitspflege beziehen sich nun auch auf eine wichtige Schöpfung der Neuzeit, die Realschulen. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts vorbereitet theils durch vereinzelte Anweisungen, theils durch umfassende Verordnungen, denen aber keine praktische Folge gegeben wurde, ferner durch einige isolirte, unvollkommene Versuche, sind dieselben im 3. und 4. Jahrzehnt dieses Jahrhunderts in Württemberg ins Leben getreten. Der Name, schon im 18. Jahrhundert aufgekomen im Gegensatz gegen die mehr formale Bildung, welche die Lateinschulen gewährten, hatte sich an 3 württembergischen Anstalten, in Stuttgart, Ebingen und Nürtingen, schon im vorigen Jahrhundert Geltung verschafft. Eine der obengenannten Verordnungen des Jahres 1793 hatte die Gemeinden allen Ernstes zu Errichtung solcher „Real- oder höheren Bürgerschulen“ aufgefordert, jedoch ohne allen Erfolg. Ebenso hatte das Verlangen, in den Lateinschulen mehr Realien einzuführen, da man die Fortschritte im Landexamen nicht in entsprechender Weise modificirte, in den Schulen keine Wirkung gehabt. Dagegen bestanden in einigen Städten der neuwürttembergischen Lande (in Ulm, Biberach, Ravensburg) bereits Realschulen, als dieselben unter württembergischer Hoheit kamen. Ein mächtiger Drang nach Wissen und erhöhter Bildung hatte allmählich die mittleren und unteren Schichten des Volks ergriffen und es hatte sich die Uebersetzung festgesetzt, daß Lehranstalten gegründet werden sollten, welche mehr bieten als die Volksschule, ohne in die Sphäre der Lateinschulen einzugreifen. Ein von einem namhaften Gelehrten (F. W. Klumpp, die Gelehrtenschulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus, Stuttg. 1829 u. 1830) ausführlich begründeter Vorschlag, dem Bedürfnis dadurch entgegenzukommen, daß der humanistische Lehrstoff der Lateinschulen und Gymnasien beschränkt, dagegen der realistische vermehrt und erweitert würde, konnte sich weder bei dem Publicum noch bei der Regierung Eingang verschaffen. Dagegen hatte der Vorschlag die Errichtung einer auf diese Grundsätze gebauten Privaterziehungsanstalt in Stetten im Remsthal zur Folge, welche vom J. 1831—1852 bestand, freilich unter verschiedenen Wandlungen und nicht ohne allmählich mehr und mehr in die alte Methode und die betretenen Pfade einzulinken. — Der Anstoß zu einem entschiedenen Vorgehen seitens der Regierung kam im J. 1833 durch die Stände. Bei der Beratung

des Hauptfinanzetats pro 1833/36 richteten dieselben an die Regierung die Bitte um eine fortschreitende Reorganisation des gesammten Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf den Realunterricht und erklärten ihre Bereitwilligkeit, Ausgaben besonders zu Unterstützung von Lehrern, die sich für dieses Fach ausbilden wollten, anzuerkennen. Infolge davon erging eine Normalverordnung des Ministeriums vom 16. Nov. 1835, betreffend eine Reorganisation des Unterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Realschulwesen. Die Regierung geht hierbei von der Ansicht aus, „daß die Realschule eine dem wachsenden Culturzustande des Bürgers entsprechende allgemeine Bildung als die Grundlage aller höheren Berufsarten begründen und den eigentlich technischen Unterricht, der für besondere Berufsarten erforderlich ist, technischen Anstalten überlassen solle.“ Die Regierung will übrigens mit Ausführung der Reorganisation „nirgends zwingend einschreiten, vielmehr die Entwicklung derselben der allmählich sich bildenden Erkenntnis der örtlichen Behörden anheimgeben.“ Es werden zweierlei Realschulen in Aussicht genommen, niedere, welche theils neu gegründet, theils durch Verwandlung lateinischer Schulen in Realschulen hergestellt werden können, und zwar aus örtlichen Mitteln, wobei im Nothfalle die Staatskasse unterstützend eintrete, die Lehrer aber in Beziehung auf Gehalt und Wohnung den Präceptoren gleich gestellt werden sollen. Unterrichtsgegenstände aber wären Religion und Gesang, deutsche und französische Sprache, Arithmetik und Geometrie, Zeichnen, Geschichte und Geographie, auch Naturgeschichte und Naturlehre. Außerdem aber sollen in einigen Städten auch höhere Realschulen neu errichtet werden, welche den Unterricht bis zum 16. Jahr der Schüler fortführen, für deren Kosten die Staatskasse ordentlicherweise mit dem hälftigen Betrag eintrete. Die Visitation dieser Realschulen, welche zunächst alle, auch die höheren, den Ortsschulbehörden untergeben sind, besorgen die Kreis Schulinspectoren (diesen Namen hatten seit 1830 die früher „Pädagogarthen“ genannten Visitatoren erhalten). Das Besetzungsrecht aller Stellen behält sich die Staatsregierung vor. In die Statsperiode von 1836/39 wurde ein Posten von 38,000 fl. für diese Zwecke aufgenommen und im J. 1836 eine Prüfungsordnung für die Real- und Fachlehrer bekannt gemacht, im J. 1838 ein Reallehrerseminar in Tübingen errichtet, das aber 1846 wieder aufgehoben wurde, nachdem zuvor eine neue Vorschrift über den Bildungsgang und die Prüfung der Reallehrer Candidaten ergangen war, in welcher vorzugsweise der mehrjährige Besuch einer polytechnischen Schule von den Candidaten verlangt wurde.

Diese Prüfungsordnung vom 10. Jan. 1846 (Reyscher XI. 2. S. 916) verlangte, wie schon die erste vom 30. Juli 1836 (Reyscher a. a. D. S. 666), von den Candidaten auf 2 Stufen für niedere und obere Reallehrstellen ein ausgedehntes Maß von Kenntnissen in einer großen Anzahl von Fächern, setzte 2 Prüfungen, eine wissenschaftliche und eine mehr praktische, unterbrochen durch ein praktisches Übungsjahr fest, erklärte weitere Ausbildung durch Reisen, für welche Staatsunterstützung in Aussicht gestellt wurde, für wünschenswerth, ohne jedoch für eine solide wissenschaftliche Grundlage die nöthige Garantie zu bieten, während die Erwerbung der erforderlichen Kenntnisse für die Candidaten mit einem großen Aufwand von Zeit und Kosten verbunden war (4-jähriger Aufenthalt auf einer polytechnischen Schule, für die Candidaten der oberen Classen noch weitere 2-jährige Ausbildung vorzüglich auf einer Universität, Reisen). Es fehlte auch an einem beherrschenden Mittelpunkt dieses Unterrichts in den Schulen und man fuhr fort sich darüber zu streiten, ob die französische oder deutsche Sprache, oder die Mathematik diesen Mittelpunkt abgeben sollte. Einzelne meinten sogar gerade in diesem Vielerlei das Specifische der Realschulen zu finden, und lehrten das Bekannte *no multa, sed multum* um *in no multum, sed multa*. Hatte man bisher sich begnügen müssen, für die neu gegründeten Realschulen, deren im J. 1847 bereits 52, darunter 8 mit Oberrealeclassen bestanden, sich meist aus dem Volksschullehrerstande Lehrer zu verschaffen, so wollte man jetzt einen Lehrstand bilden, der mit ausgebreiteten Kenntnissen in der französischen Sprache, der Mathematik und den Naturwissenschaften ausgerüstet wäre, wobei man sich

nur darüber wundern muß, daß man für einen gründlichen Unterricht im Französischen nicht einmal Kenntniß der lateinischen Sprache und Literatur voraussetzte. Eine besondere Verordnung vom 12. Juli 1844 (Reyscher a. a. O. S. 862 ff.) bezeichnete die für die Realschule anzuschaffenden Lehrmittel, wozu Staatsbeiträge gegeben werden. Viele derselben ließen sich freilich bald als überflüssig erkennen. — Diese Prüfungsordnung wurde übrigens durch die Ministerialverfügung vom 20. Juli 1864, welche wesentliche Verbesserungen, auch einige Erleichterungen für die Candidaten enthält, aufgehoben. Wir erkennen Verbesserungen in folgenden Punkten: 1) die doppelte Prüfung aller Candidaten und das praktische Probejahr fallen weg. An die Stelle der 2. Prüfung tritt die Lehrprobe, die eine mindestens einjährige Thätigkeit im realistischen Unterricht einer öffentlichen Lehranstalt voraussetzt, übrigens auch an die theoretische Prüfung angereicht werden kann. 2) Die theoretische Prüfung wird ebenfalls auf 2 Stufen für Reallehrer und für die Hauptlehrer an Oberrealschulen (realistische Professoratscandidaten) erstanden; die erstere ist auch für die Candidaten der oberen Stufe obligatorisch: dieselbe ist in einzelnen Fächern für die erste Stufe etwas erleichtert, im Zeichnen verschärft und kann in 2 Acten erstanden werden, welche bis auf 3 Jahre auseinander liegen dürfen. 3) Für die Prüfung der 2. Stufe besteht eine Theilung zwischen der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Die Candidaten können zwischen diesen wählen, aber auch je in den Fächern der andern Richtung sich prüfen lassen. 4) Die Candidaten der 1. Stufe müssen, um zur Prüfung zugelassen zu werden, die Aufnahmeprüfung für die polytechnische Schule oder eine Maturitätsprüfung für die Universität, die Candidaten der 2. Stufe die Maturitätsprüfung für die Universität und zwar die der sprachlich-historischen Richtung die humanistische Maturitätsprüfung erstanden, auch müssen sie 1 Jahr, die der sprachlich-historischen Richtung 2 Jahre, vorzugsweise philosophische Vorlesungen auf der Universität gehört haben. 5) Den Candidaten allen wird Gelegenheit gegeben, sich auch im Lateinischen prüfen zu lassen. Es muß hiebei bemerkt werden, daß auch für Polytechniker eine Maturitätsprüfung für die Universität besteht, wobei der Lehrerconvent der polytechnischen Schule sich zuerst über die Reife der Candidaten ausspricht. Die Prüfung erfolgt dann durch die Lehrer der polytechnischen Schule im Französischen, Englischen, Deutschen, in Geschichte, höherer Mathematik, Mechanik, Zeichnen und den Naturwissenschaften. Diese Prüfung, welche zunächst die Absicht hatte, auch den Polytechnikern für den Militärdienst die Vortheile zuzuwenden, welche die Studirenden nach den früheren Militärgesetzen genossen, hat jetzt nach Einführung besonderer Prüfungen und Berechtigungen für die Legitimation zum einjährig freiwilligen Dienst, in dieser Hinsicht ihren Werth verloren. — Die Fächer, auf welche sich die Prüfung bei den Candidaten der untern Stufe erstreckt, sind: Religion, deutsche, französische Sprache (Sprechen facultativ), Geschichte, Geographie, Mathematik, (Gleichungen 2. Grads, Stereometrie und ebene Trigonometrie), Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie, Zeichnen; bei den Candidaten der oberen Stufe a) von der sprachlich-historischen Richtung: deutsche Sprache und Literatur, französische und englische Sprache (Uebung im Sprechen), Geschichte, Geographie; facultativ: Latein und Italienisch; b) von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung: Mathematik (sphärische Trigonometrie, niedere Analysis, darstellende, praktische Geometrie), Naturlehre (Geschichte der Physik, Mechanik), Chemie, technische und analytische), Naturgeschichte (genaue Kenntniß eines der 3 Naturreiche). — Uebrigens ist zu bemerken, daß bei dem fortwährenden Mangel an geprüften Candidaten die Behörde stets genöthigt ist, auch ungeprüfte Candidaten in unständiger Weise zu verwenden. Zur Ausbildung der Candidaten des Reallehreramts bietet die Einrichtung eines Seminars für moderne Philologie (1866) und eines mathematisch-physikalischen Seminars (Statuten vom 23. Nov. 1869) an der Universität eine erwünschte Gelegenheit. Den Böglingen des evangelischen Seminars in Tübingen wird ferner nach einer Ministerialverfügung von 1866, sofern sie sich dem Lehrstande widmen, die völlige Enthebung vom Studium der Theologie ertheilt, wie auch den Böglingen des katholischen Convicts unter

der gleichen Voraussetzung durch eine Verfügung des bischöflichen Ordinariats vom J. 1868 wenigstens Vergünstigungen in Beziehung auf Anstellung und die theologische Dienstprüfung verheißen sind (s. o.).

Es mag hier noch die statistische Notiz eine Stelle finden, daß am 1. März 1833 die Zahl der an Realschulen definitiv angestellten Lehrer 15 betrug, im J. 1843 die Zahl der Reallehrer auf 90, der Schulen auf 52, der Schüler auf 2371 sich belief, während im Schuljahr 1870/71 die Zahl der Realschulen auf 84, der Realschüler auf 5723 gestiegen war, das gesammte Reallehrerpersonal aber aus 207 Lehrern bestand, (vgl. St. Anzeiger für Württ. 1872. 30. Mai. Im Jahr 1873 aber 83 Realschulen mit 214 Lehrern und 6186 Schülern vorhanden waren.

Die Lehrfächer in diesen Anstalten sind in erster Linie: französische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Zeichnen; eine hinsichtlich der Stundenzahl untergeordnete Stelle, wie in den Lateinschulen, haben Religion, deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Singen, Calligraphie, Turnen, wozu noch in den größeren Anstalten das Englische als facultatives Fach hinzukommt. Die in erster Linie genannten Fächer beherrschen den Lehrplan so, daß sie in den oberen Classen zwei Drittheile, in den untern mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Unter sich selbst aber werden jene Hauptfächer durchschnittlich so vertheilt, daß in den untern Classen die sprachlichen Fächer über die mathematischen und naturwissenschaftlichen das Uebergewicht haben, in den mittleren, in welchen auch das Zeichnen erst eintritt, allmählich die mathematischen und naturwissenschaftlichen den Vortritt erhalten, bis sie in den obersten Classen den ersten Rang einnehmen. Nach diesem Grundsatz sind z. B. an der Realanstalt in Tübingen die Fächer vertheilt. So ist in der Richtung von der untersten nach der obersten Classe die französische Sprache mit 8—5, die deutsche mit 4—2, die Mathematik mit 5—9, das Zeichnen mit 2—6 Stunden bedacht, Physik und Chemie aber mit 2 Stunden den 2 obersten, Naturgeschichte mit 2 Stunden den 2 untersten Classen vorbehalten. Die Gesamtzahl der obligaten Wochenstunden bewegt sich zwischen 25 und 31, zu welchen vom 10. Jahr der Schüler an noch 3 Turnstunden hinzukommen.

Von den niedern Realschulen unterscheidet sich die seit 1863 in Stuttgart bestehende „Bürgerschule,“ welche ebenfalls der Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen untergeben ist, in Beziehung auf Lehrziel und Lehrplan nur dadurch, daß das Französische an derselben facultativ ist, besonders bezahlt und nur etwa von der Hälfte der Schüler gelernt wird. Begonnen wird diese Sprache mit 11 jährigen Schülern. Die Anstalt zählte im Schuljahr 1873 in 9 Classen bei 12 Lehrern 428 Schüler. Die Wochenlectionen steigen von 22—33 Stunden. Die Schüler gehören größtentheils dem mittleren und niederen Gewerbebestand, sowie der Classe der niederen Post-, Eisenbahn- und Polizeibediensteten an. Die Anstalt wird von der Gemeinde unterhalten, das Schulgeld beträgt 8—12 fl. Die Lehrer sind examinierte Reallehrer, auch Volksschullehrer, und von der Regierung angestellt.

