

des Willens, dessen Schranke und dessen Freiheit am Evangelium gemessen werden sollte, galt unserem Luther als Kern und Stern aller Haus- und Schulerziehung, die tüchtig machen will für das Leben in Staat und Kirche. Noch heute kennt das uns stammverwandte England, wo die Interessen des praktischen Lebens viel mehr noch als bei uns Anspruch machen könnten in der Schule berücksichtigt zu werden, keine anderen Zwecke der Bildung für die Praxis, als Energie des Handelns und künftige Selbständigkeit des Einzelnen im Leben und im Beruf. Der Jugend Liebe zur Wahrheit einpflanzen, ihren Willen zur Charakterfestigkeit bilden, das heißt in der englischen Pädagogik für das praktische Leben bilden. Der protestantische Charakter der Schule fordert mit Recht eine Bildung für das Leben, aber sicherlich nicht für das Leben, das im flüchtigen Augenblick genossen wird und dessen Sklave man wird, wenn man ihm dient, sondern für das im Lichte des Evangeliums verklärte Leben, das so wie es seinen Ursprung aus der Ewigkeit hat, auch in die Ewigkeit mündet.

Heiland †. — Rev. durch E. Wiese*).

S.

Habsucht, f. Sparsamkeit.

Härte, f. Erzieher.

Halbtagschulen sind diejenigen Schulen, deren unter Einem Lehrer stehende Abtheilungen von einander gesondert zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Der Name kommt vorzugsweise in Preußen vor. Sonst werden dieselben Schulen Classenschulen oder, wie in Württemberg, Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt. Kirsch im deutschen Volksschulrecht und in Hergang's pädagogischer Realencyklopädie 2. Aufl. Art. Classen bezeichnet dieses System als System der Sonderclassen, ohne jedoch diesen Namen auf Abtheilungen, die unter Einem Lehrer stehen, zu beschränken.

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat, da, je gründlicher und methodischer der Unterricht wurde, desto mehr das Bedürfnis entstand, auf die Zahl der Kinder und ihre Verschiedenheit nach Fähigkeit und Kenntnissen Rücksicht zu nehmen, während man früher, so lange auf ein geordnetes, regelrechtes Vorwärtsschreiten der Gesamtheit weniger Werth gelegt und das einzelne Kind mehr für sich ins Auge gefaßt wurde, diese Momente weniger in die Waagschale legte. Indessen war die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagschulsystem günstig stimmte, sondern es traten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite, von Dinter und Zerrenner an bis auf die neueste Zeit, die Rücksicht auf die erziehende Thätigkeit des Lehrers, auf die geistige und physische Natur des Kindes, auf das Verhältnis des Hauses zur Schule, auf die ökonomischen Umstände der Lehrer und Gemeinden. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagschuleinrichtung zur Begründung ihres Sazes, daß es zweckmäßiger sei, den Kindern in getheilten Schulen weniger, etwa 3, als in ungetheilten 5—6 Stunden Unterricht zu ertheilen, 1) vor allem behauptet, bei einer größeren Zahl von Kindern, wie sie die ungetheilten Schulen in sich schließen, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler, sowohl in formaler als auch in materialer Beziehung Noth, denn a) der Lehrer, den einzelnen Kindern ferner gerückt, und seine Kraft und Thätigkeit

*) Ich habe im allgemeinen nur für meine Aufgabe gehalten, solche Abänderungen und Ergänzungen vorzunehmen, welche nach meiner Ueberzeugung Dr. R. G. Heiland selbst, wenn er die zweite Auflage erlebt hätte, nach den inzwischen veränderten Verhältnissen und den Ergebnissen neuerer Untersuchungen vorgenommen haben würde, wenn auch vielleicht in anderer Form. In der Hauptsache ist also der Aufsatz die Arbeit des ersten Autors geblieben. W.

zu zersplittern genöthigt, vermöge sich nicht nach den Bedürfnissen der Kinder zu richten und sie daher weder zu einem geordneten Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuleiten, noch in den Besitz der nöthigen positiven Kenntnisse zu setzen, so daß der Fortschritt ein sehr langsamer sei und das Schulziel nicht erreicht werde, während er bei einer kleineren Zahl gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder sich genauer an die Individualität und die Entwicklungsstufe derselben anschließen und den Anforderungen, die an die Schule gemacht werden, leichter genügen könne; b) die Selbstbeschäftigung, welche für diejenige Abtheilung, die der Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet, eintritt, habe nicht nur keinen Werth, sondern schade vielmehr den Kindern, insofern sie, der Aufmerksamkeit des Lehrers entzogen, an Unthätigkeit und ein dumpfes Hinbrüten gewöhnt werden und so ihre geistigen Kräfte erschaffen. 2) Diesem Schaden wird der moralische zur Seite gestellt, der dadurch entstehe, daß die vielfach unbeaufsichtigten und unbeschäftigten Kinder einer ungetheilten Schule zuchtlos werden und allerlei üble Sitten annehmen, während die Scheidung in Classen den Lehrer in den Stand setze, erziehend auf seine Kinder einzuwirken und eine angemessene Schulzucht zu üben; 3) wird es für eine unnatürliche Steigerung und gefährliche Ueberreizung der Kinder erklärt, wenn sie 5—6 Stunden des Tags die Schule besuchen sollen; eine bloße Bewahranstalt sei die Schule nicht, und werden die Kinder stets in Athem erhalten und beschäftigt, so schade es ihrer Gesundheit und die Geisteskräfte bekommen durch die Ueberspannung leicht eine verkehrte Richtung. 4) Ein Gesichtspunct anderer Art ist es, wenn zur Begründung der Classentrennung geltend gemacht wird, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind den Arbeiten, die es für die Eltern zu verrichten habe, und eben damit der aller-nöthigsten Vorbereitung auf das spätere Leben zu viel entzogen und daß dadurch auf dem Lande in den meisten Fällen tief und unverantwortlich in die geheiligten Rechte des elterlichen Hauses eingegriffen werde. 5) Dazu tritt je nach den localen Verhältnissen die Rücksicht auf den ökonomischen Vortheil der Lehrer, der ihnen aus der Belohnung erwächst, die sie für den Unterricht mit vermehrter Stundenzahl erhalten, oder auf den finanziellen Stand einer Gemeinde, der ihr die Anstellung eines weiteren Lehrers erschwert. Für solche Classenschulen sprachen sich in früherer Zeit aus: Dinter in seinem Schulverbesserungsplan, zunächst für Landschulen in Sachsen, Ausg. von 1823; Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und der Unterrichtswissenschaft 1827; in neuerer Zeit Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, 4. Aufl. 1859, der zwar vorzugsweise einclassige Schulen im Auge hat, aber mit seinen Gründen sich im allgemeinen für die Halbtagschulen ausspricht, Eisenlohr, über eine Veränderung des Organismus unseres Volksschulwesens, Blätter aus Süddeutschland 1845, 2—3, und Gutachten über die Zusatzartikel zum württ. Volksschulgesetz 1856, Kirsch, Volksschulrecht Bd. I. S. 46 und Hergang's Encyclopädie Art. Classen.

Diese Trennung einer Schule in Classen kann aber nicht als absolut zweckmäßig oder pädagogisch nothwendig erkannt werden, da, abgesehen davon, daß bei zu großer Schülerzahl nur die Trennung der Schüler überhaupt, nicht aber die Theilung unter Einem Lehrer als geboten erscheinen kann, die gegen die Beibehaltung der ungetheilten Schule und für die Theilung der Schulzeit aufgestellten Gründe sich noch nicht als unbedingt richtig bewährt haben. Denn wenn auch vollkommen zuzugeben ist, daß bei einer größeren Anzahl von Schülern die Wirksamkeit des Lehrers vielfach gehemmt und die Erreichung des Schulzwecks erschwert ist, daß auch die Ueberwachung mehrerer Abtheilungen der Schüler eine ganz besondere Fürsorge des Lehrers erfordert, so kann doch durch eine genaue Beaufsichtigung der Schüler und durch strenge Prüfung der Ausarbeitungen in Verbindung mit dem Monitoreninstitut den Nachtheilen, welche die Selbstbeschäftigungen in intellectueller und moralischer Beziehung bringen können, einem stummen Brüten und einer geisttödtenden Zerstreuung, vorgebeugt werden, wie denn auch wenn das *divide et impera* innerhalb der ungetheilten Schule in der rechten Weise angewendet wird, bei einiger pädagogischer und didaktischer Gewandtheit des Lehrers eine individuelle Einwirkung auf die Schüler keineswegs abgeschnitten ist (s. Art. Doppel-

unterricht). Andererseits wird die Handhabung einer zweckmäßigen Disciplin und die Erziehung überhaupt durch das Zusammensein mehrerer Abtheilungen nicht so erschwert, daß der Lehrer dadurch gehindert würde, die sittliche Aufgabe der Schule zu lösen und durch Energie und Entschiedenheit den Geist der Ordnung unter seinen Schülern zu erhalten. Und sind nur die Schulstunden zweckmäßig auf die Tageszeiten vertheilt, sind die Pausen in angemessener Abwechslung an einander gereiht und fehlen die zur Erholung nöthigen Pausen nicht, so darf von der ungetheilten Schule weder für die geistige noch für die leibliche Gesundheit des Kindes Gefahr befürchtet werden. Was ferner die Behauptung betrifft, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind dem Hause zu lange entzogen werde, so ist dagegen zu bemerken, daß auch neben einem längeren Schulbesuch den Kindern genug Gelegenheit zur Vorbereitung auf ihren späteren Beruf und zur Aneignung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die dem materiellen Leben dienen, geboten und hinreichende Zeit zur Theilnahme an den Geschäften des Hauses gegönnt ist. Uebrigens ist die Schule gegenüber von Einwendungen, die von Seiten einzelner Familien erhoben werden mögen, berechtigt, das Kind, das ihr die Familie übergeben hat, so lange des Tags zu beschäftigen, als es der Zweck der Schule erfordert, und das materielle Interesse des elterlichen Hauses, die Rücksicht auf den späteren Beruf der der ländlichen Bevölkerung angehörigen Kinder ihrer eigenen Aufgabe unterzuordnen, da die Schule ihr Recht über die Jugend nicht durch freiwillige Uebertragung von Seiten des Hauses erhält und eine bloße Stellvertreterin der Familie ist, sondern ihre Macht vom Staat und von der Kirche als den der Gemeinde und somit auch ihren einzelnen Familien übergeordneten Organismen zu Lehen trägt, so sehr andererseits ein freundliches Zusammenwirken mit dem Hause im Interesse der Schule liegt. Und wenn endlich die durch den Abtheilungsunterricht herbeizuführende Verbesserung der ökonomischen Lage der Volksschullehrer oder die Rücksicht auf die finanzielle Lage einer Gemeinde in die Waagschale gelegt wird, so zeigt sich eben darin, daß sehr häufig in der Absicht, eine der Arbeit und Stellung des Lehrers entsprechende Belohnung zu gewinnen und die Gemeindefassen zu schonen, das Motiv zu Errichtung von Halbtagschulen liegt, am deutlichsten der Charakter dieser Anordnung als einer nur relativ-nothwendigen.

Wenn so einerseits die Grundsätze, auf die sich die Halbtagschulen stützen, nicht Stand halten, so sprechen andererseits auch positive Gründe für die ungetheilte Schule. Eine längere Dauer der Schulzeit, als sie die Halbtagschulen zulassen, ist nämlich unumgänglich dazu nothwendig, daß die Kinder der Volksschule, die bei der Verschiedenheit ihrer Gaben, ihrer Lernbegierde und ihrer sittlichen Beschaffenheit auch eine verschiedene Behandlung erfordern, nicht nur geistige Anregung, formale Verstandesbildung und durch einen methodischen Stufengang die erforderlichen positiven Kenntnisse in den einzelnen Fächern erlangen, sondern auch erzogen durch die Schule als eine organisirte Gemeinschaft für ein geordnetes Zusammenleben in der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde herangebildet und so für das spätere Leben mit seinen mannigfaltigen Verhältnissen vorbereitet werden. Die Zeit, die in ungetheilten Schulen gewonnen wird, ist um so höher anzuschlagen, wenn bei einem concentrirten und stufenmäßigen Unterricht in einzelnen Fächern, z. B. in der biblischen Geschichte, im Lesen, Rechnen, Singen, in den Realien verschiedene Abtheilungen vereinigt unterrichtet werden können, somit für den unmittelbaren Unterricht mehr als die Hälfte der Zeit gewonnen wird, ob auch dieser gemeinsame Unterricht für einen Theil der Schüler als Repetition, für einen andern als Vorausnahme gilt. Die Selbstbeschäftigung der Kinder, die bei dieser Einrichtung nöthig wird, darf keineswegs als ein nothwendiges Uebel angesehen werden, vielmehr ist sie, wenn sie vom Lehrer zweckmäßig geleitet, mit dem unmittelbaren Unterricht in die richtige Verbindung gebracht und gehörig controlirt wird, ein wichtiges Mittel in seiner Hand, die Schüler an selbständige Thätigkeit zu gewöhnen und in denjenigen Fächern zu fördern, die neben dem unmittelbaren Unterricht Einübung erheischen, wie eine günstige Gelegenheit, die Individualitäten zu berücksichtigen. Sie kann

um so weniger entbehrt werden, je förderlicher eine Einübung unter den Augen und mit der Beihülfe des Lehrers für eine feste Einprägung des Gelernten ist (s. d. Art. Einübung) und je weniger von den Zöglingen der Volksschule im allgemeinen unter den mannigfach hemmenden Einwirkungen des alltäglichen Lebens ein selbständiges Nachdenken über den in der Schule behandelten Stoff oder auch nur eine pünctliche Ausarbeitung der Hausaufgaben erwartet werden darf. Uebrigens zeigt die Erfahrung, daß die Kinder selbst die Hand zur Selbstbeschäftigung bieten und sich derselben freuen, wenn ihr Interesse für den Gegenstand rege gemacht und ihnen ein deutlicher Fingerzeig für ihre producirende Thätigkeit gegeben worden ist (vgl. Kellner, die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen 1851, No. 59 und Ueber den Werth der Selbstbeschäftigung im Gegensatz gegen die Halbtagschulen, „der Helferdienst“ im Brandenburger Schulblatt 1857, Januar und Februar). Wird außer diesen Vortheilen für die intellectuelle und moralische Ausbildung der Schüler noch erwogen, daß, wie es notorisch ist, nur ein körperlich kräftiger und geistig rüstiger Lehrer 2 oder gar 3 selbständige Classen je mit der entsprechenden Stundenzahl zu unterrichten vermag und daß selbst bei einem solchen Lehrer Frische und Lebendigkeit nachlassen, wenn er mehrere Abtheilungen mit einer immerhin bedeutenden Schülerzahl und mit vorherrschend unmittelbarem Unterricht in einer das Normale überschreitenden Anzahl von Stunden zu unterrichten hat, und werden auch die Gründe mehr untergeordneter Art nicht unberücksichtigt gelassen, die größere Freudigkeit der Kinder zum Schulbesuch bei gleicher Unterrichtszeit, die bei weiterer Entfernung nothwendig werdende Begleitung der jüngeren Kinder durch ältere, der Vortheil, der daraus entsteht, daß alle Kinder zu den angemessensten Tagesstunden ihren Unterricht erhalten, während bei den Halbtagschulen im strengen Sinn ein Theil der Kinder nur Nachmittags die Schule besucht, der Gewinn, den die jüngeren Kinder aus dem Zusammenleben mit den älteren ziehen: so muß nicht nur gemeinsamer Unterricht mehrerer Abtheilungen bei einer relativ kleineren Anzahl von Schülern als das Zweckmäßigere erkannt, sondern selbst dann, wenn einem Lehrer mehr- oder verschiedenartigere Schüler zugetheilt sind, als es vom rein pädagogischen Standpunct aus wünschenswerth ist, die Vereinigung der Abtheilungen der Einrichtung von Halbtagschulen vorgezogen werden, so lange überhaupt der Lehrer noch im Stande ist, die ihm anvertrauten Schüler mit seiner erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit zu bewältigen.

Dagegen wird selbst von dieser Seite aus das Halbtagschulsystem nicht absolut verworfen, und es ist in der That eine Vertheilung der Schüler eines Lehrers in selbständige Classen nicht zu vermeiden, wenn 1) die Zahl der aus 2 oder mehreren Abtheilungen bestehenden Schüler eine solche Höhe erreicht, daß der Lehrer die Masse nicht mehr zu übersehen und die einzelnen Kinder nicht mehr nach ihrer Individualität und ihrem Bedürfnis zu unterrichten und zu erziehen vermag, 2) die Abtheilungen bei stärkerer Besetzung so unter sich verschieden sind, daß der Lehrer nicht alle gehörig beaufsichtigen oder zweckmäßig beschäftigen, namentlich die für den unmittelbaren Unterricht der einzelnen Abtheilungen nöthige Zeit nicht gewinnen kann. Dieser Nothstand, daß die Zahl der Schüler das für einen Lehrer zulässige Maß überschreitet, kann eintreten, wenn wegen Mittellosigkeit der Gemeinde, welche die Kosten zu tragen hat, die Anstellung eines weiteren Lehrers oder die Einrichtung eines Schullocals auf Schwierigkeiten stößt, wenn Mangel an Lehrern herrscht oder den bereits angestellten durch Abtheilungsunterricht ein ökonomischer Vortheil verschafft werden soll.

Wann die Schülerzahl diese Höhe erreiche, daß Classenunterricht nothwendig wird, darüber sind die Ansichten verschieden. Das richtige Maß wird eingehalten werden, wenn die Zahl der Schüler, die ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten hat, auf 90 bestimmt und für eine größere Anzahl bis zu 120 Abtheilung in selbständige Classen gefordert wird, sofern nicht wegen der Verschiedenheit, welche hinsichtlich des Alters und der Kenntnisse unter den einzelnen Abtheilungen stattfindet, schon für eine geringere Schülerzahl Abtheilungsunterricht zu verlangen ist. Dieser zweite Fall tritt ein, wenn

bei ungefähr 60 oder mehr Schülern in den Hauptfächern mehr als 3 Abtheilungen zu bilden sind, was in der Regel in den Schulen geschehen muß, welche alle 7 oder 8 Jahresclassen vereinigen, und leicht geschehen kann, so oft die jüngste Jahresklasse mit mehreren anderen vereinigt ist, weil jene noch mehr als andere Abtheilungen das unmittelbare Eingreifen des Lehrers in Anspruch nimmt und nur in beschränktem Maße zur Selbstbeschäftigung angehalten werden kann. Solcher selbständigen Classen sollten in der Regel nicht mehr als 2 gebildet werden, weil sonst die Zahl der Schulstunden zu sehr vertheilt oder die Kraft des Lehrers zu stark in Anspruch genommen würde. Die Unterrichtszeit hat sich auf 6, beziehungsweise 4 Stunden täglich zu erstrecken. Eine Vereinigung der sonst getrennten, aber nach Kenntnissen und Alter einander näher stehenden Abtheilungen in einzelnen Fächern oder ein Zusammensein mehrerer Abtheilungen, von denen die eine unmittelbar unterrichtet wird, die andere sich selbst beschäftigt, in einzelnen Stunden ist, sofern es die Localität gestattet, nicht ausgeschlossen, doch darf diese Vereinigung nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn nicht die ganze Einrichtung von Halbtagschulen illusorisch werden soll. Eine unter denselben Umständen zulässige Modification dieses Systems ist es, wenn mehrere Lehrer sich in eine Anzahl Classen theilen, so daß jeder von ihnen außer seiner Classe, die er allein zu unterrichten hat, noch mit einem oder mehreren Lehrern gemeinschaftlich eine 2. Classe übernimmt. Wenn als weiterer Fall, in welchem Halbtagschulen zugelassen werden können, die Beschäftigung der Kinder in Fabriken oder die Verbindung einer Arbeitsschule mit der Lernschule bezeichnet wird, so ist in dieser Beziehung große Vorsicht anzurathen, da, wenn auch zugegeben werden muß, daß die Arbeit in den Fabriken auf die intellectuelle und sittliche Haltung des Kindes wohlthätig einwirken kann und daß die Arbeitsschule ihren großen Werth hat, doch gerade für die Kinder, die in Fabriken Arbeitsverdienst zu suchen haben, eine längere Dauer des Schulbesuchs von Bedeutung ist, auch um einzelner Kinder willen nicht die Mehrheit verkürzt werden darf (s. d. Art. Fabriksschulen) und da andererseits durch die Thätigkeit in der Arbeitsschule kein Ersatz für das geboten wird, was die Lernschule leistet. Alle diese Einrichtungen erfordern Lehrer, die ein reicheres Maß von geistiger Beweglichkeit und Scharfblick besitzen, wenn nicht das Ebenmaß der Schulordnung Noth leiden und dem Lehrer die Uebersicht über die einzelnen Zweige der Lehrthätigkeit verloren gehen soll, und hier ist nun auch die Stelle, an welcher der Lehrplan von Volksschule seine Bedeutung erhält (s. Art. Elementarschule).

Gegen die Classenschulen und für Trennung der Abtheilungen bloß in Nothfällen sprechen sich aus: Curtman, Lehrb. der Erz. u. des Unterr. 5. Aufl. Thl. III. in den §§. von der Volksschule mit natürlichen und mit combinirten Classen; Gräfe, Die deutsche Volksschule, Bd. I. S. 101; Niecke, Erziehungslehre S. 46, ebenso gegen den Abtheilungsunterricht im allgemeinen, aber für den successiven Unterricht in Schulen mit Einem Lehrer: Denzel, Einl. 3. Aufl. 2. Thl. S. 71, 79, Palmer; ev. Pädagogik 2. Aufl. S. 560, 561; Stirn, Bl. aus Südd. 1848, 1. Selbst Eisenlohr (s. oben) wird vornehmlich durch einen relativen Grund, den ökonomischen Vortheil der Lehrer, für den Abtheilungsunterricht günstig gestimmt. Unter denselben Gesichtspunct stellen ihn die Motive zu dem von dem k. württ. Cult.-Ministerium 3. Novbr. 1855 der Deffentlichkeit übergebenen Gesetzes-Entwurf. Auch Hauber (Bericht der Kirchen- und Schul-Commission der württ. Kammer der Abgeordn.) ist nur in besonderen Fällen für Abtheilungsunterricht. Was die neueren Schulordnungen betrifft, so ist die Abtheilung in separirte Classen unbedingt vorgeschrieben in Baden (1834), wo auf eine häufig beengende Weise die Classeneintheilung durch das Gesetz bestimmt ist (s. d. Art.), im Kgr. Sachsen (1835), in Sachsen-Gotha (1835), Anhalt-Deßau (1850); gestattet ist die Trennung theils mehr nur ausnahmsweise in Nothfällen, theils häufiger, namentlich auch mit Rücksicht auf den Gehalt der Lehrer, im Großherzogthum Hessen (1832) bei 60—100 Schülern, in Preußen, Grundzüge u. s. w. von 1854, die sich gegen die Halbtagschule aussprechen und nur ausnahmsweise in einclassigen Schulen bei mehr als 80 Schülern, übrigens unter besonderen Verhältnissen auch sonst, die Trennung in 2 Abtheilungen

zulassen, in Württemberg (1858) in Schulen, welche sämtliche Jahrescurse umfassen, bei 60—120, in Schulen mit mehreren Lehrern bei 90—130 Schülern, in Bayern (s. Art. Bayern), in Waldeck (1855) bei 80—120. Einzelne neuere Gesetzgebungen, wie die von Schwarzburg-Sonderhausen (1852), Coburg-Gotha (1858), Oldenburg (1859) kennen keinen Abtheilungsunterricht, auch in Frankreich wird er nicht zugelassen (s. d. Art. Frankreich). Wegen der ländlichen Geschäfte findet zur Sommerszeit in verschiedenen Ländern Abtheilungsunterricht statt*).

Dörtenbach †.

Hamann, J. G. Literatur: Die Hauptquelle bilden natürlich Hamann's Schriften, herausgegeben von Fr. Roth, 8 Bde. 1821—43, wozu noch der Briefwechsel H.'s mit Fr. H. Jacobi gehört, in den Werken des letzteren Bd. IV, Abth. 3. Das biographische Hauptwerk, das zugleich eine werthvolle Nachlese zu den genannten Sammlungen bietet, ist Gildemeister, Hamann's Leben und Schriften 6 Bde. 1857 bis 1873. Die drei ersten Bände stellen H.'s Leben und die Genesis seiner Schriften ausführlich dar; im 4. Bd. wird er geschildert als Autor, als Theolog, Philosoph, Pädagog u.; der 5. Bd. enthält den höchst bedeutenden Briefwechsel mit Jacobi, viel reichhaltiger als in des letzteren Werken und in Roth's Ausgabe. Der 6. Bd. (Hamann-Studien) bespricht hauptsächlich sein Verhältnis zu den bedeutendsten Zeitgenossen wie Kant, Herder, Jacobi, Göthe u. a., und giebt damit einen sicheren Maßstab für die geistige Werthschätzung H.'s. Das Urtheil, das sie über ihn und seine Schriften fällen, dürfte manchen, der sie bisher unbeachtet bei Seite liegen ließ, bestimmen, sich näher damit bekannt zu machen. Eine zweckmäßige Auswahl aus denselben bieten uns: J. G. Hamann's Schriften und Briefe. Zu leichterem Verständnis im Zusammenhang seines Lebens erläutert und herausgegeben von Moritz Petri, 4 Bde. Hannover 1872—74. Ein drittes Werk schließt sich würdig an die beiden vorhergehenden an: J. G. Hamann, der Magus im Norden. Sein Leben und Mittheilungen aus seinen Schriften in zwei Theilen von G. Poel. Agentur des Rauhen Hauses zu Hamburg. 1874—76. Der 1. Theil mit dem Bildnis H.'s enthält sein Leben, und im Anhang ein sehr ansprechendes Bruchstück aus den Lebenserinnerungen seiner ältesten Tochter. Der 2. Theil bespricht seine wichtigeren Schriften unter gewissen allgemeinen Gesichtspuncten: H. im Kampf mit den liter. Zuständen seiner Zeit, mit der weltlichen Willkürherrschaft, mit der Infallibilität der röm. Kirche und einer antichristlichen Wissenschaft. Die drei zuletzt genannten Werke liefern werthvolle Beiträge zum tieferen Verständnis der Hamann'schen Schriften und werden damit die weitere Verbreitung ihres Studiums, das für unsere Zeit einen besonderen Werth hat, nicht wenig fördern. Unter den kürzeren Biographien ist die brauchbarste von Carvacci, biographische Erinnerungen an J. G. Hamann, 1855. Das in pädagogischer Beziehung Interessanteste aus H.'s Leben und Schriften ist zusammengestellt in R. von Raumer's Gesch. der Pädag. II, 309 ff. Unter dem vielen, was sonst über H. geschrieben worden ist, verdient besonders Hegel's Kritik über H.'s Schriften (in den Jahrbüchern f. wissenschaftl. Kritik 1828, wieder abgedruckt in Bd. XVII der Werke) hervorgehoben zu werden. Gildemeister, der sie in seinem 6. Bd. mittheilt, unterwirft sie selbst wieder, leider oft mit zu großer persönlicher Animosität, einer sehr scharfen Kritik. H. hatte in der That zu wenig Sympathisches für Hegel, als daß er von diesem, namentlich nach seiner religiösen Seite, ganz gerecht hätte gewürdigt werden können. Gervinus in seiner Geschichte der deutschen National-Literatur IV, 487 ff. 5. Aufl., läßt vollends keinen guten Faden an ihm; er, der nur das griechische Menschenideal anerkannte, war noch viel weniger als Hegel geeignet, einen Mann wie H. richtig zu beurtheilen. Sehr fleißig gearbeitet ist Wilh. Müller, de Hamanni vita et scriptis Bresl. 1842. Doch wird diese Schrift weit übertroffen durch die Abhandlung von W. Dilthey über H. in der deutschen Zeitschrift für christl.

*) Bezüglich des neueren Standes ist auf die in den nachfolgenden Bänden der Encyclopädie befindlichen Schulstatistiken der einzelnen Länder sowie auf die neue Bearbeitung derselben in den Bänden der zweiten Auflage zu verweisen.

D. Red.

Wissenschaft und christl. Leben 1858, Nr. 40 ff. Außerdem vgl. Vilmar, Geschichte der deutschen Nat.-Lit. II, 102, den Art. Hamann von Lange in Herzog's theol. Realencycl., R. Fischer, Geschichte der neueren Philos. II, 538 ff. u. f. w.

Johann Georg Hamann wurde den 27. August 1730 zu Königsberg in Preußen geboren. Der Vater, ein beliebter Wundarzt, war ein schlichter Mann, der Doctors- und Hofrathstitel verschmähte, um als „altstädtischer Vader“ zu leben und zu sterben, dabei streng rechtlich und billig „ohne Ansehung der Person, Gestalt und Form“. In seinem Hause herrschte neben altväterlicher prunkloser Sitte ein bürgerlich behagliches Wohlleben (Schr. III, 183; VII, 163). Von beiden Eltern rühmt H. (I, 153), daß sie Feinde des Müßiggangs und Freunde göttlicher und menschlicher Ordnung gewesen seien und in der Erziehung ihrer Kinder sich nicht mit dem bloßen Schein ihrer Pflichten und dem Ceremoniell begnügt haben. „Wie viel“, schreibt er später, nachdem er Hofmeistererfahrungen gemacht, „bin ich der Vorsehung schuldig, die meine Erziehung besseren Eltern anvertraut hat, als die ich bisher kennen lernte.“ Als ein Erbe dieser Eltern darf bei H. die ihm eigene Anhänglichkeit an derbe, einfache Häuslichkeit, sein Widerwille gegen allen Schein und Prunk und namentlich jene Aufrichtigkeit betrachtet werden, die in Bezug auf seine eigene Person wie auf andere oft nur zu rückhaltslos sich äußert. Die Eltern, die ihre zwei Söhne, von denen Johann Georg der ältere war, „schlecht und recht in Kleidung, und in andern Thorheiten kurz“ hielten (I, 154), scheuten doch keinen Aufwand für ihre Ausbildung. Im Hause selbst, das eine Zuflucht armer Studenten war, gab es Gelegenheit, in Sprachen, Musik u. f. w. sich zu üben. Mit dem eigentlichen Unterricht, den der junge H. erhielt, war es freilich längere Zeit schlecht bestellt. Sein erster Lehrer, ein abgesetzter Geistlicher, suchte ihm Latein ohne Grammatik beizubringen. Dann wurde er in die Winkelschule des Prorectors Köhl versetzt, eines Meisters „im Schlandrian der Schulkünste“, der sich schmeichelte, aus H. einen großen Lateiner und Griechen erzogen zu haben; konnte er doch „einen Römer verdeutschen, ohne die Sprache noch den Sinn des Autors zu verstehen“. „So waren“, schreibt er I, 156, „meine lateinischen und griechischen Zusammenfügungen Buchdruckerarbeit, Taschenspielerkünste, wo das Gedächtnis sich selbst überfrisst und eine Schwindung der übrigen Seelenkräfte entsteht, weil es an einem gesunden und gehörigen Nahrungsstoffe fehlt.“ Das Urtheil wurde nicht gebildet; er fand sich mit einer Menge Wörter und Sachen überschüttet, deren Verstand, Grund und Zusammenhang er nicht kannte, und suchte selbst immer mehr ohne Wahl und Ueberlegung auf einander zu schütten; und „diese Seuche hat sich über alle meine Handlungen ausgebreitet, daß ich mich endlich in einem Labyrinth gesehen habe, von dem ich weder Aus- noch Eingang noch Spur erkennen konnte“ (I, 157). In ein solches Chaos Licht zu bringen und die rohe Masse endlich zu verdauen, mußte selbst einem so mächtigen Geiste, wie der H.'s war, schwer fallen; ein schwächerer hätte wohl ganz darunter erliegen können. Bei dem dritten Lehrer, in dessen Hände H. kam, wurde er, statt mit der lautereren Milch des Evangeliums genährt zu werden, mit Notizen aus der Streittheologie und Kezergeschichte vollgestopft, während gleichzeitig ein Lehrbursche seines Vaters ihn in den Bann der geheimen Jugendsünden hineinzog. Endlich entschloß sich sein Vater, ihn in die Kneiphöfische Stadtschule zu schicken, wo er unter die Leitung wackerer Lehrer kam. Hier erlangte er die ersten Begriffe von Philosophie, Mathematik, von Theologie und Hebräischem, und sein Gehirn wurde so „zu einer Jahrmarktsbude von ganz neuen Waaren“. Mit diesem „Wirbel“ bezog er im Frühling 1746, also noch nicht 16 Jahre alt, die Universität. Anfangs zum Studium der Theologie bestimmt, gab er dieselbe wieder auf. „Ich fand“, sagt er (I, 170), „ein Hindernis in meiner Zunge (er stotterte), in meinem schwachen Gedächtnis und viele Heuchelhindernisse in meiner Denkungsart, in den verdorbenen Sitten des geistlichen Standes und in der Wichtigkeit, worin ich die Pflichten desselben setze.“ Diese Schwierigkeiten hätten wohl, wie er selbst zugiebt, überwunden werden können, wenn er nicht „vom Geschmack der Theologie und aller ernstern Wissenschaften entfernt worden wäre durch eine Neigung, die in ihm aufgegangen

war, zu Alterthümern, Kritik, hierauf zu den sogenannten schönen und zierlichen Wissenschaften, Poesie, Romanen, Philologie, den französischen Schriftstellern und ihrer Gabe zu dichten, zu malen, der Einbildungskraft zu gefallen“. Er gieng nun zur Jurisprudenz über, doch auch dies nur zum Scheine, denn er huldigte jener Geniesucht, die eine Erhabenheit darin sucht, „nicht für Brod zu studiren, sondern nach Neigung, zum Zeitvertreib und aus Liebe zu den Wissenschaften selbst, daß es besser wäre, ein Märtyrer, denn ein Tagelöhner und Miethling der Musen zu sein“ (I, 172). Ohne, wie Dilthey treffend bemerkt, die strenge Zucht empfunden zu haben, die ein bestimmtes Fachstudium dem Geiste auflegt, verließ er die Universität nach fünfjährigem Aufenthalt auf derselben und entschloß sich dann, um die Welt zu sehen, zugleich aber einem tief in ihm wurzelnden pädagogischen Triebe folgend, zunächst sein Glück als Hauslehrer zu versuchen. Er übernahm 1752 die nächste beste Stelle, die sich ihm darbot, bei einer Baronin von Budberg in Kurland, um hier, wie er schreibt, sich selbst, seinen Unmündigen und eine unschlachtige, rohe und unwissende Mutter zu ziehen. Hierbei gieng er „wie ein muthig Roß im Pflug“ mit vielem Eifer, redlichen Absichten, aber mit wenig Klugheit und zu viel Selbstvertrauen zu Werke, und machte sich außerdem durch ungesellige und wunderliche Lebensart anstößig. Zum plötzlichen Bruche aber führte die rücksichtslose Offenheit, mit der er sich gegen die Baronin über die Unfähigkeit ihres Sohnes aussprach, und die ernste Hinweisung auf die Rechenschaft, welche Eltern von der Erziehung ihrer Kinder einst abzulegen haben, und daß es darum nicht bei ihnen stehe, „sie in Puppen, Affen, Papageien oder sonst etwas noch ärgeres zu verwandeln“ (I, 252 ff.). Die Antwort war augenblickliche Entlassung*).

Der erste pädagogische Versuch war also mißlungen. H. „wickelte sich in den Mantel der Tugend und Religion ein, um seine Blöße zu decken, schnaubte vor Wuth, sich zu rächen und zu rechtfertigen“. „Dies war“, fügt er hinzu, „eine Thorheit, die ich mit der Zeit selbst einsah und daher verdrauchte.“ Bei einer solchen Gemüthsstimmung war es nicht zu verwundern, daß er auch auf der zweiten Hofmeisterstelle, bei dem General von Witten in Grünhof, wo sich alles besser anließ, durch Ungeduld und Heftigkeit seine Tage trübte, so daß er auch dieses Verhältnis nach einem Jahre mit Verdruß abbrach. Es wurde später auf kürzere Zeit wieder angeknüpft, äußerlich freundlich, doch ohne dem ruhelosen Manne, der von der „Thorheit“ nicht lassen konnte, „treuer zu sein in fremden Angelegenheiten, als man von ihm verlangte“ (I, 276), wirklich Befriedigung zu gewähren. War er sich doch schon damals wohl dessen bewußt, daß an dem Erzieherberuf „ein Mühlstein hängt, der mit einer unermesslichen Tiefe droht“ (I, 5). Die Nachricht von dem gefährlichen Zustand seiner kranken Mutter nöthigte ihn zu schleuniger Rückkehr nach Königsberg. Welche Eindrücke er an dem Sterbebette der Mutter empfing, hat er selbst in dem Denkmal, das er ihr damals gesetzt (II, 330 ff., vgl. auch I, 189 f.), in ergreifender Weise geschildert. Sein Gewissen sagt ihm, daß er bis jetzt umsonst gelebt; er vernimmt „das Rauschen des ewigen Richters“, hofft aber noch Rettung auf den Trümmern seiner Jahre von dem, „welcher die verklärten Narben seiner Liebe auf dem Richterstuhl an seinem Leibe trägt“. Redet doch die Geschichte Gottes „nichts als Treue“. Wir ahnen bei der Lesung dieses Aufsatzes, daß der selig vollendeten Mutter „Spuren nach der Heimat des Christen“ auch diesem Sohne noch den Weg zum Frieden zeigen werden; „diese kalten und erstarrten Gebeine

*) Der höchst merkwürdige Aufkündigungsbrief der Baronin (I, 254) lautet:

„Herr Hamann, Da die Selben sich gahr nicht bey Kinder von Condition zur information schicken, noch mir die schlechte Briefe gefallen, worin Sie meinen Sohn so auf eine gemeine und niederträchtige Art abmalen vielleicht kennen Sie nicht anders judiciren als nach Ihrem Eugenien portré, ich sehe Ihnen auch nicht anders an als eine Seuhle mit vielen Büchern umhangen welches noch gahr nicht einen geschickten Hoffmeister ausmacht, und mir auch schreiben Ihre Freueheit und Gemüthsruhe zu lieb haben sie auf eine Anzahl von Jahre zu verkauffen, ich will weder Ihre so vermeinte Geschicklichkeit noch Ihre Jahre verkauft in meinem Hause sehen, ich verlange Ihnen gahr nicht bei meinen Kindern, machen Sie sich fertig Montag von hier zu reisen.“

schentten ihm jetzt ein neues Leben“, das freilich in der nächsten Zeit sich wieder verdunkelte und erst später zu seiner rechten Entfaltung gelangte. — Während seines Aufenthalts in Kurland war H. in freundschaftliche Verbindung getreten mit dem Berens'schen Handlungshause in Riga, das er (I, 39) so ansprechend geschildert hat. Einer der Söhne desselben, Johann Christoph, hatte ihn für nationalökonomische Studien gewonnen und namentlich zur Herausgabe einer Uebersetzung von Dangeuil's Anmerkungen über die Vortheile und Nachtheile von Frankreich und Großbritannien in Ansehung des Handels 1756 veranlaßt. In dem von H. beigelegten Anhang (I, 1) sind von Interesse die Betrachtungen über die Bedeutung der Familien als der Elemente der bürgerlichen Gesellschaft und über den durch Beispiel und Erziehung sich forterbenden Familiengeist, „welcher Städte gebaut hat und durch den sie bestehen“ (I, 37). Jetzt übertrug ihm das Berens'sche Haus für gewisse geheim gehaltene mercantilische Zwecke eine große Geschäftsreise, die zunächst nach Hamburg, Bremen und Amsterdam sich erstrecken sollte, nachher aber bis England sich ausdehnte. In London konnte er in der ihm übertragenen Angelegenheit nichts ausrichten; anstatt nun nach Hause zurückzukehren, wartete er müßig auf eine Gelegenheit, sein Glück zu machen. Allein diese wollte sich nicht zeigen und er hatte keinen Menschen, der ihm rathen und helfen konnte; so gerieth er allmählich in einen ganz verzweifelten Zustand, „den er durch lauter Zerstreuungen zu vergessen suchte.“ Um etwas zu verdienen, kam er auf den Gedanken, Unterricht im Lautenspiel zu geben; man wies ihn zu dem einzigen Lautenisten, den es damals in London gab. Dieser Mann nahm ihn freundlich auf, er wurde sein Vertrauter und H. glaubte nun gefunden zu haben, was er schon so lange vergeblich gesucht hatte. Aber es zeigte sich bald, daß der Lautenist ein ganz lächerlicher Mensch war; anstatt ihn auf bessere Wege zu bringen, wie H. in der Stille gehofft hatte, wurde er selbst immer tiefer in ein leichtsinniges verschwenderisches Treiben hineingeführt, und als er sich endlich, nachdem er seine ganze Verworfenheit kennen gelernt hatte, von ihm trennte, befand er sich in einer „körperlichen und ökonomischen Zerrüttung, unter deren Druck endlich der Stachel seines Gewissens durchdrang“. Er begann mit Aufrichtigkeit das Buch zu lesen, das der letzte Trost seiner Mutter gewesen; da wars ihm, als lese er in Israels Geschichte seinen eigenen Lebenslauf. Welchem Gericht er nun sein ganzes bisheriges Leben unterwarf, wie er durch die „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis“ zum neuen Leben sich emporrang, zeigen die Gedanken über seinen Lebenslauf (I, 208 ff.), die er damals für seine Angehörigen und Freunde zum Zeugnis seiner Sinnesänderung aufsetzte, — ein Seitenstück zu Augustin's Confessionen. Außerdem sind noch die tief-sinnigen biblischen Betrachtungen eines Christen und die Brocken gegen das Ende des Londoner Aufenthalts im Frühling 1758 verfaßt. — Aus England nach Riga zurückgekehrt, faßte H., so aussichtslos seine Lage war, plötzlich, wie er meinte, vermöge göttlicher Eingebung (I, 237) den Entschluß, die Schwester seines Freundes Berens zu heirathen. Das Mädchen zeigte sich geneigt, aber die Brüder verweigerten ihre Einwilligung; schied doch jetzt eine tiefe Kluft die alten Freunde. Noch galten sie sich freilich gegenseitig zu viel, als daß es nicht zu gründlicher Auseinandersetzung hätte kommen müssen. Sie erfolgte, da H. im März 1759 zu seinem kranken Vater zurückgekehrt war, auf schriftlichem Wege, wobei Rector J. G. Lindner in Riga, der später auch noch Kant zu Hilfe nahm, den Vermittler machte. Die hierauf sich beziehenden Briefe gehören zu den in psychologischer Hinsicht interessantesten der Sammlung. Auf der einen Seite erscheint jene pelagianische Correctheit, für welche H.'s innere Erlebnisse geradezu unverständlich, ja ekelhaft sein mußten. Der Welt möchte Berens den alten Freund, den er jetzt für einen Wischmasch von einem großen Geist und einem elenden Tropf erklärt, wieder nutzbar, ja ihn zum Befehrer der Freigeister machen, aber eben darum seine Religion von Aberglauben und Schwärmerei reinigen (I, 357, 366). Auf der anderen Seite zeigt H. die souveräne Haltung eines durch die Wahrheit frei gewordenen, seiner Sache gewißten Geistes, der stolz ist in dem, was die Welt für alte Lumpen achtet, weil er weiß, daß diese Lumpen ihn aus der Grube gerettet haben, vgl. Jer. 38,

11 (I, 395). Da jeder der beiden Theile dem andern vergeblich zur Selbsterkenntnis verhelfen will, kommt es zum völligen Bruche, den auch ein nochmaliges persönliches Zusammentreffen in Königsberg nicht abzuwenden vermag. — In pädagogischer Hinsicht beachtungswerth sind die Briefe, welche H. in dieser Zeit an den jüngeren Lindner, der sein Nachfolger in Grünhof geworden war, und an seine früheren Zöglinge geschrieben hat. — In der glücklichen Muße, deren sich H. damals im väterlichen Hause erfreute (VII, 73), eröffnete er noch 1759 seine eigentliche Autorschaft mit den sokratischen Denkwürdigkeiten (II, 1 ff.). Die Keime dieser Schrift liegen in dem vorangegangenen Briefwechsel mit Kant und Lindner. Sie ist die Selbstrechtfertigung H.'s; im Bilde des Sokrates, der sich unwissend stellt, um seine Mitbürger zur Selbsterkenntnis und Weisheit zu führen, zeichnet H. sich selbst und sein Verhältnis zu den beiden genannten Freunden und zum Publicum. „Wie aber das Korn aller unserer natürlichen Weisheit verwesen, in Unwissenheit vergehen muß, und wie aus diesem Tode, aus diesem Nichts das Leben und Wesen einer höheren Erkenntnis neugeschaffen hervorkomme, so weit reicht die Nase eines Sophisten nicht“ (II, 38); und so weit reichte auch die Nase der Recensenten des Buches nicht. Wenn selbst solchen, die es günstig aufnahmen (wie Mendelssohn in den Literaturbriefen), trotz des aus 1 Kor. 8, 2 f. dargebotenen Schlüssels, das feinere Verständnis fehlte, so widerfuhr dagegen in den Hamburger Nachrichten dem Buche die Ehre, als Ausgeburt eines kranken Kopfes, den man in ein Spinn- oder Kaspelhaus schaffen sollte, gebrandmarkt zu werden. H. aber ließ nun rasch weitere Flugschriften und Flugblätter folgen, zuerst die Wolken (II, 51 ff.) zur Züchtigung des Hamburger Recensenten, dann die Kreuzzüge eines Philologen, zwölf Stücke, von denen die Aesthetica in noce (II, 256 ff.) für die Erkenntnis des H.'schen Standpunctes das wichtigste ist, außerdem hier besonders folgende hervorzuheben sind: Aristobuli Versuch über eine akademische Frage, nämlich die Aufgabe der Berliner Akademie sur l'influence réciproque du langage sur les opinions et des opinions sur le langage (II, 118 ff.); vermischte Anmerkungen über die Wortfügung in der französischen Sprache (II, 133 ff.) und das Kleeblatt hellenistischer Briefe (II, 201 ff.). Worauf dieser merkwürdigen Sammlung tiefstes Absehen gieng, hat H. später (II, 495) in der herrlichen Stelle ausgesprochen: „was sollen wir vom Geschmack des Philologen sagen? Ersilich deutet sein Name einen Liebhaber des lebendigen, nachdrücklichen, zweischneidigen, durchdringenden, markscheidenden und kritischen Wortes an, vor dem keine Creatur unsichtbar ist, sondern alles liegt bloß und im Durchschnitt vor seinen Augen; hiernächst funkelt im Panier seiner fliegenden Sammlung jenes Zeichen des Aergernisses und der Thorheit, in welchem der kleinste Kunstrichter mit Constantin überwindet und das Orakel des Gerichts zum Siege ausführt.“ — In das im engeren Sinn pädagogische Gebiet gehören aus dieser Zeit die fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend 1763 (II, 413), mit einer schon 1759 geschriebenen Zugabe „zweener Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit (Kant), der eine Physik für Kinder schreiben wollte“ (II, 443). In den letzteren tritt H. etwas übermüthig gegen Kant auf; sie sind aber reich an trefflichen Bemerkungen über die an einen Kinderschriftsteller zu stellenden Forderungen. — Diese Schriften, die von den Wortführern der Aufklärung verhöhnt wurden, erweckten bei den tieferen Geistern jener Zeit ein um so lebendigeres Interesse für Hamann. Vor allem trat Herder seit 1764 mit ihm in ein inniges Freundschaftsverhältnis, das erst durch den Tod gelöst wurde; bei keinem andern haben die „Samenkörner großer Wahrheiten“ in H.'s Schriften (vgl. Herder's Werke zur schönen Lit. I, 125) so befruchtend gewirkt. Allein der Magus im Norden, wie Präsident von Moser in Darmstadt H. betitelt hatte, darbt trotz seines Rufes. Um seinem Vater weniger beschwerlich zu fallen, war er geneigt, „nicht nur ein Amt anzunehmen, sondern auch solches zu suchen“; es zu finden, war aber nicht leicht, da er sich nie auf ein Brotstudium gelegt hatte. „Schul- und akademisches Amt“, schreibt er 1763 an Lindner (Schr. III, 184), ist nicht für mich, weil ich nicht zum Vortrage taugte; ferner keines, wozu Rechts-

gelehrsamkeit und Concipiren erfordert wird. Bliebe also Münze, Excise und Licent übrig“. Um sich auf diese Art von Geschäften vorzubereiten, arbeitete er „als Freiwilliger einige Wochen auf der Canzlei des Kneiphöfischen Rathhauses und dann bei der Kriegs- und Domänenkammer. Nach 6 Monaten gab er diese Stellung wieder auf „aus gänzlicher Verzweiflung an der Möglichkeit einer Copistenhand und des dazu nöthigen Augenmaßes jemals mächtig zu werden und weil die länger fortgesetzte Mühe einer sitzenden Arbeit den Verlust seiner Gesundheit nach sich ziehen würde“. Hierauf betheiligte er sich eine Zeit lang bei der neu begründeten Königsberger Zeitung. Eine Reise nach Deutschland, die er auf Moser's Aufforderung unternahm, führte zu keiner Versorgung, ebenso wenig der darauf folgende Aufenthalt in Mitau. Das Jahr 1767 brachte ihm infolge des Todes seines Vaters ein kleines Erbe sammt der ihm fortan Widerwärtigkeiten in Fülle bereitenden Sorge für den geisteskranken Bruder, ferner die Stelle eines Uebersetzers bei der Accisedirection, von der er erst nach zehnjährigem Harren zu dem etwas einträglicheren und minder geschäftsvollen Ante eines Pachtverwalters vorrückte. Im J. 1767 scheint er auch die viel besprochene und angefochtene „Gewissensehe“ mit einem unverdorbenen gutherzigen Landmädchen geschlossen zu haben, das seinen alten gelähmten Vater mit größter Treue und Hingebung bis an seinen Tod als eine Tochter gepflegt hatte. Hamann that diesen Schritt erst nach schweren inneren Kämpfen und „kältester Ueberlegung“ (Gildemeister II, 21); die Verbindung wurde beiderseits mit der unverbrüchlichsten Treue heilig gehalten und „machte das ganze Glück seines Lebens aus“. Er sagt zwar, daß in keinem Lande eine Gewissensehe so gesetzmäßig sei wie in Preußen, aber er fühlte „die bürgerlichen Uebelstände“ derselben sehr lebhaft, und nur die Ueberzeugung, daß ein solches Verhältnis für der Mutter und der Kinder Glück am zuträglichsten sei, habe ihn abgehalten es zu ändern (Gildem. V, 21). Vielleicht dachte er daran, daß die ungebildete, oder wie er sich derber ausdrückt, rohe Bäuerin den höheren geselligen Ansprüchen, die als Ehefrau an sie gestellt worden wären, nicht hätte entsprechen können und dadurch ihre Zufriedenheit verloren haben würde. Wie dem auch sei, rechtfertigen wird diese Gewissensehe wohl niemand; sagt doch seine eigene Tochter, die mit der größten Verehrung und Liebe an ihrem Vater hing, in einem Brief an Hegel (Gildem. IV, 350): „daß die Ehe eine Gewissensehe und keine förmliche war, ist allerdings ein Unrecht, das mein Vater gegen die bürgerliche Ordnung und dadurch ein noch größeres gegen meine Mutter begieng“.

Unter dem Drucke häuslicher Sorgen, die ungeachtet seiner Pünktlichkeit in Geldangelegenheiten durch ein gewisses Ungeschick im Haushalten (vgl. VII, 163) gesteigert wurden, setzte er mit eisernem Fleiße seine Studien fort. Seine Lesegier blieb unerfättlich und war dabei mit eigenthümlicher Beharrlichkeit gepaart; war er doch der Ansicht, daß jedes angefangene Buch beendigt werden müsse, selbst ein schlechtes, denn auch ein solches enthalte noch Goldkörner. In freien Stunden liebte er besonders den Umgang mit Jünglingen, auf deren Geschmacks- und Herzensbildung er einzuwirken und deren Studien er durch seinen Rath zu leiten suchte. Daneben fand er noch Zeit über die verschiedenartigsten Materien zu schriftstellern und einen ausgebreiteten Briefwechsel zu führen. — Von 1771 an betheiligte sich H. namentlich bei den damaligen Verhandlungen über den Ursprung der Sprache. (Die hieher gehörigen Schriften finden sich im 4. Bande der Sammlung). Es war ein Zeitthema, ob die Sprache göttlichen oder menschlichen Ursprungs sei; von der Berliner Akademie war ein Preis auf die beste Schrift über diesen Gegenstand gesetzt worden. Zunächst erschien nun eine anonyme Schrift (von Tiedemann) „Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache,“ worin das „Begleiten des Denkens mit Tönen“ für eine durch die Noth herbeigeführte, durch Beobachtung der Thiere unterstützte Erfindung erklärt wurde. Diese Schrift wurde von H. kurz abgefertigt (IV, 3 ff.). Erst Herders bekannte Abhandlung gab ihm Veranlassung sich näher auf die Frage einzulassen; in der Beantwortung derselben tritt er hauptsächlich dadurch Herder entgegen, daß er die Entstehung der Sprache in letzter Instanz aus dem geheimnißvollen Rapport ableitete, in den der neugeschaffene

Mensch zu dem in allen Erscheinungen der Natur sich ihm offenbarenden Gotte gestellt war. „Alles, was der Mensch am Anfang hörte, mit Augen sah, beschaute und seine Hände betasteten, war ein lebendiges Wort, denn Gott war das Wort“ IV, 33 (vgl. Steintal, der Ursprung der Sprache, 1858, S. 42—60, wo übrigens H.'s Ansicht nicht sowohl gewürdigt, als herabgewürdigt ist). — Näher berührt das pädagogische Gebiet die neue Apologie des Buchstabens h oder außerordentliche Betrachtungen über die Orthographie der Deutschen 1773 (IV, 115 ff.). Unter der Maske eines alten Schulmeisters schreibt hier H. gegen den Errector Damm, der den „von unachtsamen, undenkenden Brodschreibern und sogenannten Kanzellisten“ unnöthigerweise in die Sylben eingeschobenen Buchstaben h beseitigt wissen will, weil „wer in der Orthographie des kleinen Buchstabens h nicht treu ist, auch in den großen Offenbarungen und Geheimnissen der allgemeinen, gesunden und praktischen Menschenreligion gern untreu und ungerecht ist.“ Und wirklich kam auch der alte Schulmeister den Scrupel nicht unterdrücken, wie durch die überflüssigen Buchstaben „gleich beim Buchstabiren, wo ein Kind auf guten Glauben eine Sylbe von drei Buchstaben z. E. i—e—ha wie ein einziges i aussprechen lernt, der erste Same des verderblichen Glaubens ohne Einsicht des zureichenden Grundes ausgestreut und der Anfang gemacht werde, die aller Kindervernunft widersprechendsten Satzungen blindlings nachbeten zu lehren.“ Schon hieraus ist zu errathen, wie neben und hinter dem vulgären Rationalismus in der Sprachlehre der pädagogische und philosophisch-theologische gezüchtet wird, und dies besonders in dem zweiten Theil, in dem der Buchstabe h seine Apologie gegen die „kleinen Propheten“ selbst führt. Eine Fortsetzung des hier gegen die „Orthographie“ (das Schreiben nach der Aussprache) unternommenen Streites bildet, was H. später gegen Klopstock's Versuch, die deutsche Orthographie zu reformiren, geschrieben hat, nämlich die zwei Scharflein zur neuesten deutschen Literatur 1780 (VI, 25), womit man die Briefe VI, 80, 123, 164 vergleichen kann. Ferner sind als in die Pädagogik einschlagend noch aus dem Briefwechsel des J. 1783 zu erwähnen die auf den Unterricht und die Erziehung des jungen Lindner, den H. in sein Haus aufgenommen hatte, sich beziehenden Briefe VI, 314, 322, 324, 331, 343, und die köstlichen Briefe an seinen Sohn VI, 335, 362, zu denen Gildemeister (II, 441) einen herrlichen Nachtrag geliefert hat. — Im J. 1784 hat H. seine berühmte, gegen Mendelssohn's Jerusalem gerichtete Schrift Golgatha und Scheblimini (VII, 17) verfaßt. Die vernichtende Kritik, welche hier — meist in Form der Parodie — an den von Mendelssohn entwickelten Sätzen des Wolf'schen Naturrechts geübt wird, giebt Veranlassung zu tief sinnigen Erörterungen über Religion und Offenbarung, Gesetz und Evangelium, Glauben und Wissen, Staat und Kirche. Die pädagogische Weisheit, welche Mendelssohn in der angef. Schrift gelegentlich auch vorträgt, wird von H. nicht berücksichtigt. Ebenfalls in das J. 1784 fällt die Abfassung der übrigens von H. selbst aus Rücksicht auf Kant nicht veröffentlichten Abhandlung Metakritik über den Purismus der reinen Vernunft (VII, 1 ff.), über die besonders Hegel (Werke XVII, 83 ff.) zu vergleichen ist. — In jener Zeit, da H. seine bedeutendsten Bücher schrieb, befand er sich in einer verzweiflungsvollen Lage. Sein Gehalt war durch Entziehung bedeutender Nebeneinkünfte verringert, das väterliche Erbe fast aufgezehrt, er selbst krank und hinfällig. (S. Briefw. mit Jacobi S. 4 ff. u. Gildemeister V, 29 ff.). Sein größter Kummer aber war, daß ihm für die Ausbildung seiner vier Kinder die Mittel fehlten. Doch sollte sein unerschütterlicher Vorsehungsglaube nicht zu Schanden werden; die Hülfe kam auf eine ganz ungeahnte Weise. Ein westfälischer Edelmann, Franz Buchholz, ein warmer Verehrer der H.'schen Schriften, der durch Lavater und Dalberg Kunde von der Noth des Mannes erhalten hatte, übersandte ihm ein bedeutendes Kapital, von dem für jedes der Kinder 1000 Thaler bestimmt wurden, mit der einzigen Bedingung, daß H. ihn adoptire und als Hausgenossen bei sich aufnehme (VII, 195 f.). Der letztere Punct wurde bald von Buchholz dahin abgeändert, daß er H. zu sich nach Münster einlud. Nicht minder ließ die Fürstin Gallizin in ihn dringen, ihr das

Glück seiner persönlichen Bekanntschaft zu verschaffen. (Briefwechsel mit Jacobi S. 11 ff. vgl. 25 f. Bildemeister V, 67 f.). Der von H. wiederholt vergeblich erbetene Urlaub wurde ihm endlich in der kränklichsten Weise durch Pensionirung mit der Hälfte des Gehalts gewährt. Am 21. Juni 1787 trat er die Reise nach dem Westen an, traf krank bei Buchholz ein, verbrachte aber bei ihm und im Gallizin'schen Kreise, sowie bei Jacobi noch glückliche Tage. Doch war dieses Abendroth seines Lebens, der gehoffte „Sabbath“ nur von kurzer Dauer. Ein heftiger Anfall führte am 21. Juni 1788 in Münster sein Ende herbei, von dessen Nähe er keine Ahnung gehabt zu haben scheint. Seine letzte, unvollendet gebliebene Schrift ist der fliegende Brief an Niemand den Kundbaren (VII, 71 ff.), sein literarisches Testament, in welchem er die ganze Abweckung seiner Autorschaft enthüllt: „das verkannte Christenthum und Lutherthum zu erneuern, und die demselben entgegengesetzten Mißverständnisse aus dem Wege zu räumen und dem Drachen von Babel einige Küchlein von Pech, Fett und Haar, unter einander gekocht, in den Rachen zu werfen.“ Den Grabstein im Garten der fürstlichen Freundin zierte die passende von Hemsterhuis angeordnete Inschrift, 1 Kor. 1, 23. 27. Im J. 1851 wurden H.'s Ueberreste auf den Münster'schen Ueberwasserkirchhof veretzt und ihm ein einfaches Denkmal errichtet. Der einzige Sohn H.'s, Johann Michael, geb. den 27. Sept. 1769, der seinen Vater nach Münster begleitet hatte, widmete sich später dem Lehrfach und starb als Director des städtischen Gymnasiums in Königsberg am 12. Decbr. 1813. Ueber ihn, auf den manches von den Eigenthümlichkeiten des Vaters übergegangen war, s. „Kleine Schulschriften von Joh. Mich. Hamann, nebst einer Denkschrift auf den Verstorbenen von Ludw. v. Bacsko“ 1814, wo auch manche Notizen über H. den Vater sich finden.

Die Bedeutung, welche Hamann in der Geschichte der Pädagogik zukommt, liegt nicht darin, daß er auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen in irgend einer Beziehung direct einen eingreifenden Einfluß ausgeübt hätte. In einer derartigen Wirksamkeit sah er überhaupt nicht die ihm von Gott verliehene Sendung. Er bezeichnet seinen Beruf (I, 397) als „Lilie im Thal den Geruch des Erkenntnisses auszubusten.“ Seine Stimme ist (II, 100) „die eines Predigers, dem das Publicum eine Wüste ist, in der mehr Herden als Menschen wohnen.“ So will er denn wohl gleich jenem Prediger in der Wüste, „die Tenne segnen“, auch ohne Schonung „hervorragender Mohnköpfe“, macht sich aber keine Illusion, daß ihm das Schicksal aller Propheten beschieden ist. „Man überwindet“, schreibt er II, 114, „leicht das doppelte Herzeleid, von seinen Zeitgenossen nicht verstanden und dafür gemißhandelt zu werden, durch den Gesmack an den Kräften einer besseren Nachwelt. Glücklich ist der Autor, welcher sagen darf: wenn ich schwach bin, so bin ich stark, — aber noch seliger ist der Mensch, dessen Ziel und Laufbahn sich in die Wolken jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht werth war.“ Von aller Reformhaft ist er bei seinem starken Providenzglauben so fern wie möglich; er weiß, daß Gott zu allem sich Zeit nimmt, aber gewiß fertig wird, daß alles zu seiner Oekonomie gehört. „Wenn“, schreibt er einmal an Jacobi (Briefw. S. 129), „das Rindvieh beiseit austritt, muß man dann die Bundeslade gleich für verloren halten, und die Hand wie Ufa darnach austrecken?“ — Was man bei H. zu holen hat, sind mit Einem Worte *fermenta cognitionis*. Damals waren es, wie Göthe über einen verwandten Geist mit Anspielung auf H. gesagt hat, „sibyllinische Vorahnungen des Guten und Rechten, das einst kommen soll oder sollte.“ Die neuere Wissenschaft hat manchen Gedanken, der bei H. aufblüht, zur Klarheit gebracht, aber seine Seherworte noch lange nicht erschöpft. — Der Kampf, den H. führt, gilt fürs erste der naturwidrigen Ueberfeinerung, wie sie an einer altersschwachen Cultur zu haften pflegt; der Heuchelei der Formen, aus denen längst das Leben gewichen ist; der eiteln Prätenzion der Menschensagung, wohin ihm auch eine todte Orthodorie gehört, so gewiß er weiß, daß „Schmach und Kraft des kleinen Luther'schen Katechismus allein dem Pabst- und Türkenmord jedes Aeons gewachsen ist und bleiben wird“ (V, 48). Noch häufiger aber führt er das Schwert gegen das platte, feichte Aufklärlicht, gegen

Franzosenhum und Berlinererei, gegen den philisterhaften Utilitarismus, gegen die alles Lebendige secirende Verstandesphilosophie mit ihrem leeren schematisirenden Formalismus. Von dieser „mordlignerischen Philosophie“ (IV, 45), deren Scheidewasser „alles Metall der tiefstinnigsten und erhebendsten Materien und Wissenschaften, als Theologie, Politik, Moral, Gott, Staat und Menschen sind, welche nicht geschieden werden können“, aufzulösen sucht (IV, 439), ruft er zurück zu dem Brunnen des Lebens, der hoch vom Himmel her aus dem Herzen Gottes entsprungen (VI, 113), zu der Gottesweisheit, die in Natur und Geschichte, in Vernunft und Sprache gleichmäßig ihre ewigen Gedanken ausgeprägt hat. Dies ist jenes von H. öfters (VI, 183, IV, 146, Briefw. mit Jac. S. 20. Gildem. V, 49) hervorgehobene Princip der Coincidenz (principium coincidentiae oppositorum). Um dieses das ganze Leben des Univerfums bestimmenden und durchdringenden Principis sich zu bemächtigen und den Geistesblick in den Zusammenhang der Dinge zu gewinnen, hat man vor allem in die heilige Schrift sich zu vertiefen; denn „Natur und Geschichte sind die zwei großen Commentarii des göttlichen Worts, und dieses hingegen der einzige Schlüssel, uns eine Erkenntnis in beiden zu eröffnen“ (I, 138). Das Buch der Natur und der Geschichte sind nichts als Chiffren, verborgene Zeichen, die eben den Schlüssel nöthig haben, der die heilige Schrift auslegt und die Absicht ihrer Eingebung ist (I, 148). Dieser Schlüssel ist Christus, „der große Architekt und Eckstein eines Systems, das Himmel und Erde überleben wird“ (IV, 19). „Aller philosophische Widerspruch und das ganze historische Räthsel unserer Existenz, die undurchdringliche Nacht ihres termini a quo und termini ad quem sind durch die Urkunde des Fleischgewordenen Worts aufgelöst“ (IV, 330). Christus als das Centrum, in dem aus allen Lebensstreifen die Radien zusammenlaufen, ist demnach auch das Centrum alles Hamann'schen Denkens und Lehrens. Er begehrt keine andere Legitimation, als die, daß seine Ueberzeugung „auf Wort und That eines Mannes beruht, der als ein Gott der Lebendigen und nicht der Todten, als ein Arzt der Kranken und Schwachen, nicht der Gesunden und Starken, eine allgemeine Tinctur der Unsterblichkeit gegen den Stachel des Todes — — hervorgebracht hat, damit Friede auf Erden — — und die Vollendung des Weltalls zur Ehre in der Höhe bereitet werden könnte“ (VII, 117). Durch diese hier nicht weiter zu erörternde Stellung zum Christenthum als geschichtlicher Thatsache, ja aller Geschichte Ziel und Vollendung, unterscheidet sich H. nicht nur von anderen Vertretern jener Sturm- und Drangperiode, sondern auch von der späteren das Christenthum mit Verflüchtigung seines historischen Charakters bedrohenden Romantik.

Seine pädagogischen und didaktischen Ansichten hat H. nicht in einem System dargestellt, sondern nur zerstreut in verschiedenen seiner Schriften ausgesprochen; sie zeugen von tiefer Einsicht in das Wesen der Erziehung und des Unterrichts und enthalten so gewichtige Winke für Eltern und Lehrer, daß es sich wohl der Mühe lohnt, etwas näher darauf einzugehen. Erziehung und Unterricht sind ihm Gegenstände von allgemeinem Interesse; in dem 2. Brief über das Schuldrama (Schr. II, 421) schreibt er: „Jedem Vater des Vaterlandes und jedem Mitbürger sollte die Erziehung am Herzen liegen, weil der Same des Fluchs und des Unkrauts, welcher sowohl das gemeine als das Hauswesen unterdrückt, meistens von Schulen ausgesät und angebaut wird.“ Mit dem nachtheiligen Einfluß, den sie haben können, ist zugleich der wohlthätige anerkannt, den sie ausüben sollen. H. ist mehr für öffentliche, als für kleine Winkel- und Nebenschulen, weil er glaubt (Schr. I, 166), „daß eine mittlere (kleine) Anzahl von Kindern ungleich mehr Mühe und Fleiß erfordert als eine größere, und eine kleine Anzahl für die Sitten der Kinder gefährlich ist, weil ihre Vertraulichkeit leichter statt hat, und zu dem Mißbrauch derselben daher mehr Gelegenheit, wie auch zu dem Neide und Hass, der unter vielen nicht so schädlich, und mehr zur Eifersucht (Macheiferung) und Aufmunterung dient.“ H., der selbst ein edler und wahrhaft frommer Mensch war, legte auf das religiöse Element in der Erziehung in Haus und Schule den höchsten Werth. Er schreibt (Schr. I, 332) an den Baron v. W.: „Die

Schule, in der an Gott gedacht wird, ist so gesegnet als das Aegypten, wo Joseph aus und eingieng. Sonst arbeiten umsonst, die an uns bauen.“ Schr. IV, 448 sagt er: „Es ist die heiligste Pflicht aller christlichen Eltern, ihre Kinder frühzeitig, sobald sie nur irgend Begriffe entwickeln und man nur einigermaßen bemerkt, daß sie schon einer Reflexion fähig sind, nicht nur mit Gott und der Ewigkeit, als dem Inhalt der Religion, bekannt zu machen, sondern sie auch so zu üben und dazu zu gewöhnen, daß sie aus Liebe und Vertrauen auf Gott, unsern Vater und Herrn im Himmel, nicht aber aus bloßen Gründen des Angenehmen, Nützlichen und Wohlstandigen handeln lernen. Dies heißt Erziehung zur Gottseligkeit. Durch Unterricht lernen Kinder bloß mit dem Kopf oder nur gar mit dem Gedächtnis. Erziehung aber soll sie eigentlich gewöhnen nach und nach so zu denken und zu handeln, wie sie es erkannt haben, nicht bloß mechanisch, sondern freiwillig und aus innerem Trieb.“ Er war überhaupt kein Freund von Zwang und ließ Kinder und Zöglinge möglichst frei gewähren. Indem er sich in einem Briefe an den Sohn (Gildem. II, 441) über die im Hause herrschende „Zaubereisünde des Ungehorsams“ beklagt, fügt er doch hinzu: „Unter zwei Uebeln will ich lieber euren Ungehorsam, als einen betrüglischen und knechtischen Augendienst.“ (Als Commentar zu dieser Klage vgl.: „Etwas über mich“ von der ältesten Tochter H.'s. Poel. I, 413). Dem Vater eines Zöglings schreibt er (Schr. VI, 324): „Ich habe mir vorgenommen, ihm seine Freiheit so wenig zu benehmen, so lange ich keinen Mißbrauch davon absehen kann. Auch bei meinen eigenen Kindern verabscheue ich allen Zwang ohne Noth.“ Die Achtung vor der Freiheit der Kinder ist eine nothwendige Folge der Ehrerbietung, welche wir den Kindern schuldig sind und welche in der That die wesentlichste Bedingung für einen rechten Erzieher und Lehrer bildet. „Die blinden Heiden, sagt er in einem Briefe an Kant (Schr. II, 445), hatten vor Kindern Ehrerbietung, und ein getaufter Philosoph wird wissen, daß mehr dazu gehört für Kinder zu schreiben, als ein Fontanellescher Witz. Was schöne Geister versteinert und schönen Marmor begeistert, dadurch wird man an Kindern die Majestät ihrer Unschuld beleidigen. Sich ein Lob aus dem Munde der Kinder und Säuglinge zu bereiten, — an diesem Ehrgeiz theilzunehmen, ist kein gemeines Geschäft, das man nicht mit dem Raube hunder Federn, sondern mit einer freiwilligen Entäußerung aller Ueberlegenheit an Alter und Weisheit und mit einer Verleugnung aller Eitelkeit darauf anfangen muß.“ Den eigentlichen Grund dieser Ehrerbietung, in welchem er auch den großen Unterschied zwischen seinem und Rousseau's Standpunct findet, giebt er Schr. II, 420 an, indem er ausruft: „Der Werth einer Menschenseele, deren Verlust oder Schaden nicht durch den Gewinn dieser ganzen Welt ersetzt werden kann, wie wenig kennt diesen Werth einer Menschenseele der Andriantoglyph des Emils, blinder als jener Knabe des Propheten! (2 Kön. 6, 15). — Jede Schule ist ein Berg Gottes wie Dothan voll feuriger Roffe und Wagen um Elisa her. Laßt uns also die Augen aufthun und zusehen, daß wir nicht jemand von diesen Kleinen verachten; denn solcher ist das Himmelreich und ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel.“ Solche Gedanken geben auch dem Unterricht seine volle Wichtigkeit und die rechte Weiße. Wie ernst er es schon als Hofmeister damit genommen hat, ergiebt sich aus folgender Stelle eines Briefs an G. E. Lindner (Schr. I, 351): „Wollen Sie mir glauben, daß ich ganze halbe Stunden herumgehen kann, um mich auf die Lektionen, welches die möglichst leichtesten sind (ein Kind lesen und einen jungen Menschen etwas französisch zu lehren), vorzubereiten und nachzubereiten, daß ich so sage?“ Nachbereiten d. h. wohl prüfen, wie man eine Lektion abgehalten, ist eigentlich dasselbe, was beim Rechnen die Probe und gewiß ebenso nothwendig wie diese. Seine tiefe Einsicht in das Geschäft des Unterrichtens zeigt sich schon in dem einzigen Ausspruch Schr. II, 425: „Kindern zu antworten ist in der That ein Examen rigorosum, auch Kinder durch Fragen auszuholen, ist ein Meisterstück.“ Unter den Lehrfächern standen ihm die sprachlichen oben an, schon „weil Sprache und Schrift die unumgänglichsten Organe alles menschlichen Unterrichts sind, wesentlicher und absoluter wie das Licht zum Sehen und der Schall

zum Hören" (Schr. IV, 193). „Die Erlernung der fremden Sprachen sollte nach seiner Ansicht (Schr. I, 159) als ein Hilfsmittel die Muttersprache zu verstehen, an Gedanken fruchtbar zu werden, selbige zu zergliedern, die Zeichen derselben gegen einander zu halten, den Unterschied derselben zu bemerken, kurz, was ein bloßes Gedächtniswert zu sein scheint, als eine Vorbereitung und Uebung aller Seelenkräfte, und höherer, wichtigerer, schwererer, ja geistlicher Dinge gebraucht werden.“ Einen besonderen Werth legte er auf den Unterricht in der lat. Sprache. „Sie sehen, schreibt er (Schr. VI, 335) an den Vater eines Zöglings, daß ich das Lateinische zur Hauptsache gemacht, theils weil eine Gründlichkeit und mittelmäßige Kenntniß dieser Sprache zum akademischen Bürgerrecht unumgänglich ist, theils die rechte Methode nicht nur in alle übrigen Sprachen einen großen Einfluß hat, und nach meinem Urtheil weit mehr dient, Aufmerksamkeit, Urtheil und Scharfsinn zu schärfen, als irgend der Mathematik zugeschrieben werden kann und der ganze Mechanismus von Analyse und Construction in nichts als einer praktischen Logik besteht.“ Mit seinem eigenen Sohn fieng er zuerst das Griechische an, „weil es im Grunde nicht schwer sei, und man kein Latein recht verstehen könne, ohne einen nothdürftigen Vorschmack jener Grundsprache“ (Schr. VI, 336). Ueber die seiner Zeit herrschende Unterrichtsweise fällt er aber (Schr. II, 423) ein sehr scharfes Urtheil. „Der Unterricht in Schulen scheint recht dazu ausgesonnen zu sein, um das Lernen zu vereiteln und zu vereiteln. Alle unsere Erkenntniskräfte hängen von der sinnlichen Aufmerksamkeit ab; diese wiederum beruht auf der Lust des Gemüths an den Gegenständen selbst. Beides würde durch Schauspiele aus dem Schulstaube erweckt und zugleich das harte Joch des Scholendriens erleichtert werden. Ein Knabe, der *alacritatem ingenii* bei einem Zeitvertreib äußert, gewinnt immer mehr als ein anderer, dem über dem *C. Nepos* Hören und Sehen vergeht, der sich stumpf memorirt und schläfrig exponirt.“ Schr. II, 438 ff. giebt er selbst Entwürfe zu fünf Schulhandlungen; der erste ist höchst originell, hat aber eine sehr bedenkliche pädagogische Seite und dürfte kaum je zur Ausführung gekommen sein; er lautet: „Die eine Hälfte meiner Schulhandlung spiele ich selbst, indem ich in der Person meiner Kinder den Inhalt desjenigen auffage, was sie von mir gelernt haben, oder hätten lernen sollen. — Zu der anderen Hälfte habe ich einige Buben unter der Hand angerichtet, die den Ausbund aller Schulstreiche wiederholen müssen, woran ich ein Jahr lang gesammelt, und die mir die Tage meines Standes am meisten vergällt oder verüßt haben.“ Auch mit der herkömmlichen lat. Lectüre war er nicht einverstanden. „Was haben Kinder, fragt er (Schr. I, 160), die Hausväter, Hirten, Handwerker u. werden sollen, mit den Thaten griechischer und römischer Helden, für fremde Völker und Sitten u. für Beziehung und Gemeinschaft? Ein Landjunker sollte eher die Schriftsteller des Ackerbaues als das Leben des Alexander und die Briefe des Plinius zu seinen Lehrbüchern der röm. Sprache machen. Das Latein würde dann nicht nur dem jungen Adel, sondern auch vielen Bürgerkindern leichter, angenehmer und brauchbarer werden.“ Im Grunde genommen harmoniren diese Ansichten nicht mit H.'s idealem Wesen. Wahrscheinlich hat auch er sich hierin durch das Nützlichkeitsprincip Basedow's, dessen „*Philanthropinum*“ ihm eine sehr merkwürdige Erscheinung war (Schr. V, 171), blenden lassen. Hatte er doch einmal, als er glaubte, „es gehe mit seinem Hans Michel alles krebsgängig, den grimmgigen Einfall, ihn dem Pontifex maximus in Dessau zu übermachen.“ Herder schreibt ihm darüber (Schr. I, 184): „Ihm, den ich persönlich kenne, würde ich keine Rälber zu erziehen geben, viel weniger Menschen.“