An dem Lehrplan der württembergischen Realschulen ist bemerkenswerth die Ausschließung des Lateins auch an den großen Anstalten in Stuttgart, Ulm, Heilbronn, Reutlingen. Auf einem abweichenden Princip beruht das in Stuttgart im Herbst 1867 zunächst als Abzweigung des Gymnasiums ins Leben gerufene, unter dem 20. April 1872 aber zu einer selbständigen Anstalt erhobene und unter einen eigenen Rector gestellte Realgymnasium. In dieser Anstalt bildet, wie das im Herbst 1872 ausgegebene Programm (S. 9) sagt, „die lateinische Sprache die Grundlage für die gesammte Ausbildung.“ Sie beherrscht daher das Untergymnasium Cl. I—III mit 12 Wochenstunden vollständig, ist aber auch noch in Cl. IV—VI mit 11 bis 9, in Cl. VII und VIII (Ober- und Untersecunda) mit 7 und in Cl. IX und X (Ober- und Unterprima) mit 5 Wochenstunden ausgestattet. Die Methode des Unterrichts ist dieselbe wie in den Lateinschulen und humanistischen Gymnasien mit dem Unterschied, daß in den 2 obersten Classen die Compositionsübungen aufhören, dagegen in denselben lateinische Aufsätze aufgeführt werden. In Cl. IV tritt das Französische mit 6 Stunden, die sich allmählich



auf 3 vermindern, in Cl. VII das Englische mit 3 Stunden ein, die in Cl. X auf 2 herabgehen. Geometrie tritt in der 2. Hälfte der Cl. VI, Zoologie und Botanik in V und VI auf, Zeichnen geht von IV an bis zu X in 3, beziehungsweise mit dem Linearzeichnen in 4 und 5 Wochenstunden. Daneben aber figuriren in den oberen Classen außer Algebra, Geometrie und Stereometrie in VII und VIII, in VIII, IX und X Trigonometrie, Physik, Chemie, niedere und höhere Analysis, analytische, darstellende Geometrie und in Cl. X noch Mineralogie, so daß der von dem Rector Dillmann in dem Programm von 1872 (S. 21) ausgesprochene Satz hier realisiert ist, daß „die Naturwissenschaften als propädeutische dem Realgymnasium zuzuweisen und Mathematik (in dem oben bezeichneten Umfang), Physik, Chemie, Mineralogie mit Geognosie und Geologie als eigentliche Gymnasialfächer zu bezeichnen und aufzufassen seien, weil sie die gesammte Weltanschauung des Volkes beeinflussen durch die Gesetze, die sie aufdecken und aussprechen, die Denkkraft und Phantasie des Schülers in Anspruch und Leitung nehmen und die gebildeten Stände mit demjenigen Maß von Naturkenntnissen ausstatten, das vorhanden sein muß, wenn man nicht wirkliche Barbaren unter denselben finden soll.“ Referent bekennt, daß er sich selbst unter diese Barbaren rechnen muß. Das Programm scheint, da hier von den Gymnasien, nicht von dem Realgymnasium die Rede ist, den Ausdruck Barbaren, der in Stuttgart unter den Gymnasialisten als Bezeichnung der nicht griechisch lernenden Schüler auf gekommen ist, nunmehr zu retorquieren auf die Gymnasialschüler, welche nicht in dem von ihm geforderten Umfang sich mit Naturwissenschaften und Mathematik beschäftigen. Das Programm verfällt hier in denselben Fehler, dessen sich diejenigen schuldig machten, welche, wie das zu Zeiten am Gymnasium in Stuttgart\*) und an andern der Fall war, in den Gymnasialunterricht nicht nur Logik und Psychologie, sondern auch Metaphysik, Moral, Geschichte der Philosophie hineintrugen und solche Lehrbücher für die Zwecke des Gymnasialunterrichts schrieben (Fischhaber). Nun hat der Begriff „propädeutisch“ keine Stelle mehr. Aber freilich stellt das Programm die ganz eigenthümliche Behauptung auf (S. 21), auch die Philologie sei für die Studirenden im allgemeinen von der Universität weggewiesen und dem Gymnasium zugetheilt worden. Hierbei ist wohl daran gedacht, daß die Juristen, Mediciner, Cameralisten keine philologischen Collegien mehr auf der Universität zu hören pflegen, zugleich aber ist vergessen, daß eine Wegweisung nirgends und zu keiner Zeit stattgefunden hat, daß das Wegbleiben der genannten Studirenden von philologischen Vorlesungen nirgends autorisiert ist, daß ferner die Theologen, Philosophen, Historiker solche Vorlesungen hören müssen, die Juristen aber und alle, welche mit juristischen Fächern zu thun haben, in fortwährendem Zusammenhang mit dem Alterthum, insbesondere mit dem römischen, erhalten bleiben. Die Philologie ferner ist so wenig auf die Gymnasien verwiesen, daß, ganz abgesehen von der ungeheuren Ausdehnung, von der tieferen Grundlegung und der großen Bedeutung, welche diese Wissenschaft in der neuern Zeit gewonnen hat, vielmehr das Studium derselben auf den Gymnasien durch die Einführung neuer Fächer, wie der Naturkunde, und durch Ausdehnung anderer wesentlich beschränkt worden ist. Wenn aber die gesammte Weltanschauung des Volkes beeinflusst wird durch die Gesetze, welche die Naturwissenschaften und die Mathematik aufdecken und aussprechen, und wenn man deshalb diesen Wissenschaften eine so weite Ausdehnung in den Unterrichtsanstalten geben will, so möge man andererseits auch anerkennen, daß das gesammte geistige und sittliche Leben der modernen Völker in unzerreißbarem geschichtlichen Zusammenhang mit dem Alterthum

\*) Wir haben den Schwäb. Merkur vom 17. Sept. 1812 vor uns. In dem dort gegebenen „Verzeichnis der Vorlesungen für die 4 obern Abtheilungen des Stuttgarter Gymnasiums“ finden sich außer den Vorlesungen über Rhetorik und Aesthetik, deutsche Synonymik, theoretische Physik, auch je zweistündige Vorlesungen über Logik, Psychologie, Metaphysik, Naturrecht, Geschichte der Philosophie. In den Vorschriften für die combinirten Seminarien Maulbronn vom J. 1807 sind aufgeführt: Psychologie, Moral, Logik und natürliche Theologie.

steht und seiner stetigen Erneuerung aus dieser Quelle bedarf, und daher den Gymnasien die Aufgabe ungeschmälert lassen, für die Beeinflussung der gesammten Weltanschauung des Volkes von dieser Seite aus zu sorgen. Das Realgymnasium entlehnt vom Gymnasium das Latein und will in demselben sogar „die Grundlage für die gesammte Aus- bildung“ erkennen. Ja das Programm verspürt sogar eine Sehnsucht nach dem Griechi- schen (S. 24), würde im Obergymnasium gerne 2 Abtheilungen von Schülern sehen, von solchen, die englisch lernen und von solchen, die griechisch lernen, denn „den Homer gelesen zu haben ist eine Erquickung für das ganze Leben.“ Referent hält nicht viel auf das Latein ohne Griechisch, \*) ebensowenig auf das Griechische als Schulpensum aus- schließlich für das obere Gymnasium. Aber wir wollen dem Realgymnasium seine Circulos nicht turbiren. Wir haben auch keine Verantwortung für diese Einrichtung. Aber man turbire auch die unsrigen nicht. Begnügt sich das Realgymnasium für seine Zwecke mit Latein ohne Griechisch, um die höhere und niedere Analysis, analytische und darstellende Geometrie, Lineargeometrie und Englisch haben zu können, so erlaube man den Gymna- sien für ihre ganz verschiedenen Zwecke das Griechische fest zu halten in einer Zeit, wo die Kundigen darüber einverstanden sind, daß die griechische Sprache und Literatur ent- schiedene Vorzüge vor der lateinischen habe, und deshalb viele — unter anderen auch der Verfasser der von dem Programm öfters citirten Schrift „über nationale Erziehung“ — auf Gleichstellung oder gar Bevorzugung des Griechischen vor dem Latein bringen. Glaubt das Realgymnasium in Cl. IX und X für Mathematik, Physik, Chemie, Mine- ralogie und Zeichnen wöchentlich 18—19 Stunden ansetzen, dagegen Religion und Geo- graphie ausfallen lassen zu dürfen und mit 5 Stunden Latein sich begnügen zu können, und in einer Ecke auch noch der Philosophie ein Näumlein gönnen zu sollen, nun so lasse man doch das Gymnasium unangefochten, wenn es nach seinem Standpunct umge- kehrt dem Lateinischen und Griechischen 14—16 Stunden ansetzt, wenn es den Religions- unterricht bis zum Schluß mit 2 Stunden fortführt, dagegen der Mathematik und den Naturwissenschaften mit 6 Stunden Zeit genug eingeräumt zu haben glaubt, dem Zeich- nen aber seinen Platz unter den Facultativfächern anweist. — Wir haben allen Respect vor der Analysis und ihrer geistbildenden Kraft. Aber die ethischen und historischen Bildungsmittel haben für die gesammte Weltanschauung des Volkes zum mindesten die gleiche Bedeutung wie die Kenntnis von den Kräften und Gesezen der Natur und wir glaubten unsere Stimme erheben zu sollen gegen das Ansehen, jenen Kenntnissen einen übermäßigen und erdrückenden Raum in unseren Gymnasien zu gestatten, sei es, daß man dieselben durch Aufgeben des Griechischen in ihrem Princip alteriren, oder durch Einschlebung des Griechischen in die oberen Classen neben den Hauptfächern des Real- gymnasiums dem Umfang der Unterrichtsgegenstände eine wahrhaft monströse Ausdehnung geben wollte, ohne damit zu dem Ziele zu gelangen, daß von einer gründlicheren Einführung in das Leben und die Literatur des griechischen Volkes gesprochen werden könnte. Uebrigens erfreut sich diese neue Schöpfung nicht nur der Gunst des Publicums, die sich in der bedeutenden Frequenz der Anstalt (664 Schüler im Winter, 623 im Sommer 1872) zu erkennen giebt, sondern auch der entschiedenen Förderung von Seiten der Gemeindebe- hörden, welche einen Theil der Kosten auf sich genommen haben, und der Staats- regierung, welche die Lehrstellen mit einer Reihe junger und ausgezeichneten Lehrkräfte besetzt hat. Auch hat die Anstalt dadurch eine Ausnahmestellung, daß ihr gestattet ist, die Abiturientenprüfung unter der Leitung eines Mitglieds der Cultministerialabthei- lung oder eines dazu Bevollmächtigten durch ihre eigenen Lehrer selbst vornehmen zu lassen, ohne daß die Schüler an der sonst für die Landesgymnasien angeordneten Central- prüfung Theil zu nehmen hätten. Mit dieser Prüfung hat es nach einem Erlaß vom 31. Aug. 1871, welcher sich übrigens weitere Entschliezung für die Behandlung in künftigen Jahren vorbehält, folgende nähere Bewandnis: dieselbe findet jährlich statt am

\*) Man vergleiche d. Art. Griechische Sprache, z. B. S. 65.

Schlusse des Schuljahrs und es können zu ihr diejenigen Schüler zugelassen werden, welche die Classe X absolvirt haben und mit einem Urtheil über Reife von Seiten des Lehrerconvents versehen sind. Die Prüfung umfaßt sämtliche Lehrfächer des Realgymnasiums, einzelne (Englisch, Chemie und Mineralogie) facultativ. Von doppeltem Werth sind die Noten im Deutschen, in der Uebersetzung aus dem Lateinischen, der Uebersetzung ins Französische, der Geschichte, der analytischen und der darstellenden Geometrie, der Physik und dem Zeichnen, einen dreifachen Werth hat die Note in der Analysis. Dabei sind die Aufgaben in der Mathematik so zu stellen, daß das ganze Gebiet der Mathematik, mit Einschluß der Elementarmathematik, der Trigonometrie und Stereometrie zur Berücksichtigung kommt. Für die Beurtheilung haben die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer das Uebergewicht, wie denn auch für die letzteren zwei Drittheile, für die sprachlich-historischen Fächer nur ein Drittel der Prüfungszeit in Aussicht genommen ist. Für die Uebersetzung aus dem Lateinischen ist ein lateinisch-deutsches Lexikon gestattet. Das durch die Prüfung erlangte Absolutorium berechtigt „zur Immatriculation in der philosophischen Facultät der Landesuniversität mit Ausschluß des Studiums der classischen Philologie, in der staatswirtschaftlichen Facultät einschließlich des Postfaches und in der naturwissenschaftlichen Facultät, wobei jedoch die Zulassung derjenigen, welche die Universität behufs des Studiums der philosophischen Fächer, der Regiminal- und Cameralwissenschaften zu besuchen wünschen, bei einem ungenügenden Durchschnittszeugnis in den sprachlichen Fächern der Cognition des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens zu unterstellen ist, ferner zum Eintritt in eine der Fachschulen des Polytechnicums, sowie zum Eintritt in die forst- und landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim mit dem Rechte eines ordentlichen Studirenden, endlich zur Erlangung des wissenschaftlichen Zeugnisses zum Portepeseführer und gewährt im übrigen alle diejenigen Ansprüche an den Kriegs- und Civilstaatsdienst, welche sonst durch die Ersetzung einer Maturitätsprüfung erworben werden.“ Diese Prüfung ist nunmehr 2mal, im Herbst 1871 und 1872 abgehalten worden.

Wir fügen noch die Bestimmungen bei, welche hinsichtlich der Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig freiwilligen Dienst für die Realanstalten gegeben sind. Wie schon oben (S. 547) angegeben, sind das Realgymnasium in Stuttgart als Realschule erster Ordnung, ferner die Realanstalten in Eßlingen, Hall, Heilbronn, Neutlingen, Stuttgart, Ulm als Realschulen zweiter Ordnung in Beziehung auf die Berechtigung und das Verfahren in Ausstellung jener Zeugnisse den Gymnasien und Lyceen insofern gleich gestellt, als ihnen überlassen ist, nach ihrem Ermessen eine besondere Prüfung mit den Aspiranten anzustellen oder nicht, und sie die Erklärung der Berechtigung für sich ohne Mitwirkung eines K. Commissärs ausstellen können. Anders verhält es sich aber mit den Realanstalten, welche nach der oben (S. 548) angeführten Bestimmung des Reichsgesetzblatts den höheren Bürgerschulen gleich geachtet werden. Es sind die Realanstalten in Biberach, Calw, Ludwigsburg, Nürtingen, Rottweil, Tübingen. Diese können Zeugnisse für die genannte Berechtigung ausstellen nur auf Grund einer von den Schülern mit Erfolg erstandenen Entlassungs- oder Reiseprüfung. Die Zulassung haben dieselben in einer selbstverfaßten Eingabe zwei Monate vor dem Schlusse des Schuljahrs nachzusuchen und sie können nur bei Einstimmigkeit der Prüfungscommission zurückgewiesen werden. Diese Prüfungscommission, geleitet von einem K. Commissär, besteht außer den betreffenden Lehrern der Anstalt aus einem Mitglied der Ortsschulbehörde. Die Aufgaben werden von den Lehrern vorgeschlagen und von dem K. Commissär genehmigt oder selbst gestellt. Das Verfahren bei der Prüfung, bei Beurtheilung und Werthbezeichnung der Arbeiten ist genau vorgeschrieben, je nach dem Ergebnis der schriftlichen Prüfungsarbeiten eine Dispensation oder Ausschluß von der mündlichen Prüfung in Aussicht gestellt, über den ganzen Prüfungsact aber die Führung eines genauen Protokolls angeordnet. Wir führen aus der hieher gehörigen Verordnung vom 30. März 1872 noch an, daß der K. Commissär die Befugnis hat, dem Beschlusse der Mehrheit

der Prüfungscommission die Bestätigung zu versagen und die Bekanntmachung des Beschlusses zu suspendiren, wobei die endgültige Entscheidung dann der Cultministerialabtheilung vorbehalten bleibt; daß die Einhändigung der gesiegelten Zeugnisse an die Abiturienten in einem feierlichen Schulact geschehen soll; daß den Durchgefallenen, welche die Schule verlassen, nur noch einmal gestattet ist, die Prüfung zu wiederholen. Ein zweiter Erlaß vom 22. Juni 1872 bestimmt die Anforderungen, welche an die Aspiranten gemacht werden. Es sind, mit einem Wort, sämtliche Fächer der Oberrealschule aufgeführt; sodann wird die geforderte Kenntnißstufe in den einzelnen Fächern, sowie die für die Prüfung bestimmte Zeit nach den einzelnen Fächern genau bezeichnet. In demselben Erlaß wird dann für die künftige Aufnahme in die Oberrealschule eine strenge Prüfung angeordnet. Da unter den dort aufgeführten Fächern, in welchen das durchschnittliche Zeugnis „ziemlich gut“ erreicht werden soll, auch ebene Geometrie, Naturkunde, geometrisches Zeichnen, ferner Hauptdata der alten, mittleren und neueren Geschichte aufgeführt sind, so ergibt sich daraus, daß künftighin, wenn diese Anordnungen streng eingehalten werden, ein Uebergang in die Oberrealschule vom Gymnasium aus, das jene Unterrichtsfächer nicht kennt oder nicht in dieser Ausdehnung kennt, nicht mehr stattfinden kann, was im Interesse sowohl der Schüler, welche nun zu einer früheren Entscheidung über ihren künftigen Beruf genöthigt sind, ebenso zu bedauern ist, als im Interesse der Oberrealschulen selbst, welchen bisher von den Classen der mittleren Gymnasien mancher wackere Schüler zugeführt worden ist, ohne daß jene Kenntnisse von ihm verlangt wurden. — Es ist aus den strengen und eingehenden Bestimmungen, welche für die in Frage stehende Prüfung an den genannten Anstalten getroffen sind, wohl zu schließen, daß dieselben in ihrer dormaligen Organisation der Behörde noch nicht die nöthige Bürgschaft zu bieten schienen, um ihnen die Prüfung in derselben freieren Weise zu überlassen, wie den Realanstalten höherer Ordnung.

Bei der großen Vermehrung der mannigfaltigen Lehrstellen, bei den gesteigerten Anforderungen, welche an die Lehrer durch einen umfangreichen Apparat von Staatsprüfungen gestellt sind und eine kostspielige Ausbildung derselben voraussetzen, war es ein Gebot der Gerechtigkeit, daß auch für eine Verbesserung der äußeren Stellung dieser bisher meist zurückgestellten öffentlichen Diener gesorgt wurde. Unter dieser äußeren Stellung verstehen wir sowohl die rechtlich ökonomischen Verhältnisse dieser Lehrer, als auch den Fall unverschuldeter Dienstuntüchtigkeit und die Lage der Hinterbliebenen beim Ableben der Lehrer. Die oben erwähnten Verordnungen vom J. 1793 haben auch in dieser Beziehung einen ernstlichen Anlauf genommen. Es sollte nach demselben Bedacht genommen werden auf Erhöhung der Besoldungen, auf Bestellung eines Vicars für alte gebrechliche Lehrer, auf bessere Rangverhältnisse. Als besondere Berücksichtigung wird eine Beförderung in den geistlichen Stand verheißen. Sofern dabei Kosten aufzubringen waren, sollte aber alles vom geistlichen Gut oder den Gemeinden bestritten werden. Es blieb indessen auch hier beim guten Willen. Eine entsprechende rechtliche Stellung dieser Lehrerkategorie ist erst 50 Jahre später durch ein Gesetz vom J. 1842 geschaffen worden, nachdem man schon 6 Jahre früher durch ein Schulgesetz vom J. 1836 für die Volksschullehrer und bereits im J. 1828 durch ein Gesetz für die Professoren der Landesuniversität umfassende Fürsorge getroffen hatte. Die Rechte der Staatsdiener waren schon durch das 9. Edict vom J. 1817, ferner durch die Verfassungsurkunde vom J. 1819, endlich durch die Dienstpragmatik vom J. 1821 normirt worden. Im J. 1806 hatte man eine Oberstudien-direction errichtet und sogar mit der Wahrnehmung der Universitätsangelegenheiten beauftragt, dagegen blieb seltsamerweise das lateinische Schulwesen der Kirchenbehörde, dem Consistorium untergeordnet, weil man immer noch gewohnt war Kirchen- und Schuldiener zusammenzuwerfen. Der Lehrstand wurde als ein Anhängel des geistlichen Standes betrachtet und seine Mitglieder durften sich glücklich schätzen, wenn sie an den Rechten der letzteren, z. B. der Geistlichen-Wittwenklasse parti-

cipirten. Dies blieb so auch als im J. 1817 die Oberstudien-direction in einen Studienzrath verwandelt und diesem sofort auch die Latein- und Realschulen, die Gymnasien und Seminarien untergeben wurden. Da nun aber besonders nach Gründung der Realschulen eine große Anzahl von Lehrern erstand, für welche sich schwer ein näherer Zusammenhang mit der Kirche nachweisen ließ, während man doch auch für sie ebenso gut, wie für die Volksschullehrer sorgen mußte, sah man sich endlich zu einem Acte der Gesetzgebung (6. Juli 1842) veranlaßt, nachdem schon ein Jahr zuvor bei Gelegenheit des 25jährigen Jubiläums des Königs Wilhelm sämmtlichen Lehrern der Mittelschulen wie auch der Hochschule eine bestimmte Dienstkleidung vorgeschrieben worden war, wodurch sie als ein eigener durch besondere Abzeichen kenntlich gemachter Stand neben die andern Kategorien des öffentlichen Dienstes hingestellt waren.

Eine solche Dienstkleidung war den Lehrern an höheren Schulen schon im J. 1811 vorgeschrieben worden, jedoch ohne alle praktische Folge. Auch in jenem Gesetze vom J. 1842 hatte man sich indessen noch nicht entschließen können, die Schuldienere auf gleichem Fuße wie die übrigen Staatsdiener, unter welchen unter andern auch Canzlisten begriffen waren, zu behandeln. Vergeblich versuchte eine im Auftrage einer Lehrerversammlung damals von dem Ref. verfaßte Schrift „die Ansprüche des höheren Lehrstandes in Württemberg an die vollen Berechtigungen des Staatsdienstes“ der Regierung und den Ständen dies nahe zu legen. Die Lehrer wurden in diesem Gesetze in zwei Classen getheilt; die erstere, die Lehrer an oberen Classen umfassend, wurde zwar in ihren Berechtigungen den übrigen Staatsdienern nahe gestellt, doch im Punkte der Stellvertretung während eines Urlaubs oder einer Krankheit und in Beziehung des Rechtsanspruchs auf Pensionirung denselben nachgesetzt. Weit ungünstiger wurde die zweite Classe behandelt, die Lehrer an unteren Abtheilungen, welche Kinder von 6—14 Jahr umfassen. Für den Ruhegehalt, den sie zu erwarten haben, war ein Maximum von 700 fl. festgesetzt, während der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen seinen vollen Gehalt erhalten konnte, die Pensionen der Wittwen aber wurden auf 80—100 fl. bestimmt, während die Wittwenpensionen der Staatsdiener unter gleichen Verhältnissen bis auf 200 und 300 fl. steigen konnten. Dabei waren den Lehrern die gleichen Leistungen für die Pensionsklassen wie den übrigen Staatsdienern auferlegt. Immerhin enthielten auch diese Bestimmungen, so wenig sie gerechte Forderungen des Lehrstandes befriedigen konnten, einen Fortschritt gegenüber von früheren Verhältnissen, in welchen die Lehrer der Willkür oder dem guten Willen der Gemeindebehörden preisgegeben waren. Aber wundern sollte man sich nicht, wenn angesichts solcher Bestimmungen, welche bei vollkommen gleichen Leistungen weit geringere Rechte gewährten, ein Gefühl des Unmuths und der Kränkung über unverdiente Zurücksetzung in diesem Theile der öffentlichen Diener das herrschende blieb. Erst infolge der Bewegungen des Jahres 1848 wurden diese Lehrer, übrigens in Gemeinschaft mit den Volksschullehrern, den übrigen Staatsdienern, deren Rechte aber zu gleicher Zeit bedeutend geschmälert wurden, hinsichtlich der Stellvertretung und Pensionsrechte durch das Gesetz vom 7. Sept. 1849 gleich gestellt. Aber auch so blieb die ungleiche Behandlung der Hinterbliebenen von Lehrern der untern Stufe immer noch bestehen und die Lage der Wittwen und Waisen wurde erst durch ein Gesetz vom 4. April 1861 durch Aufbesserung der Witwengehälte auf 120 und 150 fl., und endlich durch Ministerialverfügung vom 16. Juli 1868 (Staatsanz. Nr. 175) durch Erhöhung der letzteren um ein volles Drittel namhaft verbessert, nachdem freilich auch vorher wieder die Pensionsrechte der Staatsdiener durch ein Gesetz vom 29. März 1865 eine wesentlich günstigere Aenderung erfahren hatten.

Wir fügen die Bestimmungen über die Bemessung der Pensionen der Civil- und Militärdiener (Gesetz v. 29. März 1865, Reg.-Bl. v. 1865 Nr. 6 S. 21—24), welche auch auf die Lehrer dieser Kategorie Anwendung finden, bei:

Art. 2. Im Falle der Pensionirung beträgt der Ruhegehalt bei angetretenem 10. Dienstjahre 40 Procent der Besoldung. Mit jedem weiteren Dienstjahre bis zum 40.

einschließlich steigt derselbe 1) um  $1\frac{3}{4}$  Procent aus dem Betrag der Besoldung bis einschließlich 1200 fl.; 2) um  $1\frac{1}{2}$  Procent aus dem Betrag der Besoldung, welcher 1200 fl. übersteigt. Der höchste Betrag einer Pension wird auf die Summe von 3000 fl. festgesetzt.

Art. 4. Die hinterlassene Wittve erhält von der Pension des Verstorbenen, wie sich dieselbe nach Art. 2 berechnet, mag der Verstorbene schon selbst in Pension gestanden sein oder nicht,  $33\frac{1}{3}$  Procent. Jedes Kind unter 18 Jahren erhält  $\frac{1}{5}$  von der Pension der Wittve. Der für die Pensionsanstalt entstehende Mehrbedarf wird durch Zuschüsse aus der Staatskasse gedeckt.

Die Bestimmungen des Art. 4 beziehen sich jedoch bloß auf die Hinterbliebenen der Lehrer an oberen Classen. Die Wittven der Lehrer an unteren oder mittleren Classen erhalten dormalen (Ministerialverfügung v. 16. Juli 1868, Staatsanz. Nr. 175) ohne alle Rücksicht darauf, wie lange oder wie kurz die Dienstzeit des verstorbenen Gatten war, jährlich eine Pension von 200 fl., Kinder unter 18 Jahren  $\frac{1}{5}$ , wenn keine Mutter da ist,  $\frac{1}{4}$  davon.

Es ergibt sich aus einer Vergleichung der in Preußen für diese Fälle bestehenden Behandlungsweise (S. d. Art. Preußen VI. 298 ff.), daß die Lehrer in Württemberg günstiger gestellt sind.

Wie man in Beziehung auf diese Berechtigungen den Ansprüchen des mittleren Lehrstandes allmählich, wenn auch immer spät und zuletzt und theilweise infolge von gewaltigen Stößen von außen gerecht zu werden gesucht hat, so hat man sich seit etwa 20 Jahren auch bemüht, ihre Einkommensverhältnisse zu verbessern. Freilich waren dieselben an sich schon sehr beengt; man hatte schon vor 1848 die Gehalte der Lehrer an Latein- und Realschulen auf den Betrag von mindestens 600 fl. nebst freier Wohnung oder einer — freilich häufig nicht zureichenden — Hausmiethentschädigung bringen müssen. Die Gehalte der Lehrer an größeren Anstalten betragen zwischen 700 und 1400 fl., womit dann in der Regel keine Amtswohnung verbunden war, die der Vorstände dieser Anstalten, welche meist noch Amtswohnung oder Entschädigung dafür genoßen, 1200 bis 1800 fl. Die Lehrer an den untersten Classen der Latein- und Realschulen, die Elementarlehrer und Collaboratoren bezogen Gehalte von 250—500 fl. bald mit, bald ohne Amtswohnung. Dabei ist zu beachten, daß die meisten Stellen gegenüber von den früheren Verhältnissen zum Theil bedeutend geschmälert erschienen, nicht nur infolge der für alle Lebensbedürfnisse eingetretenen Preissteigerung, sondern auch durch das Wegfallen traditioneller Geschenke, der Ansprüche auf bürgerliche Nutzungen und mancher Exemtionen, durch eingetretene höhere Besteuerung und vom J. 1848 an durch die Ablösungsgesetze. Erst im J. 1858 nun erhielten diese Stellen alle eine Aufbesserung in verschiedenem Betrag von 50—200 fl., eine Aufbesserung, die für die Lehrer an oberen Classen ganz, für die Lehrer an unteren Classen nur für die Hälfte auf die Staatskasse übernommen wurde, während die Leistung der andern Hälfte den Gemeinden angesonnen wurde, welche sich aber an manchen Orten dazu nicht herbeiließen und auch nicht dazu genöthigt werden konnten. Neben dieser Gehaltserhöhung wurden im J. 1858 auch Dienstalterszulagen von 50—100 fl. aus Staatsmitteln an ältere Lehrer gewährt, die übrigens bei der Pensionsberechnung nicht in Anschlag gebracht werden sollten. Alles dies geschah im Zusammenhang mit den Gehaltserhöhungen, welche in allen übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes auch stattfanden. Da aber auch so die Unzulänglichkeit der Gehalte augenfällig war, wie denn die Staatsregierung selbst in der Session vom J. 1865 (und später nochmals in der Session vom J. 1872) dem Landtage mit Zahlen nachwies, daß die Preise der Lebensbedürfnisse seit etwa 40 Jahren nicht etwa nur um einen kleinen Bruchtheil, sondern mindestens um das Doppelte sich gesteigert hatten, so wurden wieder im Zusammenhang mit einer Gehaltserhöhung in den übrigen Departements vom J. 1864 an sämtliche Lehrstellen, und zwar die niederen um 50 fl., die höheren sowie die Lehrstellen an den größeren Anstalten um 100 fl. aufgebeßert, wobei die Aufbesserung an den letztgenannten Anstalten wieder ganz, die an den erstgenannten nur zur Hälfte auf die