Vortrefflich sind H.'s Bemerkungen über die Art und Weise, wie Lehrer und Erzieher mit Kindern verkehren sollen. „Das größte Gesetz der Methode für Kinder, sagt er in einem Briefe an Kant (Schr. II, 447), besteht darin, sich zu ihrer Schwäche herunterzulassen; ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will; ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will; ihre Sprache und Seele zu erkennen, wenn wir sie bewegen wollen, die unfrige nachzuahmen. Dieser praktische Grundsatz ist aber weder möglich zu verstehen, noch in der That zu erfüllen, „wenn man nicht, wie man

im gemeinen Leben sagt, einen Narren an Kindern gefressen hat, und sie liebt, ohne recht zu wissen warum.“ Der Lehrer soll sich aber nur herablassen zu ihnen, um sie in die Höhe zu heben; er muß es machen wie ein guter Vorsänger, der mit Fleiß seine Stimme einen halben Ton höher zieht, weil er aus Erfahrung weiß, daß seine Gemeinde geneigt ist, zu tief hinunter zu sinken.“ Er empfiehlt ein langsames, aber stetiges Fortschreiten und dringt auf die Vermeidung aller Sprünge. Seinem Bruder schreibt er (Gildem. I, 248): „Du kannst nicht glauben, wie viel langsamer anhaltender Fleiß fördert“, und Schr. I, 321 bemerkt er einem Hauslehrer: „daß alle Sprünge nichts helfen, um Kinder zu unterrichten, wissen Sie aus Erfahrung. Daß sie unsere Lehrer sind, werden Sie je länger, je mehr finden.“ Sein eigenes Verfahren mit einem ihm anvertrauten Zögling bezeichnet er dem Vater mit den Worten: „Ein guter Baumeister arbeitet in die Erde, ehe das Geringste über derselben ins Auge fällt. Je geschwinder man mit dem letzten eilt zur Schau, desto weniger taugt der Grund“ (Schr. VI, 327). Aber nicht bloß eitle Lehrer, sondern oft gerade die gewissenhaftesten und eifrigsten möchten gerne ihren Bau so bald als möglich über die Fundamente sich erheben sehen. Um ihre Ungebuld zu zügeln, sagt er Schr. I, 158: „Ein rechtschaffener Lehrmeister muß bei Gott in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will. Der allmächtige Gott, dem nichts kostet und dem nichts zu theuer für die Menschen gewesen, ist der sparsamste und langsamste Gott. Das Gesetz seiner Wirthschaftlichkeit von Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, sollte unsere Richtschnur sein. Es ist nichts daran gelegen, was, noch wie viel? Kinder und wir Menschen überhaupt lernen, aber alles wie?“ (Schr. I, 158). Deshalb verlangt er auch von den Lehrmitteln und Lehrbüchern möglichste Einfachheit. „Wir säen nicht ganze Gewächse, sagt er (Schr. I, 159), auch nicht ganze Früchte derselben, sondern nichts mehr als das Kleinste davon, den Samen, und dieser selbst ist zu überflüssig, so daß er verfaulen muß, der Leib desselben, ehe er aufgehen kann. — Die Mittel, Kinder zu unterrichten, können daher nicht einfach genug sein. So einfach sie sind, ist noch immer viel überflüssiges, verlorenes und vergängliches an denselben. Sie müssen aber reich an Wirkungen, eine Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit zur Anwendung und Ausübung in sich schließen.“ Auch von einem guten Schulbuch verlangt er, daß es „kurz, rund und trocken“ sei (Schr. I, 503). „Diese dürren Knochen müsse der Geist des Lehrers bekleiden und befeelen. Das sei die viva vox im Unterricht, eine Tochter der lebendigen Erkenntnis, und nicht die vox humana, eine Orgelpfeife“ (Gildem. IV, 183). Indessen muß auch H. einräumen, daß selbst der beste Unterricht allein nicht alles vermag. „Der schönste Witz des Seneca und aller Wortfluß des Cicero richten ebenso viel aus als Moses und die Propheten, wenn es an der Pfingstgabe des Geistes, des Selbsttriebes fehle“ (Schr. VI, 345). Zum Trost für manche Eltern und Lehrer möge noch ein Ausspruch H.'s (Schr. III, 105) erwähnt werden: „So lange ich junge Leute nur noch selbst denken und Uebungen des Gefühls an ihnen sehe, so lange liebe ich sie und habe gute Hoffnung.“ Die „anti-salomonischen Schulmeister, nach deren Glaubensbekenntnis die Furcht des Herrn der Weisheit Ende ist“ (IV, 19), könnten vieles aus H. lernen, wenn er ein Mann für solche Leute wäre. Aber H. ist überhaupt nicht für viele, aus sachlichen und formellen Gründen. Er gehört zu den tief Sinnigsten Schriftstellern, deren Verständnis natürlich immer schwierig ist; er besaß eine ungeheure Belesenheit in der classischen wie in der neueren, einheimischen und fremden Literatur und besonders auch in der h. Schrift; um die zahlreichen Citate, die er immer in der Ursprache daraus anführt, die oft weit hergeholtten Analogien und die vielen gelehrten Anspielungen zu verstehen, ist ein Grad von philologischer und literarischer Bildung erforderlich, der eben nicht allgemein gefunden wird. Dazu kommen noch der scharfe Witz, die Satire und der Humor, die auch nicht immer auf platter Hand liegen, die gepreßte Kürze des Stils, die alles Unwesentliche und damit auch oft die verbindenden Mittelglieder zwischen den Hauptgedanken wegwirft, so daß der Leser manchmal wie vor lauter Räthseln und Dratelsprüchen steht. Sie auf-

zulösen erfordert oft ein eigenes Studium; daß sie aber dessen werth sind, folgt schon aus der Hochschätzung, welche Männer wie Herder, Jacobi, Lavater, Göthe u. a. seinen Schriften erzeigt haben. Seine fast sprichwörtlich gewordenen Dunkelheiten sind jedoch nicht eine Folge unklarer Gedanken. Göthe sagt von ihm (Gildem. VI, 156): „Hamann war seiner Zeit der hellste Kopf; er wußte wohl, was er wollte“; ebenso wenig können sie einer Nachlässigkeit des Stils zugeschrieben werden. „Von keinem unserer großen Schriftsteller, sagt Gildem. VI, 32 haben wir so viele Proben der mühsamsten, immer wiederholten Ueber- und Umarbeitung seiner Gedanken“; er scheint sie vielmehr paradoxer Weise oft absichtlich angewendet zu haben, um sich deutlich zu machen; denn, sagt er (Göthe's Werke 3, 180), „Deutlichkeit ist eine gehörige Vertheilung von Licht und Schatten.“ Diesen fand zuletzt auch er oft zu stark aufgetragen, indem er (Gildem. II, 297) klagt: „Ich habe mich in eine solche Manier zu schreiben hineinstudirt, die mir weder selbst gefällt, noch natürlich ist.“ Vieles, was H. geschrieben hat, ist übrigens vortrefflich stilisirt und bietet dem Verständnis keine besondere Schwierigkeit dar, wie z. B. die interessante Beilage zu seiner Uebersetzung des berühmten Werkes von Dangeuil, über die Vortheile und Nachtheile in Ansehung des Handels u.; die Gedanken über meinen Lebenslauf, die gehaltvollen biblischen Betrachtungen, die Brocken und besonders die Briefe, über die sich Göthe so anerkennend ausspricht: „Alle Briefe, die ich von ihm sah, waren vortrefflich und viel deutlicher, als seine Schriften“; besonders freuten ihn zwei an den Herrn von Moser gerichtete Briefe, „die von der wunderbaren Großheit und Innigkeit des Verfassers Zeugnis ablegen“ (Gildem. VI, 155). Die eben genannten Schriften muß man zuerst lesen; sie werden ermuthigen, weiter in den vielfach so räthselhaften Schriftsteller einzudringen, nachdem man einmal die erste Bekanntschaft mit ihm gemacht hat. Was freilich von den edelsten Genien gilt, daß ihre Gestalt mehr oder weniger schwankt zwischen ihrem Urbild und ihrem Zerrbild, gilt in ganz besonderem Sinn von Hamann, der oft wie geistlich darauf ausgeht, sich selbst zu cariciren, und nachdem er kaum erst wie ein heiliger Seher von den Geheimnissen der höheren Welt gestammelt hat, es nicht verschmäht, den Leser mitunter selbst durch widerwärtige Eruditäten in die schlechte Wirklichkeit zurückzuwerfen. Es gehört das freilich mit zu der Aufrichtigkeit des Mannes, der lieber seine Blöße zeigen, als sie durch Schminke verhüllen wollte, der es für eine Pflicht und Kunst der Erziehung, der eigenen wie der fremden, hielt: „das Gute tief herein, das Böse hinaustreiben; schlechter scheinen, als man wirklich ist, besser wirklich sein, als man scheint“ (Schr. VI, 339), und sein ganzes Streben am bündigsten durch das Wort bezeichnet hat: „die Wahrheit macht uns frei, nicht ihre Nachahmung.“

Dehler †. — rev. von Wildermuth.

Hamburg, s. Hansestädte.

Hamilton und seine Methode. James Hamilton, geboren um das Jahr 1769, seines Standes ein Kaufmann, siedelte 1798 aus England nach Hamburg über. In der Absicht, sich zunächst mit der deutschen Sprache bekannt zu machen, nahm er bei einem französischen Emigranten, einem General d'Angely, der mehrere Jahre in österreichischen Diensten gestanden hatte, Unterricht, jedoch mit der Bedingung, ihn mit der Grammatik zu verschonen. Der Lehrer gieng hierauf bereitwillig ein, nahm ein deutsches Anekdotenbuch vor und ließ seinen Schüler ziemlich Wort für Wort übersetzen, indem er nur die nöthigsten grammatischen Erklärungen einmischte. Nach 12 Stunden sah Hamilton sich im Stande, ein leichtes Buch zu lesen, und dieser Erfolg, sowie eine Erinnerung an seine Schulzeit, wo er bei zwei Jesuiten in Dublin Horaz und Virgil ohne grammatische Analyse gelesen hatte, erregte sein lebhaftes Interesse für diese Art der Spracherlernung. Doch hatte dies auf seine Berufsthätigkeit keinen Einfluß; er erweiterte nur seine Sprachkenntnis durch Lectüre und im mündlichen Verkehr und zog vier Jahre später nach Paris. Aber der Bruch des Friedens von Amiens machte seiner kaufmännischen Laufbahn ein Ende. Er wurde, wie andere Engländer, von Bonaparte als Kriegsgefangener in Frankreich zurückgehalten, und sein Geschäft in Paris, wie in Hamburg, war ruinirt. Nach dem Frieden (1814) begab er sich nach Holland und

England; aber, ohne Aussichten für eine neue Geschäftsthätigkeit, wandte er sich nach Nordamerika und ließ 250 Meilen westlich von New-York ein kleines Gut ankaufen in der Absicht, daselbst eine Potaschen-Fabrik anzulegen. Er war schon nahe am Ziele, als ihn ein Schauer erfasste bei dem Gedanken, in dieser Einöde den Winter zubringen zu sollen: so kehrte er plötzlich (im November 1815) nach New-York zurück mit dem Entschluß, vorläufig daselbst ein Subsistenzmittel zu suchen. Da fiel ihm die mit d'Angely betriebene Spracherlernung ein, mit der er aus Liebhaberei inzwischen schon bei seinen Kindern und befreundeten Personen Versuche angestellt hatte. Er setzte seine Gedanken darüber schriftlich auf, gab das Manuscript einem Geistlichen in New-York zur Durchsicht und erlangte durch dessen und anderer Empfehlung sehr bald eine beträchtliche Anzahl meist erwachsener Schüler für den Unterricht in der französischen Sprache. Er hatte versprochen, seine Schüler in 15 Lektionen (nicht Stunden) so weit zu bringen, daß sie im Stande wären, das Evang. Johannis aus dem Französischen ins Englische zu übersetzen, und erreichte dieses Ziel bereits nach der zehnten Lektion. Die glücklichen Erfolge im Lesen, Sprechen und Schreiben verschafften ihm immer größeren Zulauf, und die Angriffe, die er von anderen Seiten erfuhr, hatten nur die Wirkung, denselben zu verstärken. Er entsagte dem Fabrikplan und trat in anderen amerikanischen Hauptstädten mit demselben Glücke auf, bis er im Jahr 1823 in sein Vaterland zurückkehrte und hier trotz (oder vielleicht wegen) seiner marktshreierischen Selbstanpreisungen solches Vertrauen fand, daß er nach Verlauf von 18 Monaten bereits 600 Schüler hatte, die er theils selbst, theils durch Gehülfen in der lateinischen, griechischen, französischen, italienischen und deutschen Sprache unterrichtete. Im Jahr 1826 wurde ihm auf Grund eines angestellten Versuches von einer Anzahl angesehenen und gebildeten Männer das Zeugnis ausgestellt, daß die 8 ihm anvertrauten 12- bis 14jährigen Knaben armer Eltern in 6 Monaten verschiedene Abschnitte des latein. Ev. Joh. und der Denkwürdigkeiten Cäsars mit großer Leichtigkeit übersetzten und eine ausgezeichnete Wörterkenntnis an den Tag legten; eben so befriedigend war die Prüfung im Französischen und Italienischen. (Die Zahl der Lehr- und Arbeitsstunden ist freilich nicht angegeben.) Unter fortdauernder Erweiterung und Vervollkommnung seiner Methode lehrte er unermüdet in Liverpool, Manchester, Edinburgh, Dublin, Belfast und an vielen anderen Orten und starb in Dublin am 31. October 1831.

Die Eigenthümlichkeit der Hamilton'schen Unterrichtsweise beruht auf dem Gegensatz zwischen analytischer und synthetischer Methode. Jene Analysis besteht aus der Abstraction des Allgemeinen und Wesentlichen aus dem concreten Stoffe; sie schreitet von der Anschauung zum Begriffe fort und geht von dem Grundsatz aus, daß man bei der Spracherlernung, als einer Kunst, nicht eher mit der Sprachlehre beginnen dürfe, bis man die Sprache selbst, wenigstens ein Abbild derselben von mäßigem Umfange, sich zu eigen gemacht habe. Wird man wohl ein Kind dadurch zur Kenntniss eines Pferdes bringen wollen, das man ihm vorerst alle einzelnen Theile desselben, losgerissen vom Ganzen, vorzeichnet oder vordemonstrirt? Oder wird es diese nicht selbst ohne Schwierigkeit unterscheiden lernen, wenn ihm erst das Ganze vor Augen geführt ist? Auch wird es keinem Handwerker einfallen, seinem Lehrlinge theoretische Belehrungen über sein Gewerbe zu ertheilen: er läßt ihn erst zusehen, wie er, der Meister, es macht; dann giebt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen, um es ihm nachzumachen. Auf solchem Grunde wird sich dann, je nach Bedürfnis, auch eine theoretische Erkenntnis erbauen lassen. Also erst das Material, darauf die Regeln, gleichermaßen zur Begründung, zur Bestätigung und zur Hülfe für den Vorgerückteren, während eine vorzeitig rationalisirende Behandlung das Leben der Sprache und das Interesse an derselben zurückdrängt, indem sie als fertige und sichere Regel hinstellt, was doch durch einen Anschauungs- und Beobachtungsproceß sich fruchtbarer im Geiste selbst entwickelt. Die Grammatik soll (nach Ratic) gelernt werden nicht vor dem Autor, sondern nach und in dem Autor. Diese analytische Methode heißt nach ihren verschiedenen Beziehungen und Gegensätzen wohl auch die empirische, insofern sie ihrem Ziele auf

dem Wege der Erfahrung zustrebt, oder die praktische, insofern das Wissen dem Verstehen und Können untergeordnet ist, oder endlich die natürliche, bei welcher Benennung von der Annahme ausgegangen wird, daß auch der fremdsprachliche Unterricht der Analogie bei Aneignung der Muttersprache zu folgen vermöge. Allein bei der Muttersprache und bei dem durch den blinden Usus erlangten Können einer fremden Sprache ist die Auffassung der Sprachgesetze ein Ergebnis der unmittelbaren Wirkung des Erkenntnisvermögens auf die empfangenen sinnlichen Eindrücke, oder eine vergleichende Zusammenstellung der Eindrücke, welche das Gedächtnis auf einmal darbietet. Ein solches Resultat wird sich aber immer erst für den ersteren Fall in reiferen Jahren und für den zweiten bei schon gebildeten und denkenden Geistern einstellen. Der Schulunterricht kann hierauf nicht warten und wird daher neben der Uebung und Gewöhnung immer noch eine künstliche Unterweisung auch deswegen eintreten lassen müssen, weil die Schule nicht im Stande ist, eine so ausgezeichnete und mannigfaltige Sprachübung zu geben, wie der gefellige Verkehr dem Kinde in seiner Muttersprache.

Der analytischen Methode steht gegenüber die synthetische oder theoretische oder rationale, welche unter Voraussetzung und Aufstellung bereits gefundener allgemeiner Gesetze von der Kenntniss des Einzelwortes, seiner Formen und der Regeln für die Zusammenfügung der Wörter beginnt und so von den Sprachelementen aus von Stufe zu Stufe zum Verständnis und zur Bildung eines Sprachganzen vorschreitet. Nun ist freilich allgemein zugestanden, daß man eben so wenig durch Theorie und Regeln allein, als durch die bloße Praxis eine Sprache gründlich und allseitig erlernen könne; es handelt sich demnach vielmehr darum, auf welche von beiden Lehrweisen das Uebergewicht falle, oder mit welchen von beiden der Anfang des Unterrichts gemacht werden solle, oder endlich, ob sich nicht zwischen beiden eine sachgemäße, wenn auch nach Zeitperioden ungleichartig ausfallende Vermittlung und ein Gleichgewicht herstellen lasse. Die Schule hat sich nun, ihrer überwiegend lehrhaften Natur entsprechend, im allgemeinen immer mehr, zu Zeiten bis zur Ausartung in einen völlig todten Gedächtnismechanismus, auf die Seite der Synthese geschlagen, indem sie über der wissenschaftlichen, oft genug nur schematischen, Gestaltung des Objects das Bedürfnis des lernenden Subjects vergaß. Der Kampf, der gegen solche drohende oder auch schon überhandnehmende Einseitigkeit bereits seit dem Anfange des 17. Jahrhunderts von warmen Jugendfreunden, darunter nicht wenigen der ruhmwürdigsten Gelehrten (Scioppius, Vaco, Descartes, Gerh. Vossius, Ratic, Amos Comenius, Milton, Locke, Leibniz, Cellarius, Gesner, Ernesti, Condorcet, Gibbon, Facciolati, Dumarvais, Herder, Kant, F. A. Wolf, Meierotto, Basedow, N. Weiß u. a., bis herab auf Hamilton, Jacotot, Mager und Dübner), geführt wurde, ist bis zum heutigen Tage unausgefochten, nicht allein wegen der Schwierigkeit der Streitfrage an sich, sondern weil neben manchen Blößen, die auf der einen oder der anderen Seite gegeben wurden, auch durch die Wandelung der Zeitverhältnisse und die Umgestaltung oder Modification der Lehrmittel immer neue Gründe des Angriffs und der Abwehr ans Licht gefördert wurden.

Insofern nun Hamilton auf die Naturgemäßheit seiner Methode und deren Analogie mit der Erlernung der Muttersprache ein besonderes Gewicht legt, könnte man vermuthen, er werde — wie dies seiner Zeit im Philanthropin mit ziemlich zweideutigem Erfolge geschah — den Ausgang vom mündlichen Gespräch nehmen. Er hatte jedoch richtig erkannt, daß dieses ohne eine positive Unterlage gar bald in der Luft schweben müsse; eine solche Unterlage konnte er aber kaum anderswo suchen und finden, als in einer bestimmten Lectüre, in welcher er den Schüler völlig einheimisch machte, und durch welche dieser in den Geist sowohl als in die Form der fremden Sprache eingeführt wurde.

Seine Hauptgrundsätze sind nunmehr, bezüglich des Stoffes: die Sprache soll dem Schüler von Anfang an als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorgeführt werden; in Betreff der Form der Mittheilung: man soll den Schüler die Sprachgesetze möglichst selbständig erkennen lassen.

Die Mittel aber, welche zur Erreichung dieser Zwecke angewendet werden, sind folgende: Der Lehrer weist nicht ein Pensum an, sondern lehrt; der Schüler braucht fürs erste nur aufzunehmen. Der Schüler lernt zunächst die Grundbedeutung der Wörter durch mündliche Mittheilung des Lehrers kennen, und zwar nicht isolirt, sondern im Zusammenhange der Rede. Zu diesem Ende wird jedes einzelne Wort durch ein gleichbedeutendes in der Muttersprache unter genauester Nachbildung seiner Form übersetzt. Jede Lektion muß völlig verstanden und memorirt sein, ehe zum Folgenden geschritten wird. Sobald der Schüler construiren kann, liest er so viel als möglich, und erst, wenn er dadurch eine ausgedehnte Wörterkenntnis erworben hat, lernt er an dem bekannten Stoffe die Classification der Wörter, die Terminologie, die Regeln der Flexion und der Syntax kennen. Zuletzt erst wird der Unterricht synthetisch und geht zum Schreiben und Sprechen über. Zu größerer Verdeutlichung wollen wir den Gang des Unterrichts noch etwas näher ausführen. Man muthet dem ersten Anfänger nicht zu, irgend etwas selbst zu machen und zu finden; er präparirt sich nicht, was beim Anfänger eine fruchtlose und zeitraubende Arbeit ist, sondern empfängt alles positiv als erste Grundlegung. Diese besteht in Bekanntschaft mit dem Sprachstoffe und in der Einübung desselben. Er erhält einen bloßen (zusammenhängenden) Text in die Hand, und der Lehrer giebt ihm davon eine mündliche Uebersetzung, welche, weil ein freieres Uebersetzen gar zu leicht Ungenauigkeit zur Folge hat, Wort für Wort dem Original folgt, nichts übergeht und nichts hinzufügt, jedes Wort mit dem gleichartigen Redetheile und in seiner Grundbedeutung wiedergiebt und dasselbe im Numerus, Casus, Modus, Tempus &c. aufs treueste ausdrückt. Dies alles wird noch während der Lektion sowohl im fremden, als im deutschen Idiom, in und außer der Wortfolge, abgefragt, so daß gleich von Anfang Auge und Ohr zugleich geübt werden; dabei wird jedoch die Einmischung voreiliger Belehrungen über sprachliche Kategorien und Flexionsformen sorgfältig vermieden, weil die Schüler dadurch nur im allmählichen eigenen Beobachten der Analogien, worauf es während dieser Periode zunächst abgesehen ist, gestört werden würden. Diese nämliche Uebersetzung ist zwischenzeitlich in einem zweiten Exemplar eingedruckt, welches der Schüler zu Hause zur strengen Wiederholung gebraucht, wobei er wissen muß, daß ihm die Interlinearversion nur zur Kenntnis der einzelnen Wörter verhilft, mittels deren er eine verständliche Uebersetzung des Satzes selbst zu vollziehen hat. Mit Hilfe jener ersten wird der Text streng memorirt und eingeübt, auch in der Schule fort und fort recapitulirt und controlirt, und immer erst nach gesicherter Kenntnis weiter gegangen; denn nur durch strenges Festhalten des Vorangegangenen wird ein späterer rascherer Fortschritt ermöglicht, dann aber auch ganz sicher erreicht. Die Kenntnis der grammatischen Formen, der Paradigmen und syntaktischen Regeln als solcher bleibt ausgesetzt bis zu dem Zeitpunkte, wo sie sich auf das eingeprägte concrete Material stützen kann und an demselben in allmählichem Vorschreiten nachweisen oder entwickeln läßt, nachdem dem Schüler die meisten Sprachgesetze durch die täglich erweiterte Lectüre schon unbewußt ziemlich geläufig geworden sind. Dieser Zeitpunkt oder der zweite Cursus tritt ein nach Verlauf von einigen Wochen oder wenigen Monaten, wo dann neben der grammatischen Analyse der vorangegangene Stoff im Gedächtnis befestigt und sowohl in der Schule als zu Hause, und zwar ohne Uebersetzung, immer weiter gelesen, natürlich aber nicht mehr alles memorirt wird. Die Beihülfe des Wörterbuches ist nur wenig erforderlich. Erst mit dem dritten Cursus, nachdem ein nicht unerheblicher Wortschatz, Geläufigkeit in den Formen und ein gewisser Tact für die Sprachbildung im ganzen erworben ist, wird an die Uebersetzung verwandter Sätze und Stücke aus der Muttersprache gegangen, am besten zunächst in Rückübertragung eines bekannten, schon gelesenen (selbstverständlich nicht des memorirten) Stoffes, oder indem das mündlich Uebersetzte zu Hause schriftlich eingetragen wird, von wo aus dann der Uebergang zu freierer Bewegung erfolgt. Soll endlich auch ein Sprechen erzielt werden, so wird noch ein vierter Cursus angefügt, in welchem sich dasselbe auf den vorangegangenen mündlichen und schriftlichen Uebungen ohne besondere Schwierigkeit erbaut.

Die von Hamilton angewendete Interlinearmethode ist außer früheren Vorgängen*) namentlich von Locke**) und Clarke in England, von Dumarçais in Frankreich in Umlauf gebracht worden. Die Bedenken, welche gegen die von Hamilton gewählte Stoffunterlage (das Evang. Johannis) sowohl vom sittlichen, als vom wissenschaftlichen Standpunkte geltend gemacht worden sind, bedürfen einer näheren Erörterung nicht, da es ja in jedermanns Belieben gestellt bleibt, eine andere vorzuziehen, wie denn z. B. Wagner für das Griechische die äsopischen Fabeln, Tafel in seiner zweiten Bearbeitung des latein. Lehrbuches Colloquia, Fabeln, Erzählungen u., andere anderes in Anwendung gebracht haben. Tiefer in die Sache eingreifend erscheint der Einspruch, welcher gegen die Mishandlung der Muttersprache erhoben wird, die aus der sogenannten buchstäblichen Uebersetzung nothwendig hervorgeht. Es ist wahr, diese Uebersetzung opfert den ganzen Bau, den Genius, die Eleganz, die Deutlichkeit und Reinheit der Muttersprache auf, ja sie scheut selbst offenbare Barbarismen nicht, wie wenn man z. B. *ὄνει τῶν χορημάτων* „ohne der Sachen, Schätze“ wiedergegeben steht, woher es dann komme, daß „noch eine zweite Uebersetzung erforderlich und durch diese doppelte Uebersetzung Confusion in die Sache selbst gebracht werde“. Ohne Zweifel liegt jedoch diesem Vorwurfe wenigstens bis zu einem gewissen Grade ein Mißverständnis zu Grunde. Jene Uebersetzung macht ja gar nicht den Anspruch, den Sinn des Textes unmittelbar in die Muttersprache zu übertragen, sondern will nur durch Kennzeichnung aller einzelnen Bestandtheile die nöthigen Hülfen geben, mittels deren der Sinn gefunden und sprachgemäß ausgedrückt werden soll, etwa wie ein Schüler bei seiner Präparation sich erst der Geltung jedes einzelnen Wortes versichert, bevor er den richtigen Sinn und Ausdruck zu gewinnen sucht. Es handelt sich also dort noch weniger um eine doppelte Uebersetzung, als wenn in unseren Schullectionen zunächst eine wortgetreue und darauf eine sinntsprechende Uebersetzung gefordert wird, in welcher Beziehung Wolf ganz richtig sagt: „Wenn es die Kinder auch merken, daß die Uebersetzung kein rechtes Deutsch ist, so schadet das nichts; es ist gerade recht gut, wenn sie dabei inne werden, daß dem Lateiner das Maul anders steht als dem Deutschen“. Indes trägt Hamilton selbst an jenem Mißverständnis eine wesentliche Mitschuld, indem er z. B. das 8. Cap. des Ev. Matth. in dem mit der Interlinearübersetzung versehenen Exemplar beginnen läßt: *Ἄε αὐτῷ εἰσελθόντι* u. und durch diese Accommodation des Grundtextes an den muttersprachlichen Gebrauch zu erkennen giebt, daß es ihm allerdings auch um eine leidlich verständliche Uebersetzung zu thun sei. Es läßt sich das kaum anders als aus einem Mangel an wissenschaftlichem Sinn und Tact erklären, der Hamilton verhindert hat zu bemerken, daß er, was er dem Schüler an unmittelbarer Sprachanschauung mit der einen Hand hat darreichen wollen, ihm mit der anderen auf der Stelle wieder entzieht. Wie weit und tiefgreifend dieser Uebelstand werden kann, davon mag man sich an Frenzel's Bearbeitung der Ilias (Leipzig 1843) überzeugen, wo er durch sämtliche

*) Was das Alter der Interlinearübersetzungen für den Unterricht der Anfänger betrifft, so ist bemerkenswerth, daß man sie im Anschluß an das Herkommen in den Handschriften auch in den ersten Erzeugnissen der Buchdruckerkunst, in Schriften, die man die frühesten Elementarbücher nennen könnte, angewandt findet. Ein Büchlein von Aldus Manutius, das mit der griech. Grammatik des Const. Lascaris Venet. 1512 verbunden ist, enthält die Zeichen und Namen, sowie die Aussprache der griechischen Buchstaben, die gewöhnlichen Abbreviaturen, dann das Vaterunser, den englischen Gruß, das apostolische Symbolum, den Anfang des Ev. Johannis, die goldenen Sprüche des Pythagoras und des Pothylides *ποίημα νοθητικόν* mit lateinischer Interlinearübersetzung, und eine ähnlich eingerichtete Anleitung zum Hebräischen. So ziemlich daselbe bietet das älteste in Deutschland gedruckte Elementarbüchlein, die anonyme *Εἰσαγωγή πρὸς τῶν γραμμάτων Ἑλληνικῶν*. Elementare introductorium in idioma graecanicum, zuerst gedruckt in Erfurt 1501.

Schmid.

**) Von diesem jedoch nicht sowohl für eigentliche und allgemeine Schulzwecke, als zur Erwerbung einer weltmännischen Bildung, für welche ein streng grammatisches Sprachverständnis nicht erforderlich sei.

sechs erste Bücher consequent durchgeführt ist. Andere deutsche Hamiltonianer haben sich von solcher Verkehrtheit glücklich freigehalten.

Nicht minderen Anstoß hat man an dem späten Eintreten des Schreibens genommen. Hamilton ist hiebei, wie Ratich, von dem Grundsätze ausgegangen, daß das Schreiben, wie das Sprechen, eine Kunst sei, wozu uns erst die Materialien und die Art ihrer Anwendung gegeben sein müssen, ehe wir etwas selbständiges zu schaffen vermögen; daß es die Ordnung der Natur umkehren heiße, sich früher ausdrücken zu wollen, ehe man Eindrücke empfangen hat; daß derjenige, welcher schreibt, ehe er in der fremden Sprache einigermaßen heimisch geworden ist, in Folge der Gewöhnung, stets von der Muttersprache oder einer Anzahl formulirter Regelsätze auszugehen, schwerlich jemals im Gedankengange und Geschmacks der fremden Sprache denken, schreiben und sprechen lernen werde; daß es besser sei den Fehlern vorzubeugen als viele Fehler zu corrigiren, und daß es mindestens ein arger Umweg sei, am Schlecht Schreiben das Gutschreiben lehren zu wollen. Diese ganze Auffassung aber steht mit dem herkömmlichen Unterrichtsgange in einem so grellen Widerspruche, daß eine Verständigung kaum anders als auf dem Wege der Erfahrung denkbar ist. Wer hier ein begründetes Urtheil abgeben will, wird erst mit dem langwierigen Schreibwesen einmal entschieden gebrochen und es gewagt haben müssen, ohne Scheu vor einem möglichen Ausfall der Natur ihren Lauf zu lassen.

Die Hauptvorthelle, die sich aus dem vorgeführten Verfahren bei richtiger Behandlung desselben ergeben, sind ohne Zweifel eine Erhöhung des Interesses, der Anregung und der Selbstbefriedigung, ein angemessener Stufengang bei den an die Denktätigkeit zu machenden Ansprüchen, und Herstellung eines unmittelbaren Verhältnisses des lernenden Subjects zu dem Objecte. Abgesehen von dem Inhaltsinteresse, welches ein zusammenhängender Stoff, von welchem Umfange er immer sei, im Vergleich mit den dürftigen Zusammenstellungen, welche in dem gewöhnlichen Elementarunterrichte vorgekommen werden können, von selbst mit sich führt, ist die raschere Durchführung durch die Elemente, welche ganz besonders durch die Möglichkeit und Nöthigung, alles Erlernte im Gedächtnis und Bewußtsein zu erhalten, hervorgebracht wird, für die Erweckung und Bewahrung der Lernfreudigkeit von der größten Wichtigkeit. Denn wenn schon zugegeben ist, daß einem lernbegierigen Anfänger auch die geringfügigen Operationen, die er durch Zusammenstellung einzelner Wörter selbstthätig auszuführen vermag, schon eine gewisse Befriedigung gewähren, so tritt doch bereits im zweiten und dritten Halbjahre, wo der Schüler immer noch in den nämlichen, nur unerheblich erweiterten Uebungskreis gebannt bleibt, namentlich bei den mittelmäßigen oder trägen Köpfen, ein Ueberdruß und eine Unlust ein, die dem ferneren Fortschritte immer neue Hindernisse bereitet. Hier dagegen verschafft der völlige Besitz des Stoffes allen eine gleichmäßige Genugthuung, alle erkennen bereits eine Frucht ihres Fleißes und können, da ihnen nur zugemuthet wird, Gegebenes aufzufassen und so viel selbst zu finden, als sie nach der Verschiedenheit ihres Vermögens zu beobachten im Stande sind, auch sämmtlich an der gleichartigen Anregung — sei es auch nicht mit gleichem Erfolge — sich theilhaben. Es ist aber diese Anregung und Theilhabung keineswegs auf eine bloße Uebung des Gedächtnisses, und zwar nach allen drei Functionen desselben, beschränkt. Das Einprägen sowohl als das Festhalten und Erinnern wird durch den inneren Zusammenhang der Dinge, im Vergleich mit der Aufnahme einzelner Wörter, Formen und Regeln, ganz wesentlich erleichtert. Nun stehen aber Gedächtnis und Denken in innigster Verbindung: das Gedächtnis als Bewahrer und Wiedererwecker der aufgenommenen Vorstellungen ist schon der unmittelbare Uebergang in den Gedanken, der Unterricht hat es nur immer mehr zum Denken aufzuschließen, und da in der Sprache Stoff und Form untrennbar verbunden sind, so kann die Denkfähigkeit nicht besser als eben am Stoffe, dem concreteren Bestandtheile, in Thätigkeit gesetzt werden. Anerkanntermaßen richtet bei Kindern die Gewöhnung mehr aus als das Studium. Schon die fortgesetzte Anschauung von Sprachbildern beschäftigt gleichmäßig die Phantasie und den Verstand. Ist dem Gedächtnis ein Wort, eine Verbindung entfallen, so wird es durch die Imagination, indem der

Zusammenhang, in welchem es vorkam, wieder vor die Seele tritt, aufs neue hervorgerufen. Inzwischen behält das Judicium, das, zu früh herausgefordert, an einem wechselnden und unbekanntem Stoffe mühsam, ungeschickt und unbefriedigt umhertappt und in seinem eitlem Bemühen dem Gedächtnisse und der Fertigkeit Hindernisse in den Weg legt, Zeit, allmählich zu reifen. Hier giebt es keine mehr zeitraubende als gewinnbringende Präparation, die im Durchgange durch verkehrtes Verständnis in das richtige einführen soll und entweder zur bequemen Handarbeit wird, oder die geistige Thätigkeit von vorn herein zur Last werden läßt. Die durch unvergeßbare Uebung erworbene Bekanntschaft mit den Ausdrücken und Ausdrucksweisen weckt den Sinn für Beobachtung; es werden nicht die Regeln durch schwerfällige Uebersetzungsversuche in Anwendung gebracht, sondern die Worte treten mit der Vollgewalt sinnlicher Bergegenwärtigung in nächster Beziehung auf die Gegenstände selbst an das Gefühl heran und nöthigen es, nach unzähligen Wiederholungen endlich mit bestimmten Zeichen und Tönen bestimmte Vorstellungen und Begriffe zu verknüpfen. Zuerst wird freilich nur der Leib und Stamm der Wörter aufgefaßt und festgehalten; bald jedoch bemächtigt sich der innere Sinn auch der angehängten Umbiegungen, reiht diese in bewußtloser Operation zusammen, und bedarf dann nur einiger belehrender Winke, damit der bewußtlose Besitz in ein deutliches Bewußtsein übergehe. Dieser geistige Assimilationsproceß ist der Instinct für Analogie, der bei der Muttersprache so Gewaltiges wirkt und bei der fremden Sprache auf dem Wege des bloßen Unterrichts zwar nie in gleichem Grade erreicht werden kann, andererseits aber wahrlich nicht ungestraft von unseren Schulen gänzlich unberücksichtigt und unangebaut gelassen wird*). In diesem Lernstadium nun, nachdem Anschauungsvermögen, Gedächtnis, Verstand und Urtheil erst nach einander, dann gleichzeitig in Thätigkeit gezogen, von der sinnlichen Anschauung aus die geistige belebt und durch die strengwörtliche Uebersetzung der Gegensatz zur Muttersprache scharf herausgestellt und bemerklich geworden ist, tritt die Form dem Schüler nicht mehr bloß als Factum, sondern als Nothwendigkeit und ihre geordnete Erlernung als unabweisliches Bedürfnis entgegen, und da ist die Zeit für eine zugleich methodisch und systematisch auftretende Analyse gekommen, die sich theils auf den im Gedächtnis bereit liegenden Stoff stützt, theils an die weiter hinzutretende Lectüre anschließt. So kommt die alte, unbestrittene Vorschrift, daß bei allem Unterrichte das Unbekannte an Bekanntes zu knüpfen sei, ganz eigentlich zu ihrem Rechte, und je vollkommener dadurch die Eindrücke werden, die das Gedächtnis aufs neue empfängt, desto kräftiger entwickelt sich wiederum auch dieses letztere Vermögen. Wird dagegen von der Regel ausgegangen, so kann nicht nur von der Verknüpfung des Unbekannten mit einem Bekanntem kaum die Rede sein, sondern es wird in zahlreichen Fällen bei der hinterher am Beispiele auftretenden Versinnlichung das Verständnis noch erschwert, weil der Schüler zur Betrachtung bereits ein halb oder auch falsch verstandenes Gesetz mitbringt.

Finden nun die aufgeführten Vortheile der Methode in der Natur sowohl des Gegenstandes als des menschlichen Geistes ihre Begründung und Bestätigung, so wird zunächst kaum ein Zweifel darüber bestehen können, daß, wo es sich lediglich oder hauptsächlich um eine Spracherlernung zu materiellen Zwecken handelt, sie direct dem vorgesteckten Ziele zusteuere und des Erfolges schwerlich entbehren könne. Insbesondere ist ja bei lebenden Sprachen das gleich anfängliche Vor- und Nachsprechen von Sätzen, und zwar verstandenen Sätzen, für Gewinnung einer richtigen Aussprache, für Accent

*) Daß diese instinctive Erfassung der kindlichen Natur ganz gemäß ist, lehrt eben die Analogie mit der Muttersprache. Freilich muß dem Anfänger dafür ein genügender Raum gelassen werden, wogegen z. B. bei Meierotto und Jacotot trotz der concreten Vorlage doch der abstrahirende Verstand so früh und so stark in Anspruch genommen wird, daß das fortwährende Reflectiren den Instinct gar nicht in volle Wirksamkeit treten läßt und schließlich dem Kinde das Lernen überhaupt verleiden muß. Nur eine glänzende Lehrbegabung kann solchen Misserfolg im besondern Falle milder bemerklich machen.

und Modulation der Stimme und zur Vermeidung von nachmals schwer wieder zu tilgenden üblen Angewöhnungen schlechthin unentbehrlich, wie denn auch die vorgängige Aufnahme der Wörter und Worte durchs Ohr, ehe man sie gedruckt oder geschrieben vor sich sieht, der unmittelbaren Einführung in die Sprache nur förderlich sein kann. Durchaus eben so angemessen erscheint die Sache für den Unterricht Erwachsener und für den Selbstunterricht. Für den reiferen Lernenden ist es Bedürfnis, mit der Arbeit auch einen Genuß an derselben zu verbinden; sein Interesse erstreckt sich gleichmäßig über den Inhalt wie über die Form; er ist fähig, beide auseinanderzuhalten, und wird befähigt, das Verhältnis beider zu einander zu erkennen; er kann sich ohne Nachtheil der Interlinearversion geraume Zeit hindurch bedienen; denn sein Abstraktionsvermögen ist schon wirksam genug, nicht nur Analogien aufzufinden, sondern auch sich einen großen Theil der Sprachgesetze selbstthätig zu bilden, oder auch sich eines guten Theils des Regelwerkes gänzlich zu entschlagen, weil ihm die fertig und richtig erkannten Analogien deren Stelle vertreten; oder endlich, er trägt selbst die Mittel in sich, nach Bedürfnis die grammatische Belehrung einzuholen und einzufügen.

Gerade der Umstand nun, daß Hamilton's Schülerpublicum der großen Uebersahl nach, an vielen Stellen ohne Zweifel einzig und allein, aus Erwachsenen bestand, denen es mehr um einen raschen, augenblicklichen Erfolg als um tiefere Erkenntnis zu thun war, hat unstreitig höchst wesentlich zu der schnellen Verbreitung seines Rufes beigetragen. Dazu kam seine Politik, seinen Aufenthalt an jedem einzelnen Platze auf einen höchst mäßigen Zeitumfang zu beschränken, wodurch er die Schüler nöthigte, die gegebene Zeit tüchtig auszunützen, und ihnen von vorn herein die Hoffnung benahm, das etwa im Anfang Versäumte immer noch nachholen zu können. Das oben angeführte Zeugnis von Männern, an deren Unparteilichkeit und Wahrheitsliebe wir zu zweifeln keinen Grund haben, stützt sich freilich auf die an wirklichen und zwar recht rohen Kindern gemachten Erfahrungen, hat aber an sich, wenigstens für deutsche Schulen, keine zwingende Beweisraft. Denn abgesehen davon, daß uns die Ansprüche, welche jene Engländer überhaupt an sprachliche Bildung machten, nicht genau genug bekannt sind, und jenes Zeugnis selbst nur für eine gewonnene Fertigkeit, nicht für mehrseitiges Verständnis und Erkenntnis einsteht, so ist aus den Erfolgen einer kurzen Lehrperiode noch keineswegs der Schluß erlaubt, daß bei längerer Fortführung der Methode das Resultat sich schließlich als ein geistbildendes, deutschen Anforderungen entsprechendes erweisen müsse. Schon durch diese Ungewissheiten und Bedenken erklärt es sich zum Theil, daß sie nur bei einer mäßigen Zahl vorurtheilsfreier und strebsamer Schulmänner sich einige Berücksichtigung, noch viel weniger aber Eingang in unsere Schulen verschafft hat, und wenn sie dennoch bald nach ihrem Bekanntwerden in Deutschland (im J. 1827) an mehreren Stellen warme Anerkennung und lebendige Anwendung gefunden hat, so hat sie dies wohl eben so sehr der Unbefriedigtheit mit den Resultaten des herkömmlichen Unterrichts, als der vollen Ueberzeugung von ihren eigenen Vorzügen zu danken. Wenn ferner das, was die deutsche Praxis in dieser Richtung gewagt hat, sich fast gänzlich auf das Land Württemberg beschränkt, so ist das schwerlich in einem andern Grunde zu suchen, als daß daselbst der Werth einer tüchtigen Schulpraxis, die gerade darum nie sich selbst genügt, während aller Wandlungen zeitgeistiger Ansichten sich durch Tradition erhalten und sich nicht durch eine vermeinte Wissenschaftlichkeit hat in den Hintergrund drängen lassen. Solche Versuche sind namentlich gemacht worden am Stuttgarter Gymnasium von Hölder, in Göppingen von P. A. Schmid, in Schorndorf von Leonh. Tafel, der sich zugleich durch Ausarbeitung einer beträchtlichen Anzahl Lehrbücher und deren Fortführung und Umarbeitung um die weitere Verbreitung der Methode bemüht hat, am durchgreifendsten endlich, wenn auch nicht ohne Modificationen, auf der Privatanstalt zu Stetten. An allen diesen Stellen haben die Resultate befriedigt*). Aber die Anstalt in Stetten hat, als durch die neuere Organisation der ent-

*) So auch bei den in Quedlinburg am Französischen angestellten Versuchen nach Pfau S. 96, über deren Beschaffenheit jedoch die nähere Angabe fehlt.

sprechenden Landesschulen entbehrlich geworden, bereits im Jahre 1852 sich selbst aufgelöst, und über den Fortgang der Sache an den vorgenannten Plätzen ist neuerdings eben so wenig als über eine Ausbreitung derselben in einem weiteren Kreise bekannt geworden*).

Zum guten Theil läßt sich die Stockung oder Zurückhaltung allerdings aus tatsächlichen Verhältnissen erklären. Die Erfolge des deutschen Gymnasialunterrichts sind immer noch erheblich genug, um einer Radicalreform, auf welche es der Hamiltonianismus doch abgesehen zu haben schien, entschiedene Ungunst entgegenzustellen; ja selbst die etwaigen Mängel des Elementarunterrichts lassen sich in den oberen Classen immer noch leidlich genug ergänzen und übertragen. Nicht minder war die Gleichartigkeit der Lehrerbildung, der Gewöhnungen und der gesetzlichen Anordnungen in den sonst noch so verschieden gestalteten deutschen Ländern nur zu geeignet, dem fremden Eindringlinge Hindernisse auf allen Seiten zu bereiten. Endlich mag auch die wegwerfende Entschiedenheit und der Hohn, womit derselbe von einigen angesehenen Wortführern der alten Methode behandelt wurde, manchen sonst unbefangenen Schulmann von ernster Prüfung zurückgehalten und zu der Meinung verleitet haben, es handle sich um nichts anderes als um eine Charlatanerie, die mit demselben Winde dahinfahre, mit welchem sie gekommen sei.

Die Schwierigkeiten, die in der Neuheit der Sache lagen, sind auch gar nicht abzuleugnen; nur war es nicht eben der Billigkeit gemäß, von einem ersten Anlaufe auf der Stelle eine vollkommene, unter allen Verhältnissen anwendbare Ausgestaltung derselben zu verlangen, und eben so wenig durfte man sich durch etwaige ungeschickte Anpreisungen oder unerfüllbare Verheißungen bestimmen lassen, über den Gegenstand, etwa mit der Phrase, es handle sich dabei lediglich um eine Methode für *commis voyageurs*, ohne weiteres zur Tagesordnung überzugehen. Es ist einmal das Loos derer, die einen glücklichen Fund gemacht zu haben glauben, sich über die Tragweite ihrer Entdeckung in Illusionen zu ergehen und bald die Schwierigkeiten der Ausführung zu gering anzuschlagen, bald im Umfange der Anwendung und der muthmaßlichen Resultate über das Ziel zu schießen. Dies alles auf das richtige Maß zurückzuführen und rectificirend einzutreten, ist eben Sache der Folgezeit. Schon äußerlich tritt uns ein Widerspruch zwischen H. und seinen deutschen Nachfolgern entgegen, indem jener eine recht große Anzahl von Schülern, schon der Anregung wegen, dem Erfolge ersprießlich erklärt, die letzteren dagegen nicht über acht bis zehn hinausgehen wollen, ja wohl gar noch den Anspruch erheben, daß diese von möglichst gleichen Vorkenntnissen und nicht zu großer Verschiedenheit der Anlagen seien. Es ist einleuchtend, welche Waffen hiermit den Gegnern in die Hand gelegt werden; die Sache geht aber ganz natürlich und ehrlich zu. Hamilton's Schüler, eine auserlesene Schaar Freiwilliger, brachten dem Meister nicht nur das erwünschte Maß Verneiner entgegen, sondern überhoben ihn auch infolge ihrer Geistesreise der Hälfte der Arbeit; kleine Schüler wollen ohne Aufhören angeregt und in Athem erhalten sein, und die Verzichtleistung auf diejenigen Beschäftigungsmittel, durch welche beim gewöhnlichen Unterricht mittels schriftlicher, häuslicher Arbeit die Fortschritte theils gefördert, theils controlirt werden sollen, wirft alle Mühe auf die persönliche Rüstigkeit des Lehrers in der Schullection. Die Methode fordert, wenigstens bei dem unvollkommenen Stande ihrer dermaligen Ausbildung, einen Lehrer, der des Stoffes und der Form Meister und in der Wortbildung und Begriffsentwicklung der Sprache wohl bewandert ist, den Schüler stufenmäßig zur Abstraction zu leiten versteht und in der Anregung lebendig und unermüdet sich erweist; wie endlich der Schüler vom Buche und Schreibhefte emancipirt sein soll, so muß es auch der Lehrer sein**). Aber ein solcher Lehrer leistet auch in der herkömmlichen Weise Bedeutendes;

*) Unseres Wissens hat man die Sache in W. überall aufgegeben; es ist nicht jedermanns Ding, mit dieser Methode Resultate zu erreichen. K. A. Schmid.

***) Jedenfalls ist es so voreilig als ungerecht, wenn D. Schulz in seiner Broschüre „über den Elementarunterricht im Lateinischen u. Berlin 1841“ die Behauptung aufstellt, daß „die

wer hätte ihm also ohne Unbilligkeit zumuthen dürfen, um eines zweifelhaften Gewinnes willen gleichsam eine neue Lehrzeit anzutreten? Und solche Zweifel, ja selbst Gefahren, sind allerdings im Innern der Sache selbst begründet. Zwar vor der Abirrung in einen Kästner'schen Charlatanismus oder in eine Sonnenmethode mag der geschulte und gebildete Lehrer sich leicht zu wahren wissen, desto schwieriger aber wird es dem Schüler sein, zwischen der Form und dem materiellen Inhalte gehörig zu unterscheiden, weil er sie immer verbunden anschaut und beide als eins denken lernt; ja es folgt nur zu leicht eine Unempfänglichkeit für den Einfluß eines sorgfältigen Sprachausdrucks selbst auf die materielle Erkenntnis, insbesondere aber auf die Bedeutsamkeit der untergeordneten und doch so wichtigen Sprachelemente, und die pedantische Scheu, das Wort jemals anders als im Satze auffassen zu lassen, führt sowohl Gedächtnis als Verstand in eine Einseitigkeit, die das gleich nothwendige Begreifen und Aufnehmen des Einzelworts als Sprachelement und Sprachform ganz unnöthig erschwert*). So liegt denn die Gefahr nahe, durch übergroße Abkürzung des Weges in übereilte Selbstbefriedigung und in eine Seichtigkeit der Anschauung einzuführen, die eine einseitige Fertigkeit mit einem wirklichen Wissen, Verstehen und Können verwechselt.

Immerhin jedoch sind das alles Uebelstände und Gefahren, die, wenn sich der Lehrer ihrer nur deutlich bewußt ist, keineswegs als der Methode inhärend betrachtet werden dürfen. Wo es sich nicht bloß darum handelt, möglichst rasch ein ausgedehntes Sprachmaterial zu erwerben und dasselbe mit etwas geschärftem Ohr und einigem Takt praktisch zu verwerthen, sondern um eine gründliche Einführung in das Wesen der Sprachelemente und um Kenntniss nicht allein der unverrückbaren logischen sondern auch der grammatischen Gesetze, da wird, sobald einige Sicherheit des Sprachgefühls erzielt ist, mit allem Ernst an die Analyse zu gehen und deren Wichtigkeit praktisch anschaulich zu machen sein, während man Schritt vor Schritt in methodisch-systematischer Behandlung mittels Zurückgehens auf den bekannten Stoff und Anschlusses an den neu zu-

Tafel'schen Lehrbücher den trägen Lehrern als ein gar bequemes Ruhebett erschienen*, da sich im Gegentheil der Lehrer von vorn herein die Versuchung abschneidet, mittels Auswendiglernens und Schreibens den größeren Theil der Arbeit auf den Schüler zu legen, und nur durch die Entbehrlichkeit zahl- und zielloser Correcturen einen Zeitgewinn macht.

*) Ueber die Nothwendigkeit, zur einstigen Erkenntnis abstracterer Sprachgesetze und zum Verständnis philosophischer Darstellung den Schüler mittels Ausgehens von der Form an systematisches und logisches Denken zu gewöhnen, vgl. Zahn N. Jahrb. f. Ph. B. 24, S. 441. Wenn Zahn jedoch ebendasselbe als Uebelstände der analytischen Methode hervorhebt, daß sie „das Entwickeln der einen Regel aus der andern“ und „das leichte Ueberblicken des geordneten Ganzen“ erschwere, so liegt doch die Frage gar zu nahe, wo denn wohl beides hier Geforderte von unserer synthetischen Methode in Wirklichkeit und auf der hier in Betracht kommenden Stufe geleistet werde. Das Erstere herbeizuführen beabsichtigt und verspricht die sogenannte „genetische Methode“, auf welche näher einzugehen hier nicht der Ort ist. In der ihr von Mager gegebenen Ausdehnung und Weiterschichtigkeit läßt sie sich sicherlich nicht halten, eine Concentration der Sache für den wahren Schulbedarf ist noch ein didaktisches Problem. Was aber den Ueberblick des geordneten Ganzen anlangt, so ist ein solcher doch überhaupt erst in den reiferen Schuljahren denkbar; dann aber dürfte dafür gerade der anschaulichere Gang und die selbsterarbeitete Errungenschaft im analytischen Verfahren recht ersprießliche Dienste leisten. Daneben und dem gegenüber möge aber noch auf einen anderen Vortheil des letztgenannten Verfahrens aufmerksam gemacht sein. Kann es geleugnet werden, daß ein Schüler, der zwei Jahre lang lateinischen Unterricht genossen und den größten Theil dieser Zeit mit paradigmatischen Uebungen und mit Exposition und Composition unbedeutender Sätze verbracht hat, nunmehr, wenn er z. B. an den Cornel herantritt, wieder noch eine sehr geraume Zeit braucht, ehe er sich in einer auch nur wenig verwickelten, aber vom Genius der Muttersprache abweichenden Periode zurecht findet, oder selbst nur sich der verschiedenen Möglichkeiten der Aufeinanderbeziehung der Wörter in einem Satztheile ohne fremde Hilfe rasch und klar bewußt wird? Gerade dieses Stadium wird beträchtlich verkürzt, wenn der Schüler von Anfang an in die fremde Sprache mittels eines größeren Zusammenhanges eingeführt ist und jene Sprachganzen, was freilich die Hauptsache ist, seinem Gedächtnisse durch fleißige Wiederholungen eingeprägt und geläufig geworden sind.

tretenden die Sprachlehre erwachsen läßt. Der Zeitpunkt, in welchem diese Wendung eintreten solle, hängt lediglich von der Bestimmung des Lehrers ab. Es wird kein allzu früher sein dürfen, damit nicht der Hauptzweck des Verfahrens vereitelt, auch nicht alle Seelenkräfte zugleich angespannt und, während man ein vorzeitiges Denken erzwingt, die Gedächtniskraft zerstört werde. Eben so wenig aber darf eine leidige Consequenz zu unnöthiger und zweckwidriger Zögerung bestimmen, um so weniger, als bei der beträchtlichen Stundenzahl unserer lateinischen Schulen sich in sehr mäßiger Zeit die nothwendige, materielle Unterlage gewinnen läßt. Denn wie zahlreich sind die Verhältnisse, wo sich in einem Paradigma oder in einer leicht faßlichen Regel, die sogleich ebenfalls ein wahrhaft anschauliches Bild eines ganzen Sprachtheils gewähren, zusammenfassen läßt, was auf empirischem Wege erst durch eine Masse einzelner Beispiele angeeignet werden müßte! Auch wird man sich dabei des Gedankens entschlagen müssen, daß der Knabe die Regeln aus seinem Stoffe selbst abstrahiren könne und solle. Das wird immer eine zeitraubende Dual und schließlich eine Täuschung bleiben; es ist genug, wenn der Schüler so viel Sinn für Analogie gewonnen hat, um dem Lehrer bei Entwicklung der Regeln, die doch einmal längst gefunden sind und nicht in jedem Falle wieder einzeln aufs neue entdeckt zu werden brauchen, auf halbem Wege entgegenzukommen. Zur eigenen Entdeckung richtiger Regeln gehört nicht nur eine Kenntniß noch viel zahlreicherer Einzelfälle, sondern auch eine vollständigere Uebersicht der Spracherscheinungen und ein scharfer, philosophischer Blick, der das Zufällige vom Wesentlichen zu unterscheiden versteht. Der Schüler würde im besten Falle die Zeit mit unnützen Versuchen ausfüllen und durch die Gewöhnung an dies Versuchen bei sich selbst unsichere Anschauungen erzeugen. Dabei erscheint denn auch die alte Jesuiten-Vorschrift, jeden Tag nur eine Regel zu geben, cum grano salis verstanden gar nicht verächtlich. Dieselbe muß eben durch zahlreiche Beispiele aus dem bekannten Text erläutert, es müssen eigene dazu gemacht und bei Gelegenheit zur Regel zurückgeführt werden, bis sie gehörig eingeübt ist. Wenn man sich auf die wichtigeren beschränkt, wird man auch mit der Zeit nicht zu kargen brauchen; die Feinheiten und Seltenheiten werden bei der ferneren Lectüre nachgeholt und erfordern weniger Zeit, wenn bei den vorangegangenen Uebungen gründlich verfahren und fleißig wiederholt worden ist. Zum gründlichen Lehren und Lernen bedarf es ausgesuchter Beispiele, weniger zuverlässiger Regeln, aber ausdauernder Uebung.

Unter Voraussetzung einer besonnenen, Plan und Ziel des Unterrichts fest im Auge behaltenden Handhabung steht demnach dieser Methode, wenigstens für die erste Einführung in die Sprache und einer einseitig angewendeten abstracten Synthese gegenüber eine starke Empfehlung zur Seite.

Mit diesem in gerechter Vorsicht beschränkten Zugeständnis kann sie sich vorläufig füglich begnügen. Dagegen darf der Umstand, daß sie bis jetzt in der Schulpraxis nur geringen oder gar keinen Boden gewonnen hat, noch keineswegs als ein Beweis für ihre Unanwendbarkeit gelten. Die Ursachen liegen eben auf beiden Seiten; ohnehin pflegt sich das Neue nur langsam Bahn zu brechen, und es ist ganz gut, wenn es erst seinen Läuterungsproceß durchzumachen hat. So ist denn auch wenig damit gethan, wenn Hamilton's, Jacotot's und verwandte Methoden*) von der Selbstgenügsamkeit als überwundene Standpunkte bezeichnet und behandelt werden, denen für die heutige Didaktik höchstens noch ein historisches Interesse einwohne. Damit würde es seine Wichtigkeit haben, wenn das darin enthaltene Wahre in der heutigen Praxis die gebührende Aufnahme, oder, sei es auch in noch so veränderter Gestalt, nutzbare Verwendung gefunden hätte. Das ist aber so wenig der Fall, daß eine wesentlich anschaulichere und

*) In Betreff einer aufs Einzelne eingehenden Betrachtung der verschiedenen Modificationen des analytischen Sprachunterrichts bei Hamilton, Jacotot, Mager, Blume, Rothert, Solomé, Eichhoff, Sturm, Ratich, Seidenstücker, Epler, Weiß, Meierotto u. a. muß ich auf meinen „Vorschlag und Plan 2c.“ S. 252—328 verweisen.

lebendigere Gestaltung des Sprachunterrichts, mindestens für die elementare Stufe, wenn auch an den verschiedenen Stellen in verschiedenem Grade, doch im allgemeinen immer noch als ein *pium desiderium* betrachtet werden muß. Die Befriedigung desselben aber erfordert nothwendig eine Beachtung der analogen Versuche und Erscheinungen der Vergangenheit. Insbesondere, wo ein abstractes Regelwesen herrschend geworden und auf milderem Wege nicht auszulösen ist, da kann man schwerlich etwas angemesseneres thun, als mit seiner eigenen Vergangenheit gründlich brechen und den schlechthin entgegengesetzten Weg einschlagen. Der Erfolg wird den Entschluß sicher lohnen und einem späteren Einlenken auf einen Mittelweg eher förderlich als hinderlich sein. Denn von der Behauptung, daß es sich bei den freilich oft übertriebenen Schilderungen der alten Methode in Bezug auf abstractes Regelwesen und massenhafte Paradigmen-Schreiberei lediglich um einen Kampf mit einem selbstgeschaffenen Phantom handle, wird sich niemand, der seine Kenntnis der bestehenden Praxis aus fleißigem Einblick in diese selbst, nicht bloß aus dem Wortlaute der amtlichen Instructionen schöpft, täuschen lassen. Es handelt sich vielmehr gerade um recht reale Zustände. Noch immer sind die Stellen nicht selten, wo man, den Unterricht nicht einmal mit dem einfachsten Sprachmaterial, mit Vocabeln, sondern mit den bloßen Formen der Declination und Conjugation und dem vorgängigen Auswendiglernen der Regeln beginnt, weil man darin eine Ausprägung der Wissenschaftlichkeit, einen systematischen Fortschritt, eine Erkenntnis des inneren Zusammenhanges der Erscheinungen erblickt, und wo man, während man auf die *ratio* pocht, unbewußt ein wahrhaft todttes Gedächtniswissen erarbeitet, dem Schüler aber es überläßt, die *ratio* hineinzubringen. Es leuchtet aber ein, daß, wenn jener vom Material ausgehende und durch selbstthätige Beobachtung der Analogien zur strengeren Analyse überführende Unterrichtsgang erst in einer Sprache betreten worden ist, man auch für die nächste und die weiter folgende Sprache eine Grundlegung gewonnen hat, auf der sich ein selbständiges Entdeckungsvermögen schon mit viel größerer Sicherheit bewegt, weil ihm dabei nicht bloß der an der ersten erworbene Sprachtact, sondern diesem wieder das bereits erlangte Bewußtsein von Sprachgesetzen zu Hülfe kommt*). Daß an Realschulen, sowohl fürs Latein als für andere Sprachen, die Bedenken noch leichter ins Gewicht fallen, bedarf keiner besonderen Ausführung. Nur die Frage möge denen, die es angeht, noch ans Herz gelegt sein, ob nicht allen denjenigen Individuen — und das ist doch die große Mehrzahl — welche den Schulcurfus nicht vollständig absolviren, auf jenem Wege eine bessere Mitgabe fürs Leben und eine freudigere Rück Erinnerung an ihre Schulzeit gewährt werde, als durch mehrjährige Einübung grammatischer Formen geschehen kann — immer vorausgesetzt, daß das Ziel des Schulcurfus dadurch keinen Abbruch erleide.

Allerdings aber wird im allgemeinen eine Benutzung der H.'schen Methode im Schulunterricht und eine Einordnung in denselben, um die bei uns unlängbar vorhandene Lücke ohne Gefahr und Nachtheil auszufüllen, nicht ohne vermittelnde Modification, resp. Vervollständigung jener Methode selbst vor sich gehen können. Daß hiesfür

*) Ja, es würde für den Fortschritt der Unterrichtskunst keineswegs gleichgültig sein, wenn an einer und der anderen Stelle das Verfahren mit Vorsicht und Umsicht auch über die Elementarstufe hinausgeführt würde, um Erfahrungen zu gewinnen, wie weit sich ohne Gefährdung eines inneren gründlichen Verständnisses auf diesem Wege das materielle Wissen und Können zu größerer Befriedigung des Schülers erweitern lasse. Aber freilich, ein jeder so in das innere Bildungsleben eingreifende Versuch erfordert, wenn er Erfolg versprechen soll, einen gewissen Spielraum in der Zeit und eine Freiheit, wie sie bei der uniformen Gesetzmäßigkeit des deutschen Unterrichtswesens nicht mehr zu finden sind. Aus Furcht, mitten im Fortschreiten auch einmal einen Rückschritt zu thun, bleiben wir stehen, verfallen jährlich mehr dem französischen Centralisationsprincip und werden endlich mit Schaden gewar werden, daß die vornehm angesehenen Zustände in England und Nordamerika, wo es noch Schulen giebt, die eine bestimmte Methode und damit als unumgängliche Bedingung eine innere Einheit des Collegiums repräsentiren, doch auch ihre Lichtseite haben.

von H.'s Nachfolgern das Ausreichende geschehen sei, wird schwerlich behauptet werden, und in sofern dürften einige unmaßgebliche Andeutungen über die einzuschlagende Richtung auch hier immer noch am Platze sein.

Was zunächst die stoffliche Unterlage betrifft, so sind, wie schon oben erwähnt, von H.'s Wahl des Evang. Johannis bereits seine deutschen Nachfolger sehr bald zurückgetreten. Blume z. B., der seinen lateinischen Text mit einer zwischen Hamilton's Buchstäblichkeit und Jacotot's Freiheit die Mitte haltenden Uebersetzung versteht, hat den Livius (nicht ohne bedenkliche Umgestaltung des Textes) zu Grunde gelegt. Dergleichen umfangliche Texte sind nun ohne Zweifel beim Vorwiegen eines materiellen Zweckes, beim Unterricht reifer Schüler und beim Selbstunterricht ganz angemessen, weil es dann vorzugsweise auf einen raschen Fortschritt ankommt und dieser durch das Interesse am Inhalt wesentlich gefördert wird. Anders bei jungen Schülern, die zugleich schon für ein tieferes Verständnis des Einzelnen wenigstens vorbereitet werden sollen. Diese dürfen um der Zukunft willen nicht an eine flüchtige Behandlung des Stoffes gewöhnt werden; erfordert doch schon ihre Ungeübtheit einen langsameren Gang. Bei einem solchen aber wird das Inhalts-Interesse von selbst zur Nebensache; ja es kann sogar störend wirken und Unlust erwecken, wenn der Knabe durch das nur allmähliche Vorschreiten sich in seiner Neigung, dem Zusammenhange der Erzählung vorzugreifen, gehemmt sieht, während doch sein Interesse an einem Inhalte von mäßigem ja recht geringem Umfange eine volle Befriedigung gefunden haben würde. Doch — hievon weiter unten!

Auch die Hamilton'sche Uebersetzung ist ganz wohl einer ersprießlichen Modification fähig. Insofern nämlich alles in den früheren Lektionen Erlernte im Gedächtnis fortgeführt wird, ist nicht abzusehen, weshalb das in der nämlichen Wortform und in derselben Bedeutung Wiederkehrende immer aufs neue unter dem Texte wiederholt werden soll. Durch Beseitigung dieser überflüssigen Vollständigkeit würde auch das oben berührte Mißverständnis gehoben sein, wornach die unter den Text gesetzten Hülfen als eine wirkliche Uebersetzung, was sie doch ihrem Wesen nach nicht sein sollen, erscheinen. Eine andere Streitfrage ist, ob in der Uebersetzung das einzelne Wort jedesmal in seiner Grundbedeutung, oder mit der an der betreffenden Stelle angemessenen Bedeutung wiedergegeben werden solle, womit dann die weitere zusammenhängt, ob ein Wort stets auf die nämliche Weise, oder je nach dem Zusammenhange verschieden zu übersetzen sei. Da entsteht denn sogleich das Bedenken, ob unter der Grundbedeutung die etymologische, oder die logische, oder gar die historische zu verstehen sei. H. und die meisten Anhänger desselben sprechen sich für die etymologische, als die relativ zuverlässigste und praktisch ersprießlichste aus, wogegen wenig einzuwenden wäre, wenn sich dieselbe überall sicher ermitteln ließe und ihre Uebersetzung in die Muttersprache, insbesondere bei den Compositis und Partikeln, nicht unzähligemal zur vollkommenen Unverständlichkeit führte oder wenigstens falsche Vorstellungen erweckte, die dann einer fortwährenden Berichtigung bedürfen. Jedenfalls aber werden zwei einander ausschließende Zwecke verfolgt, wenn man einerseits behauptet, den Schüler von vorn herein mit der Entstehung und Urbedeutung der Wörter bekannt zu machen, und doch es wieder als einen Vortheil hervorhebt, daß der Schüler nur im Zusammenhange der Rede die richtige Bedeutung der Wörter kennen lerne, während dem Worte in Praxi gerade eine ungehörige beige geschrieben ist. Es liegt aber infolge des verschiedenen Entwicklungsganges der einzelnen Sprachen auch darin ein Widerspruch, daß man einerseits bezweckt, den Anfänger vor allen Dingen in den positiven und materiellen Sprachinhalt einzuführen, andererseits ihn zugleich schon auf Verhältnisse hinweist, die größtentheils formaler und rationaler Natur sind und viel erfolgreicher bei der Analyse in einem eigenen Zeitabschnitt *ex professo* behandelt werden. Meint man dagegen, daß auch schon in dieser Richtung durch das bloße Aneinanderhalten des Textes und der Uebersetzung der Sinn für Analogie eine gesunde Nahrung finde, so vergißt man, daß damit einer Uebersetzung Dinge zugemuthet werden, die sie ihrer Natur nach nicht leisten kann. Letzteres

zeigt sich denn auch in der Hamilton'schen Uebersetzungspraxis deutlich genug. Ist es etwa mit etymologischer Sprachbelehrung vereinbar, wenn *εκατόνταρχος* a *centurion*, *παραικαλῶν* *praying*, *δέ* and, *δεινῶς* *dreadfully*, *γέσσις* *to have performed*, interfuerrunt *were present*, *ἀδεραντ* wiederum *are present*, *ἀδερσαντ* *answering*, *ἐν* *behold*, *σπερνακίον* *superfluous*, *σμιον* *dunghill*, *ἀ* *peine* *scarcely*, *νε . . .* *que* *but*, *δέφαιτ* *want*, *σacrificateurs* Opferpriester, *residence* Aufenthalt, *mutual* wechselseitig, although ungeachtet, *without* ohne, übersetzt werden? Oder ist auf der anderen Seite mit dem angeblichen strengen Anschluß an die Grundbedeutung: *ἀρχῶν τῶν Ἰουδαίων* anfangend der Juden, *οὔτε . . . οὔτε* nicht und . . . nicht und, *ἐπαπολαύων* andavongenießend, für Verständniß und richtige Erkenntniß etwas gewonnen? Offenbar werden auf diesem Wege für den Elementarunterricht, wo es vornehmlich auf Vereinfachung der Gesichtspuncte ankommt, zu viele Zwecke zugleich angestrebt. Indes liegt auch hier die Abhülfe nahe genug. Der Schüler soll die Bedeutungen der Wörter in ihrem Zusammenhange kennen lernen: so gebe man ihm denn auch die jedesmal angemessene Uebersetzung, aber mit möglichstem Anschluß an die Grundbedeutung, und vermeide es thunlichst, ein Wort an den verschiedenen Stellen auf verschiedene Weise zu übersetzen. Hierbei braucht aber nicht mit pedantischer Angstreue verfahren zu werden. Es ist ja eine leichte, auch schon benutzte Auskunft, die Grundbedeutung, wo sie feststeht, in Parenthese beizusetzen; noch angemessener aber erscheint es, alle derartige Erklärungen dem Lehrer zu überlassen, dessen mündliche Vermittlung man ja doch unmöglich kann überflüssig machen wollen.

Alle vorerwähnten Streitpuncte indes tragen nicht solche Schwierigkeiten in sich, daß nicht zwischen unbefangenen und erfahrenen Lehrern eine leichte Verständigung zu erzielen wäre. Der wahrhaft schwierige Theil des Geschäfts beginnt erst mit dem Eintreten der Analyse, wo dem Schüler unter Benützung des chaotischen Stoffes die Sprachgesetze, sei es mehr methodisch oder mehr systematisch, aber doch immer geordnet zum Bewußtsein gebracht werden sollen. Nun wird allerdings einem tüchtigen Lehrer die Fähigkeit nicht mangeln, sich den Stoff auseinanderzulegen und den daran zu knüpfenden Unterrichtsgang auszuarbeiten. Billig aber erscheint eine solche Zumuthung keineswegs; es wird vielmehr von demjenigen, der das Lehrmittel beschafft, auch verlangt werden dürfen, daß er durch Bezeichnung eines grammatischen Ganges unter Zugrundelegung dieses bestimmten Stoffes dem Lehrer so weit vorarbeite, daß dieser nur noch die durch locale und individuelle Verhältnisse bedingten Modificationen anzubringen habe. Davon aber ist in den zu dem Zwecke herausgegebenen Lehrbüchern nicht eine Spur zu finden, und auch dieser Mangel mag eine Mitschuld an der Thatsache tragen, daß die Aufnahme der Methode in die Schulpraxis sich auf so überaus wenige Stellen beschränkt hat. So lange auf dieser Seite keine Abhülfe erfolgt, erscheint es gerathen, für den ersten Anfang von einem umfänglichen Stoffganzen abzusehen und das Material dem Schüler in verjüngter, mehr überschaubarer und mit dem erstarkenden Vermögen sich erweiternder Gestalt vorzuführen, ein Verfahren, das, wie oben bereits angedeutet ist, sich auch noch aus anderen Gründen empfiehlt. Es wird demnach von einzelnen Sätzen, die jedoch immer kleine Sprachganze bilden, auszugehen sein. Diese müssen sich anfänglich in Construction und Wortfolge noch nahe an die Muttersprache anschließen, bis sie sich, so wie das Vermögen des Schülers wächst, immer weiter davon entfernen und einen größeren Umfang annehmen. Dieser Stoff wird sich von dem eines gewöhnlichen guten Lesebuches nur etwa dadurch unterscheiden, daß er viel rascher aufs Ziel, die Vorführung größerer Ganzen, losgeht — schon darum, weil eine zu große Zahl kleiner Sätze sich schwer im Gedächtnisse fortführen läßt — und sich minder ängstlich an eine grammatische Folge bindet. Die Anwendung dagegen ist eine wesentlich abweichende; denn während beim gewöhnlichen Unterricht die Beispiele fast lediglich zur Einübung der Formen dienen, ist hier zunächst nur eine Einführung in die Sprache selbst bezweckt, die der nachfolgenden grammatischen Analyse den Boden bereitet. Endlich versteht es sich wohl von selbst, daß nach einem gewissen Abschluß der Analyse die

systematische Uebersicht der Grammatik, wie im bisherigen Unterricht, von den mittleren Classen an den ihr gebührenden Platz zu behaupten habe. Durch den vorhandenen Stoffbesitz einerseits, sowie andererseits durch die Gewöhnung des Lehrers und Schülers an concrete Veranschaulichung wird hinlänglich dafür gesorgt sein, daß dieselbe nicht in einen dürren Schematismus ausarte.

Auch die absolut geforderte und doch nicht unbedenkliche Verspätung des Schreibens und Sprechens wird ohne Gefährdung des Erfolges einer Modification unterzogen werden können, wenn man nur an dem Grundsatz festhält, daß beides für sein Gelingen einen Besitz von Material und eine bereits vorhandene Eingewöhnung in das fremde Idiom zu seiner Voraussetzung, und daß insbesondere ein Uebermaß von Schreiberei nicht nur einen unverzeihlichen Zeitverlust, sondern auch eine Gewöhnung an gedankenloses und fehlervolles Arbeiten (von den dabei vorkommenden Täuschungen gar nicht zu reden) im Gefolge habe. Denn es ist nicht zu läugnen, daß eben jener Stoffbesitz von selbst eine Neigung oder doch Willigkeit zum Sprechen — wenn auch im kleinsten Umfange — herausfordere, und daß die bloße Aufnahme des Stoffes sowohl als der Formen durchs Ohr im jeweiligen Niederschreiben eine kaum entbehrliche Unterstützung findet. Man braucht eben nicht zur Vermeidung des einen Extrems ohne weiteres ins andere zu verfallen. Hiernach dürfte es namentlich keinem Bedenken unterliegen, daß zugleich mit dem Beginn der grammatischen Analyse hin und wieder paradigmatische und andere Schreibübungen, aber mit Vorsicht und Rücksicht auf Zeitsparung, unter engstem Anschluß an den bereits bekannten Stoff verbunden würden.

Freilich kann nunmehr die Frage aufgeworfen werden, ob nach so erheblicher Umgestaltung die Methode noch auf den Namen einer Hamilton'schen Anspruch zu machen habe. Offenbar aber bleiben auch so Hamilton's beide Hauptgrundsätze, unmittelbare und alsbaldige Einführung des Lernenden in die lebendige Sprache*), und möglichste Entwicklung der Sprachgesetze aus einem bekannten concreten Stoffe, in ihrer Geltung, und Hamilton's energisches, wenn schon nicht irrthumfreies, Auftreten gegen verjährte Gebrechen hat es wohl verdient, daß seinem Andenken in der Geschichte der Didaktik eine dauernde Stelle gesichert bleibe.

Literatur: Hamilton, Essay on the usual mode of teaching languages. New-York 1816. Dessj. History of the Hamiltonian system. Manchest. 1829. Lond. 1831. Wurm Hamilton und Jacotot. Hamb. 1831. Kröger, Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, in Schwarz Darstellungen aus dem Gebiete der Pädag. Leipz. 1832, S. 345—77. Ch. Schwarz, Kurze Kritik der Hamilt. Sprachlehrmethode. Stuttg. 1837. Dessj. Apologie des Anti-Hamilton. Ulm 1838. Die Hamiltonische Frage untersucht von R. A. Schmid. Stuttgart 1838. Tafel, Hamilton und seine Gegner. Stuttg. 1837. Dessj. Die Sprachlehrmethoden Ham. u. Jac., in der deutschen Vierteljahrsschr. 1838. H. 3 S. 168—206. Abgedr. in Diesterweg Rhein. Blätt. B. 18 H. 3. Dessj. Die analytische Sprachlehrmethode. Stuttg. 1845. Ham. Sprachlehrmeth. dargest. von Schaumann in Brzoska's Centralbibl. Oct. S. 1—15. v. Raumer Gesch. d. Päd. III. 1 S. 77—84. Tafel Lehrb. d. griechisch. (lat., ital., engl.) Sprache nach Ham. Grundsätzen. Ulm 1831. Dessj. Anal. Lehrb. der franz. (engl.) Sprache. Stuttg. 1847. Wagner, Lehrbuch d. griech. Spr. u. d. naturgem. Grundsätzen v. Locke, Leibnitz, Gesner, Herder, Ham. 2 Hefte. Gießen 1834. Für den Privatunterricht, sowie für Privatanstalten und solche Realschulen, welche nicht streng an gesetzliche Normen gebunden sind, ist zu beachten das „Elementarb. der engl., franz., ital. u. lat. Spr. f. Vorbereitungsschulen. Darmst. 1835,“ in welchem mit einem untergelegten Texte aus Campe's Robinson das Englische am nebenstehenden Deutschen, das Französl. am Englischen, und sofort wieder das Ital.