Staatskasse übernommen wurde, die andere Hälfte sollten die Gemeinden leisten. In Verbindung mit dieser Aufbesserung wurde ein etwas complicirtes, auf die Unterscheidung von Lehrern an größeren Anstalten und an kleineren Landschulen gegründetes und für die ersteren ungünstiger wirkendes System von persönlichen Ergänzungs- und Dienstalterszulagen gesetzt (vgl. Correspondenzbl. für Gel. u. Realsch. v. J. 1865 Nr. 11 S. 24—44 u. v. J. 1867 Nr. 3 u. 4 S. 97). Durch jene sollte allmählich mit Zulagen von je 25 fl., welche vom 10. Dienstjahr an bis zum 25. alle fünf Jahre eintreten, der Gehalt eines Elementarlehrers einschließlich des Werths einer etwaigen Amtswohnung auf 700 fl., der eines Collaborators auf 725 fl. neben freier Wohnung, der eines Präceptors und Reallehrers unter gleicher Voraussetzung auf 1000 fl. gebracht werden. Dagegen waren für die Lehrer an größeren Anstalten 25 Portionen zu 100 fl., und 50 Portionen zu 50 fl. zur jährlichen Vertheilung an die ältesten Lehrer unter dem Namen von Dienstalterszulagen ausgesetzt. Wir enthalten uns hier näher auf dieses System einzugehen, da dasselbe durch die Bestimmungen des Jahrs 1871/72 abgeändert und verbessert worden ist. In der Session des Landtags vom Winter 1871/72 wurde im wesentlichen nach den Vorschlägen der Regierung den Professoren an den oberen Abtheilungen der Gymnasien, Lyceen und Realanstalten eine Aufbesserung von je 300 fl., den Vorständen und Professoren der evangelischen Seminarien, welche Amtswohnung haben, von je 200 fl., den Lehrern an den mittleren und unteren Abtheilungen der Gymnasien, Lyceen und größeren Realanstalten, sowie den Präceptoren und Reallehrern, welche keine Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 200 fl., den Lehrern an niederen Latein- und Realschulen, welche Amtswohnung oder Entschädigung dafür haben, von je 150 fl., ebenso den Elementarlehrern an Gelehrten- und Realanstalten eine Aufbesserung von 150 fl. vom 1. Jan. 1872 als pensionsberechtigt zuerkannt (vgl. Protokolle der Verhandlungen der Kammer der Abgeordneten 2c. Bb. IV. S. 2000 ff.). Dabei wird der künftige Mindestgehalt (Congrua) neben freier Wohnung oder ausreichender Miethzinsentschädigung angenommen a) bei Präceptoren und Reallehrern statt bisher 750 fl. zu 900 fl., b) bei Collaboratoren statt bisher 500 fl. zu 700 fl., c) bei Elementarlehrern statt bisheriger 500 fl. zu 650 fl. Infolge der weiterhin bewilligten persönlichen Ergänzungszulagen für die Elementarlehrer, Collaboratoren, Präceptoren und Reallehrer, wornach von zurückgelegtem 10. Dienstjahr an bis zum 30., von 5 zu 5 Jahren eine Zulage von 25 fl. für die Elementarlehrer und von 50 fl. für die übrigen eintritt, kann sich das Einkommen dieser Stellen bei den Elementarlehrern bis zu 875 fl., bei den Collaboratoren bis zu 1100 fl., bei den Präceptoren und Reallehrern bis zu 1600 fl. neben freier Wohnung erhöhen. Für diese Ergänzungszulagen, in deren Genuß damals 92 Lehrer standen, wurde ein Etatsfaß von 15,910 fl. aufgenommen (vgl. Beilagenbd. zu den Verhandl. der Abgeordn. Bb. II. 2. S. 893 ff.). Diese Ergänzungszulagen sollen pensionsberechtigt sein. Für die Lehrer an oberen Classen und größeren Anstalten wurde eine Summe von 12,000 fl. unter dem Namen reiner Dienstalterszulagen erigirt mit der Bestimmung, daß die Betheiligten künftig je mit zurückgelegtem 20. Dienstjahr in den Genuß einer kleineren Portion von 100 fl., von zurückgelegtem 30. Dienstjahr an aber in den Genuß der größeren Portion mit 150 fl. treten sollten. Nach dem Stand vom 1. Juli 1871 standen in einem Dienstalter von 20—29 Jahren 51, von 30 und mehr Jahren 46, zusammen 97 Lehrer dieser Kategorie (s. a. a. D. S. 894). Diese Dienstalterszulagen sollen künftig pensionsberechtigt sein.

Aus den Zusammenstellungen im Hauptfinanzetat pro 1871/73 (a. a. D. S. 820 ff.) ergibt sich für die Lehrer unserer Kategorie, daß

1) die Vorstände der niederen Seminarien, Gymnasien, Lyceen neben freier Wohnung oder Miethzinsentschädigung, beziehungsweise neben den sie treffenden Dienstalterszulagen, einen pensionsberechtigten Gehalt genießen von 1500 \*) bis 2300 fl.;

\*) Von den Vorständen der höheren Realanstalten genießt übrigens nur die Minderzahl, nemlich vier von elfen, Amtswohnung oder Entschädigung. Der Vorstand der Calwer Realanstalt hat neben Hausmietfentschädigung einen Gehalt von nur 1400 fl.

2) die Hauptlehrer an den oberen Classen der genannten Anstalten einen Gehalt von 1100 \*) bis 2200 fl. in der Regel ohne freie Wohnung oder Entschädigung dafür;

3) die Hauptlehrer an den unteren oder mittleren Classen jener Anstalten in der Regel ohne Amtswohnung oder Entschädigung einen Gehalt von 1000—1650 fl.;

4) die Präceptoren und Reallehrer an den kleineren Latein- und Realschulen neben Amtswohnung oder Entschädigung einen Gehalt von 875—1520 fl., wobei noch die etwa zutreffenden persönlichen Ergänzungszulagen in Berechnung kommen, welche sich bis auf 200 fl. belaufen können;

die Collaboratoren an diesen Stellen außer freier Wohnung oder Entschädigung, welche jedoch noch nicht alle haben, einen Gehalt beziehen von 700—1100 fl.; dabei können die persönlichen Ergänzungszulagen auf den gleichen Betrag von 200 fl. steigen;

5) die Elementarlehrstellen einen Gehalt von 700—1075 fl. neben freier Wohnung oder Entschädigung. Die zutreffenden persönlichen Ergänzungszulagen können den Gehalt zuletzt um 100 fl. steigern.

Wir fügen hinzu, daß in der gleichen Session vom J. 1872 der Cultminister die Einbringung eines Gesetzes in Aussicht gestellt hat, wornach die Berechnung der Pension in Zukunft nicht mehr vom Datum der erstmaligen definitiven Anstellung, sondern bei allen Berechtigten wenigstens vom 30. Lebensjahr ausgehen soll, eine Wohlthat, welche die Mitglieder des Volksschullehrer- und des geistlichen Standes, sowie die Angehörigen der Departements des Innern und der Finanzen (Oberamtsactuale, Buchhalter, Forstamtsassistenten) längst genießen, sofern auch den letzteren die in ihrer dermaligen Verwendung zugebrachten Dienstjahre im Falle des Vorrückens zu weiterer definitiver Anstellung als pensionsberechtigt angerechnet werden. Diesem Antrag ist indessen von beiden Kammern zugestimmt worden.

Eine nicht unbedeutende Anzahl von Stellen übrigens, deren Dotation noch aus älteren Zeiten herrührt, namentlich von Präceptoraten, befindet sich in einem nicht unbedeutenden Vortheil, sofern die Gehalte noch auf Naturalleistungen ruhen. Diese Naturalien sind nemlich zu niedrigen Preisen (nach dem Sportelgesetz vom J. 1828) angeschlagen, werden aber in laufenden Preisen ausbezahlt.

So namhaft diese dankbar anzuerkennenden Aufbesserungen sind, sofern die pensionsberechtigten Gehalte im Durchschnitt um etwa ein Drittel erhöht worden sind, so stehen sie doch immer noch nicht im richtigen Verhältnis zu den mindestens um das Doppelte gesteigerten Preisen der nothwendigsten Lebensbedürfnisse und man wird nicht sagen können, daß sich diese Lehrer im allgemeinen in einer besseren Lage befinden als vor 30—40 Jahren, während die Anforderungen an ihr Wissen und ihre Ausbildung bedeutend gestiegen sind. Wir glauben, daß das ganze System kleinerer, von Zeit zu Zeit verwilligter Zulagen, welche immer etwas obsoles in ihrem Gefolge haben, verlassen und in dem ganzen Besoldungswesen eine durchgreifende Aenderung in der Richtung erfolgen sollte, welche wir in dem Art. „Besoldung“ Bb. I. S. 598 ff. bezeichnet haben.

In einem engen Zusammenhang mit der Regulirung der ökonomischen Verhältnisse dieser Lehrer steht auch deren Stellung in der Hierarchie des öffentlichen Dienstes. Hier ist vor allem daran zu erinnern, daß die Aufsicht des Staats über die Schulen in höchster Instanz getrennt wurde von den übrigen Zweigen des Civildienstes, indem ein eigenes Cultministerium („des Kirchen- und Schulwesens“) schon im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts, in welchem der berühmte Historiker Spittler an der Spitze desselben stand, geschaffen, sodann in der Verfassungsurkunde von 1819 vorgelesen und endlich, nachdem dasselbe bis März 1848 mit dem Ministerium des Innern vereint gewesen, von diesem Jahre an wirklich eingesetzt wurde und bis heute besteht. Diesem Ministerium untergeordnet ist eine Centralbehörde, früher Oberstudien-

\*) Die einzige nur mit 1100 fl. und freier Wohnung ausgestattete Stelle dieser Art ist in Dehringen; damit war übrigens eine Personalzulage von 100 fl. verbunden.



direction, seit 1817 Studienrath genannt, seit 1866 in eine Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen verwandelt (s. o.). So hat sich das Schulwesen überhaupt zuerst mit den kirchlichen Angelegenheiten von der übrigen Administration, sodann aber dieser bestimmte Theil des Schulwesens, mit dem wir zu thun haben, von den übrigen Theilen desselben und von den Centralbehörden der Kirche, welchen das Volksschulwesen unterstellt blieb, abgezweigt. Diese Scheidung hat sich, wie oben bemerkt, in einem äußern Zeichen, nemlich einer dieser Kategorie von Lehrern, wie auch den Universitätsprofessoren zugewiesenen Dienstkleidung dargestellt, welche übrigens keinen obligaten Charakter hat und von den wenigsten getragen wird. Dahin gehören auch die für diese Classe von Lehrern besonders gegebenen Gesetze über die Rechte auf Pensionen, Alterszulagen, Wittwengehalte. Als ein weiteres Zeichen einer abgesonderten Gruppierung können die regelmäßigen Conferenzen angesehen werden, welche unter diesen Lehrern stattfinden, theils abgesonderte unter den Reallehrern und Gymnasiallehrern, theils auch vereinigt in gemeinschaftlichen Zusammenkünften, wiederum theils auf das ganze Land sich erstreckend, wie denn eine allgemeine Reallehrerversammlung alljährlich in Stuttgart gehalten wird, theils den Charakter von Gauversammlungen an sich tragend. Diese Conferenzen haben nicht den amtlichen Charakter der Conferenzen der Volksschullehrer oder der Schulsynoden, wiewohl sie von der Behörde begünstigt und empfohlen, auch durch Theilnahme von Mitgliedern der Centralbehörde, sowie von Universitätslehrern manchmal geehrt sind, sondern sie sind freie Bildungen, daher sie auch nicht überall bestehen, Orte und Personen sich ändern, ältere Vereinigungen eingehen und jüngere an deren Stelle treten. Es sind jedenfalls Aeußerungen des Bewußtseins der Zusammengehörigkeit und Symptome eines gewissen Corporationsgeistes. In diesen Versammlungen, die natürlich auch einen geselligen Charakter haben, werden die verschiedenen Seiten des gemeinsamen Berufs ordnungsmäßig besprochen, didaktische, pädagogische, ökonomische Fragen, Beziehungen der amtlichen Stellung verhandelt und längere Vorträge wechseln mit Debatten. Uebrigens besteht ein von der Regierung in liberaler Weise unterstütztes literarisches Unternehmen, das Correspondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen, welches neben Anzeigen und Recensionen von Schulschriften, Vorträge und Abhandlungen aus den Gebieten dieser Lehranstalten, ferner regelmäßige Berichte über die mit diesen Schulen in Beziehung stehenden Prüfungen und die dabei gestellten Aufgaben, endlich amtliche Mittheilungen von Seiten der Centralbehörde enthält, unter welchen die fortlaufenden statistischen Zusammenstellungen über den Stand des Gelehrten- und Realschulwesens für jedes Schuljahr von besonderem Werthe sind.

Wir fügen noch etwas bei über die Rang- und Dienstverhältnisse dieser Lehrer. In den früheren Rangordnungen bis zum J. 1811 sind diese Lehrer entweder gar nicht erwähnt, oder doch in ihrer Mehrheit nicht nur hinter Pfarrer und Diakone, sondern auch hinter ganz unselbständige Diener, wie die Repetenten im Stift zurückgestellt. Durch die Rangordnung vom J. 1821 ist ihnen nun eine angemessenere Stellung eingeräumt. Die Vorstände der Seminarien, Gymnasien und Lyceen sind den Räten der Central- und Kreiscollegien, die Lehrer an den Seminarien und den Oberclassen der Gymnasien und Lyceen den Bezirksbeamten, die Präceptoren und Reallehrer wenigstens zum Theil, soweit sie den Titel „Professoren“ führen, den Pfarrern und Diakonen gleich, sonst aber die Präceptoren und Reallehrer, wie auch die Oberpräceptoren und Oberreallehrer in die vorletzte Rangstufe, die der Ministerialcanzlisten gestellt. Die Rangordnung, auf die wir uns beziehen können, ist nun freilich vom J. 1821 und es läßt sich erwarten, daß, wenn man heute diese Verhältnisse neu ordnete, auch die Präceptoren und Reallehrer eine günstigere Stellung erhalten würden. Uebrigens sind zu jener Rangordnung im Laufe der Zeit doch verschiedene Nachträge gemacht worden und dieselbe ist im neuesten Staatshandbuch von 1869 S. 760 noch als gültig aufgeführt. Hierbei muß bemerkt werden, daß die Vorsteher und Lehrer von Oberrealschulen hinter den parallelen Lehrern und Vorstehern an humanistischen Anstalten um eine oder zwei Rang-

classen zurückstehen, wie denn erst neuerlich dem Vorsteher der Tübinger Realanstalt, der zugleich an der Universität beschäftigt war, ausnahmsweise sein Rang in der 7. Classe gleich den Bezirksbeamten und Professoren der Landesgymnasien angewiesen wurde, nachdem er zuvor seine Stellung eine Classe tiefer, neben den Pfarrern und Diakonen gehabt hatte. Eine ähnliche Ungleichheit ergiebt sich, wenn wir die Stufen der Aufsichtsbehörden über diese Lehrerkategorien betrachten. Zwar die Lehrer an den Latein- und Realschulen in den Landgemeinden sind alle in gleicher Weise der Ortschulbehörde untergeben, welche nach dem Verwaltungsedict von 1822 der Kirchenconvent bildet, der unter der Leitung des ersten Ortsgeistlichen aus dem Ortsvorsteher und einigen Mitgliedern des Gemeinderaths und den übrigen Ortsgeistlichen, wo mehrere sind, besteht. Diese Behörde führt über die inneren und äußeren Angelegenheiten der genannten Schulen, die als Communalanstalten betrachtet werden, die nächste Aufsicht, befördert durch den Vorstand die Berichte und Eingaben der Lehrer, nimmt Schulvisitationen vor, überwacht die Aufnahme und das Vorrücken der Schüler und der Vorstand soll auch durch persönliche Schulbesuche auf die Schüler einwirken. Endlich haben sie mit den Schulberichten, welche diese Lehrer alljährlich in einer bestimmt vorgeschriebenen Form (1868) erstatten, über die Lehrfähigkeit, Amtstreue und das sittliche Betragen der Lehrer Zeugnisse auszustellen. Die Lehrer selbst sollen zwar zu den Sitzungen dieser Behörde in Angelegenheiten ihrer Schulen, so oft es nöthig oder zweckmäßig ist, zugezogen und gehört werden. Sie haben aber gesetzlich nicht Sitz und Stimme in denselben, während die Volksschullehrer nach der Novelle von 1864 ausdrücklich einen integrierenden Bestandtheil dieser Behörde bilden. Diese Ortschulbehörde verkehrt nun aber nicht unmittelbar mit der Oberstudienbehörde, sondern durch Vermittlung des Decanatsamts, welches für diesen Fall zusammen mit dem Oberamtmanne das gemeinschaftliche Oberamt bildet. Während nun in den Landgemeinden und auf dieser Stufe das gleiche Verhältnis der Unterordnung unter die Ortschulbehörde für Latein- und Realschulen besteht, ein Verhältnis, welches schon lange her ein Gegenstand der Beschwerde vieler Lehrer ist \*) und sie wenigstens gegenüber von den weltlichen Mitgliedern eines landstädtischen Gemeinderaths in eine unwürdige Stellung versetzt, ändert sich dieses Verhältnis für die größeren Anstalten. Die Seminarien, Gymnasien, Lyceen nemlich wie auch die 2 größeren Realanstalten in Ulm und in Stuttgart sind unmittelbar der Centralstudienbehörde untergeordnet, dagegen stehen die Oberrealschulen, welche also die Schüler bis zum gleichen Altersziel zu führen haben, wie die Lyceen, in Württemberg mit ihren Vorständen unter der Ortschulbehörde. Neuerdings ist nun zwar durch eine neue Dienstvorschrift vom 20. Jan. 1868 für die Vorstände dieser Oberrealschulen das Verhältnis eines Theils derselben etwas günstiger normirt worden. Allein diese Normirung bezieht sich noch nicht auf alle diese Anstalten und auch diejenigen, auf welche sie sich bezieht, sind immer noch in mehrfachen Rücksichten der Ortschulbehörde theils untergeben, theils in verschiedenen Beziehungen zu ihr gesetzt, welche den Vorständen der Gymnasien, Lyceen etc. fremd sind, so daß die realistischen Schulvorstände und Professoren gegenüber von ihren humanistischen Collegen, wie in Hinsicht des Ranges, des Einkommens und des Rechtes zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig Freiwilligendienst, so auch in diesem Punct in einer minder begünstigten äußeren Stellung sich befinden. Uebrigens geht sicherem Vernehmen nach die Regierung damit um, diese amtlichen Beziehungen neu zu gestalten und es sind deshalb von den gemeinschaftlichen Oberämtern, sowie einzelnen Vorständen und Visitatoren schon im J. 1870 Gutachten einverlangt worden.\*\*)

Dies führt uns noch auf einige Bemerkungen über die in Württemberg von alten Zeiten

\*) Vgl. Bäumlein, Ansichten über Gelehrtenschulen S. 148—153, und Meyser, Gesesammlung XI. 2. S. CXV ff.