*) Unter den anzuwendenden Mitteln ist namentlich der doppelte Textabdruck wesentlich zum Gelingen der Sache. Der Schüler bedarf die (sogenannte) Interlinearversion (unter der oben angedeuteten Modification) zu der unerläßlichen häuslichen Wiederholung; in der Section dagegen muß ihm der reine Text ohne Hülsen genügen.

am Franzöf. und das Latein. am Ital. gelernt wird. Die Uebersetzung unterscheidet sich durch eine freiere Behandlung. Hamilton verwandte Wege haben auch eingeschlagen Ed. Eytz im 3. Bde. seiner Schrift „Classiker und Bibel. Basel 1840“ und W. Blume in seiner „Lat. Vorschule. Leipz. 1840“. (Vgl. auch die Art. Elementarbücher, Französische Sprache, Griechische Sprache, Lateinische Sprache. D. Red.) **Ruthardt †.**

Handarbeit. Die Handarbeit begreift hier die Beschäftigungen der Jugend, die mit der Hand zur Erhöhung ihrer Kraft und Gewandtheit, wie auch zur Vollbringung der verschiedenen Thätigkeiten im menschlichen Leben verrichtet werden. Sie ist so alt, als es ein Familienleben giebt, in welchem man die Jugend für das Leben erzieht und an dessen Arbeiten, sobald es die jugendlichen Kräfte gestatten, theilnehmen läßt. Der erste Anstoß zu einer geordneten Handarbeit, die nicht mehr bloßes Spiel ist, wird daher in der Regel vom häuslichen Leben gegeben. Sie ist eine mehr oder minder gezwungene, ja sogar organisirte, nicht selten aber wird sie in freier Weise ergriffen und fortgesetzt. Je nach der Verschiedenheit der Stände und ihrer Beschäftigung ist die Handarbeit auch verschieden. Eine andere ist sie in den besitzlosen Schichten des Volkes, eine andere in den besitzenden, wie sie sich auch wieder anders gestaltet in der Sphäre der Volksschule und der höheren Bildungsanstalten. Innerhalb dieser Kreise selbst aber ist die Beschäftigung eine ziemlich gleichartige.

Am gleichförmigsten übrigens zeigt sich die Handarbeit der Mädchen in den besitzenden und sogenannten gebildeten Ständen. Man ist hier im allgemeinen bestrebt, dem Kinde bald zur Kenntnis und Uebung in den unerläßlichsten Thätigkeiten einer Hausfrau zu verhelfen. Die zarten Finger schon müssen da die Spindel, dort die Stricknadel ergreifen, denen dann bald auch die Nähnadel folgt, und die Handhabung derselben füllt einen guten Theil der von der Schule und ihren Arbeiten freigelassenen Zeit aus. Diese Arbeiten sind von jeher volkstümlich gewesen in allen cultivirten Ländern und man konnte sie zumal im deutschen Volke bei den Mädchen aller Stände antreffen, mochte man sie unter dem Strohdach des Landmanns, oder im Hause des städtischen Handwerkers, oder in den Familien der Kaufleute und Beamten oder gar in den Palästen suchen. Vorherrschend aber erhielt sich das Spinnen in den bäuerlichen Familien, den Stätten der Erzeugung des Hanfes und Flachses, das Stricken und Nähen bei den Städtern. Die neuere Zeit, die der alten patriarchalischen Art zu leben den Krieg angekündigt hat, wirkt auf die Sitte dieser weiblichen Arbeiten seit mehr denn einem halben Jahrhundert zerstörend ein. Seitdem das Handwerk zur Fabrik groß gewachsen ist und es Arbeiterclassen mit bestimmter Handarbeit für ganze Familien giebt, kann man viele Haushaltungen finden, in denen die Tochter die Spindel nicht kennt und häufig auch die Nadel nicht zu führen vermag, und der Zug der Zeit, der auf Theilung der Arbeit, auf Vermehrung von Spinnfabriken und auf Gebrauch von Baumwolle hintreibt, wird die alten Sitten und Beschäftigungen mehr und mehr verdrängen. Seitdem dazu kommt, daß der Unterschied des Besitzes und der Bildung weitere Zerklüftungen im Volksganzen erzeugt, hat man auch in den gebildeten Kreisen angefangen, die Spindel auf die Seite zu legen, wo nicht ihrer sich zu schämen, die Stricknadel mit der Sticknadel zu vertauschen, ja auch das Nähen auf dessen niederen wie höheren Stufen ganz zu verlassen, und sich weit mehr den Arbeiten des Putzes und der Mode zuzuwenden, wo nicht der ernstesten Handarbeit sich ganz zu entschlagen, wie des manche weibliche Erziehungsanstalten Zeugnis geben. Nur die unteren und mittleren Stände halten noch an den anererbten Beschäftigungen fest.

Einen ähnlichen Gang nehmen die Handarbeiten der Knaben, obwohl die Unterschiede hier größer sind. Auch hier kommt dem natürlichen Trieb des Knaben, etwas zu leisten und sich damit in die Reihe der Erwachsenen zu stellen, die Arbeit und das Bedürfnis des Hauses anregend entgegen. Im Hause des Landwirths regiert er den Hapsel, das Gespinnst der Schwestern aufzuhapseln und Zwirne zu wickeln*) oder ergreift

*) In einigen Gegenden Württembergs beschäftigen sich Knaben während der von den Feldgeschäften nicht in Anspruch genommenen Zeit mit Stricken. D. Red.

er die Art und die Säge, Holz zu verarbeiten, oder den Hammer, da und dort etwas zusammenzufügen, oder die Gabel und den Dreschflegel in der Scheune; im Felde handhabt er die Sichel, die Sense, den Rechen, und stellt sich bei Zeiten hinter den Pflug, fast lauter Arbeiten, bei denen es sich mehr um starke Kraftäußerung, als um Fertigkeit und feine Gewandtheit handelt. Mehr tritt die letztere Seite hervor im Hauswesen des Gewerbsmannes, des Schneiders, Strickers und Schuhmachers, des Schreiners, Drehers, Schlossers, des Buchbinders, Uhrmachers u. dgl. So wars von Alters her, daß es zur Tradition des Hauses gehörte, daß der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat und sein Handwerk von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte. In den Familien landwirthschaftlicher und gewerblicher Arbeit bleibt aber dem Kinde immerhin noch manche Stunde Zeit zu freier, willkürlicher Beschäftigung.

Geht man einen Schritt weiter und beachtet die Kreise, aus welchen die Real- und lateinischen Schüler stammen, so findet man, daß hier die Handarbeit der Knaben etwas zurücktritt, wo nicht im Verschwinden ist. Viele werden zwar, wie die Volksschüler, zur Arbeit der Familie herangezogen, jedoch nicht in derselben Ausdehnung, da die Schule und ihre Hausaufgaben viel mehr Zeit in Anspruch nehmen, die meisten aber bleiben ganz ferne davon, theils weil das Haus keine Gelegenheit zu angemessener Handarbeit darbietet, wie bei Beamten und höheren Gewerbsleuten u. s. w., theils sogar weil man es für unschädlich hält, wenn der gelehrte Sprößling sich mit den Dingen des alltäglichen Lebens abgiebt. Die Knaben aus diesen Häusern kommen über das Spiel kaum hinaus, verfallen daher dem Müßiggang und der Uebungslosigkeit, und wenn sie sich irgend einer Handarbeit zuwenden, so ist es meist eine willkürliche und oft genug wechselnde.

Tritt man unter die Schüler der höheren Realanstalten und Gymnasien, so sieht man, daß hier eigentlich von Handarbeit keine Rede mehr sein kann. Ihre Zeit wird durch die großen Anforderungen an das Lernen in und außer der Schule, und die Verwendung des Restes zu Leibesübungen oder Erholungen fast ganz ausgefüllt. Man denkt insgemein nicht daran, die Erholungszeit oder sonstige freie Stunden zu nützlicher Arbeit anzuwenden, oder ist es ein verkehrtes Ehrgefühl, das davon abhält. Nur Ausnahmen sind es, wenn Jünglinge aus diesen Kreisen einer stark ausgesprochenen Neigung oder der Weisheit ihrer Erzieher folgen, und durch Arbeit Hand und Aug üben, ihren Blick über und in die Dinge dieses Lebens erweitern und sich praktisches Geschick, das so vielen ihrer Altersgenossen abgeht, bei Zeiten erwerben.

Als Ergebnis dieser Wahrnehmungen stellt sich heraus: daß die Handarbeit bei den Kindern der unteren und mittleren Stände noch in Uebung ist, theilweise aber schon in den mittleren und noch mehr in den höheren Kreisen des Volkes bis zum Verschwinden abnimmt; und daß sich dieselbe an die häuslichen Bedürfnisse anschließt, daher keinem grundsätzlich leitenden Einfluß, sondern vielmehr der Gewohnheit des Lebens und dem Zufall anheimgegeben ist.

War bisher von den besitzenden Classen des Volkes die Rede, so bleibt noch übrig, auch die besitzlose, die unterste Schichte im Volke in Betracht zu ziehen, nämlich diejenigen Familien, die in Fabriken arbeiten, oder in ihren Wohnungen Fabrikarbeit treiben und alle vorhandenen Kräfte bis zum zarten Kindesalter zur gemeinsamen Arbeit verwenden. Hier fehlt es nicht an Handarbeit der Jugend, es ist vielmehr ein Uebermaß derselben zu beklagen, um so mehr, als sie in der Regel eine einseitige und den nächsten Bedürfnissen des Hauses und Lebens fremdartige ist. Hier verkehrt sich auch das in den übrigen Volksclassen bestehende Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Beschäftigung, indem auf diesen untersten Stufen die Arbeit und der Verdienst derselben die Hauptsache ist, die geistige Ausbildung aber zur Nebensache und zum Mittel für den Zweck der Arbeit gemacht wird.

Uebersichten wir nun die Kreise, in denen wir uns umgesehen, so finden wir, daß die unterste Volksklasse in Gefahr steht, an einem Uebermaß augenöthigter einseitiger

Handarbeit für ihr leibliches und geistiges Gedeihen Schaden zu nehmen*), während in den mittleren Ständen die Jugend in schicklichem Maße mit mannigfachen Handarbeiten im Zusammenhang mit dem Familienleben, wenn auch in mehr freier Weise, beschäftigt ist, in den über dem Bürgerstand liegenden Kreisen aber die Handarbeit an Werth und Übung verliert und vielfach ganz aufhört. Die Sache der Handarbeit hat sich nach Maßgabe der Verhältnisse fast unbewußt und ungeleitet im Verlauf der Zeit so gestaltet, daß unten ihrer zu viel und oben zu wenig ist.

Kann man sich bei diesem Gang der Dinge beruhigen und sie dem blinden Zug der Zeit, der Gewalt der gewerblichen Entwicklungen, dem Zufall der Unsitte und Gedankenlosigkeit überlassen? Oder ist es Aufgabe der Erziehung, auch hier mit der Macht des Geistes einzugreifen und gesunde Grundsätze zur Geltung zu bringen zu suchen? Es kann keine Frage sein, die Handarbeit, und zwar die naturgemäße, ist für die gesammte Jugend etwas nothwendiges und darf von der Erziehung nicht unbeachtet gelassen werden. Ist die Arbeit nach göttlicher Ordnung und menschlichem Bedürfnis unzertrennlich vom Leben, ist die Hand das erste und wesentlichste Organ der Arbeit, und steht ihre Thätigkeit in enger Verbindung mit dem geistigen Leben des Menschen, namentlich der Sinnes- und Verstandesbildung, so ist es unthunlich, diese Seite des Menschen ohne Regelung und Leitung sich selbst zu überlassen.

Es ist schon an sich nothwendig, daß die Hand, dieser edle, fein gegliederte Theil des menschlichen Organismus, durch Übung zur Entwicklung der außerordentlichen in sie gesetzten Kräfte gelange, daß sie sowohl zu zarten und feinen als auch zu starken und festen Kraftäußerungen geschickt und daher zu den verschiedenartigsten Berrichtungen befähigt und gewandt werde. Eben so sehr aber auch, wenn man das Verhältnis der Hand einerseits zum menschlichen Geiste, andererseits zum praktischen Leben in Betracht zieht.

Wie das Auge, das Ohr und der Mund, so ist auch die Hand ein Werkzeug des menschlichen Geistes, durch welches dessen Wille vollzogen und die mannigfaltigsten Thätigkeiten ausgeübt werden. Ohne ihren Dienst könnte der Geist selbst nicht zur vollen Entfaltung seines Wirkens gelangen. Ja die Hand giebt keinen geringen Beitrag zur Wirkung und Stärkung der Kräfte und Sinne des Geistes selbst. Durch ihre Arbeit bildet sich das Gefühl aus bis zu einem hohen Grade der Feinheit, schärft sich der Blick bis zur genauesten Wahrnehmung und Unterscheidung und gewinnt selbst das Gehör in Bezug auf Ton und Zeitmaß. (Man denke an Hämmern, Sägen, Dreschen, Trommeln.) Durch Handhabung der verschiedenartigen Dinge lernt der kindliche Geist allmählich aber sicher die Natur der Dinge selbst, ihre Gestalt, ihre Wirkungen, ihr gegenseitiges Verhältnis und das Einwirken des einen auf das andere erkennen, und zwar weit anschaulicher und genauer als durch Beschreibungen oder durch Anschauung in Bildern oder bloß theoretisches Betrachten der Sachen. „Nicht bloß Kenntniß, sondern Beherrschung der Natur gilt es“, sagt Bacon. Die Handarbeit fördert wie nichts anderes den praktischen Verstand. Es ist sonach eine gewisse Wechselwirkung zwischen der Hand und dem Geiste. Wie der Geist durch seine Impulse der Hand zur Fertigkeit in den verschiedensten und feinsten Arbeiten bis zur vollendeten Kunst verhilft, so dient sie hinwiederum dem Geiste zur Stärkung und Schärfung der Sinne und des Verstandes. (Vergl. Bell, die menschliche Hand, aus dem Englischen von Hauff 1836.)

Noch wichtiger aber ist die Handarbeit auf dem Gebiete des materiellen Lebens, dem jeder Mensch angehört, er mag einen Beruf haben, welchen er will, und auf dem jeder mit freiem Blick und einer gewissen Selbstständigkeit sich sollte bewegen können.

*) Diesem Schaden suchen die neueren Gesetzgebungen mehr und mehr zu begegnen, indem sie theils das Alter, mit welchem junge Leute in Fabriken aufgenommen werden dürfen, höher hinauf rücken, theils deren Arbeitszeit verkürzen. Zu vgl. die Art. Fabrikshulen sowie die Schulstatistiken der einzelnen Länder.

Von der persönlichen Hülfe, welche dem kleinen Kinde anfänglich von der Mutter geleistet wird, soll sich das heranwachsende Kind sobald als möglich und soweit als möglich emancipiren, und was es kann, in Kleidung und Nahrung mit eigener Hand ausführen, sich selber waschen, ankleiden, die zertrennte Naht zusammennähen, den abfallenden Knopf oder die Haste wieder befestigen; selbst sein Fleisch schneiden, sein Butterbrod streichen u. dgl. Den Handarbeiten und Handgriffen, zu welchen das häusliche, gewerbliche und landwirthschaftliche Leben führt, sollte kein Stand ganz fremd bleiben, auch die untersten und oberen nicht; und ist es nicht möglich in allen Zweigen dieser Thätigkeiten, so sollte man doch in dem einen oder anderen, wozu eben Neigung und Gelegenheit sich zeigt, sich genauere Kenntniss und Handfertigkeit erwerben. Zu Gartenarbeiten z. B., zu Versuchen in irgend einer Werkstätte ist überall Gelegenheit gegeben. Von dem einen aber erweitert sich der Blick und das Interesse auf das andere. Man weiß, daß der Apostel Paulus ein Teppichmacher blieb; daß viele gelehrte Leute, Staatsmänner, Geistliche diese oder jene Handarbeit sich zur Lieblingsbeschäftigung machten; daß A. H. Franke seine Zöglinge im Dreheln und anderen Arbeiten sich üben ließ; und weiß auch, daß solche zugleich praktische Männer nicht die geringsten in ihrem Berufe waren. Durch die Philanthropen wurden solche Gedanken in noch weiterer Ausdehnung Gemeingut der lesenden Stände; vgl. die Schriften von Campe (siehe auch den Art. Göthe). Von dem Mädchen muß verlangt werden, daß es in den einfacheren Bedürfnissen des Hauswesens, namentlich für den Anzug, die Ausrüstung eines Zimmers, Tisch und Bett u. dgl. das Nöthige selbst zu leisten verstehe.

Man wird als Regel aufstellen können: Suche es dahin zu bringen, daß du so wenig als möglich von anderen und von äußerlichen Umständen abhängig wirst, sondern alles möglichst selber thust und dir überall selber hilfst. Man hat nicht immer die sorgende Mutter zur Hand, oder den Rath und die Hülfe des Vaters, des Freundes. Das Geschick führt uns von dem heimatlichen Herde fort in die Fremde, in fremde Umgebung, auf Reisen zu Land und zu Wasser, zu Fuß und zu Wagen: man lebt nicht immer im Frieden, auch Kriegszeiten treten ein, man wird selbst Soldat u. dgl. und da entstehen tausenderlei neue Bedürfnisse; man kann in unzählige Gefahren und Unglücksfälle gerathen, verlassen werden, und gar anderen zu Hülfe sein müssen. Da liegt denn unendlich viel an einem geübten Blick, einer raschen Handfertigkeit, um alles recht anzugreifen und aus kleinen und großen Drangsalen sich und andere zu retten. Für alle diese Fälle erreicht man aber nicht im Augenblicke des Bedürfnisses, sondern durch frühe und fortgesetzte Uebung im Kleinen und Einzelnen die erwünschte Gewandtheit. F. J. Günther (das Schulwesen im protest. Staat 1852 S. 306) denkt noch an Weiteres. Einen Vorschlag Just. Mörsers und Fische's wieder aufnehmend will er, daß die Gymnasialschüler in freien Stunden, die ihnen gewährt werden sollen, vollständig ein Handwerk oder eine Kunst erlernen sollen, und findet darin nicht nur ein wirksames Mittel gegen die vielen Stuben-, Studir- und Sitz-Krankheiten, sondern vornehmlich „für die Beamten den rechten Halt ihrer Selbständigkeit und Unabhängigkeit“. Ins Leben gerufen ist dieser Vorschlag, wenn auch nicht unter den Männern der wissenschaftlichen Laufbahn, doch von den Armenschullehrer-Bildungsanstalten in Beuggen und Lichtenstern, — er dürfte sich auf alle Volksschullehrer erstrecken —, und von den Missionaren der Brüdergemeinde.

Hat aber auch die förmliche Erlernung eines Handwerks unter unseren dormaligen Verhältnissen ihre Schwierigkeiten, so gewährt doch, wenn sich die Söhne der Gebildeten auch nur um einige Fertigkeiten dieser Art bemühen, das Zusammentreffen der verschiedenen Stände auf dem gemeinsamen Boden des Handwerks und der Handarbeit den Vortheil, das die kastenmäßige Scheidung der Stände, die früher so engherzig festgehalten und durch Betheiligung der Söhne aus den höheren Ständen an der Landwirtschaft und den Gewerben, seitdem ein rationellerer Betrieb sie gehoben hat, noch lange nicht ausgeglichen ist, aufgehoben und dieselben einander auf ehrlichem Wege näher gebracht werden. Kein Zweifel, daß dadurch das Bewußtsein, alle mit einander

bilden ein Volksganzes und eine große staatliche und Kirchengemeinschaft, nicht wenig geweckt und genährt wird, daß aber auch der Einzelne, sei er Arzt oder Beamter oder Geistlicher, der aus eigener Erfahrung die Beschäftigung und Zustände der verschiedenen Handarbeiter kennt, in den Stand gesetzt wird, ihr theilnehmender Freund und Verrather zu werden und Vertrauen und Einfluß bei ihnen zu gewinnen.

Noch eines sei kurz berührt, was sehr nahe liegt: daß durch Beschäftigung mit Handarbeit das Kind am besten vor dem Müßiggang, der aller Laster Anfang ist, bewahrt, daß ihm eine heilsame Abwechslung gegenüber der Schularbeit oder schwerer Hausarbeit bereitet wird. Ferner daß der Mann, der Lehrer, der Hausvater eine erfrischende Erholung von anstrengenden zumal geistigen Berufsgeschäften und eine segensreiche Bewahrung vor der Unsitte, alle seine freie Zeit im Wirthshaus oder anderen Vergnügungsorten zuzubringen, findet, wenn er Freude daran hat, selbst und in Gemeinschaft mit seinen jungen Hausgenossen Handarbeit zu treiben.

Fragt man nun schließlich, wie es anzugreifen sei, um der Handarbeit in der Erziehung der Jugend das ihr gebührende Recht zu verschaffen, so könnte man zunächst an die Schulen denken, die niederen und höheren. Allein hat schon bisher die Schule nach ihrem Entwicklungsgange die Handarbeit als ein ihr ganz fremdes Element ferne von sich gehalten, so ist nicht zu erwarten, daß sie auf einmal eine Wendung mache und die physische Arbeit in die Reihe ihrer Penssen aufnehme. Es ist dies, wenn sie ihren Charakter nicht verleugnen will, geradezu unmöglich, denn es fehlt ihr zur Einführung und Uebung der Handarbeit an der Lehrkraft, dem Lehrstoff und der Zeit, also an allem. Die Erziehung zur Arbeit kann nie ein integrierender Theil der Schule, sondern höchstens als eine äußerliche Zugabe behandelt werden, wie in den Industrieschulen (s. d. Art.), welche die Schule etwa in ihre Zucht, nicht aber in ihre unmittelbare Leitung und unter ihre Lehrthätigkeit stellen kann. Ueberdies müssen sich Industrieschulen nur auf wenige bestimmte Arten von Handarbeiten beschränken, und könnten dem Umfange, wie er hier vorausgesetzt ist, in keiner Weise genügen. Diese Aufgabe muß dem Hause, dem ja eigentlich die gesammte Kinderzucht angehört, überlassen bleiben, wie es schon bisher der Fall war, nur bedarf es der Anregung dazu, daß mehr als bisher, in allen Ständen und nach allen Seiten das Nöthige geschehe.

Gleichwohl ist die Schule nicht ganz frei zu sprechen, und es darf ihr wohl zum Bewußtsein kommen, daß sie in der Erziehung zur Handarbeit wenigstens vorbereitende Hülfe leisten kann und soll. Diese besteht im Schreiben, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, die ihrer mechanischen Seite nach Handarbeit sind und zu verschiedenen Handarbeiten Anlaß und Verständnis geben. Vornehmlich das Zeichnen ist ein ebenso bildender als anziehender Gegenstand der Beschäftigung, und erlaubt eine Ausdehnung bis zu beruflichen Arbeiten. Es eröffnet den Knaben und Mädchen den Weg zum Coloriren eigener und fremder Bilder, zum Ausschneiden und Aufpappen derselben, zur Verfertigung verschiedener Spielsachen, Geschenke u. dgl. Daß arithmetische und geometrische Kenntnisse großen Vorschub leisten zum verständigen Betreiben von allerlei Handarbeit, ist an sich klar.

Die Hauptaufgabe aber, wie gesagt, kommt der Familie zu, und hierüber dürften noch folgende Fingerzeige hinzugefügt werden:

1) Man lasse das Kind spielen, so lange als es durch das Spiel befriedigt wird. Das Spiel verschafft der Hand einiges Geschick und wird Anlaß und Trieb zur wirklichen Arbeit. Das Spiel mit Puppen führt allmählich zum Nähen, Flechten, Stricken, Wärgeln. Das Spiel des Knaben mit Pferd, Wagen, Soldaten erregt seine Lust, sich diese Dinge, die Waffen, die Rüstung des Soldaten selbst zu machen; und wie erfinderisch ist der kleine Kopf! Er macht sich einen Wagen, und wärs nur aus Weiden; schnitzt sich Säbel, Flinte aus Holz und wärs anfangs noch so unvollkommen; oder leimt Soldaten aus Pappdeckel auf Hölzchen u. s. w. Man hindere die Kinder hierin ja nicht, fördere vielmehr ihr Streben durch Ermunterung, Beihülfe und Anschaffung von Material und Werkzeugen, so einfach das alles sein mag.

2) Man verachte kleine Handgriffe nicht, die Grundlage der Handarbeit, und ver helfe dem Kinde möglichst bald zur Selbständigkeit im Knüpfen, Flechten, im Gebrauche der Scheere, des Messers, des Lineals u. dgl., wie man auch in der Schule darauf zu sehen hat, daß der Schüler mit eigener Hand die Linien auf seiner Schrift ziehe, seinen Griffel, seine Feder zurechte, Schreibhefte zusammenfüge, die Bücher mit Ueberdecken versehen.

3) Sofort lasse man die heranwachsenden Kinder geflissentlich theilnehmen an den häuslichen und Feldarbeiten (s. oben), lehre sie die mannigfaltigen Werkzeuge kennen und geschickt brauchen und gehe ihnen bei ihren Versuchen mit Rath und Aufmunterung an die Hand. Wo das eigene Haus die wünschenswerthe Gelegenheit nicht bietet, sehe man sich bei Freunden und Nachbarn um, und überall werden sich für die Mädchen geschickte und freundliche Frauen, für die Knaben willige Handwerker und Landwirthse finden.

4) Besonders ist zu wünschen, daß die Kinder aus den arbeitenden Classen, die frühzeitig zur Arbeit auf Lohn und Verdienst, oft nur zu Stückarbeit angehalten werden, dagegen in denjenigen Berrichtungen, die der gesunden Entwicklung der körperlichen Kräfte und den unumgänglichen Bedürfnissen des Lebens dienen, leer ausgehen, in diesen letzten Beziehungen nicht vernachlässigt werden, und namentlich kein Mädchen ohne genügende Fertigkeit im Stricken und Nähen aufwachse. Manche einsichtsvolle und wohlwollende Arbeitgeber halten die Jugend zur Erlernung dieser unerläßlichen Beschäftigungen an, so in Deutschland, der Schweiz, Belgien, England. Aber es ist dies nur Sache der Privatwohlthätigkeit, also zufällig, verdiente aber gewiß von den Regierungen gesetzlich geregelt zu werden.

5) Was endlich die Jugend der höheren Stände anbelangt, deren Zeit und Bildung die Schule fast ganz in Beschlag nimmt, und denen das Haus, wenigstens in den reifenden Jahren, wenig Anlaß und Gelegenheit zur Handarbeit darbietet, so ist zu rathen, daß von der Schule aus der Sinn für Handarbeit geweckt, ihrer vornehmen Verachtung entgegengewirkt, daß besonders im mathematischen, geometrischen und physikalischen Unterricht der Blick der Schüler fleißig auf die Anwendung der Theorie in der praktischen Thätigkeit des Handwerkers und Fabrikanten gelenkt, der Besuch der Werkstätten, wie sie eben taugen und zu finden sind, jedem Schüler als ein unumgängliches Erfordernis für einen jungen Menschen empfohlen und tüchtiges Handgeschick zur Ehrensache gemacht werde. Dann ist zu hoffen, daß auch verständige Eltern solchen Anregungen gerne Folge geben, daß Handarbeit zur ehrenden Auszeichnung und guten Sitte werde, und mancher junge Mensch, statt dem Loose eines linkschen, unpraktischen Wesens zu verfallen, zum brauchbaren, anstelligen und selbständigen Mann für das Leben sich heranbilde.

Freihofen †.

Handfibel, s. Fibel.

Hannover. Das gelehrte Schulwesen. A. Bis zum 20. Sept. 1866*)

I. Historische Uebersicht. Die höheren Schulen der in dem Königreiche Hannover vereinigten Lande haben ebenso, wie die in anderen Theilen Deutschlands, bis in die neuere Zeit mit der Kirche in der engsten Verbindung gestanden und sind von dem Entwicklungsgange derselben abhängig gewesen. Die Nothwendigkeit, dem

*) Der Hauptabschnitt (A) des obigen Artikels, welcher im Jahre 1861 für die erste Aufl. der Encyclopädie verfaßt wurde, giebt eine umfassende Darstellung der Verhältnisse des höheren Schulwesens im vormaligen Königreich Hannover. Da derselbe aus der letzten Zeit der Selbständigkeit dieses Landes stammt und von durchaus sachkundiger Hand entworfen ist, so bedurfte er, abgesehen von wenigen Zusätzen und unerheblichen Modificationen, in der neuen Auflage keiner Aenderungen. Auch schien es mit Rücksicht darauf, daß der Verfasser (Dr. August Geffers, Director des Gymnasiums zu Göttingen, † 10. März 1863), welcher vor der Vereintung des Landes mit Preußen durch frühen Tod dahin gerast wurde, die Zustände aus seiner Zeit als der Gegenwart heraus darstellt, zweckmäßig auch in dieser Form der Darstellung keine Aenderung eintreten zu lassen, obwohl die damalige Gegenwart inzwischen in mehrfacher Beziehung zur Vergangenheit geworden ist.

Klerus für den Dienst der Kirche die erforderliche Bildung zu geben, hat sie zuerst ins Dasein gerufen, und nur in dem Maße, als die Kirche ihre Aufgabe erkannte und ihr nachzukommen fähig und willig war, wurde lange Zeit dem Unterrichtswesen Pflege zu Theil. Es wird deshalb die gegenwärtige Uebersicht der höheren Schulen der Geschichte der Kirche sich anschließen müssen. Sie scheidet sich nach zwei sichtbar genug in die Augen fallenden Perioden, von den ersten Anfängen bis zur Reformation, und von da an bis 1829/30, wo die neuere Organisation beginnt. Beide haben wieder ihre besonderen Stadien, die sie durchlaufen, indem sie ein wechselndes Steigen und Sinken wahrnehmen lassen.

1. In der ersten Periode haben wir die Dom- und Klosterschulen und erst gegen das Ende einige städtische. Unter den ersteren ist die älteste die Domschule zu Osnabrück, nach der gewöhnlichen Annahme gleichzeitig mit dem Bisthume 783 gestiftet, nachdem Karl d. Gr. die Sachsen unter Wittelkind bezwungen und, um sie zum Christenthume zu bekehren, Bisthümer zu gründen beschloffen hatte. Daß die Gründung der scholae Graecae et Latinae daselbst auf diesen Kaiser zurückgeführt wird, ist bekannt genug. Wenige Jahre später, 786, erhebt sich das Bisthum Verden, gleich darnach, 788, Bremen, mit welchem dann später unter Ludwig dem Deutschen, 842, das Erzbisthum Hamburg vereinigt wurde. Auch die Gründung des Bisthums Hildesheim wird auf Karl d. Gr. zurückgeführt; er selbst freilich hatte Elze zum Bischofsitze ausersehen und daselbst eine Kirche gebaut; erst sein Sohn und Nachfolger verlegte das Bisthum nach Hildesheim. Während diese innerhalb des hier in Betracht kommenden Gebietes liegenden Bisthümer durch die mit ihnen verbundenen Lehranstalten unmittelbar für die Bildung in demselben wirkten, konnte von den übrigen nur mittelbar eine Anregung für ihren Sprengel, der in den Grenzen desselben lag, ausgehen. Nächst diesen Bisthümern kommen die Klöster als Bildungsstätten in Betracht. Die Zahl derselben ist recht ansehnlich, jeder Theil des Landes hat deren aufzuweisen. Wir begnügen uns, aus den verschiedenen Landestheilen die bekannteren zu nennen. Im Fürstenthum Lüneburg — so wie in dem ganzen Lande — ist als das älteste und eins der berühmtesten das Stift zu Bardewick zu nennen. Seine Gründung ist mit der von Verden, mit dem es in der nächsten Verbindung stand, gleichzeitig. Kamelshof wurde 845 von dem vor den Dänen aus Hamburg fliehenden Anschar als Missionsanstalt für die benachbarten Länder gegründet. Das bedeutende Kloster St. Michaelis zu Lüneburg ist wahrscheinlich 906—10 gestiftet. Das im J. 960 gegründete Frauenkloster zu Oldenstadt wurde um 1142 in ein Mönchskloster umgewandelt und mit Mönchen aus Corvey besetzt. Dazu mag auch Scharnebeck (Cistercienser) erwähnt werden, gestiftet 1243. Im Fürstenthum Calenberg tritt das Stift St. Bonifacii zu Hameln und das Stift St. Cosmae et Damiani zu Wunstorf zuerst hervor. Die Entstehung des ersteren wird, niemoht ohne Grund, auf Bonifacius selbst zurückgeführt, aber gewiß mit Recht in die Zeit Karl's d. Gr. verlegt; das zweite ist von dem Bischof Dietrich von Minden um 876 gestiftet. Loccum, Cistercienserstift, verdankt seine Gründung dem Grafen Wulbrand I. von Hallermund 1163. Diese drei Stiftungen, in der Diöcese Minden gelegen, gehörten immer zu den namhaftesten. In der Grafschaft Hoya finden wir Büden als eine Stiftung Kembert's, des Lieblingschülers und Gehülfen Anschar's, und Schinna zu Ehren St. Vitus für Benedictiner 1148 von dem ebengenannten Grafen Wulbrand ins Leben gerufen. — Im Bremischen sehen wir am Ende des zehnten Jahrhunderts das Kloster Harsfeld, um 1150 das zu Heseligen, später nach Zeven verlegt, in Stade 1132 das Augustinerkloster; im Verden'schen 1188 das Benedictinerkloster zu Machtenstede. Sehr reich war Hildesheim an derartigen Stiftungen, von denen in der Stadt das Kloster St. Michaelis, von Bernward 1015 gestiftet, St. Godehardi, das Stift St. Andreae hervorzuheben sind, in der übrigen Diöcese das zur Elbe und das — im Herzogthum Braunschweig belegene — Amelungsborn, sowie die Klöster zu Goslar. In Einbeck finden wir nach 1150 das Stift St. Alexandri und im 13. Jahrh. das Collegiatstift Beatae Virginis, in Northeim im 11. Jahrh. das St. Blasienstift, zu

Marienstein das Benedictinerkloster 1108, zu Fredelsloh das Augustinerkloster 1137, zu Nörten schon 1055 das Petersstift, zu Bursfelde 1193 die so berühmt gewordene Benedictinerabtei; in Pöhlde das von der frommen Mathilde 950 zu Ehren Johannes des Täufers gestiftete Benedictinerkloster, welches 1131 den Prämonstratensern eingeräumt wurde; in der Grafschaft Hohenstein das i. J. 1190 entstehende und 1223 eingeweihte Kloster zu Ifeld, das die von Pöhlde kommenden Prämonstratenser einnahmen — das noch jetzt als Pädagogium besteht. Daß es der Diöcese Osnabrück an Klöstern aller Orden nicht gefehlt, darf nicht erst bemerkt werden. Eben so wenig fehlten dieselben in Ostfriesland, theils zur Diöcese Münster, theils Bremen gehörend; die zu Ihlo, Timmel, Thebinga sind die bekannteren. Den nicht geringen Zuwachs an solchen Stiftungen seit dem Auftreten der Dominicaner und Franciscaner erwähnen wir nicht besonders; beide Orden finden wir überall und zwar so, daß sie in den Städten namentlich auch durch die Uebernahme des Unterrichts große Bedeutung gewinnen.

Fragen wir nach den Früchten, die an allen diesen Stätten gewachsen, so läßt sich allerdings im allgemeinen nichts besonderes und eigenthümliches hervorheben. Doch darf man sagen, daß die Anfänge günstig waren. Die zweckmäßigen und weisen Einrichtungen, welche Karl d. Gr. zur Christianisirung des Landes getroffen hatte und welche die nächsten Nachfolger aufrecht erhielten, ermöglichten dem Klerus die Ausführung seiner Aufgabe, und die Schwierigkeiten, die sich überall auf dem anzubauenden Felde entgegenstellten, schienen den regen Eifer des frischen Glaubenslebens nur zur Ueberwindung zu reizen und zu stärken. Man begegnet in der ersten Zeit einem allgemein verbreiteten lebendigen Interesse an dem Gedeihen der Kirche und ihrer Institutionen; die Geistlichen wie die Mönche, Benedictiner, erkennen ihren Beruf und suchen ihm auch durch Pflege des Unterrichtswesens gerecht zu werden; jene waren überdem durch die zum kanonischen Leben verpflichtende Regel Chrodegangs, die bald allenthalben Eingang fand, besonders darauf hingewiesen, diese durch ihr Ordensgelübde dazu aufgefordert. Unter diesen Umständen ist es begreiflich, daß die Kirche und die Schule von auswärtigen Orten, aus denen die Lehrenden anfangs herbeigezogen waren, namentlich von Fulda und Corvei, ziemlich bald unabhängig wurden und die nöthigen Kräfte selbst heranbilden lernten. Dies beweist hinlänglich, daß die ersten Bestrebungen von einem günstigen Erfolge begleitet waren. Doch wird derselbe in der zweiten Hälfte des 9. Jahrh. bis gegen Ende des 10. hinsichtlich des Unterrichtswesens wenigstens sichtbar unterbrochen; dasselbe beschränkt sich meistens offenbar auf ein mechanisches Zustutzen für den Dienst der Kirche. Darauf aber folgt sogleich eine erfreulichere Zeit; neben den kirchlichen Schriftstellern treten die alten Schriftsteller aus der Vergessenheit hervor; Horatius, Vergilius, Sallustius, Statius werden genannt, man weiß etwas von der Facundia Homeri und Maronis. Den thatsächlichen Beweis einer umfassenderen und höheren Bildung sehen wir dann, abgesehen von anderen uns hier fern liegenden berühmten Namen, Diethmar von Merseburg, Witichind von Corvei, Adam von Bremen, Hrotsvitha, Sazo Poeta, in dem Auftreten von Männern, wie Bernward war, Bischof von Hildesheim (993—1022), der Lehrer, Rathgeber und Freund von Otto III, und der Nachfolger desselben, Godehard (1022—1038), der Vertraute von Heinrich II., Meinwerk, Bischof von Paderborn. Andererseits wirkten diese Männer für das Gedeihen der Studien in ganz außerordentlicher Weise und brachten die unter ihnen stehenden Schulen zu einer Blüte, daß aus den fernsten Gegenden Lernbegierige herzuströmten. Die Schilderung von den Studien, welche sich in der Lebensbeschreibung Meinwerks befindet, darf auch auf Hildesheim, wo derselbe seine Bildung erhalten, bezogen werden. Allein auch diese Blüte der Studien, die sich besonders in Sachsen zeigte, hatte keinen Bestand. Solche große, weit über den nächsten Kreis hinauswirkende Geister erzeugt nicht jede Zeit. Der große Besitz, welcher den Klöstern zugefallen war, lenkte von selbst die Gedanken nach und nach auf die Verwaltung und den Genuß des Besitzes und ließ die nächste Aufgabe zu leicht vergessen. Die Aufhebung des gemeinschaftlichen Lebens der Domgeistlichkeit ließ die früher gerühmte Zucht und Strenge des Lebens lockern und in Verfall gerathen; und

in den Klöstern führte der wachsende Reichthum zur Vernachlässigung der Arbeit und zur Uebertretung der früher heilig gehaltenen Gelübde. Die Klagen, welche über die Verweltlichung des Klerus laut wurden, blieben nun freilich nicht ohne Wirkung; aus der Mitte des Klerus selbst sollte die Heilung kommen. Die neu erstehenden Orden mit der Erneuerung und Erweiterung der Benedictinerregel, besonders der Cistercienser und Prämonstratenser, fanden bald Eingang. Die auf diesem Wege kommenden Reformen sind wohl bemerkbar, aber einen erheblichen und nachhaltigen Aufschwung bringen sie den Schulen nicht. Und auch diese erneuerten Bestrebungen hatten ihre Zeit; war es doch so, als sollten sich die besten Kräfte in zwei entgegengesetzten Richtungen verzehren — in wüstem Sinnengenuß und dem selbstpeinigenden, Heiligung suchenden Bußwerke — und nur von wenigen der Weg zu ernster und anstrengender Arbeit im Dienste der Wissenschaft betreten werden. So dauerte es denn bei dem in die Augen fallenden Verfall der Zucht nicht lange, daß die genannten Orden von den Dominicanern und Franciscanern überholt wurden, welche dem Leben des Klerus einen letzten kräftigen Impuls gaben. Aber auch nach ihrem Auftreten kehrt dieselbe Erscheinung wieder und der Ruf nach Reformation der Klöster wird allgemein; sie wurde in Folge der auch von den Concilien zu Costniz und Basel ausgehenden Anregung durchgeführt, in manchen Fällen aber nur mit den äußersten Mitteln, wie Gefängnis und Ausstoßung. Doch alle diese immer wiederholten theilweisen Reformen waren Palliativmittel, nur die ganze Reformation konnte Hilfe bringen. Bei diesem allem ist nicht zu vergessen, daß seit dem Sturze Heinrich's des Löwen die Verhältnisse des Landes in mehr als einer Hinsicht für höhere Cultur ungünstig waren.