\*\*\*) Die Differenz der Ansichten über diese Frage ist aus dem Art. Visitation Bb. IX. 716 ff. zu erkennen. Im März 1873 ist eine gemischte Commission zur Berathung dieser Angelegenheit unter dem Vorsitze des Ministers versammelt gewesen. Schmid.

her regelmäßig vorgenommenen Visitationen dieser Lehranstalten durch Sachverständige. In Altwürttemberg geschah dies jährlich durch die Vorstände der Pädagogien in Stuttgart und Tübingen, später nach dem Eingehen des Tübinger Pädagogiums durch einen Professor der philosophischen Facultät. In Neuwürttemberg kamen dazu noch 2 weitere Visitatoren, welche vom J. 1830 an die Benennung Kreis Schulinspectoren führten und deren Sprengel nach den 4 Kreisen des Landes abgetheilt waren. Neben denselben aber visitirten auch Mitglieder des Studienraths. Seit etwa 20 Jahren nun werden diese Visitationen ausschließlich entweder von den Referenten der Ministerialabtheilungen oder von Beauftragten derselben, meist Vorständen, auch Lehrern an Seminarien, Gymnasien, Lyceen und größeren Realanstalten besorgt, welche hierüber an die Centralbehörde Bericht erstatten. Einigemal in den fünfziger Jahren wurden sämmtliche Visitatoren im Herbst einberufen, um im Schoße des Studienraths auch mündlich zu berichten. Uebrigens sollen die Visitationen bei den kleinen Landschulen alle 2 Jahre, bei den größeren Anstalten alle 3 Jahre stattfinden. Doch wird dieser Kreislauf wenigstens bei den kleinen Schulen nicht immer streng eingehalten, die niederen Seminarien werden alle 4 Jahre visitirt, der Referent der Ministerialabtheilung ist dann begleitet von einem Mitglied des Consistoriums und einem Referenten in ökonomischen Angelegenheiten. Man vgl. übrigens den Artikel „Visitation“ Bd. IX. S. 705. Für das Zeichnen und Turnen finden noch besondere Visitationen durch Fachmänner statt. Außer diesen von Sachverständigen vorgenommenen Visitationen pflegen auch herkömmlich die Ortsschulbehörden in den kleinen Landschulen noch jährliche Visitationen vorzunehmen.

Bei der großen Zahl und Mannigfaltigkeit öffentlicher Schulen in Württemberg ist es nicht zu verwundern, daß man nur wenigen Privatanstalten begegnet. Außer einer Privatelementarschule in Stuttgart mit 159 Schülern bestehen in Württemberg nur 3 höhere Privatunterrichtsanstalten: das Knabeninstitut in Kornthal, die wissenschaftliche Bildungsanstalt Salon bei Ludwigsburg und das Knabeninstitut des Professors Klose in Cannstatt, zusammen im J. 1867 besucht von 240 Zöglingen, unter welchen 158 nicht aus Württemberg. \*) Die Schüler dieser Institute werden theils zu höheren Gewerben, theils zum Obergymnasium oder niedern Seminar, theils zur Universität, manchmal auch in das Polytechnicum, in die Kriegsschule, Oberrealschule entlassen.

Von älteren Privatunterrichtsanstalten, die aber wieder eingegangen sind, dürfte erwähnt werden das schon oben genannte im J. 1831 errichtete Institut in Stetten im Remsthal, welches längere Zeit einen ausgebreiteten Ruf genoß, aber im J. 1852 wegen schwachen Besuchs geschlossen werden mußte, und das Privatgymnasium in Stuttgart, welches unter der Leitung des Directors Strebel (eines verehrten Mitarbeiters der Encyclopädie) seit 1850 bis 1858 bestand und im Gegensatz gegen die Auswüchse der Bewegungsjahre 1848 und 1849 das christliche Element im Gymnasialunterricht mit Entschiedenheit in den Vordergrund stellte.

Diese Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten bedürfen nicht nur für ihre Errichtung der Concession des Ministeriums, sondern stehen auch unter der Aufsicht der Staatsbehörden, zunächst des gemeinschaftlichen Bezirksamts, des Oberamtmanns und Decans, welcher letztere dieselben visitirt oder den Prüfungen anwohnt, sodann der Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen, welche ebenfalls von Zeit zu Zeit Commissäre zur Visitation dieser Anstalten abordnet, jährliche Zustandsberichte von den Vorständen einzieht, von Anstellung der Lehrer und Vorsteher benachrichtigt werden muß und Nachweisungen über deren intellectuelle und sittliche Befähigung einverlangt. Sogar Klagen über Mishandlung von Zöglingen wurden schon an diese Behörde gebracht. Die Communication mit der Ministerialabtheilung geschieht durch das gemeinschaftliche Oberamt. Subventionen aus Staatsmitteln erhalten diese Anstalten nicht. Für die Leiter und Lehrer ist die Ersetzung einer Staatsprüfung nicht nothwendig.

\*) Die Zahlen sind vom J. 1867; die neuesten statistischen Nachweisungen enthalten nichts mehr über die Privat Institute.

Zum Schlusse mögen noch die specifischen Eigenthümlichkeiten des höheren Schulwesens in Württemberg zusammengestellt werden. Hieher gehören

- 1) die 4 niederen Seminarien, welche mit bedeutenden Beneficien ausgestattet sind;
- 2) damit im nächsten Zusammenhang die Pforte, durch welche man in jene gelangt, das Landexamen sammt dem Concursexamen, und
- 3) die kleinen Lateinschulen auf dem Lande, durch welche auch den kleineren Landstädten der Zutritt zum Landexamen ermöglicht wird. So kam es,
- 4) daß die Lehrer dieser kleinen Landschulen, die selbständig für sich abschließen und keine höheren Classen über sich haben, auch als eine eigene Kategorie von Lehrern den Lehrern an oberen Classen gegenübergestellt wurden, daher auch die Scheidung von Präceptoren und Professoren, die gesonderten Prüfungen, die gesonderte rechtlich ökonomische Stellung. Einen Uebergang von den Präceptoren zu den Lehrern an oberen Classen bilden die Lehrer an den mittleren und unteren Classen der Lyceen und Gymnasien, welche in Beziehung auf Titel und Rang, Alterszulagen und Gehaltsverhältnisse den Professoren vielfach gleichgestellt sind, in anderer Hinsicht aber, was die Versorgung der Hinterbliebenen betrifft, wieder mit den Präceptoren gleich behandelt werden.

5) An diese Scheidung von Präceptoren und Professoren reiht sich an die Auscheidung der Reallehrer von den humanistischen, wesentlich beruhend auf dem Princip der Ausschließung des Latein aus den Realschulen und der damit zusammenhängenden gänzlich verschiedenen Bildungslaufbahn und Prüfung der Reallehrer.

6) Innerhalb der Reallehrerkategorie besteht aber wieder der Unterschied zwischen Realprofessoren und gewöhnlichen Reallehrern und innerhalb der Realprofessoren die Scheidung in Professoren der sprachlich-historischen und der mathematisch-physikalischen Richtung.

7) Die Reallehrer beider Kategorien haben, was Titel, Rang, Gehalt- und Dienstverhältnisse betrifft, eine etwas ungünstigere Stellung als die humanistischen Lehrer. Ebenso stehen die größeren Realanstalten hinsichtlich der Berechtigung für den einjährig Freiwilligendienst den analogen humanistischen Anstalten nicht durchaus gleich.

8) Die Maturitätsprüfung ist bis jetzt mit Ausnahme des Realgymnasiums und der polytechnischen Schule eine von einer Commission ad hoc vorgenommene Centralprüfung, nicht eine von den betreffenden Gymnasien unter dem Vorsitz eines Regierungscommissärs vorgenommene Abiturientenprüfung.

9) Endlich mag es noch als eine Eigenthümlichkeit, die wohl auch mit der Vorbereitung zum Landexamen zusammenhängt, angeführt werden, daß der ordentliche Eintritt in die Lateinschulen, und allmählich wohl auch immer mehr in die Realschulen und damit das Erlernen einer fremden Sprache in Württemberg schon in einem früheren Lebensalter als in den meisten andern Ländern, nemlich schon im 8. Lebensjahre, erfolgt.

Statistische Notizen (vgl. Bekanntmachung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 30. Mai 1872, Beil. zum Staatsanzeiger, Correspondenzbl. für Gelehrten- und Realschulen 1872 Nr. 2\*):

Die Zahl der ortsanwesenden Bevölkerung Württembergs belief sich nach der Zählung vom 1. Dec. 1871 auf 1,818,541; am 1. Jan. 1872 waren die öffentlichen Gelehrten-, Real- und Elementarschulen des Landes im ganzen besucht von 13,710 Schülern. Die kleine Zahl von Nichtwürtembergern, welche sich unter diesen befinden, nehmen wir nicht in Rechnung, da auch manche Württemberger im Auslande geschult werden. Hierbei kommt auf 132 Einwohner ein solcher Schüler, = 0,75%.

Unter jener Gesamtzahl befinden sich:

a) Evangelische . . . . .	1,248,838
b) Katholiken . . . . .	553,542

\*) Die neueste Bekanntmachung dieser Art weist auf den 1. Januar 1873 hinsichtlich der Frequenz der Schulen, der Zahl der Classen und Lehrer fast überall höhere Zahlen, zugleich aber einen bedenklichen Mangel an Candidaten des philologischen Lehramts auf.

c) Von andern christlichen Religionsparteien . . . . .	3,845
d) Israeliten . . . . .	12,245
e) Von andern Religionen . . . . .	71

Von der obigen Gesamtschülerzahl kommen auf die Evangelischen 10,779, Katholiken 2405, Israeliten 498.

Der unbedeutende Rest fällt auf andere Religionsparteien.

Hiernach kommt ein Schüler jener Anstalten auf 24 Israeliten = 4,16%, 115 Protestanten = 0,89%, 230 Katholiken = 0,43%.

Unter die Gelehrten und Realschulen \*) vertheilt sich die Schülerzahl wie folgt:

Lateinschüler mit 713 Elementarschülern . . . . .	6812
Realschüler mit 712 Elementarschülern . . . . .	6898

Auf 267 Köpfe kommt ein Schüler einer Gelehrtenschule = 0,37%, auf 263 ein Realschüler = 0,38%.

Nach dem Religionsbekenntnis betrachtet sind unter den 6812 Lateinschülern Evangelische 5225, Katholiken 1378, Israeliten 197.

Der Rest vertheilt sich unter die andern Religionsgesellschaften.

Je ein Lateinschüler kommt auf 239 Evangelische = 0,41%, 401 Katholiken = 0,24%, 62 Israeliten = 1,61%.

Unter den 6898 Realschülern aber sind: Evangelische 5553, Katholiken 1027, Israeliten 302.

Die übrigen entfallen auf andere Religionsparteien.

Je ein Realschüler kommt auf 224 Evangelische = 0,44%, 538 Katholiken = 0,18%, 40 Israeliten = 2,5%.

Es stellt sich heraus, daß diese Anstalten am stärksten besucht sind von Israeliten, am schwächsten von Katholiken, die evangelische Bevölkerung steht in der Mitte. Dieses Verhältnis tritt stärker hervor bei den Realschulen, diese erfreuen sich in höherem Grade, als die Lateinschulen der Gunst der Israeliten, während die katholische Bevölkerung mehr Schüler an die Lateinschulen abgibt, als an die Realschulen.

Der Grund dieser Erscheinung liegt, was die Israeliten betrifft, zunächst darin, daß die israelitische Bevölkerung sich nur ganz wenig dem Ackerbau und Handwerk zuwendet, vielmehr meist sich mit Handel beschäftigt und bei der dieser Nation eigenthümlichen Rührigkeit in Bereicherung mit Kenntnissen überhaupt, insbesondere aber mit solchen, welche die Realschulen bieten, ein bedeutendes Mittel zur Steigerung des Erwerbs erkennt. Sodann aber ist zu erwähnen, daß schon seit einer Reihe von Jahren eine ausgedehnte Uebersiedlung der Israeliten vom Land in die Städte stattfindet.\*\*) So betrug die Zunahme der israelitischen Bevölkerung in den 4 größten Städten des Landes von 1843 bis 1861 gegen 400%. In den Städten aber suchen sie vorzugsweise die höheren Schulen, namentlich die Realschulen auf. Man hat auch schon die Bemerkung gemacht, daß die israelitischen Schüler besonders sich als gute Rechner hervorthun. Gegentheilige Erscheinungen zeigt die katholische Bevölkerung. Unter den 7 Städten Württembergs (Stuttgart, Ulm, Heilbronn, Eßlingen, Neutlingen, Cannstatt, Ludwigsburg) mit mehr als 11,000 Einwohnern ist keine katholisch zu nennen, unter den 15 Städten Württembergs (Gmünd, Tübingen, Göppingen, Ravensburg, Hall, Tuttlingen, Biberach, Nottenburg, Kirchheim, Calw, Alen, Heidenheim, Freudenstadt, Nottweil, Ebingen), welche eine Bevölkerung von 5000 bis zu 11,000 Einwohnern haben, sind nur 3 entschieden katholische (Gmünd, Nottweil, Nottenburg), 2 (Biberach und Ravensburg) haben einen paritätischen, die andern alle einen entschieden evangelischen Charakter. „Von der in Städten wohnenden Bevölkerung bilden die Katholiken kaum ein Zehnthheil, von der in Weibern und Höfen lebenden wohl vier Fünftheile.“ Die Katholiken sind vorzugsweise Bauern.

\*) Wir berechnen von den Elementarschulen je die Hälfte für beide Theile.

\*\*) Vgl. das Königreich Württemberg vom statistisch-topographischen Bureau S. 346 ff.