Sehen wir von dem Gange der äußeren Verhältnisse, durch welchen das Steigen und Fallen des Unterrichtswesens bedingt werden mußte, ab und fassen die Einrichtung dieses letzten ins Auge, so findet sich darin kaum etwas, was man nicht auch sonst im Mittelalter antrifft. Die Theilung der Schulen in interiores und exteriores kommt auch hier vor; ebenso die scholae minores für den Elementarunterricht, wie sie nach Karl's d. Gr. Bestimmung bei jedem Kloster für die nächste Umgegend den Kindern der Freien wie Hörigen offen stehen sollten. Man darf ohne Bedenken sagen, daß es in vielen Fällen über diese scholae minores nicht hinausgieng, weil nur eben für diese Kräfte und Mittel ausreichten. Die scholae majores, welche den ganzen Umfang der damaligen Wissenschaften nach der Eintheilung in die sieben freien Künste und für den Klerus das Studium der heiligen Schrift und der Kirchenväter umfaßten, vermochten nur die größeren und reicher dotirten Stifter zu halten. In der Mehrzahl der Anstalten haben wir deshalb zunächst die Unterweisung im Christenthum, die Mittheilung des Glaubens, des Bekenntnisses, in lateinischer Sprache natürlich, nicht zu vergessen die Geschichten der Heiligen, vor allen des Patrons des eignen Klosters, Legenden u., zu suchen, dann meist das Trivium: Grammatik — wie sie noch in den letzten 3 Jahrhunderten bis in das 16. hinein betrieben wurde, lehrt ein Blick in das Doctrinale des Alexander —; mit derselben war — wenn man so weit kam — das Lesen der Schriftsteller Horatius, Vergilius, Cicero u. a. verbunden; dazu Rhetorik und Dialektik. Von dem Quadrivium nahm, als dem Bedürfnisse des Chorsingens entgegenkommend, die Musik den ersten Platz ein; was man Astronomie nannte, beschränkte sich in der Regel auf die Kenntnis des Kalenders — unentbehrlich um der kirchlichen Feste willen. Arithmetik und Geometrie dienten nur dem nächsten Bedürfnisse. Seit dem 13. Jahrh. wird es immer häufiger, daß die Mitglieder des Klerus sich studiorum causa nach außen wenden. Aber hat mancher auch auf diesem Wege für sich etwas gewonnen, so gab es wiederum viele andere, die eben nur die Wanderlust von einem Orte zum andern trieb. In manchen Fällen ist dies Wandern ein ungünstiges Zeugnis für die Bildungsanstalten in der Heimat; eben weil sie nicht genügten, suchten manche Befriedigung in der Ferne.

Eine Wirkung der anbrechenden neueren Zeit zeigt sich darin, daß in einzelnen Städten des Landes der Gedanke an die Gründung von Schulen erwacht, aber die

Schwierigkeiten dieselben ins Leben zu führen waren groß. Der Klerus war einmal im Besitz des ganzen Unterrichtswesens, hatte ausschließlich das Recht Schule zu halten und wachte eifersüchtig über die Wahrung dieses Rechts. Wenn nun schon früher an demselben Orte die ältere Anstalt das Recht einer später entstehenden in Beziehung auf die Zahl der anzunehmenden Schüler zu beschränken suchte, wie unter andern in Hildesheim der Fall vorkam, wo dem Verlangen des Domscholasters, daß der Scholaster zu St. Andreae nicht mehr als 40 Schüler aufnehmen sollte, der Papst Gregor IX. im J. 1228 entgegengetreten mußte, so wurde der Widerstand gegen die Errichtung von Schulen durch die weltliche Obrigkeit, die Magistrate der Städte, durch andere nahe liegende Gründe verstärkt. Daher war es für eine Stadt, in deren Mitte sich Schulen schon befanden, keine leichte Aufgabe, die Erlaubnis zur Errichtung einer neuen zu erwirken; die zunächst betheiligten Scholaster oder in anderen Städten die Geistlichen, welche die Schule als ihr Besitzthum ansahen, gaben höchstens so weit nach, daß Schulen zur Erlernung des (deutschen) Lesens und Schreibens gegründet wurden, während die darüber hinausgehenden Kenntnisse bei ihnen gesucht werden mußten. Deshalb mußte man in der Regel um das in Frage stehende Recht bei dem Bischofe oder selbst bei dem Papste nachsuchen. Aber auch auf diesem Wege wäre manche Stadt wohl schon im 13. und 14. Jahrh. in den Besitz einer eigenen Lehranstalt gekommen, wenn nicht die Wirren der Zeit die Gedanken nach andern Seiten abgelenkt hätten. Eher jedoch gelangte man da zum Ziele, wo der Landesherr das Recht Schulen zu gründen verleihen konnte. So hieng die Anordnung einer öffentlichen Schule, die Bestallung des Rectors u. s. w. in der Stadt Hannover von den Herzögen ab; Herzog Otto der Gestränge verlieh das Recht einen Rector vorzuschlagen, dessen Bestätigung er sich vorbehielt, 1280 vier Castellanen des Schlosses Lauenrode und vier Burgenses. Die ersten verzichteten darauf 1348, und so kam es an den Rath der Stadt mit der Erweiterung, so viele Schulen anlegen zu dürfen, als er wollte. Während so die erste — ob die im 11. und 12. Jahrh. in Lüneburg blühende eine städtische war, ist zweifelhaft — bedeutende städtische Schule an das Licht tritt, sehen wir in Einbeck gegen ein ähnliches Unternehmen kämpfen. Das St. Alexandristift daselbst erwirbt — von den damals noch gemeinschaftlich regierenden Herzögen von Grubenhagen, Heinrich II., Ernst und Wilhelm, den Söhnen Heinrich's des Wunderlichen, — 1324 ein Privilegium, nach welchem keine andere Schule daselbst gehalten werden sollte, als die das Stift unterhielt. Unter solchen Umständen, zusammengehalten mit den unruhigen und ungünstigen Zeitverhältnissen, ist es erklärlich, daß sich vor der Reformation städtische Schulen nur in geringer Anzahl nachweisen lassen, wie zu Duderstadt 1322, zu Göttingen erst 1494. Uebrigens waren diese Schulen wenig von den Kloster- und Stiftsschulen in ihrer inneren Verfassung unterschieden; sie standen selbstverständlich unter der Oberaufsicht der Geistlichen, und auch der Unterricht wurde von diesen, oft auch von Franciscanern und Dominicanern, besorgt. Nur in der einen Beziehung mochten sie dadurch einen Vorzug haben, daß sie in der Mitte des bewegten Lebens eher von den sich geltend machenden Einflüssen der Zeit berührt wurden. Indes theilten sie im Grunde diesen Vorzug mit den meisten Lehranstalten des Klerus, die sich in Städten befanden. Im allgemeinen jedoch läßt sich von der Wirkung solcher Einflüsse nichts bemerklich machen. Eben so wenig kann man, wenn man von der einen und andern Persönlichkeit absieht, eine von den nach und nach entstehenden Universitäten ausgehende Anregung für die Schulen nachweisen; wie dieselben in ihrer junstartigen Abgeschlossenheit und scholastischen Lehrweise dastanden, ist dies erklärlich genug. Ja es dauerte lange, bis sich hier und da eine Spur von der Bewegung zeigte, die durch die sog. Wiederherstellung der Wissenschaften angeregt war. Was man in dieser Beziehung findet, wird sich auf die von Gerhard de Grote (Gerhardus Magnus), und Thomas Hamerken (Thom. a Kempis) ausgehende Wirkung zurückführen lassen. Wie diese durch die Stiftung der Bruderschaft von dem gemeinsamen Leben Vorläufer der Kirchenreformation wurden, so führten sie auch ihre Schüler — Rudolf Lange, Rudolf Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg u. a. — zu dem Studium der Sprachen und Wissenschaften in

einer neuen und bis dahin unbekannten Weise und gaben dem Unterrichte der Jugend eine heilsame Richtung und einen kräftigen Aufschwung.

2. Dieser giebt sich dann in der neuen Epoche des Schulwesens kund, die mit der Reformation beginnt. Dieselbe fand in den Welfischen Landen sehr bald, wenn auch nicht ohne mehrfach versuchten hartnäckigen Widerstand, Eingang. Man verdankte dies besonders dem von regem und lebendigem Eifer für das lautere Evangelium getragenen, treu ausdauernden, umsichtigen, alle Verhältnisse scharf ins Auge fassenden Streben ausgezeichneten Fürsten. Ein solcher war zunächst Ernst der Bekenner, Herzog von Lüneburg. Hatte er, wie wenige andere, das Glück, in empfänglicher Jugendzeit am Hofe Friedrich des Weisen, des Bruders seiner Mutter Margaretha, zu leben und von den Jahren 1512—1518 unter Spalatin's Leitung die Universität Wittenberg zu besuchen und dadurch einerseits in den Wissenschaften einen großen Schatz von Kenntnissen zu sammeln und andererseits alle großen Eindrücke von Luther's Persönlichkeit frisch aufzunehmen, so fühlte er sich auch, wie wenige, in seinem Gewissen gedrungen, dem Evangelium in seinen Landen eine offene Bahn zu bereiten. Schon 1524 war in Gelle eine Gemeinde, in welcher er — der erste deutsche Fürst nächst dem Kurfürsten von Sachsen, — in Luther's Weise predigen ließ, von Magister Heinrich Bock und Martin Ondermarkt, beide aus Wittenberg berufen, und Matthias Ginderich aus Bardewick. Als er — nur einen Monat vor dem ihm theuern Luther — starb, war das Werk der Reformation in seinem Gebiete im wesentlichen vollendet. Während Luther selbst in seinen Briefen Rath erteilte und den Muth frisch und stark erhielt, war es Magister Urbanus Regius, der zum General-Superintendenten des Landes berufen sie durchführen half trotz des Widerstandes, welcher in den Klöstern und Stiftern wie auch in den Städten, namentlich in Lüneburg von Seiten des Rathes, sich dagegen erhob. Urbanus Regius verfaßte für das Herzogthum eine Kirchenordnung und gründete dadurch eine feste kirchliche Ordnung, welcher er durch sein persönliches Wirken Leben einzuhauchen verstand. Seinem entschiedenen Auftreten gegen die weltlichen Räte des Herzogs verdankte man es, daß die Güter der Stiftungen für die Unterhaltung der Kirche und Schule unangestastet blieben. Er war es endlich, der die Schulen, auf die schon in der Kirchenordnung Rücksicht genommen, theils selbst neu einrichtete, wie das Johanneum in Lüneburg 1532, theils Rath gab, wie man dabei verfahren, welche Männer man berufen sollte.

Herzogs Ernst's Wirken für die Reformation erstreckte sich auch auf andere Gebiete, zunächst auf die Grafschaft Hoya, indem er den Grafen Jobst nicht nur durch sein Beispiel anregte, in gleicher Weise thätig zu sein, sondern dabei auch kräftig unterstützte. Und so stark wirkte sein Einfluß, daß der Graf Friedrich von Diepholz trotz seiner Abneigung dem Eindringen der Predigt des Evangeliums nicht widerstrebte.

Viel langsamer und unter härteren Kämpfen fand die Reformation in den Hochstiftern Bremen und Verden Eingang. Dies war nicht in dem Mangel an Empfänglichkeit für das, was damals die Herzen bewegte, sondern in dem Widerstand, in welchem Gewalt das offene Bekenntnis zu unterdrücken bemüht war, begründet. Christoph von Braunschweig, welcher beiden Bisthümern vorstand, setzte, nicht freilich aus besonderer Sorge für die Kirche, alles daran die Prädicanten zum Schweigen zu bringen und sparte zu dem Zwecke, wo er konnte, weder Folter noch Verbrennen. Indes statt der hingerichteten traten neue auf und fanden in der Stadt Bremen einen starken Schutz, unter dem sie dieselbe bis 1535 beinahe ganz für die neue Lehre gewannen. Von hier aus verbreitete diese sich weiter in die Umgegend, Lehe, Bederkesa, Stade, Buxtehude (1542); in Verden dagegen war noch kein Raum für sie. Erst unter Christoph's Bruder und Nachfolger, Georg, von 1558 an, wurde der evangelische Gottesdienst geduldet und die Einführung der Kirchenordnung der Stadt Braunschweig in Bremen und Verden stillschweigend gestattet. Eberhard von Holle, welcher ihm 1566 folgte, schaffte auch im Dom zu Verden die Messe ab, gab der eben genannten, früher nur geduldeten, Kirchenordnung gesetzliche Kraft und gründete 1578 die gegenwärtige Domschule, da in Stade

die Umwandlung des Augustinerklosters in eine Schule längst erfolgt und an anderen Orten die Reformation auch in dieser Beziehung längst vollzogen war.

Einen ähnlichen Gang nahm die Reformation in Hildesheim. Die Bürger der Stadt, in ihrem Verkehre mit Braunschweig, wo der von Wittenberg berufene Bugenhagen schon 1528 durch eine Kirchenordnung den Wünschen Befriedigung geschafft hatte, angeregt, verlangten laut Beseitigung des todtten Ceremoniendienstes und Predigt des Evangeliums, die zahlreichen geistlichen Corporationen und der Rath der Stadt widerstrebten und bedrängten die Lutherischen in aller Weise. Erst 1542 ließ sich der Rath durch das Dringen des Schmalkaldischen Bundes bewegen, Bugenhagen und Heinrich Windel aus Braunschweig als Prädicanten zuzulassen. Als damit die Lutherischen Raum gewannen, machte sich der Unwille über erdulbete Bedrückung in beklagenswerthen Zügellosigkeit Luft; die Bedrückung traf jetzt die Katholiken. Eine von Bugenhagen und Windel ausgearbeitete, von Corvinus mit einer Vorrede versehene, Kirchenordnung wurde 1544 veröffentlicht und ein Superintendent bestellt und mit der Ausführung derselben beauftragt.

Damit war denn auch der Weg zu einer Reformation des Schulwesens gewiesen und in dem zweiten Theile der Kirchenordnung für die (als „*Andreanum*“ noch jetzt bestehende) Andreätschule die Grundzüge einer Schulordnung aufgestellt (abgedr. in Hillebrandt, Samml. Stadt-Hildesh. Verordn. 1791; vergl. auch Wiese, Höh. Schulwesen II, S. 413, Anm. 1).

In den Fürstenthümern Calenberg und Göttingen waren anfangs die Aussichten für die Reformation keine günstige. Im Volke zwar brach sie sich von 1523 an unaufhaltsam Bahn; dagegen war der Landesherr, Herzog Erich I., der Kirche wie dem Kaiser treu ergeben, und ihm wieder schloßen sich der Adel, die Patricier in den Städten und die Rathsherren derselben eng an. Doch trat er der Predigt des Evangeliums nicht mit harten Gewaltmitteln entgegen und ließ sich auch bereit finden, dieselbe gegen eine ausreichende Summe Geldes zu gestatten, ohne jedoch Schutz „kaiserlicher Majestät gegenüber“ zu verheizen. So fanden denn die Prädicanten in Göttingen 1529 und wenige Jahre darauf in Hannover Duldung. Die wirkliche Umgestaltung des kirchlichen Wesens, Ordnung und Einrichtung desselben, nahm Elisabeth, Tochter von Joachim I. von Brandenburg, Erich's zweite Gemahlin, mit Vorwissen desselben und dann nach dem bald erfolgten Tode desselben als Vormünderin ihres Sohnes Erich II. in die Hand und führte das Werk, das sie als die Aufgabe ihres Lebens betrachtete, ähnlich wie Herzog Ernst in Lüneburg, mit Ruhm und Umsicht zu Ende. Wie diesem Urbanus Regius, so stand ihr Anton Corvinus zur Seite. Als General-Superintendent zu Münden zog er mit treuen Gehülften durch das Land, traf überall die nöthigen Einrichtungen, hielt Visitationen und gab dem ganzen Kirchen- und Schulwesen durch eine Kirchenordnung festen Halt (1542).

Im Fürstenthum Grubenhagen fand die Reformation ebenfalls bald Eingang. In Einbeck gewannen einige Mönche, die sich für sie zu wirken berufen fühlten, schon 1521 großen Anhang, aber die geistlichen Genossenschaften der Stadt traten ihnen entgegen. Der Landesfürst Philipp I., anfangs unentschieden, wurde in ernster Bewegung und Prüfung der Eindrücke, die er durch Luther's Auftreten in Worms erfahren, bestimmt, den Schmalkaldischen beizutreten, und begann im Jahr 1532 an der Umgestaltung des Kirchenwesens in seinem Lande ernstlich zu arbeiten. Andreas Brinkmann, ein Freund von Johann Spangenberg, und Nikolaus Amsdorf, welcher schon 1528 die kirchlichen Einrichtungen in der Stadt Goslar geordnet hatte, waren nebst andern minder hervortretenden Männern dabei thätig und vollendeten das Werk, an dem Philipp's I. Söhne und Nachfolger in unverbrüchlicher Treue festhielten.

In Osnabrück gab sich die von Luther ausgegangene Bewegung der Gemüther schon 1521 kund. Der Augustinermönch Gerhard Hecker, ein Schüler von Regius, vormals Luther's Lehrer in Erfurt, dem Schüler innig befreundet und zugethan, wagte es den Kampf gegen die Misbräuche der Kirche aufzunehmen und führte ihn, wiewohl der

Bischof Erich von Grubenhagen, Bruder Philipp's I., nicht günstig gestimmt war, glücklich durch, von anderen gleichgesinnten und gleichgebildeten Männern, Liborius Wissing, Prediger am Dom, und dem Sacellan ebendasselbst, Johannes Pollius, Freund des Coban Hesse u. a. kräftig unterstützt. Das einmal ausgestreute Samenkorn, das auf empfänglichen Boden gefallen, ließ sich nicht niedertreten. Es gedieh um so kräftiger, da Erich's Nachfolger Franz, Graf von Waldeck, der Sache zugethan war und selbst für die Herbeiziehung fähiger und eifriger Prediger Sorge trug. Das Eindringen der Wiedertäufer verursachte freilich auch hier manche Störung, doch gestattete der Bischof die Berufung des Superintendenten Hermann Bonn aus Lübeck, welcher in der Schule von Mürmellius gebildet war und darauf in Wittenberg sich Luther angeschlossen hatte. Dieser war es denn, welcher in allen Kirchen, mit Ausnahme des Domes, den evangelischen Gottesdienst einführte und 1543 durch eine Kirchenordnung für die Zukunft die erforderlichen Einrichtungen traf. Was so gegründet war, konnten nachfolgende ungünstige Verhältnisse eine Zeit lang stören, aber nicht vernichten.

Was Ostfriesland betrifft, so wurde Graf Edzard schon 1519 durch das Lesen von Luther's Schriften günstig für die Reformation gestimmt, und die Mönche, welche im folgenden Jahre in Aurich — Bruno — und in Emden — Aportanus — ihre Stimmen für dieselbe erhoben, fanden in ihm eine Stütze. Und als auf seinen Wunsch Luther den Magister Johann Steffens nach der Stadt Norden gesandt hatte, fand die Reformation bald im ganzen Lande Eingang. Einige öffentliche Disputationen, durch welche einige Mönche aus Gröningen 1526 derselben Stillstand gebieten zu können meinten, dienten nur dazu, sie weiter auszubreiten, um so mehr, da ein Dominicaner, Resius, in Norden seine Thesen für dieselbe im folgenden Jahre siegreich vertheidigte. Edzard's Nachfolger, Enno, zeigte sich bemüht auf dem betretenen Wege fortzugehen, vermochte aber nicht eine feste kirchliche Ordnung zu schaffen, und es wurde dieselbe noch lange nachher vermisst. Denn die Irrungen, welche die Wiedertäufer erregten, waren so bald nicht auszugleichen. Dazu kam der Zwiespalt durch das Eindringen der Reformirten und der dann weiter von den niederländischen Provinzen aus auf das Land geübte Druck der benachbarten katholischen Macht. Weder die von Luther approbirte, 1530 gedruckte, Kirchenordnung, noch die vier Jahre später durch die Lüneburgischen, von Herzog Ernst gesandten Prediger, Martin Ondermark und Matthias Ginderich, entworfene vermochte sich überall Anerkennung zu verschaffen. Die Güter der Klöster und Stifter wurden gegen die anfangs ausgesprochene Absicht und mehr als billig besonders vom Grafen Enno eingezogen und nicht, wie in den Welfischen Landen, ihrem Zwecke gemäß verwandt.

Die vorstehende Uebersicht zeigt, daß die Reformation, wie sie in den hiesigen, damals unter der Regierung mehrerer Fürsten stehenden Landen, mit Ausnahme der sedes episcopi zu Hildesheim und Osnabrück und einiger Klöster und Stifter, durchgeführt wurde, von dem Reformator selbst geleitet wurde, theils unmittelbar durch Rath und Ermunterung, theils durch die ihm befreundeten, von ihm angeregten Männer, Urbanus Regius, Corvinus, Ansdorf, Spangenberg u. a. Es ist daher natürlich, daß sie hier denselben Gang nahm, wie unter Luther's Augen, daß die Einrichtungen in Kirche und Schule dieselben waren wie dort, doch mit der Beschränkung, daß unter Bewahrung der evangelischen Freiheit mancherlei Unterschiede nicht ausgeschlossen waren. Die Kirchenordnungen, welche sich entweder auf einen größeren Landestheil oder auch nur auf eine einzelne Stadt erstreckten, verbreiteten sich über das Schulwesen noch nicht weiter, als daß eine Schule zur Unterweisung der Jugend angeordnet, ein Schulmeister bestellt und ihm ein oder nach Bedürfnis mehrere „Gesellen“ und ein Cantor, der ein erfahrener Musicus sei, beigegeben werden sollte. Dabei wird in Beziehung auf das, was gelehrt werden soll, öfters auf Luther's Schrift „an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands“ und auf den sog. „sächsischen Schulplan“ oder kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528 (s. *Vormbaum* I, S. 1—8) verwiesen. Demnach steht fest, daß die Schule eine Tochter der Kirche ist und daß sie dieser zu dienen hat. Das wieder „auf den Plan“ gebrachte Evangelium ist die bewegende Macht der Zeit, dasselbe allen Gliedern der Kirche ein-

zupflanzen und geschickte Prediger desselben zu erziehen, die Aufgabe der Zeit. So hat man denn zunächst nur lateinische Schulen im wahren Sinne des Wortes. Jede derselben hat in der Regel drei Classen, „Hausen“ (in den niedersächsischen Kirchenordnungen: „Hufen“). In der ersten, untersten, lehrt man Lesen, Schreiben, Vaterunser, Glauben und Gebete, ferner giebt man den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren und aufzusagen, damit sie einen Hausen lateinische Worte lernen; dazu werden sie in der Musica, im Singen geübt. In der zweiten beginnt der Unterricht in der Grammatik, Formenlehre, Etymologie, Syntax, Prosodie; daneben tritt ein die Exposition der Fabulae Aesopi, der Paedologia Mosellani, Colloquia Erasmi, des Terentius, einiger Stücke von Plautus, „die rein sind (als Aulularia, Trinummus, Pseudolus)“; Terentius und viele Sentenzen sind auswendig zu lernen. Die „christliche Unterweisung“ findet Mittwoch und Sonnabend statt, die zehn Gebote, Glaube u. a. werden gelernt, Matthäus, auch wohl die Episteln S. Pauli ad Timoth., die erste Epistel Johannis, Sprüche Salomonis grammaticos in der Vulgata exponirt. Diese christliche Unterweisung wird in der dritten Classe fortgesetzt; in den lateinischen Unterricht treten Vergil, Ovid. Metamorph., Cic. Offic. und Epist. fam., dazu Metrik, Dialektik und Rhetorik, und jede Woche „einmal Schrift, als Epistel oder Vers“. In der Musica werden diese beiden Classen eben so geübt wie die erste. Außerdem wird das lateinisch Reden besonders eingeschärft. Wie nun der Unterricht darauf berechnet war, frommen Sinn einzupflanzen, so wurde vor allem von den Lehrern erwartet, daß sie eben darauf durch Wort und That unablässig hinwirkten.

Dies war im wesentlichen die innere Einrichtung der Schulen, welche die Reformation in unserem Lande in großer Zahl hervorrief. Nicht nur größere Städte beeilten sich solche zu errichten, sondern auch kleinere, welche dem „Schulmeister“ keinen „Gefellen“ halten konnten. Diese setzten deshalb die lateinische Schule wohl mit der deutschen Knabenschule in Verbindung, so daß beide neben anderen Lehrern einen „studirten“ Rector hatten, welcher an manchen Orten bis auf diesen Tag geblieben ist. Der Schulmeister, Rector, wurde von dem Rathe der Stadt in der Regel auf Zeit, oft nur auf ein Jahr, nach der Empfehlung eines namhaften Mannes angenommen und ihm überlassen, die nöthigen „Gefellen“ (locati, socii) heranzuziehen. Die Aufsicht über die Schule, die Visitation, stand den Stadtpredigern oder Superintendenten zu. Die Theilnahme an dem Gedeihen einer solchen neuen Anstalt war allgemein und den examinibus vernalibus et autumnalibus wohnte „männiglich“ bei, der Rath ermunterte den Fleiß durch praemia. — Eine ähnliche Einrichtung nahmen die reformirten Klosterschulen an, wie bei Bardewick schon daraus zu entnehmen, daß es seinen Rector Henricus Notarius von Wittenberg berief. Und wie man in den Städten überall auf die Dotirung der Schulen aus den anheimgefallenen geistlichen Gütern bedacht war, so wurden in den Klöstern und Stiftern für denselben Zweck Präbenden ausgesetzt, und diese scheinen reicher ausgefallen zu sein, als oftmals die Besoldung an den städtischen Schulen. Als ein Zeugnis für die Gesinnung und Richtung der Zeit mag noch die Stiftung von Stipendien für die auf Universitäten Studirenden angeführt werden, welcher wir auch in kleineren Orten begegnen, deren lateinische Schule anderen Forderungen hat weichen müssen.

Dem neuen, auch in der Förderung wissenschaftlicher Bildung sich bethätigenden Leben vermochte das Interim Karl's V. keinen Stillstand zu gebieten, man beachtete es nicht oder widerlegte es mit hellen Gründen der heiligen Schrift, wie Anton Corvinus im Auftrage der Herzogin Elisabeth. Erst dann, als der Sohn der letzteren, Erich II., nachdem er am Hofe des Kaisers durch wirksame Mittel für die katholische Kirche gewonnen war, in seine Lande zurückkehrte, um dem Interim Geltung zu verschaffen, hatten die treuen Bekenner des Evangeliums, besonders die Prediger und vor allen Corvinus viel zu leiden. Gleichwohl gelang es den größeren Städten, Hannover, Hameln, Göttingen und Northeim, alle Versuche, auch sie unter den Willen des Kaisers zu beugen, abzuweisen, bis ihnen 1555 der Augsburger Religionsfriede völlig freie Bewegung

gestattete, die sie sich außerdem noch durch Zahlung einer nicht unbedeutenden Subsidie an den Landesherrn sicherten.

Nachdem so der Grund des neuen Schulwesens gelegt war, tritt bis an das Ende des Jahrhunderts und noch darüber hinaus zweierlei besonders hervor, einmal das Gefühl oder auch die Erkenntnis, daß das, was man habe, nur erst ein Anfang und zwar ein mangelhafter Anfang sei, sodann das fortwährende Ringen und Arbeiten dem empfundenen Mangel abzuhelpen. Die Mängel fielen leicht genug ins Auge, sobald man nur das Ziel bedachte, das man mit den getroffenen Einrichtungen erreichen wollte; und sie traten noch schärfer hervor, wenn man sich nicht verhehlen konnte, daß vielleicht die große Mehrzahl der Lehrenden ihrer Aufgabe nicht genügend gewachsen war. Man darf sich deshalb nicht wundern, daß die immer von neuem hervortretenden Versuche — schon die in rascher Folge einander drängenden, das Schulwesen mitumfassenden Kirchenordnungen bezeugen dieselben — eine bestehende Anstalt zu verbessern oder eine andere zu gründen, längere Zeit den gewünschten Erfolg nicht hatten, vielmehr muß man die Ausdauer, die in diesen Versuchen nicht ermüdete, bewundern.

Unter solchen Umständen that nichts mehr Noth als eine feste Ordnung und geregelte Verhältnisse. Diese wurden einem großen Theile des Landes, Calenberg-Göttingen, durch Herzog Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel zu Theil, als ihm nach Erich's II. Tode 1584 mit diesen Landen die Sorge zufiel, die in denselben zerrütteten Zustände nach bestem Vermögen zu ordnen. Wie er alle Zweige der Verwaltung neu ordnete, so war seine Sorge besonders neben der Kirche auch auf das höhere Schulwesen gerichtet. Die von Chemnitz und Andrea entworfenene Kirchenordnung wurde auch hier eingeführt und die darin aus der württembergischen Kirchenordnung von 1559 (Vormbaum I, S. 68 — 165) aufgenommene Schulordnung eben so verbindlich wie für Braunschweig, wo dieselbe schon seit fünfzehn Jahren in Wirksamkeit war, in dem Maße, daß 1571 nach dem Vorbilde des Stuttgarter Pädagogiums ein solches in Gandersheim eröffnet wurde, um den Uebergang aus den gewöhnlichen lateinischen Schulen auf die Universität zu vermitteln, welches dann fünf Jahre nachher mit der neugegründeten Universität Helmstedt verschmolzen wurde. Diese Schulordnung schuf zuerst geordnete Zustände, indem dadurch alle Lehranstalten in Städten, Flecken und Klöstern dem Consistorium zu Wolfenbüttel unterstellt wurden und außerdem jede eine besondere Aufsichtsbehörde erhielt, bestehend aus dem Pfarrherrn, dem Amtmann und noch zwei oder drei gottesfürchtigen Männern, womöglich solchen, die studirt haben. Diese hatten darüber zu wachen, daß alles, was hinsichtlich des Unterrichts wie der Disciplin genau festgesetzt war, zur Ausführung gebracht wurde: jeden Monat wenigstens sollen sie die Schule inspiciren; finden sie Mängel, die sie selbst nicht abzustellen vermögen, so berichten sie dem Superintendenten, welcher dann die weiteren Schritte selbst zu thun hat, oder sofern er dies nicht vermag, an den Generalsuperintendenten berichtet; von diesem wird dann, wenn es nöthig ist, die Sache an das Consistorium gebracht. Was die Wahl und Anstellung der Lehrer, ihre Prüfung, ihre Obliegenheiten, ihre Besoldung betrifft, so ist auch darüber Vorsorge getroffen, und es wurde, wie beiläufig bemerkt werden mag, den Magistraten die willkürliche Entlassung der Lehrer, welche früher auf Zeit angenommen wurden und später noch alljährlich um weiteres Verbleiben in ihrer Stelle nachsuchen mußten, durch ein besonderes Decret untersagt; es sollte die Verfügung darüber dem Consistorium zustehen. Hinsichtlich des Unterrichts ist ein bedeutender Fortschritt sichtbar. Zunächst ist jetzt auf fünf Classen gerechnet, so jedoch, daß da, wo die Mittel fehlen, eine geringere Zahl zugelassen wird. Die in dem sächsischen Schulplane vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände finden sich zwar auch hier als die Hauptsache wieder und die lateinische Sprache nimmt bei weitem am meisten Zeit in Anspruch, doch wird das Ziel, das zu erreichen, höher gesteckt und der Fortschritt, den das Unterrichtswesen Melancthon verdankte, wird merkbar. Seine Lehrbücher werden gebraucht, die Lectüre wird umfassender, die Composition mannigfaltiger und schwieriger. Dazu kommt in den beiden oberen Classen die griechische Sprache, deren in dem sächsischen Schulplane

noch nicht gedacht wird und welche Luther, um der Sprachen nicht zu viele zu gleicher Zeit zu betreiben, ebenso wie die hebräische, zunächst ausgeschlossen wissen wollte. Aber auch abgesehen von dem Einzelnen, macht der zur Geltung kommende Studienplan einen weit befriedigendern und mehr verheißenden Eindruck.

In ähnlicher Weise gelangten auch die übrigen Landestheile allmählich zu einer festen Ordnung im Kirchen- und Schulwesen, namentlich Lüneburg. Wiewohl hier beides durch Herzog Ernst in einen geregelten Gang gebracht war, fanden es doch seine Söhne, Otto, Heinrich und Wilhelm nöthig, wie die fortschreitende Zeit es forderte, auf die Bervollkommnung desselben Bedacht zu nehmen. Es erfolgte demnach nach Otto's Tode unter der gemeinsamen Regierung Heinrich's und Wilhelm's 1564 eine neue Kirchenordnung, zugleich das Schulwesen umfassend, und darauf die Errichtung des Consistoriums zu Celle als der leitenden Behörde. Und als Herzog Wilhelm 1569 die Regierung allein übernommen, fuhr er fort im Sinne des Vaters für Kirche und Schule Sorge zu tragen, gleichsam im Wettstreit mit Herzog Julius. In derselben Richtung waren seine Söhne thätig, zuerst Ernst II., von 1592—1611, dann nach dessen Tode bis 1633 Christian, welcher Johann Arndt als Generalsuperintendenten von Eisleben nach Celle berief und für die Hebung des Kirchen- und Schulwesens unermüdt thätig war, wie davon auch die durch Arndt revidirte und vielfach ergänzte und erweiterte Kirchenordnung von 1619 Zeugnis giebt. Der Segen einer solchen Regierung erstreckte sich auch auf die 1588 zugefallene untere Grafschaft Hoya und das nach langem Streite mit Braunschweig 1616 von dem Kammergerichte Lüneburg zuerkannte Fürstenthum Grubenhagen. Unter solchen günstigen Verhältnissen mußte das Unterrichtswesen, dem das neu erwachte, von kräftigem und freudigem Glauben getragene Leben der Zeit so manche fördernde Anregung entgegenbrachte, wohl einen noch nicht gesehenen Aufschwung nehmen. Und in der That ist derselbe in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts bis in die Zeit des dreißigjährigen Kriegs im Steigen begriffen, um so mehr, als die Kosten, welche erforderlich waren, bei dem allgemein herrschenden Wohlstande leicht beschafft werden konnten. Hatte man sich vorher in der lateinischen Schule meist mit drei Classen begnügt, so steigt jetzt an vielen Orten die Zahl derselben auf fünf bis sechs. Man verlangte Pädagogien zu haben, Anstalten, welche in ihren Leistungen über die bestehenden Schulen hinausgingen, genügender für die Universität vorbereiteten und in gewissem Sinne sogar die Universität ersetzen. In Göttingen eröffnete man ein solches neben und abgesondert von der längst bestehenden lateinischen Schule in dem Paulinerkloster Ostern 1542 mit drei Professoren, und es fanden sich bald von allen Orten 200 „Studenten“ ein; indes nach zwei Jahren wurde es wieder geschlossen. Erst 1586 nahm man den Gedanken wieder auf und vereinigte zwar die lateinische Stadtschule mit der neuen, auf die von dem Landesherrn zugewiesenen Güter der Calandsbrüder fundirten Anstalt; indes nannte man jene fortwährend noch schola inferior, diese Pädagogium oder Gymnasium: beide Anstalten, obwohl unter einem Pädagogiarchen, dem ein Vicerector zur Seite stand vereinigt, hatten jede ihren besonderen Cursus; das Pädagogium galt als höhere Lehranstalt des Fürstenthums. In dem Pädagogium kommen gleich nach seiner Eröffnung neben der lateinischen, griechischen (Aristoph. Nubes als Lectüre) und hebräischen Sprache, neben Rhetorik, Dialektik und metrischer und prosaischer Composition — in lateinischer Sprache — so wie Physik, Vorträge über Theologie und römisches Recht, einige Zeit sogar über Medicin, vor. Es war nicht selten, daß die, welche ihren Cursus in der Anstalt absolvirt hatten, sogleich, ohne eine Universität besucht zu haben, in das Predigtamt traten. Dies gilt auch von vielen Zöglingen des Pädagogiums, welches in dieser Zeit das ausgezeichnetste war, Alfeld, dem Michael Neander von 1550—1595 vorstand. Dieser ausgezeichnete Mann übte theils durch sein Beispiel, theils durch seine Schriften, theils endlich durch seine Schüler in den hiesigen Landen einen außerordentlichen Einfluß aus. Daneben ist an manchen Orten die Wirkung, die von Johannes Sturm's durchgreifender Thätigkeit ausging, nicht zu verkennen.

Nur zu bald wurde aber die erfreuliche Entwicklung durch den Gang der politischen

Ereignisse gestört und gehemmt. Der dreißigjährige Krieg übte auch in dieser Beziehung seine zerstörende Wirkung auf das Land; manche Schulen zerfielen, weil man den Lehrern auch nicht den kärglichsten Sold geben konnte; andere fristeten aus diesen und anderen Gründen ein kümmerliches Dasein; noch andere, auf Stiftungen beruhende, wurden infolge des Restitutionsedictes für den Augenblick wenigstens den Katholiken eingeräumt, zu welchem Zwecke die Jesuiten es an ihren guten Diensten nicht fehlen ließen.

Doch die für die Aufrichtung der Schulen erforderlichen Mittel wurden in verhältnismäßig kurzer Zeit wieder gewonnen, und der Wohlstand des Landes hob sich nach hergestelltem Frieden schneller als man hätte erwarten sollen. Größer und schwerer zu beseitigen waren andere Hindernisse, welche der Wiederbelebung des Unterrichtswesens entgegen traten. Diese lagen zunächst in der Nothheit und Verwilderung, welche während des Krieges in alle Volksschichten eingedrungen war, sodann aber, wenn man davon absieht, in der Umwandlung der Gesinnung und Richtung der Zeit, die weder Neigung noch Befähigung zeigte, auf dem durch die Reformation gelegten Grunde weiter zu bauen. Man sieng an, seine Blicke auf Frankreich zu richten, sich in Prachtliebe und mehr in dem Schein einer sog. Bildung zu gefallen, als wirkliche Bildung zu haben. Unter solchen Verhältnissen ist der Aufschwung, den so manche Lehranstalt gegen das Ende des 17. und im Anfange des 18. Jahrhunderts nimmt, doppelt erfreulich, beruht aber in der Regel auf der Wirksamkeit einzelner hervorragender Lehrer. Von neu entstehenden Anstalten ist nur die 1849 aufgehobene Ritterakademie zu erwähnen, welche mit der Bestimmung, dem Adel die für den höheren Staatsdienst erforderliche wissenschaftliche Bildung zu geben, 1655 in der Benedictiner-Abtei St. Michaelis in Lüneburg ins Leben trat. — Uebrigens nahte die Zeit heran, in welcher man für die weitere Entwicklung des Schulwesens insofern etwas erwarten durfte, als bei der von dem ersten Kurfürsten Ernst August angebahnten und unter seinem Sohne und Nachfolger Georg Ludwig 1705 erfolgten Vereinigung der bisher getrennten Landestheile mit Einfluß Lauenburgs unter Einer Regierung das Consistorium zu Hannover nunmehr allein die Leitung des Kirchen- und Schulwesens in die Hand nahm und damit eine Behörde da war, welche durch ihr Eingreifen eine gewisse Uebereinstimmung in den Unterrichtsanstalten hervorzurufen vermochte. Indes so groß scheint der Einfluß dieser Behörde in Beziehung auf die Schulen nicht gewesen zu sein, wie man das nach den Verhältnissen der Jetztzeit zu erwarten geneigt ist. Sie mußte sich neben der Prüfung der Lehrer auf eine allgemeine Aufsicht, namentlich in Beziehung auf die reine Lehre beschränken, theils weil damals überall für die inneren wie äußeren Angelegenheiten jeder Schule in der Stadtgeistlichkeit ein Ephorat bestellt war, theils auch den Magistraten als Patronen manches überlassen blieb.

Den ersten Anlaß zu einer alle höheren Schulen berührenden Verordnung gab dem Consistorium die sich rasch mehrende, weit über das Bedürfnis hinausgehende Zahl der Candidaten der Theologie, während in der ersten Zeit nach dem dreißigjährigen Kriege Mangel daran gewesen war. Dies war der Grund, der das landesherrliche Edict veranlaßte, „wie es ratione der Schuljugend mit dem scrutinio ingeniorum, auch Conferirung der Stipendien gehalten werden solle“ vom 25. Nov. 1722. Es enthält dasselbe eine Abmahnung vom Studiren für alle die, welche nicht besondere Befähigung dazu haben, zumal aus den unteren Ständen, sowie die Erklärung, daß solchen durch Verleihung von Stipendien keine Unterstützung zu Theil werden soll. Ferner wird bestimmt, daß die dem Studium sich widmenden Knaben vor zurückgelegtem 14. Lebensjahre hinsichtlich der dazu erforderlichen Anlagen einer Prüfung unterzogen werden sollen. Zu diesem Zwecke werden commissarii ernannt in den Städten Lüneburg, Celle, Hannover, Göttingen, Stade, Haseburg. Die nicht „qualificirt“ Befundenen sollen „in der Stille“ zurückgewiesen werden, die übrigen, welche ihre Studien in der Schule fortsetzen, müssen nach zurückgelegtem 18. Jahre bei jenen Commissarien eine zweite Prüfung bestehen. Von dem Ausfalle derselben wird sowohl die Unterstützung durch Stipendien

auf der Universität, als auch die Aussicht auf künftige Anstellung abhängig gemacht. Das Ergebnis der einen wie der anderen Prüfung soll in ein Buch eingetragen und darnach ein Attest erteilt werden mit den nöthigen Bemerkungen über „Leben und Wandel,“ damit die einen sich als zum Studiren qualificirt ausweisen, die anderen ein Stipendium erlangen können. Bestimmte Forderungen, denen in diesen Prüfungen genügt werden müßte, werden nicht gestellt, weil sich darüber nichts positives „vorschreiben läßt“; es wird vielmehr in dieser Beziehung alles dem gewissenhaften und unparteiischen Verfahren der Commissarien anheimgestellt. Als Commissarien können „die rectores der öffentlichen Schulen bei denen, welche nicht in ihrer Disciplin gewesen, adhibiret werden; bei denen aber, welche von der Rectoren Information sind, sollen andere geschickte Schulleute zum Examiniiren gezogen werden“, wie das dem Edict beigegebene Commissorium vorschreibt.

Wie weit dieses Edict zur Ausführung gekommen und Wirkung gehabt, läßt sich kaum nachweisen. Daß dieselbe nicht groß gewesen, darf man aus der Instruction für die Maturitätsprüfungen vom 30. Nov. 1829 schließen, welche andeutet, daß die in jenem Edict gegebenen Vorschriften unbeachtet geblieben seien. Es ergibt sich dies auch wohl aus dem, was man bald darauf nothwendig fand. War die Gründung der Universität in Göttingen an sich schon ein Ereignis, dessen Bedeutung für das höhere Schulwesen des Landes nicht hoch genug angeschlagen werden kann, so wurde sie dies noch mehr dadurch, daß man in der klaren Erkenntnis eines dringenden Bedürfnisses auf die Hebung dieses Schulwesens dabei ausdrücklich Bedacht nahm.

Der erste und wichtigste Schritt, den man zu diesem Zwecke that, war die Gründung des philologischen Seminars*) zur Heranbildung geeigneter Lehrer, deren Mangel an den größeren Anstalten namentlich fühlbar war. Das Seminar wurde Michaelis 1737 unter dem schon drei Jahre zuvor berufenen Professor eloquentiae Johann Matthias Gesner eröffnet; neun studiosi theologiae waren Mitglieder desselben. Nach dem Statut ist der Professor eloquentiae verpflichtet, über das Leben und die Studien der Seminaristen die Aufsicht zu führen, täglich eine ihnen vorzugsweise gewidmete Vorlesung zu halten und darauf zu sehen, daß sie neben den nöthigsten Theilen der Gottesgelahrtheit hören 1) „*oursum mathematicum*, in welchem zum wenigsten Rechnen und Messkunst, allgemeine Astronomie und Mechanik tractirt werden, 2) *collegium physicum*, 3) über allgemeine Historie, wobei die Geographie und Genealogie fleißig mitzunehmen; 4) *Collegia* über die übrigen Theile der Philosophie mögen sie hören, bei wem sie wollen, doch müssen sie, um die älteren und neueren Philosophen zu verstehen und sich in gutem Latein über solcherlei Dinge ausdrücken zu lernen, bei dem Prof. eloquentiae ein Collegium über *Ernesti Initia* hören und wöchentlich einmal darüber disputiren“. Dazu kommen Vorlesungen des Prof. eloquentiae 1) über das „*Informationswerk*“ (nach Gesner's Institut. rei scholastic.); 2) über *Grammatic. latina*, indem an Cellarii *Grammatic.* und der größeren von Schwarz gezeigt wird, wie Grammatik zu lehren, bei der *Analysis grammatic.* zu verfahren und dann an *Phaedr. Fabb.*, *Cornel. Nep.* und leichten Citaten Cicero's richtig und gut deutsch zu übersetzen sei; 3) über griechische Grammatik, deren Anwendung an etlichen Büchern des Neuen Testaments gezeigt wird — in buchstäblicher lateinischer Uebersetzung; 4) über Gesner's *Chrestomath. graeca*; 5) über Rhetorik — wobei eigene Ausarbeitungen verlangt werden; 6) über Poesie, bei den Deutschen, Römern, Griechen, mit Proben und Vergleichen, Aufgaben zu Ausarbeitungen; 7) *collegium cursoriae lectionis* über Cicero, Caesar, Livius, Quintilian, sowie über lateinische Dichter; 8) *Alterthümer der Griechen und der Römer*. Außerdem werden den Seminaristen Privatübungen unter sich, und zwar unter dem Vorstize eines Senior, empfohlen und sie dabei auf das Lesen der heiligen Schrift im Grundtexte unter Vergleichung von Luther's deutscher

*) Das Reglement des philolog. Seminars von 1846 ist abgedruckt bei Wiese, *Verordn. u. Gef. II*, S. 29 f.

und Castellio's lateinischer Bibelübersetzung, sowie für das Studium der Geographie auf das Vorlesen eines geographischen Buches und das Nachsehen der Karte hingewiesen. Endlich werden sie ermahnt, sich privatim im „Informiren“ zu üben, auch soll im Gymnasium ihnen dazu Gelegenheit geboten werden. Bei dem Abgange von der Universität soll jeder durch eine öffentliche Disputation seine wissenschaftliche Tüchtigkeit beweisen.

Jeder Seminarist erhält jährlich ein Stipendium von 50 Thlr., dazu hat er, wenn er sich als tüchtig ausgewiesen, die nächste Anwartschaft auf Anstellung an einer Lehranstalt, oder bis dahin, daß eine solche sich bietet, auf Privat-Informationen; hat jemand 10—12 Jahre in der Schule treue und ersprießliche Dienste gethan, so soll er mit Kirchenämtern, wozu er Lust und Geschick hat, vor anderen versehen werden.

Das Zweite, worin sich die Sorge der Regierung für das Gedeihen der Schulstudien und eine genügende Vorbereitung für den Besuch der Universität aussprach, war die von Georg II. d. 13. Aug. 1737 erlassene „Schulordnung vor die Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Lande“. (Vormbaum, III, p. 358—434.) Sie war unter Leitung der Landesregierung und des Consistoriums, besonders nach den Vorschlägen des Consistorial-Directors Tappen und Consistorialraths Guden, von dem Rector Buttstedt zu Osterode verfaßt und von Gesner revidirt und bezweckte die Ein- und Durchführung einer gleichmäßigen Ordnung und Lehrart in den großen Städten, welche die Nothdurft fordere. Zu diesem Ende wird in 26 Abschnitten von den Pflichten der Lehrer und des Rectors insbesondere, von allen Unterrichtsgegenständen, sowie auch von der Zucht ausführlich gehandelt. Der Fortschritt, der sich in allen Beziehungen hier kund giebt, ist erheblich. Mit schlichten Worten werden die Lehrer auf die Grundbedingungen eines erfolgreichen Wirkens, die Liebe zur Jugend und den Eifer, dieselbe mit Einsicht und fester Methode für alles zu gewinnen und in allem zu fördern, sowie freundliches und brüderliches Arbeiten an demselben Werke hingewiesen. Die Anleitung, welche für die verschiedenen Unterrichtszweige gegeben wird, zeigt in ihrer Intention gesunden Blick und Urtheil, ohne jedoch in mehr als einer Hinsicht die Kennzeichen ihrer Zeit zu verläugnen. Als Hauptaufgabe des Unterrichts wird auch hier geltend gemacht, die Lernenden „fromm und zu ihren künftigen Berichtigungen geschickt zu machen“; jedoch erscheint die Frömmigkeit schon als der Weg zur „Glückseligkeit“, welches Wort in der „Zucht“ den Endpunct bezeichnet, auf den alle Arbeit gerichtet sein muß, sowie es andererseits der christlichen Religion zur Empfehlung dient, daß sie zur Glückseligkeit führt. Damit steht im Zusammenhange, daß in dem Religionsunterrichte zwar der Katechismus gehörig in drei wohlgeordneten Stufen eingepreßt und zum Verständnisse gebracht werden soll; daß zwar überall, auch wo in den oberen Classen „ein größeres Buch“ empfohlen wird, „die Gleichförmigkeit mit dem, was in der Kirche geschieht“, mit Nachdruck betont wird: daß dagegen bei den ersten Elementen nicht von dem schlichten Glauben ausgegangen wird, sondern man mit „Beweisen“ glaubt beginnen zu müssen. Hievon aber abgesehen, findet man in der Sache selbst keine erhebliche Abbeugung von dem Glauben der früheren Zeit. Auch die „Realien“ fordern ihr Recht. Vom Rechnen freilich ist nur in beschränktem Umfange die Rede bis zur Regel detri und zu gebrochenen Zahlen, bei denen „die Lateiner“ von dem As der Römer und dessen Eintheilung informirt werden; die Geometrie oder Meßkunst wird ihrer bildenden Kraft wegen empfohlen; dazu aber wird auch Erkenntnis der Werke der Natur und Kunst gefordert. Der Anfang wird damit gemacht, daß den Knaben die Namen der Kräuter, Bäume und Gewächse, der Vögel und anderer Thiere gesagt werden, sowie sie zuerst zu Gesichte kommen. Auf Spaziergängen, die zur Belehrung der Schüler unternommen werden, kann solche Kenntniss erweitert und zugleich der lateinische Sprachschatz durch Angabe der lateinischen Benennung für derlei Dinge vermehrt werden. Auch der Orbis pictus dient diesem Zwecke und giebt den Knaben gute Gelegenheit, sich selbst zu beschäftigen. Derselbe kann auch die Werke der Kunst veranschaulichen; besser jedoch ist es, die Lernenden in die Werkstätten selbst zu führen

und sie sehen zu lassen, was und wie es gefertigt wird. Den Erwachsenen kann mit einem Collegium über die vornehmsten Erscheinungen der Natur und Kunst zur Einsicht in dies Gebiet verholfen werden. Und damit nichts fehle, ist die Jugend „von allerhand bürgerlichen Sachen, als Vormundschaften, Contracten, Processen, von Kriegs- und Friedensgeschäften bei Gelegenheit nach ihrem Alter und Vermögen zu berichten“, wozu theils die Lesung von allerhand Sachen, theils auch Zeitungen Gelegenheit bieten. Bei diesem allem ist des Lateins nicht zu vergessen. — So sucht man den Mittelpunkt des Unterrichts, Latein, festzuhalten und merkt nicht, daß man über dem berechtigten Streben, der todten Wortkrämerei zu entfliehen und realen Inhalt und Begriffe zu geben, einem Latitudinarismus das Wort redet, welcher der Tod aller echten und wahren Bildung werden muß.

Von der „Teutschen“ Sprache wird zwar auch gehandelt, aber noch in geringem Umfange, lediglich in Rücksicht auf die sprachliche Darstellung. Empfohlen wird die Beachtung der Richtigkeit im Schreiben, wie solche an Mustern z. B. der „Teutschen Gesellschaft in Leipzig“ zu lernen; gewarnt wird vor Fremdwörtern, jedoch auch vor einem extremen Purismus, sowie vor lateinischen Constructionen.

Am ausführlichsten ist die Anweisung über den lateinischen Unterricht; sie verbreitet sich über die Anfänge des Lesens und Schreibens, des Einübens der Formenlehre und Syntax, über das Lesen der prosaischen Schriftsteller und deren Stufenfolge, über Prosodie, Lesen der Dichter, über die Schreib- und Sprechübungen sowie Versification mit gleicher Sorgfalt. Zu den Leseübungen wird Cellarii liber memorialis mit der dabei befindlichen Grammatik empfohlen, sowie auch Hübneri historiae sacrae, wie solche aus Castellionis Bibel lateinisch gemacht worden. So erlangen die Kinder einige Bekanntschaft mit diesen Büchern und lernen zugleich während des Lesens einen Vorrath von lateinischen Wörtern. Dann erst schreitet man — ganz wie in der früheren Zeit — zu der Einübung der Declination und Conjugation — einer ziemlich weitläufigen Procedur, deren Betrachtung nur darum besonderes Interesse hat, weil man daraus sieht, was der Zeit noth that. Die Sprechübungen beginnen früh vor der Grammatik; man sagt den Knaben die Bedeutungen kurzer Sätze vor, „auf die Art, wie wir täglich sehen, daß Kinder und Erwachsene Französisch und Italiänisch von Weibes-Personen und aller Sprachkunst unerfahrenen Männern lernen“. Bei den Declinationen und Conjugationen setzt man das Fragen nach Wörtern und kleinen Sätzen fort, so daß allmählich die Fertigkeit im Wiedergeben kleiner Erzählungen erworben wird; dann werden diese mündlichen Uebungen auch zum Schreiben angewendet und der Grund zur Composition gelegt. In dem cursus lectionum (Phaedrus, Eutrop., Justin., Cornel. Nep., Caesar, Livius, Cicero, Plinius; von den Dichtern Ovid., Vergil., Horat.), in welchem Construction und Grammatik wohl beachtet, auch die Sachen, Historien und Alterthümer, bündig erläutert werden müssen, sollen die Lernenden gewöhnt werden über alles deutsch und lateinisch Rechenschaft zu geben. Wie dies, so verdient fast alles Uebrige, was von der Interpretation der Schriftsteller, sprachlicher wie sachlicher, sowie den schriftlichen Uebungen in Briefen, Erzählungen, Chrien, Reden u. a. gesagt wird, noch immer alle Beachtung.

Was die griechische Sprache betrifft, so hat man es gewiß aus guten Gründen nothwendig gefunden im voraus zu bemerken, daß keiner, der studiren will, sich eigenmächtig den griechischen Lectionen entziehen darf. Den Anfang soll man damit machen, wenn die Knaben die lateinische Formenlehre innehaben und etwa Hübneri historiae sacrae verstehen. Die Grammatik wird im ganzen so wie die lateinische behandelt und bei der Declination und Conjugation auf die Ähnlichkeit beider Sprachen hingewiesen und das Besondere hervorgehoben. Alsdann schreitet man zur Analysis und wählt dazu die erste Epist. St. Johannis „wegen der sehr leichten Wortfügung“ und der häufigen Wiederkehr derselben Worte. Gelesen wird dann weiter das N. T., Gesneri Chrestomathia Graeca, Xenoph. Memorab., Homer., Hesiod., Theognis.

Auch die hebräische Sprache wird in den öffentlichen Unterricht gezogen für die-

jenigen wenigstens, welche sich der „Gottesgelahrtheit“ widmen wollen, damit sie einige Erkenntnis derselben mit auf die Universität bringen. Diejenigen dagegen, welche an dem Unterrichte nicht Theil nehmen wollen, sollen nachweisen, daß sie die auf denselben verwandten Stunden nützlich anwenden, oder sie sollen in denselben anwesend sein und im stillen einen Aufsatz oder Exempel aus der Rechenkunst verfertigen und solches am Schluß derselben vorzeigen. Das über die Behandlung der Grammatik und Analysis Gesagte beschränkt sich offenbar auf das Allernothwendigste, dagegen wird erinnert, wie zur Auslegung des A. T. die Kenntniss des Chaldäischen, Syrischen und Arabischen nothwendig sei.

Die Stelle, an welcher die Geographie und Geschichte zur Sprache kommt — da wo eben von der Behandlung der Realien in der Erklärung der lateinischen Schriftsteller die Rede ist — weist schon darauf hin, welche Stellung diese Disciplinen einnehmen sollen. Dies ergibt sich noch deutlicher daraus, daß beiden nur zwei Stunden die Woche zugewiesen werden, welche zuerst auf die Geographie und dann auf die Geschichte zu verwenden sind. „Diese unentbehrlichen Stücke der Gelehrsamkeit“ heißt es, „können und werden ihrer Annehmlichkeit wegen leicht durch Privatleiß ergänzt und auf der Universität fortgesetzt, die Sprachen dagegen sind nothwendig in der Schule zu treiben. Die allgemeine Beschaffenheit des Erdbodens und dessen Verbindung mit der ganzen Welt nach den Systemen des Ptolemäus, Tycho, Copernicus, die hauptsächlichlichen Eintheilungen des Erdbodens und der Gebrauch der Landkarten, die Lagen und Grenzen der Länder; speciell Europa und Deutschland bilden den Inhalt des Unterrichts; für die Studirenden tritt alte Geographie nach Mela oder Cellarii geograph. antiqua, oder Koeleri Geographie hinzu. In der Geschichte beginnt man damit, die Epochen festzustellen, erzählt die darin vorkommenden Begebenheiten im Zusammenhange kurz und deutlich — wobei das aus dem Lesen des Justin., Eutrop. u. a. Bekannte in Erinnerung gebracht wird, — prägt die Folge der Regenten und Regierungen, sonderlich die vornehmsten synchronismos dem Gedächtnisse ein, erregt durch Aemulation den Privatleiß und überläßt es demselben aus den geeigneten Tabellen und Schriften, besonders Hübner's und Cellarius', das im Unterricht Gegebene zu ergänzen“.

Die Philosophie wird nicht so schlechterdings nöthig geachtet, als die Sprachen. Wenn die Alten so, wie vorgeschrieben, gelesen werden, so bedarf man des Unterrichts in der Philosophie nicht; es wird größtentheils durch Uebung gelernt, was ein Compendium philosophias giebt. Wo Zeit dazu da ist, ist es gut ein Compendium historiae literariae wie Heumanni conspectus und Ernesti Initia durchzugehen.

Endlich wird noch „die Musik“ als Theil des Unterrichts bezeichnet, über die zwei Singelassen, der Anfänger und Geübten, über die Currend- und Chorschüler, über die Verwaltung der Chor- und Currendgelde das Erforderliche angeordnet.

Alles, was in dem Vorstehenden aufgezählt ist, wird in den öffentlichen Stunden gelehrt; daneben giebt es aber noch lectiones privatae und privatissimae. An den ersten soll jeder Schüler wenigstens eine Stunde täglich Theil nehmen, um nach dem gemeinsamen Ermessen der Lehrer zu ergänzen, was der öffentliche Unterricht nicht ausführen kann, sei es in den Sprachen, dem Lesen der Schriftsteller, sei es in der Universalgeschichte, Geographie, Genealogie und Heraldik, Literaturgeschichte, Philosophie oder Naturlehre. Die lectiones privatissimae halten die Lehrer, wenn sie begehrt werden, sei es, daß der eine oder der andere der Lernenden in den Gründen der Sprachen oder im Schreiben sich mehr befestigen will, oder in anderen Theilen der Gelehrsamkeit weiter vorzuschieben sich gedrungen fühlt, als dies in den Schulen herkömmlich ist.

Diese Schulordnung steht mit dem seminarium philologicum zu Göttingen (von welchem Abschnitt 27 handelt) im engsten Zusammenhange. Dies letzte war recht eigentlich zu dem Zwecke gegründet, Lehrer heranzubilden, welche geeignet wären, die Schulordnung zur Ausführung zu bringen. Dazu kam ein Drittes, nämlich die Anordnung eines Inspectorats über sämmtliche höhere Schulen in den großen Städten des Landes, dessen Aufgabe es sein sollte, die Ausführung dieser Schulordnung zu überwachen. Die

Verordnung; durch welche diese Schulordnung publicirt wurde, bestimmt, daß „der professor eloquentiae zu Göttingen beständiger Inspector sein solle, dem die Ortschularchen über den Zustand der Schulen und welchergestalt die Schulordnung zur Execution gebracht, Bericht zu erstatten und weitere Anleitung zu erwarten und zu befolgen haben.“

Wie wichtig diese Bestimmungen waren und wie geeignet, dem Schulwesen die nöthige Einheit und einen bedeutenden Aufschwung zu geben, darf nicht erst bemerkt werden. Um so mehr ist es zu bedauern, daß sie so wenige Wirkung hatten. Die größeren Städte, deren Schulen man im Auge hatte, — die kleineren Stadtschulen überließ man ganz den Patronaten unter Oberaufsicht des Consistoriums — beeilten sich nicht, die Schulordnung einzuführen; ja es hat bisher noch keine einzige unter ihnen nachgewiesen werden können, welche sie ganz zur Ausführung gebracht hätte. Es ist ohne Zweifel eine wohl begründete Vermuthung, daß die Magistrate nicht bloß aus Gleichgültigkeit gegen die Sache, sondern in einem eifersüchtigen Halten an ihren Rechten und in dem Streben, die Selbstständigkeit, die sie noch hatten, zu bewahren, die Verordnung unbeachtet ließen, dem Inspector weder Bericht erstatteten, noch Rath von ihm verlangten, überhaupt sich um die Verordnung nicht weiter kümmerten, als sie von der Regierung oder dem Consistorium gezwungen wurden. Der Inspector mochte ihnen noch mehr zuwider sein als die Schulordnung, und nicht ihnen allein, sondern auch den Lehrern. Einige Andeutungen in Gesner's Leben geben der Vermuthung Raum, daß mancher von diesen besorgen mochte, in seinem Schlandrian von dem lästigen monitor und magister gestört zu werden. So viel steht fest, daß Gesner an seinem Inspectorat durchaus keine Freude hatte, weil die Schulen seinen Gedanken und Wünschen nicht entsprachen.

Während also von der Schulordnung und dem Inspectorat keine erheblichen Wirkungen nachgewiesen werden können, blieb allein der Einfluß übrig, den die Universität und insbesondere das philologische Seminar durch die Bildung der Lehrer auf die Schulen übte; ja es war dies die einzige und nächste Quelle, aus welcher denselben das Leben kam, das sie überall hatten. Dies gilt nicht allein von dem vorigen, sondern auch von den ersten 30 Jahren gegenwärtigen Jahrhunderts. Jeder Magistrat hielt seine Schule wie er wollte und konnte, das Inspectorat ward nach Gesner's Tode 1761 auf Andringen der Städte aufgehoben; es übte niemand eine Oberaufsicht über dieselben als die unter dem Consistorium stehenden städtischen Ephoren, die man doch nicht immer als ihrer Aufgabe gewachsen betrachten konnte; das Consistorium und die Regierung kamen mit den Schulen nicht in Berührung, als etwa durch Prüfung der Candidaten und Bestätigung der von den Patronen präsentirten Lehrer. Es beruhte demnach das Gedeihen einer Anstalt lediglich auf der persönlichen Tüchtigkeit der Lehrer und insbesondere des Rectors. So weit diese durch Studium zu erreichen war, wurde sie vorzugsweise in dem Seminar unter Gesner und seinen Nachfolgern, zunächst Heyne, Mitscherlich, Wunderlich, Welcker, Dissen, D. Müller gewonnen. Freilich waren diejenigen, welche sich für das Lehrfach bildeten, Theologen, und hätten aus ihrem Berufsstudium Anregung und Kraft für wissenschaftliche Thätigkeit schöpfen können. Allein dazu, scheint es, war dies Studium, von der Richtung, welche dasselbe von der Mitte des 18. Jahrh. überhaupt nahm, abgesehen, auf der Landesuniversität nicht angethan. Einmal wehrte man sich daselbst, wie auch in dem Consistorium, gegen das Eindringen des Pietismus und kämpfte andererseits gegen den aufstauenden und immer mehr erstarkenden Nationalismus, an der kirchlichen Orthodorie festhaltend. So ehrenwerth diese, sich durch nichts beirren lassende, Richtung war und so heilsam sie sich für die folgende Zeit erwiesen hat, so zeugte sie doch nicht von einer tieferen Erfassung der Zeit, noch von einer richtigen Selbsterkenntnis. Ohne zu merken, daß man das Leben und die Zuversicht des Glaubens sich habe allmählich durch die still wirkenden Mächte der Zeit entwinden lassen, kämpfte man oft nicht mehr um den Kern, sondern nur um die Schale; die Art, wie man das Dogma behandelte und die übrigen Zweige der Wissen-

schaft vortrug, vermochte die regsten und lebendigsten Geister am wenigsten zu befriedigen. Die Gleichgültigkeit gegen die Kirche und eine Abnahme des theologischen Studiums folgte rasch; wie man 1722 eine Abmahnung von demselben hatte ergehen lassen, so fand man sich 1776 genöthigt, durch ein Ausschreiben dazu zu ermuntern. Es ist deshalb begreiflich, daß die Lehrer der höheren Schulen das, was sie waren, mindestens ebenso sehr der philosophischen Facultät und dem philologischen Seminar, als ihrem theologischen Studium verdankten. Solche Lehrer nun, die auf diesem Wege ihre Bildung erlangt hatten, finden sich seit der Gründung der Universität gar manche. Sie sind es denn auch, welche Gesner's Gedanken und Lehrplan ins Leben zu führen bemüht sind, in dem principlosen Hin- und Herreden und Streiten, welches um jene Zeit beginnt und in dem Auftreten Basedow's und seines Anhangs neue Nahrung erhält, ein klar erkanntes Ziel verfolgen, alle „neuen Methoden“ fernhalten und auch auf dem Gebiete der Theologie am rüstigsten kämpfen. Vor andern mag nur an Joh. Daniel Schumann erinnert werden, welcher einer der ersten Schüler Gesner's war und nachdem er kurze Zeit das Rectorat an der Schule zu Frankenhäusen bekleidet hatte, die Direction der Stadtschule zu Einbeck und bald darnach in Clausthal übernahm und endlich in derselben Stellung an dem Lyceum in Hannover von 1774 bis 1780 wirkte. Ueberall treten in den von ihm getroffenen Einrichtungen Gesner's Gedanken hervor; er sucht einem jeden der Lernenden zu geben, was ihm nöthig ist, Kenntnisse und Fertigkeiten; er nimmt auf die Studirenden und Nichtstudirenden Rücksicht und richtet in den unteren Classen, wo beide vereinigt sind, den Unterricht besonders darnach ein; ohne die Realkenntnisse zu vernachlässigen, hält er doch dafür, daß die Uebung in den Sprachen vorzüglich geeignet sei, den Verstand zu wecken und Einsicht zu geben. Wiewohl er Mathematik, Logik, Geschichte und Geographie lehrt, und selbst dem Französischen, Englischen und Italiänischen Eingang gestattet, will er doch, wie es damals vielfach geschah, die oberen Classen nicht in Hörsäle verwandelt, sondern als Uebungsplätze angesehen wissen. Demnach hört man denn über sein und anderer ähnlicher Männer Wirken immer nur billigende und lobende Urtheile. Hervorgehoben mag noch werden, daß diese Männer, „um dem separatistischen und fanatischen Geiste“ den Eingang zu wehren, nichts geeigneter achteten, als gründlichen Unterricht im Christenthume, und deshalb in den unteren Classen besonders 6—8 Stunden für das Lesen und Erklären der Bibel und des Katechismus bestimmten und ausdrücklich bemerkten, wie nach ihrer Erfahrung die rechte Erkenntnis „die Schwärmerei“ vertreibe. Andererseits trat Schumann in dem Werke „über die Evidenz der Beweise für die Wahrheit der christlichen Religion“ 1777 gegen die Wolfenbüttel'schen Fragmente auf. — Indes solche ihr Ziel mit gründlicher Einsicht und regem Eifer verfolgende Männer waren im Vergleich zu der Anzahl der Schulen zu wenige, und wo sie sich fanden, betrachteten sie in der Regel das Schulamt nur als Durchgang zu dem Predigtamt, wie denn Schumann selbst mit dem Charakter eines Superintendenten 1780 zu Winsen an der Aller in das Predigtamt eintrat; denn dies war nicht nur das mühelosere, sondern auch das einträglichere und geehrtere. Und damit berühren wir diejenige Erscheinung, welche dem Gedeihen des Schulwesens bis in die neueste Zeit am meisten im Wege gestanden hat. Die Stellung der Lehrer war durchaus nicht der Art, um jemand reizen zu können. Namentlich in kleineren Städten war dieselbe unter dem städtischen Patronate und dem Ephorate von Geistlichen, denen die Lehrer, wiewohl an Bildung gleich, gewissermaßen als *clorus minor* gegenüberstanden, bei ganz ungenügender Besoldung und schwerer Arbeit, oft eine recht gedrückte. Aber auch in größeren Orten lähmte wenigstens die Nothwendigkeit, in dem Privatunterricht eine Hilfsquelle für die Sicherung einer erträglichen Existenz zu suchen, die Freudigkeit des Wirkens. Es war deshalb natürlich, daß manche tüchtige Kraft in das Pfarramt zu kommen eilte, bevor sie sich im Dienste der Schule recht zu entfalten Zeit gefunden, oder auch vor dem Eintreten in denselben mit einer gewissen Scheu zurückwich. Dies letzte ist bis zu der neueren Organisation des Schulwesens sehr sichtbar, und als Folge

hievon, daß Nichthanoveraner, namentlich Sachsen und Thüringer, an den meisten Schulen gefunden wurden, die dann freilich früher von da aus ebenfalls in das Pfarramt zu kommen bemüht waren. Unter diesen Umständen durfte Heyne (Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld 1780) äußern: „Es giebt wenige große Schulen, welche sowohl von der seit dreißig Jahren verbesserten Behandlung und Erklärungsart der alten Classiker, als von den aufgeklärten Begriffen in der Pädagogik, die in unseren Zeiten um sich greifen, einen merklichen Vortheil gezogen hätten. Von den sogenannten lateinischen Schulen, Stadtschulen und Gymnasien weiß ich wenigstens unter der großen Menge noch wenige, wo eine verhältnismäßige Umschmelzung und Verbesserung der Einrichtung des Unterrichts erfolgt wäre.“ Die Ursachen davon findet er einmal in den „neuen Pädagogen“ selbst, die von ihren Projecten alles erwarten und die alte Verfassung ganz über den Haufen werfen, ohne das, was sie an die Stelle setzen wollen, genugsam überlegt zu haben; sodann in „der schädlichen Menge der lateinischen Schulen“, ohne hinreichende Geldmittel und Lehrkräfte. Diese schlechten Schulen an Orten, wo sie nicht an der Stelle sind, verleiten manchen mittelmäßigen Kopf, der ein nützlicher Handwerker sein würde, zum Studiren und schaden insofern, als sie unter einem großen Theile der sogenannten gebildeten Stände eine richtige Erkenntnis von wissenschaftlicher Bildung nicht aufkommen lassen. Besonders schädlich ist der Mangel einer Verbindung des Ganzen durch einen allgemeinen Plan und eine allgemeine Direction. „Ohne eine allgemeine Aufsicht über das Schulwesen, ohne ein bestelltes Collegium, welches das Ganze unter den Augen hat und die einzusetzenden Schulmänner zu prüfen, und Anweisung und Rath zur Schulverwaltung an jedem Orte geben kann, ist für die Verbesserung des Schulwesens überhaupt wenig zu hoffen. Aufgeklärte Begriffe vom Schulwesen lassen sich in einem Lande nur von sehr wenigen Männern erwarten; es gehören gar viele Studien und Kenntnisse, die nicht in dem Wege, den man gemeiniglich geht, liegen, eine bestimmte Richtung der Geisteskräfte, lange Aufmerksamkeit, Beobachtung und Erfahrung dazu, auch nur die Mängel und Schwierigkeiten, geschweige die Mittel ihnen abzuhelpen, einzusehen. Gleichwohl geht es wie in der Arzneikunst: alle Welt curirt.“

Alle diese Aeußerungen sind zwar allgemein gehalten, doch treffen sie zunächst die Schulanstalten des Landes. Die Früchte derselben hatte Heyne damals an den Mitgliedern des philologischen Seminars schon zur Genüge kennen gelernt (seit 1763), um darüber ein vollgültiges Urtheil fällen zu können. Außerdem aber war ihm 1770, als ihm die Reorganisation des Pädagogiums zu Ilfeld und die Inspection desselben übertragen wurde, Gelegenheit geboten, die innere Einrichtung, die Behandlung der Unterrichtsgegenstände und den Erfolg im einzelnen genau zu durchschauen. Indes ist es nicht allein dies unverdächtige Urtheil eines competenten Mannes, das die mancherlei Mängel in den damaligen Zuständen der Schulen aufdeckt; die städtischen Patronate, scheint es, konnten selbst ihre Augen vor denselben nicht mehr verschließen. Und so trat der sonderbare Fall ein, daß die, welche das Gesner übertragene Inspectorat nicht beachtet hatten, sich an seinen Nachfolger Heyne um Hülfe und Rath für ihre Schulen zu wenden genöthigt fanden. Zuerst kam der Magistrat von Göttingen (1797) in diese Lage; das Gutachten, um welches man Heyne in Betreff eines Lehrers bat, führte zu einer heilsamen Umgestaltung des Gymnasiums, über welches Heyne dann die Inspection übernahm. Der günstige Erfolg, den diese Reform hatte, veranlaßte auch den Magistrat der Stadt Hannover 1802, von Heyne eine neue Verfassung für sein Lyceum zu erbitten. Die übrigen Städte würden wahrscheinlich bald nachgefolgt sein, wenn nicht die bald eintretenden ungünstigen Zeitverhältnisse daran gehindert hätten. In Clausthal wenigstens machte man noch 1808 einen Versuch, mit Heyne's Hülfe das Gymnasium zu heben. Uebrigens hatte Heyne auch, abgesehen von solchen Reformen, durch die Heranbildung der Lehrer bedeutenden Einfluß auf die Schulen; verstärkt wurde derselbe besonders dadurch, daß er dem damals mächtigen Streben der „Neuerer“, der Philanthropen, die alten Sprachen und die alte Literatur aus den Gymnasien zu verdrängen

oder auf das geringste Maß zu beschränken, bei jeder Gelegenheit mit Wort und That kräftig und erfolgreich entgegentrat. Ferner lag die Anstellung und Beförderung der Lehrer gewissermaßen in seiner Hand. Da man allmählich zu der Einsicht gelangt war, daß besondere Befähigung für das Lehrfach erfordert werde, wandte man sich, wenn man eines Lehrers bedurfte, an ihn als den Mann, der am besten zu rathen wisse. Seine Empfehlung galt gleichsam so viel als Verleihung einer Stelle. Dies war auch bei den nachfolgenden Directoren des philologischen Seminars bis zu der neueren Organisation des höheren Schulwesens der Fall. Daraus ergab sich nach und nach die Folge, daß viele Lehrer in das Amt traten ohne eine Prüfung bestanden zu haben, sofern sie nur nicht später in ein Pfarramt überzutreten gedachten. Auf diese Weise verlor das Consistorium, dem die Prüfung der Lehrer zustand und oblag, allmählich immer mehr allen Zusammenhang mit den höheren Schulen. Denn während die Verordnung über das theologische Ephorat auf der Landesuniversität v. 21. August 1800 sich ebensowohl auf die dem Lehrfache an höheren Schulen als auf die dem Predigtamte sich widmenden Studiosen erstreckte, trennten sich beide Gebiete immer mehr; es wurden derer nach und nach mehr, welche durch philologische, philosophische und historische Studien für das erste ihre Vorbereitung suchten, entweder ganz unbekümmert um die Theologie, oder nur das Nothwendigste mitumfassend. Wurden sie dann von den Directoren des philologischen Seminars empfohlen, so erfolgte ihre Anstellung und die Bestätigung derselben von Seiten der Regierung.