„Während sie nahezu ein Drittel der Bevölkerung ausmachen, fallen auf sie über zwei Fünftheile des Areal, überwiegend mit dem größeren Grundbesitz.“ Durch diese Verhältnisse der Wirthschaft und der Wohnplätze ist jedoch nicht erklärt, warum die katholische Bevölkerung sich mehr den Latein- als den Realschulen zuwendet. Man hat den Grund davon einmal darin zu suchen, daß die überwiegend bäuerliche katholische Bevölkerung, wenn sie einmal für ihre Söhne nach höheren Studien sich umsieht, ihre Augen hauptsächlich auf den geistlichen Stand richtet, für welchen sie die einzige und zugleich billigste Vorbereitung in den lateinischen Schulen findet. Sodann kommt hier auch der Einfluß der katholischen Geistlichkeit in Betracht, welche die humanistischen Anstalten mehr begünstigt als die realistischen. Wenn dies gleich auch von der protestantischen Geistlichkeit gesagt werden kann, so hat doch das lateinische Wesen in der römisch-katholischen Welt tiefere Wurzeln geschlagen als unter den Evangelischen.

Dagegen erklärt sich aus diesen Verhältnissen der Wirthschaft und der Wohnplätze eine andere wichtige Erscheinung. Es ergibt sich nemlich aus einer Vergleichung der Schüler in den Oberclassen der Gymnasien und Lyceen, in den Seminarien mit den Schülern der Unterclassen jener Anstalten und den Präceptorats- und Collaboraturrelassen, daß von den 4596 evangelischen Schülern jener Classen (die Elementarschüler sind dabei nicht gezählt) nur 623, von den 1327 katholischen Schülern jener Classen 279, von den 167 israelitischen 14 in diesen obern Classen sich befinden. Es scheint sich also für höhere akademische Studien von der evangelischen Schulbevölkerung reichlich der 7., von der katholischen fast der 5., von der israelitischen der 12. Theil zu bestimmen, d. h. von der evangelischen schließen  $\frac{9}{7}$ , von der katholischen  $\frac{4}{5}$ , von der israelitischen  $\frac{11}{12}$  ihre ordentliche Schulbildung mit dem 14. Jahr ab. Diese Verhältnisse werden sich wohl bald in etwas ändern, wenn die in den oberen Classen eröffnete Aussicht zum einjährig Freiwilligen dienst nachhaltiger gewirkt haben wird. Man erkennt aber aus obigen Zahlen, daß wenn katholische Eltern ihre Kinder einmal einer höhern Lehranstalt übergeben, dies häufiger als bei den evangelischen oder israelitischen in der Absicht geschieht, daß sie studiren sollen.

Noch größer ist verhältnismäßig in den Realschulen die Zahl derjenigen, welche ihre ordentliche Schulbildung mit dem 14. Jahr abschließen und für höhere technische Studien sich nicht bestimmen. Unter den 6186 Realschülern vom 1. Jan. 1872 sind nur 523 Oberrealschüler, welche einer Gesamtzahl von 6099 Gelehrten Schülern, beziehungsweise 845 Gymnasialschülern gegenüber stehen. Von den ersteren setzt also etwa der 11. Theil, von den letzteren der 7. Theil seine Studien in oberen Classen fort. Wie viel bei den Realschulen auf die einzelnen Religionsgesellschaften kommt, vermögen wir nicht zu beurtheilen, da uns das nöthige Material fehlt.

Wir fügen noch eine Bemerkung bei über die statistische Bewegung dieser Schulbevölkerung. Nach einer Angabe aus dem Schuljahr 1852/53 (Correspondenzbl. f. Gel. u. Realsch. Nr. 5 S. 73 ff.) waren damals die 86 Gelehrtenschulen des Landes von 4105, die 66 Realschulen von 3367 Schülern besucht. Am 1. Jan. 1872 waren 93 Gelehrtenschulen besucht von 6099, 85 Realschulen von 6186 Schülern. Somit ist seit 20 Jahren die Zahl der Gelehrtenschulen um 7, die der Realschulen um 19, die der Gelehrtenschüler um fast 2000, die der Realschüler um mehr als 2800 gewachsen.

Dies führt uns auf die Zahl der Schulanstalten und deren Einteilung in Classen. Am 1. Jan. 1872 bestanden in Württemberg, außer 9 ausschließlich für die Vorbereitung auf Realschulen oder Gelehrtenschulen bestimmten Elementarschulen mit 30 Classen und ebensoviele Stellen, 93 öffentliche Gelehrtenschulen, nemlich 4 niedere theologische Seminarien, 7 Gymnasien, wovon 3 mit Alumnen, 5 Lyceen und 77 niedere Lateinschulen, unter welchen 5 provisorisch. Diese zählten im ganzen 251 Schulclassen, darunter 21 provisorisch, mit 254 definitiven Hauptlehrstellen neben 31 provisorisch errichteten, nemlich an den Seminarien und oberen Abtheilungen der Gymnasien und Lyceen 39 Classen mit 72 Lehrstellen (die provisorischen mit eingerechnet), an

den mittleren und unteren Abtheilungen der Gymnasien und Lyceen 81 Stellen mit 80 Classen, an den niederen Lateinschulen 132 Stellen und ebensoviele Classen, überall die provisorischen mit eingeschlossen. Die niederen Lateinschulen sind verschieden organisiert, 35 bestehen aus 1 Classe, 32 aus 2, 9 aus 3, 1 aus 6 Classen (Pädagogium in Eßlingen). — Auf eine Classe einer Gelehrtenschule fallen bei 6099 Schülern und 251 Classen durchschnittlich 24, auf einen Lehrer 21, auf einen Lehrer und eine Classe einer Elementarschule 47 Schüler.

Zu gleicher Zeit belief sich die Zahl der öffentlichen Realschulen in Württemberg auf 85 (die provisorisch eingerichteten mitgerechnet), unter welchen 12 mit Oberrealclassen versehene Anstalten in Vöberach, Calw, Eßlingen, Hall, Heilbronn, Ludwigsburg, Nürtingen, Neutlingen, Rottweil, Stuttgart, Tübingen, Ulm. Diese zählten im ganzen 189 Schülerclassen (darunter 18 provisorische) mit 204 Hauptlehrstellen, nemlich 28 an oberen und 176 an niederen Realschulen. Diese Realschulen sind ebenfalls verschieden organisiert, 58 bestehen aus 1, 10 aus 2, 5 aus 3, 2 aus 4, 4 aus 5, 1 aus 6, 1 aus 7, 3 aus 8, 1 (Stuttgart) aus 32 Classen. — Auf eine Classe einer Realschule kommen bei 6186 Realschülern und 189 Schülerclassen 32, auf einen Lehrer bei 204 Stellen 30 Schüler. Da nun die Zahl der Realschüler größer ist als die Zahl der Gelehrten- schüler, die Zahl der Classen und Lehrer aber kleiner, so ist in dieser Beziehung die Arbeit der Reallehrer eine größere als die der Lehrer an den Gelehrten- schulen. Dies ist noch augenfälliger, wenn wir die oberen Classen und deren Lehrer auf beiden Gebieten mit einander vergleichen. Die oberen Abtheilungen an den Gelehrten- schulen umfassen 39 Classen mit 72 Lehrern und 920 Schülern — so kommen auf eine Classe 23, auf einen Lehrer 12 Schüler. Die Oberrealschulen schließen 18 Classen und 28 Lehrer mit 523 Schülern in sich, somit entfallen auf eine Classe 29, auf einen Lehrer 18 Schüler. Die große Zahl von Lehrern gegenüber den Schülern an Oberclassen der Gelehrten- schulen ist vorzugsweise auf Rechnung der 4 Seminarien zu setzen, an welchen 12 Lehrer für einen 4jährigen Kurs angestellt sind, während die Landesgymnasien für denselben Zweck mit 5—6 Lehrern ausreichen.

Die besuchtesten Lehranstalten dieser Kategorie sind auf den 1. Jan. 1872 unter den Gelehrten- schulen das Gymnasium in Stuttgart mit 532 Schülern, 16 Classen und 22 Hauptlehrern, unter den Realschulen die Realanstalt in Stuttgart mit 1166 Schülern, 34 Classen und 41 Hauptlehrern, ferner das Realgymnasium in Stuttgart mit 623 Schülern, 29 Hauptlehrern und 20 Classen. (Die letzteren das Realgymnasium betreffenden Notizen sind nach dem Stand am Schlusse des Schuljahrs, da das Real- gymnasium erst im Frühjahr 1872 zu einer selbständigen Anstalt erhoben wurde, dem Programm von 1872 entnommen.)

Den Gesamtaufwand, den die Staatskasse jährlich auf diese Bildungsanstalten macht, ersehen wir aus dem neuesten Finanzetat pro 1871—73, wie er in den Protokollen der Kammer der Abgeordneten und deren Beilagen enthalten ist. Derselbe beläuft sich im ganzen auf jährliche 449,804 fl. (vgl. Verhandlg. d. Abgeordneten v. 1870—72. 2. Beil.-Band I. S. 442 ff.), welche sich folgendermaßen vertheilen:

I. Aufwand der Universität für das Seminar der class. Philologie	700 fl.
für das Seminar der modernen Philologie . . . . .	825 fl.
für das mathematisch-physikalische . . . . .	450 fl.
Stipendien . . . . .	450 fl.
I. Summe: 2,425 fl.	
II. Aufwand für das humanistische Schulwesen	
a) niedere Seminarien und Landexamen . . . . .	55,629 fl. *)
b) niedere Convicte . . . . .	27,672 fl.

\*) Es ist unter den beiden Etatsjahren 1871—73 das letzte in Betracht gezogen; die Kreuzer sind weggelassen.

c) Gymnasien, Lyceen und Lateinschulen . . . . .	123,724 fl.
d) weiterer Aufwand für diese Anstalten*) . . . . .	9,506 fl.
II. Summe: 216,531 fl.	
III. Aufwand für das Realschulwesen . . . . .	66,135 fl.
III. Summe: 66,135 fl.	
IV. Für Gelehrten- und Realschulen und Lehrer gemeinschaftlich	
a) für das Turnwesen . . . . .	24,000 fl.
b) ältere Gehaltsaufbesserungen . . . . .	50,592 fl.
c) neueste Gehaltsaufbesserungen . . . . .	59,870 fl.
d) persönliche Ergänzungs- und Dienstalterszulagen . . . . .	9,251 fl.**)
e) Beitrag an die Pensionskasse der Latein- und Reallehrer . . . . .	20,500 fl.
f) an die Lehrerwitwenkasse . . . . .	500 fl.
IV. Summe: 164,713 fl.	

Hauptsumme: 449,804 fl.

Wir bemerken dazu, daß zu den vom Staate gereichten Gehaltsaufbesserungen noch für einen Theil der Lehrstellen Aufbesserungen von den Gemeinden in einem Gesamtbetrag von 24,600 fl. hinzukommen, so daß die Aufbesserung der pensionsberechtigten Stellen sich im Durchschnitt auf 19,45 % belauft. Außerdem ist einer Reihe von nicht-pensionsberechtigten Dienern, welche sich übrigens auf das ganze Cultdepartement verteilen, eine Aufbesserung von durchschnittlich 14,53 % ausgesetzt (vgl. Protok. d. Verhandl. d. Abgeord. Beilagen-Vb. II. 2. S. 856 ff. u. II. 1. S. 458 ff. u. Protokoll Vb. IV. S. 2000 ff.). Das Vermögen der Pensionskasse der lateinischen und Reallehrer beträgt 75,249 fl., das Vermögen der Lehrerwitwenkasse 210,148 fl. (J. a. a. D. Beil. II. 2. S. 723).

Bei Betrachtung obiger Summen muß zunächst auffallen, daß der Staat viel weniger auf das Realschulwesen verwendet, als auf die Gelehrtenschulen. Hierbei ist vorerst zu bemerken, daß ein Theil der für die polytechnische Schule verwendeten Summe, nemlich derjenige Theil, welcher die mathematische Abtheilung derselben betrifft, Schüler von 17—18 Jahren, also correspondirend den 2 oberen Gymnasialkursen, doch wohl mit Zug zu der für das Realschulwesen verwendeten Summe genommen werden dürfte. So schwer es ist, diese Summe genau auszuscheiden, so wird man sie doch immerhin auf 20,000 fl. anschlagen dürfen. Sodann ist daran zu erinnern, daß die evangelischen und katholischen Vorbildungsanstalten der Geistlichen an der für Gelehrtenschulen ausgesetzten Summe mit nicht weniger als 83,301 fl. participiren. Diese Anstalten aber unterhält der Staat als Rechtsnachfolger der Kirche. Das Hauptmoment aber, das jene Ungleichheit erklärt, liegt darin, daß die Realanstalten sämtlich neue Schöpfungen sind, während die humanistischen Anstalten zum größten Theil ihren Bestand nach Jahrhunderten zählen und der Aufwand für dieselben eine herkömmliche historische Berechtigung hat, während die Kosten für die Realanstalten erst neu aufzubringen waren. Die Realschulen entstehen seit etwa 3 Jahrzehnten, nach und nach vermehren sie sich in stärkeren Progressionen als die humanistischen Anstalten und damit wachsen auch die Kosten für dieselben in stärkerem Maße als die für die Lateinschulen. Diese Verhältnisse werden sich daher im Laufe der Zeit ausgleichen. Es giebt eine Anzahl von Lateinschulen, die schon seit Jahren ihre Existenz mit Mühe fristen. Die statistische Zusammenstellung von diesem Jahr enthält 8 Schulen von 2—9 Schülern. Neben denselben blühen zum Theil die Realschulen fröhlich empor. Wenn die Zahl der Realschulstellen und Classen zu der Schulbevölkerung nicht in dem günstigen Verhältnis steht, wie in den Gelehrtenschulen, so liegt der Grund

\*) Darunter sind begriffen Zuschüsse für provisorische Einrichtungen, für einzelne Lehrfächer, für Lehrmittel, Bibliothek etc.

\*\*) Vgl. über diese Positionen a. a. D. Verhandlungen etc. II. S. 597 und Beil.-Vb. II. S. 894, verglichen mit S. 856.



davon in nichts anderem als in dem Bestreben der Regierung und der Gemeinden, den Aufwand für neue Lehrstellen möglichst lange zu vermeiden. Umgekehrt kann man von manchen Lateinschulen sagen, daß der Grund ihrer Erhaltung lediglich in der Scheue liegt, Bestehendes, wozu einmal die Mittel vorhanden sind, aufzugeben. — Es ist ferner zu erwägen, daß bei den Realschulen die Mittel der Gemeinden stärker herbeigezogen sind, als bei den Lateinschulen. Der Grundsatz, daß die niederen Realschulen wesentlich Gemeindeanstalten und von den Gemeinden zu unterhalten sind, der Staat aber nur nach Bedürfnis mit Subventionen unter die Arme greift, gilt zwar auch für die Lateinschulen. Aber in sehr vielen Fällen trat bei diesen auch das Kirchenvermögen ein und große Anstalten, wie mehrere Gymnasien, insbesondere das Stuttgarter und die Klosterschulen, ebenso eine große Zahl katholischer Lehrstellen sind auf Kirchenfonds fundirt, wodurch die Gemeinden, wie z. B. Stuttgart, bedeutend entlastet werden. Nachdem der Staat die Güter der Kirche an sich genommen, ist er auch in deren Verpflichtungen eingetreten. Daß nun aber Reallehrstellen auf geistliche Pfründen gegründet oder mit solchen combinirt worden wären, davon ist uns nur ein Beispiel (Ravensburg) bekannt. Während daher der Grundsatz, daß die Realschulen Communalanstalten sind, bei Gründung derselben mit bureaucratischer Consequenz festgehalten wurde, hatten sich die humanistischen Schulen gleicher Stufe, obgleich sie auch unter jenem Gesetz standen, nicht nur im Laufe der Jahrhunderte ihres Bestehens einer laxeren Observanz, sondern auch noch der mildthätigen Handreichung der Kirche zu erfreuen. Man vergleiche die Verhältnisse des Gymnasiums und der Realanstalt in Stuttgart. Jenes, früher aus dem Kirchengut unterhalten, erhält sich fast ganz aus Staatsmitteln, die im J. 1818 selbständig gegründete Realschule in Stuttgart laßt zum größeren Theil auf den Etat der Stadtgemeinde Stuttgart. Schließlich erwähnen wir noch, daß das Schulgeld in den humanistischen Anstalten höher, zum Theil bedeutend höher ist, als in den realistischen. Eben damit ist auch dem Publicum eine geringere Schulsteuer auferlegt, wenn man das Schulgeld so nennen darf.

Was nemlich dieses Schulgeld betrifft, so liefert dasselbe zum Theil, wie namentlich an den größeren Anstalten, z. B. in Stuttgart, einen namhaften Beitrag zur Unterhaltung derselben — an der Realschule in Stuttgart etwa den 3., am Gymnasium den 4. Theil. Indessen bestehen hierüber keine allgemeinen Vorschriften, weder was die Leistung überhaupt, noch was den Betrag, noch auch was die Verwendung desselben betrifft. Es giebt einzelne Gemeinden, in welchen, wie in den Volksschulen, so auch in den höheren Schulen kein Schulgeld erhoben wird. Doch sind dies Ausnahmen, welche sehr bemittelte Gemeinden voraussetzen. In andern ebenfalls bemittelten Gemeinden erhebt man ein, wenn auch kleines Schulgeld, damit die Gemeindegenossen den Unterricht schätzen lernen als ein Gut, das eines Opfers werth sei. Daher auch die Verschiedenheit des Betrags in den verschiedenen Schulen. Als die niedrigste Summe, die uns bekannt ist, wird der Betrag von 2 fl. anzusehen sein, als die höchste der Betrag von 36 fl., welcher neuestens an den Stuttgarter Anstalten entrichtet wird. Zu den höchsten gehören auch die von den Hospites an den niederen Seminarien zu entrichtenden Lectionsgelder im Betrag von jährlichen 28 fl., die in gleichen Raten unter die 3 Hauptlehrer vertheilt werden. Selbstverständlich ist das Schulgeld an den höheren Classen bedeutender als an den unteren, der niedrigste Betrag belauft sich in Stuttgart auf 24 fl., in Tübingen am Gymnasium auf 11 fl. Ebenso ist der Betrag an den katholischen Lehranstalten durchgängig niedriger als an den protestantischen. Auch an den Realschulen ist der Betrag in der Regel bedeutend geringer als an den parallelen Gelehrtenschulen. Referent kennt Gemeinden, in welchen an den Realschulen 2 fl., daneben an den Lateinschulen 7 fl. jährliches Schulgeld bezahlt wird. Für die nicht ordentlichen Schüler findet eine verschieden bemessene Ermäßigung des Unterrichtsgeldes statt. Ebenso genießen an manchen Anstalten Brüder oder Söhne der Lehrer Begünstigungen oder Befreiungen vom Schulgeld, während dem deutschen Reich nicht angehörige Ausländer in Stuttgart

das Aderthalbfache des ordentlichen Schulgelds zu entrichten haben. An vielen Anstalten befindet sich eine bestimmte Anzahl von Freistellen (Gratianer), die sich nach der Gesamtzahl der Schüler richtet oder auf eine gewisse Quote des entfallenden Schulgelds basiert ist. An andern Anstalten gründen sich diese Befreiungen auf Stiftungen. Die Zuthheilung dieser Vergünstigungen geschieht je nach der Beschaffenheit derselben durch die Lehrerconvente oder die Ortschulbehörden unter Voraussetzung der Bedürftigkeit und Würdigkeit. — Verwendet wurden diese Schulgelber von den ältesten Zeiten her zur Belohnung der Lehrer, denen auch der Einzug derselben und die Erhebung anderer kleinerer Accidenzien, z. B. des sogenannten Mai- und Martinigeldes (welches indes wieder mit Gegenleistungen von Seiten der Lehrer verknüpft ist) überlassen blieb. Dies ist an einzelnen Anstalten noch der Fall. Der Betrag des Schulgeldes wird dann nach dem aus einer Reihe von Jahren gezogenen Durchschnitt in die ordentliche Competenz der Stelle eingerechnet und bildet einen pensionsberechtigten Theil derselben. In dieser Erhebung des Classengeldes durch die Lehrer lag für manche ein Sporn zur Thätigkeit, sofern die erhöhte Frequenz der Schule auch die Einnahmen des Lehrers steigerte. Auf der andern Seite aber war diese Einrichtung auch mit manchen Uebelständen verknüpft. Der Lehrer mußte gegen säumige Eltern von Schülern einschreiten, wenn er nicht auf einen Theil seines Einkommens verzichten wollte. Auch ergab sich leicht daraus ein unwürdiges Bestreben der Lehrer, um Schüler zu werben, und damit Reibungen unter den Lehrern da, wo parallele Anstalten vorhanden waren, daher die Staatsbehörde in neuerer Zeit bestrebt ist, die Erhebung dieser Unterrichtsgelder einer im übrigen unbeschlagnigten öffentlichen Kasse zu übertragen, welcher diese Gelder dann auch verbleiben unter der Auflage, daß an die Lehrer angemessene Aversalentschädigungen abgegeben oder überhaupt eine entsprechende Erhöhung des Gehalts der Stelle vereinbart wird. Sind diese Verhältnisse normirt, so wird dann die entfallende Schulgeldsumme entweder ausschließlich zum Zwecke der Anstalt verwendet, wie z. B. an den Stuttgarter Anstalten, oder sie kommt, wie in Tübingen, einfach der städtischen Kasse zu gut, ohne daß deshalb für die Gemeinde eine Verpflichtung bestände, die aus diesen Quellen fließenden Beiträge wiederum für die Anstalt zu verwenden.

Was endlich die Frage betrifft, wie viel neben dem Staatsaufwand noch aus Mitteln der Gemeinden und Stiftungen auf das höhere Schulwesen in Württemberg verwendet wird, so stehen hierüber keine genauen und zuverlässigen Berechnungen zu Gebot. Uebrigens glaubt Referent, wenn er Berechnungen zu Grunde legt, welche aus früheren Jahren (dem J. 1850 für die Gelehrtenschulen, dem J. 1861 für das Realschulwesen) in der Registratur der Cultministerialabtheilung von ihm eingesehen worden sind, und dabei in Erwägung zieht, daß bei allen indes eingetretenen Aenderungen und Erhöhungen die Grundsätze der Vertheilung die gleichen geblieben sind, nicht viel fehl zu greifen, wenn er an dem Gesamtaufwand für die Gelehrtenschulen den Gemeinden und Stiftungen etwa die Hälfte, an dem Gesamtaufwand für das Realschulwesen den Gemeinden etwa sieben Zehntel zuweist, wobei das Schulgeld unter den Gemeindeaufwand eingerechnet ist.

Stirzel.

Zusatz. Beim Blick auf das Schulwesen unseres engeren Heimatlandes können wir es uns nicht versagen, einigen Wünschen Ausdruck zu geben, die wir für dasselbe mit Rücksicht auf die Bewegungen unserer Zeit auf dem Herzen haben.

Unser Volksschulwesen, obwohl von Anfang an als politicum betrachtet, ist gleichwohl von jeher ganz überwiegend durch theologische Kräfte, welche der Staat dazu verwendete, gefördert und weiter entwickelt worden (s. oben S. 472—478). Nur solche waren ja durch höhere, wissenschaftliche Bildung im allgemeinen dazu befähigt. Nicht als ob sich nicht manchmal unter den Volksschullehrern Talente fänden, welche der Ausbildung durch wissenschaftliche Studien werth gewesen wären; allein diejenigen, welche eine solche Ausbildung zu gewinnen und den weiten Weg, der dazu führt, zurückzulegen vermögen, widmen sich eben damit andern Berufsarten und verlassen den Beruf des ge-

wöhnlichen Volksschullehrers. Daß zu einer Aufsichtsstellung in irgend welchem Gebiet ein höherer Standpunct gehört, der eine tiefere Einsicht und einen weiteren Umblick ermöglicht, das liegt in der Natur der Sache; daß die Beaufsichtigenden diesen freieren Standpunct einnehmen, nicht beengt durch didaktische oder methodische Einseitigkeiten, welche dazu manchmal nicht auf besonderen Methoden, sondern höchstens auf besonderen Manieren beruhen, das muß niemand mehr wünschen, als die Beaufsichtigten selbst. Es kann ja freilich ein Studirter dennoch ein unwissenschaftlicher Mensch geblieben sein; es kann ein Unstudirter durch eigene Kraft sich zu wissenschaftlicher Höhe emporgearbeitet haben; aber Ausnahmen stoßen die Regel nicht um. Technisches Geschick und Uebung gehören allerdings wesentlich zu einem tüchtigen Lehrer und es wird vorkommen, daß in einzelnen Dingen dieser Art ein Schulmeister seinem geistlichen Schulinspector überlegen ist; aber die Technik ist nur eine wünschenswerthe, nicht, wie die wissenschaftliche Tüchtigkeit, eine nothwendige Eigenschaft für die Oberleitung. In Fragen der praktischen Erfahrung soll man daher ja nicht versäumen die Lehrer beizuziehen, wie dies ja in neuerer Zeit immer geschieht, soll sie überhaupt als Genossen an demselben Werke behandeln, die dem gleichen Rufe: „Weide meine Lämmer!“ folgen, nicht von oben herab, wie früher nicht selten gesehen. Aber die Oberleitung wird auch ferner in der Regel wissenschaftlich gebildeten Männern vorbehalten bleiben müssen. Vor dem lächerlichen Wahne, daß theologische und pädagogische Wissenschaft nicht mit einander vereinbar seien, sind unsere meisten Lehrer doch zur Zeit noch bewahrt und werden es bleiben, so lange sie sehen, daß auf der Hochschule mit dem theologischen Studium das der Pädagogik als ein integrierender Theil verbunden ist, so lange sie die besten Männer ihres Standes mit den geistlichen Mitgliedern der Oberschulbehörde oder den Vorständen der Schullehrerseminare, die bei uns alle Theologen sind, oder so lange sie ihre eigenen pädagogischen Arbeiten und Zeitschriften mit den entsprechenden Leistungen von Mitgliedern unseres geistlichen Standes unbefangenen vergleichen. Man hat jene Lehre zwar auch in unser Land importiren wollen, in das Land, wo Uhlands Lied vom Schwindelhaber besonders davor warnen sollte, doch ohne bedeutenden Erfolg. Möge das bisherige Verhältnis im wesentlichen erhalten bleiben!

Ebenso lebhaft hegen wir den andern Wunsch, es möchte in Feststellung der Aufgaben für die Volksschule doch ja nicht zu weit gegangen werden. Man mag immerhin für den Fall der Ausführbarkeit die alten Aufgaben: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen in etwas erweitern und von Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Turnen hinzuthun, soviel der Lehrplan noch tragen und der Lehrer leisten mag; aber es ist doch gewiß ein Irrthum, zu meinen, diejenigen seien die liberalsten Männer und die besten Freunde des Volkes, welche in den Lehrplan der Volksschule am meisten aufnehmen. Immer zuerst das Nothwendige, dann das Nützliche, dann das Angenehme! Nothwendig sind für die Volksschule die obengenannten fünf Fächer, vor allem der Religionsunterricht mit dem, was dazu gehört, erfahrungsgemäß der bildendste aller Unterrichtsgegenstände, das Centralfach, um dessen willen die Schule dem evangelischen Volke lieb und werth ist, um dessen willen sie es auch verdient, als ein Kleinod von ihm hochgehalten zu werden. Ist ein Schüler in diesen grundwesentlichen Fächern wohl unterrichtet und tüchtig geschult, so hat er daran einen Schatz, mit dem er im Leben wuchern, als Glied der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft mit Ehren bestehen, als Mann und Christ seine Schuldigkeit thun, auch das Schwere im Leben geduldig tragen und dereinst selig sterben kann. Ein Lehrer, der dieses in den Augen der starken Geister prunklose Ziel recht erreichen will, hat in der gewöhnlichen, zumal in der einclassigen Landsschule seine Kraft redlich anzustrengen und er wird im Kampf mit den Schwierigkeiten, die er dabei zu überwinden hat, seine Kraft oft als so unzureichend fühlen, daß ihn bei dem Gedanken: das alles sei noch zu wenig, er sollte noch allerlei weiteres übernehmen, ein wahres Grauen überkommt. Solche Schulen bilden aber gerade die Mehrzahl, auf sie ist der größte Theil des Volkes, sind „die granitnen Grundstücke des Staates,“ wie sie der preußische Regierungscommissär im Abgeordnetenhaufe

nannte, der Bauer, der Tagelöhner, der Arbeiter, mit ihren Bildungsbedürfnissen in der Schulzeit ausschließlich angewiesen, hier empfangen sie die Grundlage ihres Glaubens, ihrer Charakter- und Gemüthsbildung. Da gilt es denn, nüchtern zu sein, „über dem Ideal nicht das absolute Bedürfnis, über dem Schönen, aber Unerreichbaren nicht das unbedingt Nützliche vergessen.“ Jene Grundsteine bedürfen der Solidität mehr, als der Politur. Bedenkt man, daß Lesen und Schreiben die deutsche Sprache in sich schließt, daß zum Lesen auch das Lesebuch gehört und daß dieses gar viel ansprechenden, den Gesichtskreis räumlich und zeitlich erweiternden Inhalt bietet, so wird man, eine intensive Ausnützung von dem allem in sachlicher und sprachlicher Richtung vorausgesetzt, das Verlangen nach einer weiteren Extension mäßigen können. Jene neuen Fächer machen starke Anforderungen an die Bildung und das Geschick des Lehrers; kann er diesen nicht entsprechen, so wird seine Zeit und Kraft besser, für ihn selbst und seine Schüler befriedigender anders angewendet. In reicher organisirten Schulen können sie immerhin am Platze sein; solche mögen noch anderes in sich aufnehmen, mit um so mehr Recht, je mehr sie sich den höheren Schulen nähern. Zunächst hat man die einfache Volksschule ins Auge zu fassen. Wenn man aber ferner erwägt, daß bei dem Unterricht und durch den Unterricht der Schüler zugleich erzogen, daß die sittlich bildende Kraft, welche mehr oder weniger sämmtlichen Fächern inwohnt, vor allem entbunden werden soll, und daß der Lehrer in dieser Richtung das Beste nicht durch das wirkt, was er weiß und sagt, sondern durch das, was er ist, so wird der Werth der Leistungen im Wissen gegenüber den Ansprüchen an die sittliche Wirksamkeit der Schule noch mehr in den Hintergrund gerückt. Lieber geregelte und allgemein vorgeschriebene Fortbildung nach der Confirmation und alsdann gesteigerte Ansprüche an die Auffassung und Leistung der heranreisenden Jugend, als Ueberforderung in den jüngeren Jahren! (Vgl. den Art. Chr. H. Zeller.)

Eine andere Gefahr scheint uns in der häufig wahrnehmbaren Ueberschätzung des Werthes einer sogenannten rationellen Methode zu liegen. Die Kunst des entwickelnden Unterrichts hat etwas Bestehendes; der Lehrer selbst kommt leicht dazu, daß er sich darin gefällt und eine virtuose Leistung dieser Art für seinen Triumph hält. Mit einiger Gewandtheit kann er dann bei einer Prüfung den Anwesenden unschwer Sand in die Augen streuen. Der Kundige aber merkt, daß das nur „schön Schattenspiel an der Wand“ ist, daß die Schüler zwar die gewünschten Antworten regelmäßig zu geben wissen, daß es ihnen aber an wirklichem innerem Verständnis, an klarem positiven Wissen, an Sicherheit und Fertigkeit fehlt. Zur Erzielung dieser Sicherheit gehört ein hohes Maß von Selbstentäußerung, von Treue, Liebe und Geduld. Es gab vor einiger Zeit mehr fertige Rechner und Rechnerinnen in den Volksschulen, als neuerdings. Auch darüber kann man treue Lehrer Klagen hören, daß die Sicherheit im Lesen gegen früher entschieden abgenommen habe. Wenn ein Lehrer einen beschränkten Stoff mit seinen Schülern tüchtig verarbeitet (s. unsern Art. Einübung), so daß sie sich ihn wirklich aneignen und den darin enthaltenen Honig aus demselben gewinnen, so erwirbt er sich ein größeres Verdienst um die Schule und mehr Ansehen in der Gemeinde, als ein anderer mit einem reichen Stundenplan, der mit seinen didaktischen Künsten flunkert.

Ausführlicheres über mehrere der im Obigen berührten und verwandte Punkte s. in dem Art. Volksschule und in dem Zusatz der Redaction zu dem Art. Schulregulativ Bb. VIII. S. 230—243.

Auf dem Gebiet des höheren Unterrichts nehmen wir in neuerer Zeit in Betreff der Realschulen eine Gährung bei uns war, die zu einem schlimmen Ergebnis führen könnte. Die mit dem Wehrsystem zusammenhängenden Berechtigungen, somit ein äußerlicher Grund, legen den Bevölkerungen kleinerer Städte den Wunsch nahe, Anstalten von dem Rang der norddeutschen Progymnasien oder Realschulen zweiter Ordnung zu erhalten und zu diesem Behuf wegen Ersparnis an Lehrkräften ihre kleinen Latein- und Realschulen zusammenzuwerfen. Man wird beides zu erhalten glauben und statt dessen

beides verlieren. Die Lateinschule würde so viel Realstoff in ihren Lehrplan aufnehmen müssen, daß sie eine gründliche Vorbildung für Secunda, welche bisher der Stolz unserer Schulen war, schon wegen der großen Zahl widerwilliger Lateiner nicht mehr bieten und höchstens nothreife Secundaner, bei deren Mängeln man die Augen zubrühen müßte, entlassen könnte; diejenigen Knaben aber, für welche eine gute Stadtschule die richtige Anstalt wäre, würden in den für sie zunächst nothwendigen Unterrichtsfächern verkürzt werden, im Lateinischen doch keine befriedigende Stufe erreichen und für die zu höheren Studien bestimmten Schüler ein Bleigewicht bilden. Wenn eine kleinere Stadt für die Bedürfnisse derjenigen, welche bis zum 16. Jahre die Schule besuchen, ausreichender sorgen will, so hat sie nur die Wahl zwischen einem wirklichen Progymnasium oder einer höheren Bürgerschule; durch eine und dieselbe Anstalt für die verschiedensten Bedürfnisse allgenugsam zu sorgen, ist eine Kunst, die niemand kann.

Aus dem Bisherigen ergibt sich, daß wir unsere alten lateinischen Schulen soweit als möglich erhalten wünschten. Wir verweisen in dieser Beziehung auf den zweiten Artikel über lateinische Schulen, Band IV. S. 171—177. Nur mahnen wir auch hier von jeder Ueberladung des Schiffs ab und empfehlen eine gewisse Einseitigkeit, in dem getrosten Glauben, daß, wer in der Schule an einfachem Stoffe arbeiten und denken gelernt hat, seine hiedurch geschärften Augen auch im späteren Leben brauchen wird. Wollte man z. B. einer zweiclassigen Lateinschule in Religion, Geschichte, Geographie, Deutsch, Französisch je zwei wöchentliche Stunden oder gar noch mehr auferlegen, so blieben, auch von Geometrie und Naturgeschichte abgesehen, aber das Turnen und ein bißchen Singen und Schönschreiben dazugerechnet, zum Unterricht im Lateinischen und Griechischen für die mindestens zwei von einander getrennten Abtheilungen zu wenig Stunden übrig. Schüler und Lehrer wären zu bedauern, die Schule müßte fast nothwendig verkümmern. Einclassige Lateinschulen allerdings und einclassige Realschulen werden nur in Ausnahmefällen etwas taugen und wo man durch Organisation bessern will und zu einer vollständigeren Einrichtung die Mittel nicht hat, da ist es wohl besser, man gründet eine gute Stadtschule und daneben ein paar reichliche Stipendien für talentvolle Söhne der Stadt, welche in eine vollständigere auswärtige Anstalt eintreten sollen. Möchten wir das Kleinod unserer lateinischen Schulen dem folgenden Geschlecht unverfehrt überliefern, und möge es denselben nie an treuen Lehrern fehlen, die von ernster Liebe zu den ihnen anvertrauten Knaben erfüllt in dem gedeihlichen Wirken in engem Kreise ihre Befriedigung und ihren schönsten Lohn finden!

Eine weitere „berechtigte Eigenthümlichkeit“ unseres Schulwesens sind die evangelischen Seminare, deren Zöglinge durch das Landexamen aus einer Menge von Bewerbern auserlesen, sich in wetteiferndem Streben auf die theologischen und philologischen Studien der Universität vorbereiten. Das Zusammenleben gleichaltriger Jünglinge in den wichtigsten Bildungsjahren, wenn auch unter Umständen nicht ganz gefahrlos, gewährt doch, je glücklicher die Behörde in der Wahl der Lehrer gewesen ist, um so entschiedenere Vortheile für die wissenschaftliche Entwicklung und die Erziehung der Zöglinge, und unser Land, das bis jetzt eine hinreichende Anzahl tüchtiger Theologen und Schulmänner für sein eigenes Bedürfnis, hin und wieder auch noch einen Ueberfluß, hervorgebracht hat, verdankt dies ohne Zweifel zu einem großen Theil seinen theologischen Seminaren. Manche unserer Zeitungsschreiber, welche ihre Ansicht für die öffentliche Meinung ausgeben und dafür zu sorgen wissen, daß es wirklich so scheint, sind diesen Anstalten nicht geneigt, namentlich auch wegen ihrer Rückwirkung auf die lateinischen Schulen vermittelst des Landexamens, und selbst unter den Gymnasiallehrern finden sich einzelne, welche für die Vereinigung der Seminare mit den oberen Gymnasien sprechen. Nach unserer Meinung irren sich diese Gegner in Betreff des Einflusses, welchen das Landexamen übt (vgl. unsern Artikel Bd. IV.), sowie in Bezug auf die Eigenthümlichkeit jener theologischen Anstalten (vgl. z. B. Bäumlein, Prüfung der Anträge in Be-

treff der evangelischen Seminare. Stuttgart 1849). Möge die Weisheit der leitenden Behörden über dem alten Ruhm unseres Schulwesens auch in diesem Stücke wachen!

In Bezug auf die Schlußprüfung, welche die Pforte zu den Universitätsstudien öffnet, sind wir im Begriff zu der in Norddeutschland üblichen Form der Abiturientenprüfung überzugehen. Die von unserem geehrten Herrn Mitarbeiter oben für die bisherige Art der Maturitätsprüfung geltend gemachten Gründe scheinen auch uns gewichtig zu sein; allein wir erkennen andererseits den Werth der Uebereinstimmung unserer Einrichtungen mit denen des deutschen Reichs in dieser wichtigen Angelegenheit gerne an und wissen hauptsächlich die Verbesserungen in einigen bedeutenden Einzelpuncten zu schätzen, welche wir ohne diese große Veränderung vielleicht nicht so bald gewonnen haben würden. Dabei setzen wir allerdings voraus, daß über die Frage, ob ein Abiturient ungeachtet des in einzelnen Puncten unbefriedigenden Ergebnisses seiner Prüfung aus Rücksicht auf seine sonstigen Leistungen, auf die Hoffnungen, zu denen er berechtigt, auf die Verhältnisse, in denen er sich befindet, zum Studiren zu ermächtigen sei, die Prüfungscommission, die ihn am besten kennt, unter dem Voritze des Regierungscommissärs und unter der Bedingung der Genehmigung von Seiten der Oberbehörde zu entscheiden hat (vgl. d. Art. Maturitätsprüfung Bd. VI. S. 500 f.).

Während wir nun aber in Betreff wichtiger Puncte uns für das Festhalten an der württembergischen Tradition aussprechen, womit wir der Fortbildung des geschichtlich Gegebenen keineswegs entgegentreten möchten, wünschen wir, daß auf einer anderen Seite sich vielmehr eine constantere Ueberlieferung bildete. In den mittleren Gymnasialclassen und den lateinischen Schulen herrscht eine gewisse Uebereinstimmung in der Methode, auf welche die von der Oberbehörde angeordneten Revisionen und wohl noch mehr die gemeinsame Centralprüfung einen regulirenden Einfluß haben. In den oberen Classen dagegen sind die Ansichten über das, was in den verschiedenen Fächern und wie es auf den einzelnen Stufen zu erstreben sei, weniger ausgeglichen; die gymnasiale Methode, ihr Unterschied von der akademischen, ihr Herauswachsen aus der elementaren, das alles wird in den betreffenden Kreisen weniger erörtert; der einzelne Lehrer arbeitet mehr auf eigene Hand; eine harmonische Behandlung der wichtigsten Unterrichtsgegenstände, wie sie ohne Schädigung des Rechts der Individualitäten möglich ist, findet sich seltener. Wenn alle Lehrer mehr bemüht wären, die alten Classiker in der Schule nach den Grundsätzen zu behandeln, wie sie z. B. der treffliche Nägelsbach in dem Artikel „Classische Schullektüre“ aufgestellt hat, so müßte die Liebe zu Homer, zu Sophokles, zu Tacitus, Horaz u. s. f. unter den Schülern weit allgemeiner sein und sie weiter ins Leben hinein begleiten, so würde das Interesse für die Sachen auch das für die Sprachen weit mehr vertiefen, so würde eine größere Zahl von unseren Jünglingen für ideale Bestrebungen gewonnen und auch von hier aus mit edler Gesinnung erfüllt werden; wenn die Schüler von den unteren Classen bis in die höchsten gewöhnt würden, das im Unterricht Vorgekommene mehr und mehr frei zu wiederholen und sich darüber im Zusammenhang auszusprechen, so würden die schwäbischen Zungen allmählich geläuter werden; wenn im mathematischen Unterricht Vortrag und Einübung die einzelnen Schüler der Classe möglichst gleichmäßig mithereinzöge, so würde auch in dieser wichtigen Disciplin im allgemeinen Höheres geleistet werden; wenn die Mahnungen zum collegialen Zusammenwirken, wie sie z. B. unser ungenannter Mitarbeiter in dem inhaltsreichen, aber einschneidenden Artikel „Lehrercollegium“ an die Lehrer gerichtet hat, mehr beachtet würden, so müßte das in der Blüte unserer Anstalten die erfreulichsten Früchte tragen. Ein Fortschritt in der Richtung auf die norddeutsche Sitte, nach welcher die Vorstände bei Erledigung von Stellen an ihrer Anstalt nicht ohne geordneten Einfluß auf deren Besetzung sind, möchte wohl auch von guten Folgen sein.

Zum Schlusse sprechen wir noch in Bezug auf die Lehrer an der höheren Schule wie die an der Volksschule aus, daß es in unseren Tagen in Folge des bedrohlichen Lehrermangels mehr und mehr dringlich wird, altes Unrecht zu sühnen, indem man ihre Stellung und

Belohnung wesentlich verbessert. Die Männer, welche diese Dinge in den höheren Instanzen ordnen, haben ihre Dankbarkeit gegen die Anstalten, aus denen sie hervorgegangen sind, und zwar fast im ganzen deutschen Reich, bis jetzt mehr mit Worten, als mit der That kund gegeben.

D. Neb.

### X.

**Xenophon und Sokrates.** Die pädagogische Würdigung dieser beiden Männer, welche als Schüler des Sokrates einander so nahe getreten sind und doch in ihrem weiteren Lebensgange kaum jemals wieder sich berührt haben, kann unter einen Gesichtspunct gestellt werden, nach welchem sie als innerlich sehr verwandte Geister erscheinen. Daß der eine ein Mann des Lebens und der Praxis, der andere ein Mann der Schule und der Doctrin war, fällt weniger ins Gewicht, als man denken sollte. Wir haben aber bei solcher Würdigung auf die Grundsätze zurückzugehen, welche Sokrates in Bezug auf den Zweck und die Ordnung des Staates geltend gemacht und seinen Schülern zu weiterer Entwicklung hinterlassen hatte. Da ist nun anzuerkennen, daß der große Lehrmeister einerseits zwar, indem er eine Herrschaft der Wissenden forderte, für das Staatsleben ein neues Princip aufgestellt hat, aus welchem nachher Plato's Politeia und andere idealistische Staatstheorien hervorgegangen sind, daß er jedoch, anstatt selbst aus diesem Princip die möglichen Consequenzen zu ziehen, aus Scheu vor den auch die Grundlagen des Staats auslösenden Lehren der Sophisten, auf dem festen Boden des geschichtlich Entwickelten stehen geblieben ist und den durch demokratisches Unmaß aufgehobenen Zusammenhang des Ethischen und des Politischen wieder herzustellen gesucht hat. Ihm erschien Gehorsam gegen die Gesetze des Staates und Unterwerfung unter die für das Gemeinwohl nöthigen Einrichtungen als heilige Pflicht. Darum war ihm nun auch die Sitte und Zucht des alten Athen so theuer (Xen. Mem. III. 5, 14), und mit Bewunderung blickte er auf die unwandelbare Ordnung des spartanischen Staates (ebd. IV. 4, 15, Symp. 8, 35). Gerade in dieser Beziehung aber sind Xenophon und Sokrates recht eigentlich Nachfolger des Sokrates geworden. Denn beide erstreben ja doch, ochlokratischem Treiben abgeneigt, eine auf sittlichem Fundamente durchzuführende und das Vorwalten der Besten zulassende Gestaltung des Staatslebens, wobei der eine mit besonderer Theilnahme auf spartanische Institutionen blickt, der andere mit herzlichem Wohlgefallen die ältere Zeit des athenischen Volkes sich vergegenwärtigt. Beide verzichteten übrigens auf theoretische Rechtfertigung ihrer Gedanken, halten sich vielmehr an dasjenige, was im Leben unmittelbare Anwendung finden und von allen ohne weiteres begriffen werden konnte. Von solchem Standpuncte aus sind nun beide auch zu pädagogischen Ansichten gekommen, die bei aller Verschiedenheit im einzelnen eine bemerkenswerthe Uebereinstimmung im wesentlichen erkennen lassen und eine Vergleichung beider fast zu fordern scheinen. Wir fassen beide von dieser Seite jetzt etwas näher in's Auge.

Xenophon, 445 oder 444 zu Athen geboren, erhielt als Sohn eines wohlhabenden Mannes eine edlere Bildung und gewann, nachdem er mit Sokrates in Verbindung gekommen war (Diog. Laert. II. 6, 48), an diesem einen Führer, der auf seine Entwicklung den nachhaltigsten Einfluß übte, dasjenige aber, was er etwa von dem Sophisten Prothikus gelernt hatte (Philostr. vitae Sophist. I. 2), zu rechter Verwendung bringen ließ. Ob bei der von Strabo (IX. 2, 7) gegebenen Nachricht, daß Sokrates in der Schlacht bei Delium (424) seinen Schüler auf den Schultern aus dem Kampfe getragen, Xenophon und Alcibiades verwechselt worden, müssen wir dahin gestellt sein lassen. Ebenso untersuchen wir an dieser Stelle nicht, ob die von Philostratus erwähnte Gefangenschaft Xenophons in Bbotien mit dem Ueberfalle des von den Athenern occupirten Dropus durch die Bbotier in Verbindung zu bringen sei. Nachdem der peloponnesische Krieg in der unglücklichsten Weise für Athen zu Ende gegangen war, trieb es den thatkräftigen