Wie die Beziehungen des Consistoriums zu Hannover zu den höheren Schulen immer mehr gelockert waren, so sollte man Aehnliches von den Provinzialconsistorien in Stade (für Bremen und Verden), zu Otterndorf (für das Land Hadeln), zu Osnabrück (für das Fürstenthum Osnabrück, die Niedergrafschaft Rinteln und das Herzogthum Bremen-Meppen), zu Aurich (für das Fürstenthum Ostfriesland) erwarten. Indes blieb hier die Einwirkung, wo sie einmal gesetzlich begründet und herkömmlich war, mehr in Kraft. Der Verwaltungsbezirk derselben war viel beschränkter, die gelehrten Schulen fanden sich zum Theil am Sitz des Consistoriums oder in der Nähe, und es verblieb demselben meistentheils eine unmittelbare Localinspection. Gleichwohl wurde damit den nächsten Bedürfnissen nicht abgeholfen, dem Mangel eines einheitlichen Planes und Zieles. Deshalb fanden sich denn auch bei den verschiedenen Schulen die größten Verschiedenheiten (Vgl. Kohlrusch, Erinnerungen S. 270 ff.). Die bedenklichste war ohne Zweifel die in den Leistungen der zur Universität entlassenen Schüler hervortretende, welche bei dem Fehlen einer Abgangsprüfung und der Normirung der Forderungen für das akademische Studium nicht ausbleiben konnte. Kleinere Anstalten mit zwei bis drei Lehrern hatten natürlich bei der Beurtheilung der Reife ihrer Schüler für wissenschaftliche Studien einen ganz andern Maßstab, als die vollständig eingerichteten Gymnasien. Die Wahrnehmung dieser Verschiedenheit und der oft ganz unzulänglichen Schulbildung der Studirenden, sowie die nach den Freiheitskriegen von Jahr zu Jahr sich mehrende Zahl der Studirenden, namentlich der Theologie, veranlaßte zunächst das Consistorium zu Hannover — ähnlich wie 1722 — von dem Studiren abzumahlen, wurde dann aber bald der Ausgangspunct für die eigentliche Organisation des höheren Schulwesens.

II. Organisation des höheren Schulwesens seit 1829/30. — Wesentlich begründet ist die neue Organisation durch drei Verordnungen: über die Einführung der Maturitätsprüfungen, über die Errichtung des Königlich-Oberschulcollegiums und über die Anordnung der wissenschaftlichen Prüfung für die Candidaten des Schulamts. Inhalt und Wirkung dieser Verordnungen, nebst den Abänderungen, welche die erste und dritte erfahren, sind im Folgenden darzulegen.

1) Die K. „Verordnung über die Beförderung einer möglichst sorgfältigen Bildung der studirenden Inländer und über die zur Erreichung dieses Zweckes einzuführenden Maturitätsprüfungen v. 11. Sept. 1829“ und die zur Ausführung dieser Verordnung gegebene Instruction v. 30. Nov. 1829 gehen von demselben Gedanken aus, wie die

oben (S. 204) erwähnte v. 25. Nov. 1722, daß nämlich die Vorbildung der zu der Universität Uebergehenden vielfach unzulänglich gefunden sei und daß viele sich zum Studiren drängen, ohne die nöthige Befähigung und die erforderlichen Mittel dazu zu haben. Deshalb wird zunächst wieder eine Vorprüfung zur Erforschung der Befähigung zum Studiren eingeführt, dazu eine Commission aus sämtlichen ordentlichen Lehrern jedes Gymnasiums unter Vorsitz eines Geistlichen bestellt, eine schriftliche und mündliche Prüfung angeordnet, die bei derselben in dem Urtheile zu beachtenden Gesichtspunkte festgestellt und das einzuhaltende Verfahren in der Zurückweisung, oder, sofern sie fortfahren die Anstalt zu besuchen, in Beobachtung der unfähig erschienenen Schüler vorgeschrieben. Die Bestimmungen über die Maturitätsprüfung gehen dahin, daß jeder sich derselben unterziehen muß, welcher sich einem Berufe widmen will, für welchen ein drei- oder mehrjähriger akademischer Cursus vorgeschrieben ist. Ein in derselben erworbenes Zeugnis der Reife ist unerläßliche Bedingung für die Anstellung von Theologen, Juristen, Medicinern, Lehrern an höheren Schulen, sowie zur Erlangung der Doctorwürde und Zulassung zu einem akademischen Lehramte. Prüfungscommissionen werden angeordnet bei den vollständigen Gymnasien, bestehend aus den Lehrern, die in den in der Prüfung vorkommenden Sprachen und Wissenschaften unterrichten, ferner dem (geistlichen) Ephorus oder sonst geeigneten Geistlichen, einem Mitgliede des Magistrats und dem königlichen Commissarius, welcher den Vorsitz führt. Zu diesen Localprüfungscommissionen kommt noch eine Prüfungscommission auf der Universität Göttingen und eine Centralprüfungscommission bei dem Lyceum in Hannover. Bedingung für die Zulassung zur Prüfung ist der zweijährige Besuch eines wohlgeordneten Gymnasiums; jeder hat die Prüfung bei dem (inländischen) Gymnasium zu bestehen, welches er zuletzt besucht hat; hat er seine Vorbildung durch Privatunterricht oder auf einem auswärtigen Gymnasium erhalten, so kann er sich bei dem ihm am nächsten gelegenen Gymnasium, oder bei der Commission zu Göttingen melden. Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche, in den Sprachen, der deutschen, lateinischen, griechischen, französischen (für die Theologen auch in der hebräischen), ferner in der Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Literaturgeschichte.

Die schriftliche Prüfung, welche das Talent der Examinanden erforschen soll, beginnt schon mit der Anmeldung; denn das *curriculum vitae*, das sich über den bisherigen Bildungsgang verbreiten soll, muß unter Aufsicht eines Lehrers angefertigt werden. Dasselbe ist dann nebst den wichtigsten schriftlichen Arbeiten aus dem letzten Schuljahre im Original mit den Correcturen der Lehrer der Commission vorzulegen, damit diese vorläufig den Standpunct der Kenntnisse und der Bildung des Examinanden zu beurtheilen Gelegenheit findet. Auf die Ertheilung des Zeugnisses haben diese Arbeiten keinen unmittelbaren Einfluß. Die schriftliche Prüfung besteht weiter aus einem deutschen und lateinischen Aufsatz, einer Uebersetzung aus einem schwerern griechischen oder lateinischen Schriftsteller nebst Interpretation in lateinischer Sprache, einer Uebersetzung eines deutschen Stückes in das Französische, und für Theologen einer Uebersetzung eines Stückes aus dem Hebräischen nebst Commentar, der Lösung von mathematischen und physikalischen Aufgaben, der Beantwortung von Fragen aus der alten und neuen Geschichte, aus der Literatur der Griechen, Römer, Deutschen und Franzosen. — Die mündliche Prüfung hat den Zweck, die positiven Kenntnisse zu erforschen. Vorgelegt werden zur Prüfung in den alten Sprachen: Homer, Sophokles, Euripides, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch, Horaz, Vergil, Cicero, Livius, Tacitus. Jeder Examinand soll eine Stelle aus einem griechischen und lateinischen Dichter und Prosatiker übersetzen und erklären. Für die schweren Schriftsteller wird unmittelbar vor dem Anfang der Prüfung unter Aufsicht eine kurze Vorbereitung mit dem Lexikon — alle anderen Hilfsmittel sind ausgeschlossen — gestattet. Ein Theil der Prüfung in den alten Schriftstellern soll benützt werden, um die Fähigkeit im Lateinsprechen zu erproben. Doch wird zu diesem Zwecke noch ein Extemporale, das vor den Augen der Commission zu schreiben ist, zu Hülfe genommen. Was nun diese Leistungen in den beiden alten Sprachen be-

trifft, so wird verlangt, daß der Examinand richtig und fließend überseze; auch da, wo er anstoße, die Fähigkeit zeige, sich zurecht zu finden und die erworbenen Kenntnisse zu gebrauchen; daß er den Sinn des Einzelnen und den Zusammenhang der Gedanken kurz und bündig darlege; daß er mit der Sprache und der Grammatik, sowie mit Geschichte, Geographie, Mythologie, Alterthümern sich vertraut zeige; daß er mit einiger Fertigkeit sich lateinisch auszudrücken wisse. Auch für das Französische wird eine Uebersetzung aus einem classischen Dichter und Prosaiker verlangt und gefordert, daß Fragen und Antworten französisch gegeben werden, um die Gewandtheit im Ausdrucke zu erproben. Im Deutschen ist die allgemeine Sprachlehre, die Lehre vom Stile und die Geschichte der Literatur Gegenstand der Prüfung. Im Hebräischen genügt die Uebersetzung und Analyse eines vor längerer Zeit gelesenen Stückes. In der Geschichte, Geographie und Literaturgeschichte hat die Prüfung in die verschiedenen Theile dieser Unterrichtszweige einzugehen und auch zu freien Erzählungen merkwürdiger Begebenheiten zu veranlassen. Sicherheit in der Kenntnis der Epochen und Hauptbegebenheiten, in der Angabe der Namen und Jahreszahlen, in der Beurtheilung der handelnden Personen, in der Bestimmung der Hauptquellen des einen oder anderen Zeitraums ist zum Maßstabe der Beurtheilung zu nehmen. In der Mathematik werden aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie Aufgaben zu lösen gegeben, welche die schriftliche Prüfung nicht berührt hat; es ist darauf zu sehen, ob die nöthigen Vorkenntnisse in diesen Gebieten gehörig begründet sind und ob der Examinand sich mit Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe in denselben bewegen kann. In der Physik und Naturbeschreibung wird die Kenntnis der Hauptgrundsätze und Eintheilungen gefordert. Endlich hat sich die Prüfung auf die Grundlehren der Religion und Moral, sowie auf die Religionsgeschichte zu erstrecken. Ueber diese mündliche Prüfung wird ein sehr eingehendes Protokoll geführt. — Bei dem Urtheile über den Erfolg der Prüfung und die Ertheilung eines Zeugnisses — erster, zweiter, dritter Classe — kommen drei Momente in Betracht: 1) die Beschaffenheit der schriftlichen Arbeiten, 2) der Ausfall der mündlichen Prüfung, 3) das Zeugnis der Lehrer über den ganzen wissenschaftlichen Standpunct des Geprüften. Die ziemlich ausführlichen Bestimmungen über die Classen der Zeugnisse dürfen kurz dahin zusammengefaßt werden: ein Zeugnis erster Classe soll erhalten, wer, außer einem vorzüglichen Sittenzeugnis, in allen oder den meisten Fächern das Prädicat „vorzüglich“ oder „sehr gut“, in einigen dagegen „recht gut“ erhalten hat; das der zweiten derjenige, welcher, bei untadelhafter Aufführung, im Lateinischen und Deutschen und außerdem in zwei Gegenständen, etwa im Griechischen und der Mathematik, oder in der Geschichte und französischen Sprache, den Anforderungen der ersten Classe entspricht, also mindestens „recht gut“ in diesen Zweigen genannt werden kann, während er in den übrigen den Leistungen nach „fast gut“ „ziemlich gut“ oder „mittelmäßig“ ist. Das Zeugnis dritter Classe soll dem ertheilt werden, gegen dessen sittliches Verhalten zwar nichts erhebliches zu erinnern ist, der aber entweder nur in einem Hauptfache vorzügliche, in den übrigen geringere Leistungen, oder in allen Hauptfächern nur mittelmäßige Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen hat, der also entweder in einem Fache mit „sehr gut“ „recht gut“, in den übrigen mit „ziemlich gut“ „mittelmäßig“, oder in allen mit „fast gut“ „ziemlich gut“ „mittelmäßig“ prädicirt werden kann. In Erwägung, daß die Gymnasten noch nicht überall genügend organisiert waren, um diesen Anforderungen völlig entsprechen zu können, sind dann noch Modificationen gestattet, so daß z. B. im Griechischen, in der Mathematik, in den Naturwissenschaften für jede Zeugnisclasse etwas von den Normalforderungen nachgelassen werden darf. Indes ist dies nicht erheblich. Alle hinter den genannten Forderungen zurückbleibenden Leistungen schließen die Berechtigung, ein Zeugnis der Reife zu ertheilen, aus. Mit dem Zeugnisse dritter Classe sind bürgerliche Nachtheile verbunden, sofern dasselbe keinen Anspruch giebt auf Erlangung von Beneficien, oder bei den Theologen auf Befreiung vom Militärdienste.

Es bedarf nicht der Hinweisung darauf, daß die Forderungen der Verordnung und Instruction ziemlich hoch gespannt sind, nicht bloß, wenn man die Zustände der Schulen

in damaliger Zeit ins Auge faßt, sondern auch an sich. Indes liegt dies nicht sowohl darin begründet, daß in dem einzelnen Fache zu viel gefordert würde, als darin, daß in allen Fächern dieselben Forderungen gestellt werden, welche in ihrem vollen Umfange zu erfüllen kaum möglich ist. Das zeigte zur Genüge der Ausfall der Prüfung im ersten Jahre 1830, wo von 115 Abiturienten 23 ein Zeugnis erster, 36 ein solches zweiter, 45 ein dritter Classe erhielten und 11 abgewiesen wurden. Indes schon im folgenden Jahre stellte sich ein günstigeres Verhältnis heraus, da unter 135 Geprüften 23 Nr. I, 72 Nr. II, 32 Nr. III erhielten und nur 8 leer ausgingen. Und so giebt sich fortschreitend eine Annäherung an die wirklichen Verhältnisse des Lebens kund, indem die bei weitem größere Mehrzahl der Mittelclasse ein Zeugnis zweiter Classe erwirbt, die Hervorragenden und die unter der Mittelclasse Stehenden in nicht ganz gleichem Verhältnisse wohl noch nicht den fünften Theil der gesammten Zahl ausmachen, und zur Zurückweisung sich in manchen Jahren gar kein Anlaß findet. Offenbar hat man in diesem Resultate einmal die den Sinn und die Intention der Verordnung beachtende, nicht am Buchstaben klebende Vollziehung der Prüfung anzuerkennen, die sich bewußt bleibt, daß sie Schülerleistungen zu erforschen und zu beurtheilen hat, andererseits aber auch die sehr erhebliche Rückwirkung der neuen Institution auf das Leben und Streben der Schulen.

Während also die Einführung der Prüfung im ganzen heilsam wirkte und die Klagen, die sie in dem Publicum hervorrief, einer scharfen Kritik gegenüber nicht Stand halten konnten, hatte man doch in acht Jahren Erfahrungen genug gesammelt, um die „vorläufige“ Instruction mit Erfolg revidiren und verbessern zu können. Diese Revision nahm das Oberschulcollegium vor und übersandte den Prüfungscommissionen am 18. Junius 1838 den Entwurf der neuen Redaction mit eingehenden Erläuterungen und Begründungen der intendirten Anordnungen zur Begutachtung. Die Gutachten, welche in den wesentlichen Punkten übereinstimmend ausgefallen waren, hatten so weit, als es die königliche Verordnung vom 11. Sept. 1829 zuließ, in der neuen Instruction vom 22. Mai 1839 Berücksichtigung gefunden. Durch dieselbe wurde zuerst das Geschäft der Prüfung vereinfacht und erleichtert. Es fiel nämlich aus der schriftlichen Prüfung weg: 1) das *curriculum vitae*, dessen Abfassung den Examinanden überlassen wurde; 2) die Beantwortung der Fragen aus der Geschichte, Geographie und Literaturgeschichte; 3) der Commentar zu der Uebersetzung aus einem griechischen Classiker wird nicht mehr gefordert, dagegen die Angabe des Sinnes und Zusammenhanges der vorgelegten Stelle verlangt, als Beweis, wie weit dieselbe verstanden. Nur etwa den durch ihre Kenntniss der Sprachen sich auszeichnenden Schülern mag eine weitere Ausdehnung bei dieser Arbeit gestattet sein, wie auch, daß sie eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische anfertigen, wenn sie dadurch einige Mängel in anderen Fächern ausgleichen können. 4) Es sollen die physikalischen Aufgaben mit den mathematischen enger vereinigt werden. In der mündlichen Prüfung wurde nachgelassen, 1) die französische Literaturgeschichte; 2) die griechische und römische Literatur kann bei der Explication der Schriftsteller behandelt werden, theils um die Kenntnisse zu prüfen, theils um Gelegenheit zum Lateinsprechen zu bieten; 3) die Prüfung über die Naturgeschichte wird nicht mehr gefordert; 4) in der Physik werden nur die leichteren Abschnitte berührt, außer wenn etwa der eine oder andere Examinand durch ausgezeichnete Kenntnisse in der Mathematik und Physik anderweitige Mängel ausgleichen kann; 5) die Präparation auf schwierigere Stellen der griechischen und lateinischen Schriftsteller fällt als nicht förderlich weg; 6) das lateinische Extemporale braucht nicht mehr vor der Commission geschrieben zu werden. Ferner aber wurden die Forderungen an die Examinanden so gestellt, daß der Entwicklung der individuellen Anlagen und Neigungen möglichst freier Spielraum gelassen wurde. Dahin zielt, 1) daß das Zeugnis der zweiten Classe als das ehrenwerthe Ziel des mit gewöhnlichen Anlagen begabten, fleißigen und treuen Schülers hingestellt und als Normalstandpunct gesetzt wird. Ein durch besonders glückliche Anlagen und ernstes Streben bedingtes Hinausgehen über denselben giebt Anspruch auf

die Erlangung des ersten Grades; die, welche hinter demselben in den wesentlichen oder gar in allen Stücken zurückbleiben, aus welchen Gründen immer, fallen in die dritte Classe; 2) es wird nicht mehr die gleichmäßige Ausbildung in allen Fächern für die Erlangung des Zeugnisses des ersten und theilweise auch des zweiten Grades gefordert, sondern eine Auszeichnung in den alten Sprachen und in der Geschichte, im Deutschen kann Mängel in der Mathematik und Physik decken, sowie umgekehrt eine Auszeichnung in diesen geeignet geachtet wird, das in der Kenntnis der Sprachen Fehlende zu ergänzen und auszugleichen. Die ausführlichen Bestimmungen, welche (Instruction § 20 u. 21) darauf abzielen, der Individualität freie Entwicklung möglich zu machen, die schärfere Abgrenzung der bei der Beurtheilung jedes Examinanden im einzelnen und im ganzen in Betracht kommenden Momente und das größere Gewicht, welches der Stimme der Lehrer gegeben wird, die Vorschriften über die Bedeutung des treuen Fleißes, der sittlichen Haltung und religiösen Bildung bei Ertheilung des Zeugnisses, das nachdrückliche Betonen des Zweckes und Sinnes der Schlußprüfung als einer die Ergebnisse des natürlichen und ruhigen Ganges des Unterrichts darlegenden Schulhandlung, die von keiner besonderen Vorbereitung wisse und Scheinwesen und Täuschung fern halte — dies alles konnte nur freudige Anerkennung finden, wie es sich denn auch in seiner heilsamen Wirkung bald bewährte.

Schneller jedoch, als man erwarten durfte, erfolgte eine zweite Revision und Redaction der Instruction. Eine Königl. Verordnung vom 5. Aug. 1846 verfügte: 1) daß „die bisherige Eintheilung der Reifezeugnisse in drei Classen ferner nicht stattfinden, 2) daß bei der Beurtheilung der Abiturienten mehr, als bei jener Classeneintheilung der Zeugnisse habe geschehen können, auf die individuelle Richtung und Persönlichkeit der Einzelnen, sowie auf die Leistungen in der Schulzeit selbst Rücksicht genommen werden, 3) daß eine Instruction erfolgen solle, welche vereinfachende Abkürzung des Prüfungsverfahrens so wie eine theilweise Ermäßigung der Anforderungen erziele, 4) daß die bisher an die Classeneintheilung geknüpften Folgen — der Ausschluß von Beneficien für die dritte Classe — hinwegfalle“. In der Instruction vom 15. August 1846 waren die hauptsächlichsten Aenderungen folgende: 1) die schriftliche Prüfung war auf vier Arbeiten beschränkt, den deutschen und lateinischen Aufsatz — in beiden Arbeiten darf der Lehrer den Examinanden in Absicht des Stoffes auf alle Weise zu Hülfe kommen, — eine Uebersetzung in das Französische, und die Lösung von mathematischen Aufgaben; die Uebersetzung aus dem Griechischen, wie auch aus dem Hebräischen, fiel weg. Die mündliche Prüfung im Lateinischen und Griechischen wird in der Regel in deutscher Sprache abgehalten; das lateinische Extemporale fällt weg; die Prüfung im Griechischen ist nur für künftige Theologen und Philologen nothwendig, — nicht für Juristen und Mediciner. In der Geschichte kommt in Betracht die griechische von 500 — 323, die römische von 509 bis auf Augustus, die deutsche von Karl d. Gr. an; die Prüfung in der englischen Sprache wird, wie schon früher, dem eignen Ermessen der Commission überlassen. Bei der Ertheilung des Zeugnisses kommen drei Momente in Betracht: das Urtheil der Lehrer über den ganzen wissenschaftlichen und sittlichen Standpunct des Examinanden, die Beschaffenheit der schriftlichen Arbeiten mit Einschluß der vorgelegten Schularbeiten und das Ergebnis der mündlichen Prüfung.

Zu dieser Instruction erfolgte unter dem 25. April 1849 ein Nachtrag, durch welchen 1) die Vorprüfung aufgehoben und bestimmt wird, daß ein Schüler, der sich gelehrten Studien widmen will, mit dem 15. Lebensjahre und nach mindestens einjährigem Besuche einer höheren Lehranstalt von dem gesammten Lehrercollegium einer gemeinschaftlichen Erwägung und Beurtheilung seiner Befähigung zum Studiren unterzogen werden soll. 2) An die Stelle des lateinischen Aufsatzes in der Maturitätsprüfung soll eine die gehörige Bekanntschaft des Abiturienten mit der lateinischen Ausdrucksweise bekundende Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische treten. 3) Die griechische Sprache soll wiederum für alle Abiturienten einen nothwendigen

Gegenstand der Maturitätsprüfung bilden. Diese nachträglichen Bestimmungen sind die Ergebnisse der allgemeinen Schulconferenz, welche im Herbst 1848 in Hannover gehalten wurde. Die letzte bringt eine heilsame Remedur der bezüglichen Anordnung von 1846; die erste beseitigt zweckmäßig die unnöthige Arbeit einer förmlichen Prüfung und legt billig die Entscheidung in die Hand der Lehrercolliegen; die zweite dagegen kann nicht als eine Besserung anerkannt werden, wie man auch bald aus der Rückwirkung auf die Schulen wahrnehmen mußte.

Auf Grund der Berathungen, welche vom Oberschulcollegium im Mai 1861 mit mehreren Gymnasialdirectoren in Hannover gepflogen waren, erschien sodann, nachdem im Juni d. J. den Gymnasien zuvor ein mit Erläuterungen versehener Entwurf zur Begutachtung mitgetheilt war, die Bekanntmachung des Königl. Oberschulcollegiums, die Reifeprüfungen betreffend, vom 31. Juli 1861 (abgedr. in d. Berliner Zeitschr. f. d. Gymn. 1862, S. 80 ff.), durch welche nach mehreren Seiten hin zweckmäßige Modificationen in der Prüfungsordnung vorgenommen wurden. (Am 10. August d. J. wurden den Gymnasien nachträglich auch noch Bemerkungen zu der Bef. mitgetheilt.) — Damit die Befangenheit der Schüler bei der schriftlichen Prüfung vermindert und sie daran gewöhnt werden, auch unter störenden Verhältnissen zu arbeiten, soll in der Prima von Zeit zu Zeit, etwa halbjährlich einmal, in der Schule selbst unter Aufsicht der Lehrer und in einer gesetzten Zeit eine Arbeit nach Art der Prüfungsarbeiten angefertigt werden. — Die Zahl der Censurprädicate bleibt 7; sie lauten: vorzüglich, sehr gut, recht gut, befriedigend (als Normalprädicat), nicht ganz befriedigend, unbefriedigend, völlig ungenügend*). — Vor Beginn der schriftlichen Prüfung ist von den Lehrern der Prima ein bestimmtes Urtheil über die Schulleistungen der Abiturienten in Form tabellarischer Zusammenstellung abzugeben**). — Unter die Arbeiten der schriftlichen Prüfung ist ein griechisches Exercitium nicht aufgenommen***). Anstatt des lateinischen Exercitiums wird neben dem deutschen Aufsatz, dem französischen Exercitium und den mathematischen Aufgaben jetzt wieder ein (in 5 Stunden anzufertigender) lateinischer Aufsatz verlangt. Zu dem lateinischen Thema hat der Lehrer eine Disposition in deutscher Sprache zu dictiren und alsdann den zu behandelnden Stoff in deutscher Sprache mündlich in solcher Weise auszuführen, daß die Schüler die Hauptfachen aufzeichnen können. Diese Aufzeichnungen sind den Prüfungsacten beizufügen. Jedem Schüler bleibt es überlassen, ob er die lateinische Arbeit hiernach mehr einer Uebersetzung annähern, oder in freier Gedankenbewegung ausführen will†). — Die mathematischen Aufgaben (Arbeitszeit:

*) Die Symmetrie, nach welcher unter und über dem Normalprädicate gleich viele Prädicate stehen, verdient den Vorzug vor den vier Prädicaten des altpreussischen Prüfungsreglements (vorzüglich, gut, befriedigend, nicht befriedigend). Dagegen erscheint die Zahl 7 als zu groß. Das Zweckmäßigste bietet der Entwurf eines neuen Reglements bei Wiese, Verordn. u. Ges. I, S. 398, § 7, a in den 5 Prädicaten: sehr gut, gut, genügend, im ganzen genügend, ungenügend; nur würde statt des vorletzten Prädicats mit schärferer Abgrenzung negativ zu sagen sein: nicht ganz genügend.

**) Mit Recht auch von G. Weicker dringend als zweckmäßig empfohlen, in d. Berliner Zeitschr. f. d. Gymn. 1869, S. 15—38.

***) Auch in dem Entwurfe eines neuen Prüfungsreglements bei Wiese a. a. O. S. 397, § 5, a ist unter den schriftlichen Prüfungsarbeiten die griechische, wie die französische, in Wegfall gebracht. Ob dies sachgemäß, ist übrigens noch eine offene Frage. Vgl. im allgemeinen oben den Artikel Composition I, S. 959, 9 und Griech. Sprache. Auch die Directorenconferenzen von Schlesien 1870, von Westfalen 1873, von Sachsen 1877 haben sich mit Majorität für Beibehaltung des griech. Scriptums in der Maturitätsprüfung erklärt. Auch Schrader vertheidigt dieselbe in seinem neuesten Werke über die Verfassung der Gymn. Von anderer Seite wiederum wird statt des griech. Exercitiums eine schriftl. Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche gewünscht. (Vgl. Ges. in d. Neuen Jahrb. 1875, 112, S. 1—30.)

†) Durch diese Einrichtung wird es einestheils den Schülern wesentlich erschwert, etwaige vorher ausgeführte loci communes anzubringen, anderentheils wird dafür gesorgt, daß sie nicht in die Lage kommen, aus Unbekanntheit mit dem Stoff ihre Zuflucht zu Phrasen nehmen zu müssen.

4 Stunden) sind aus der Arithmetik, der Planimetrie und der ebenen Trigonometrie zu entnehmen. Es ist eine größere Anzahl von ihnen mitzutheilen mit der ausdrücklichen Eröffnung, daß eine Lösung aller nicht erwartet werde. Für jedes der drei Gebiete sind auch leichtere Aufgaben zu stellen, zu deren Lösung selbst schwächere Schüler im Stande sein müssen; und zwar sind die Aufgaben thunlichst nach ihrer Schwierigkeit zu ordnen. — Bei dem mündlichen Verfahren, von welchem eine Dispensation überhaupt nicht stattfindet, beschränkt sich die Prüfung in der Religion auf die Erklärung der Heil. Schrift und die Grundlehren des kirchlichen Bekenntnisses und kann kurz sein, da doch die Erfahrungen der Lehrer aus der Schulzeit hauptsächlich entscheiden müssen. — Im Lateinischen und Griechischen ist die Vorlegung nur je eines Schriftstellers nothwendig. — Für die Geschichtsprüfung bleibt derselbe Umfang des Stoffs, wie früher. Um übrigens die erfahrungsmäßig den Schülern besonders lästige und nachtheilige Vorbereitung*) auf die Geschichtsprüfung möglichst zu beseitigen, soll die Einrichtung gestattet sein, daß in der Prima neben dem für diese Classe bestimmten Geschichtscursus periodisch eine Repetition über die übrigen Theile der Geschichte und im Anschlusse daran eine Prüfung über das Repetirte angestellt werde in Gegenwart dreier dazu zu verordnender Lehrer, unter welchen jedenfalls der Director und der Lehrer der Geschichte sich befinden müssen. Diese haben ein Urtheil über das Ergebnis der Prüfung zu beschließen, welches, wenn es mindestens den mittleren Standpunct bezeugt, demnächst hinsichtlich des betreffenden Theils der Geschichte für die Reifeprüfung gilt und eine weitere Prüfung darin unnöthig macht. Eine Wiederholung der Vorprüfung ist nicht statthaft. — Wer in der Prüfung nicht bestanden ist, kann erst nach Ablauf eines Jahres sich abermals melden**). Zu einer dritten Prüfung soll niemand zugelassen werden. — Zur Erleichterung der Würdigung der Reifezeugnisse ist endlich angeordnet, daß auf jedem Zeugnisformulare am Schlusse aus § 5 der Bekanntmachung der von den Censurprädicaten handelnde Passus und außerdem der ganze § 16 (über den mittleren Standpunct der Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern) wörtlich abgedruckt werde.

2) Die Einsetzung des Königl. Oberschulcollegiums (= DSC.), dessen Thätigkeit bisher schon mehrfach erwähnt ist, erfolgte durch Königl. Patent vom 2. Junius 1830, und den 4. Junius trat dasselbe in Wirksamkeit. Es besteht aus einem sachverständigen Vorsitzenden, welcher zugleich Generalinspector sämmtlicher gelehrten Schulen ist, und ferner aus zwei stimmführenden Mitgliedern. 1) Als Vorsitzender wurde in das DSC. ein geborener Hannoveraner, der Provinzial-Schulrath Friedrich Kohlrusch in Münster, (geb. den 15. November 1780 zu Landolfshausen bei Göttingen) mit dem Titel Ober-Schulrath berufen. (1837 wurde er von der Universität Göttingen honoris causa zum Dr. phil. promovirt; am 15. Nov. 1859 vom Könige als General-Schuldirector prädicirt.) Zu Mitgliedern des DSC. wurden bei Einsetzung desselben ernannt der Archivrath Perz (1841 als Ober-Bibliothekar nach Berlin berufen) und der Canzleirath von Lüpfke, der zugleich im Cultus-Ministerium den Vortrag über die Angelegenheiten der höheren Schulen übernahm. — Infolge der

*) Das leider noch immer so häufig vorkommende Auswendiglernen für das Geschichtsexamenbürdet den Abiturienten in der That eine überaus drückende Last auf und verkümmert ihnen außerdem in beklagenswerther Weise das letzte Semester ihres Schulbesuchs, in welchem sie gerade die schönsten und edelsten Geistesfrüchte einernteten sollten. Diesem Uebelstande, welcher der Gymnasialbildung die Spitze knickt, ist dringend Abhülfe zu wünschen. Will man nicht den oben bezeichneten Weg einschlagen, der die Masse des Stoffes wenigstens auf zwei Male vertheilt, und läßt sich keine andere geeignetere Auskunft finden, so wird in ernstliche Erwägung zu ziehen sein, ob nicht (was von verschiedenen Seiten mehrfach in Vorschlag gebracht worden ist) die Geschichte als Gegenstand der Prüfung überhaupt zu streichen sein möchte.

**) Nach dem altpreuß. Reglement kann dies schon nach einem halben Jahre geschehen. Nach dem Entwurfe eines neuen Reglements bei Wiese a. a. D. S. 400, § 10, a soll die Wiederzulassung zur Maturitätsprüfung nach Befinden der betreffenden Prüfungscommission nach einem halben oder einem ganzen Jahre erfolgen. Letztere Bestimmung erscheint als die zweckmäßigste.

Verhandlungen der allgemeinen Schulconferenz v. J. 1848 wurde beschlossen, dem Collegium noch ein zweites fachkundiges Mitglied einzufügen, und 1849 trat als solches der Schulrath Constantin Schmalfuß, bis dahin Director des Gymnasium Johanneum zu Hüneburg, welcher Präsident jener Conferenz gewesen war, in das DSC. ein. (Vgl. überhaupt Kohlrusch, Höh. Schulwesen d. N. H., S. 19—21.) Selbstständig, allen anderen Landescollegien coordinirt, steht es unmittelbar unter dem Cultusministerium und hat alle die Befugnisse, welche der Zweck der oberen Leitung aller höheren Unterrichtsanstalten des Königreichs in sich schließt, namentlich 1) die inneren Angelegenheiten der Schulen zu ordnen, die Lehrpläne für den Unterricht festzustellen und für die Ausführung derselben zu sorgen, 2) die äußeren, ökonomischen Angelegenheiten zu bearbeiten und zu ordnen, bei den königlichen Anstalten in Gemeinschaft mit den Provincial- und Localbehörden, bei den städtischen durch Communication mit den Magistraten, 3) die Aufsicht über die Ausführung der erforderlich geachteten Maßregeln durch die den Schulanstalten unmittelbar vorgesetzten Behörden innerhalb der Grenzen der festgestellten Einnahmen- und Ausgaben-Stats und nach Anleitung der bestehenden Verwaltungsregeln; 4) die Besetzung der unteren Lehrerstellen bis zur Quarta einschließl. bei den königl. Anstalten, die Bestätigung derselben bei den übrigen Schulen. Für die Besetzung der oberen Lehrer- und der Director-Stellen hat dasselbe bei den königl. Anstalten dem Ministerium die geeigneten Personen in Vorschlag zu bringen, bei den städtischen nach Communication mit den Patronen dieselben zur Bestätigung zu präsentiren; 5) die Aufsicht über die Lehrmethode und das Benehmen der Lehrer; 6) die Frage über die etwaige Umgestaltung einer Schule in ein Gymnasium, Progymnasium, höhere Bürgerschule zu untersuchen und zur Entscheidung an das Ministerium zu bringen; 7) die Aufsicht über die Ausführung der Maturitäts-Prüfungsordnung.

Das Oberschulcollegium bildet demnach den Mittelpunkt, die eigentliche Centralbehörde für das gesammte höhere Schulwesen. Die Einwirkung desselben auf den Unterricht sei im Folgenden angedeutet. Um die Ueberzeugung zu gewinnen, wie die Vorschriften für die Prüfung zur Ausführung kommen und um immer mehr eine gleichartige Ausführung derselben herbeizuführen, besteht die Forderung: 1) daß die Acten jeder Prüfung an das DSC. eingesandt werden sollen, 2) daß der Lectionsplan — halbjährlich oder jährlich — zur Genehmigung vorgelegt werde. Dazu kommt dann weiter 3) die Inspection der Schulen durch den Generalinspector jährlich, oder alle zwei Jahre. Dadurch wird Gelegenheit gegeben, den Organismus jeder Anstalt in seiner Thätigkeit zu beobachten, das Wirken und Schaffen der Lehrenden kennen zu lernen, die Früchte des Unterrichts und der Zucht mit Augen zu sehen. Die Erinnerungen und Bemerkungen, zu welchen eine solche die Aufgabe der Anstalt scharf ins Auge fassende Inspection Veranlassung giebt, können nur belebend und anregend wirken, zumal da Anerkennung nirgends fehlt, wo irgend Grund dazu vorhanden ist. Durch diesen lebendigen Verkehr gewinnt die Behörde die genaueste Kenntniss von der Persönlichkeit jedes Lehrers, durch diesen ist sie in den Stand gesetzt zu beurtheilen, an welcher Stelle er am meisten zu wirken vermag. Und eben nach diesem Gesichtspuncte einem jeden seinen Platz zu geben und Raum für sein Wirken zu schaffen, darauf ist das Absehen der Behörde gerichtet.

3) Der Grundgedanke, auf dessen Verwirklichung das DSC. von Anfang an Bedacht genommen hat, der nämlich, einen Lehrerstand zu gewinnen, der ebenso wissenschaftlich tüchtig wie von der Bedeutung seiner hohen Aufgabe lebendig durchdrungen wäre, macht es nothwendig gleich hier anzuschließen, was nach dieser Seite hin geschehen ist.

Die Pflanzschule, aus der Lehrer hervorgehen konnten, war zwar in dem philologischen Seminar *) vorhanden; aber bei den nicht ermunternden Aussichten, welche das

*) S. oben S. 205. — Seit 1859 ist mit dem philol. Seminare auch ein sogen. Pro-

Schulwesen bot, fanden sich Inländer, wie zu Gesner's und Heyne's Zeiten, noch immer in geringer Anzahl, welche sich vorzugsweise oder gar ausschließlich philologischen Studien widmen mochten. Es kam also darauf an, das Seminar seiner Stiftung gemäß zu gebrauchen und den darin Gebildeten sichere Aussicht auf eine lohnende Laufbahn zu eröffnen. Dies geschah durch die Königl. Verordnung vom 22. April 1831 über die Einführung der Prüfung der Candidaten des höheren Lehrfaches und die unter dem 17. Mai 1831 zur Ausführung dieser Verordnung erlassene Instruction. Es wird dadurch eine wissenschaftliche Prüfungscommission in Göttingen angeordnet, in welcher alle Fächer, in denen sich der künftige Lehrer an höheren Schulanstalten des Königreichs prüfen lassen kann, vertreten sind, Philosophie und Pädagogik, classische Philologie, deutsche Sprache und Literatur, die historischen Wissenschaften, die Mathematik und die Naturwissenschaften, die protestantische Theologie nebst der hebräischen Sprache, endlich die neueren Sprachen. Ohne auf die Forderungen dieser Prüfung, für welche eine revidirte Instruction den 14. Februar 1853 erlassen wurde, hier einzugehen, bemerken wir nur, daß jeder, welcher dieselbe bestanden, Anwartschaft auf eine Anstellung an einer höheren Anstalt erhielt und demnach durch dieselbe eine geordnete Laufbahn, wie in anderen Zweigen des Staatsdienstes, eröffnet wurde.

Wie damit der Weg in das Lehramt gewiesen war, so war man auch bald darauf bedacht, die Möglichkeit zur praktischen Ausbildung für dasselbe zu schaffen. Dies geschah durch die Gründung des pädagogischen Seminars in Göttingen. Es erhielt dadurch ein Gedanke seine Verwirklichung, der schon, wie wir oben bemerkt, in dem Statut über die Gründung des philologischen Seminars ausgesprochen und wiederholt, namentlich in den Hannov. gelehrten Anzeigen — 26 St. 1751 —, in Anregung gebracht war. Nachdem schon seit 1838 einzelne Candidaten des Schulamts unter Gewährung einer Unterstützung sich an dem Gymnasium zu Göttingen, unter Aufsicht des Directors, in der Lehrthätigkeit zu versuchen Gelegenheit gefunden, wurde 1842 das Seminar gegründet und das Statut unter dem 27. Febr. 1846 festgestellt und publicirt (abgedr. bei Wiese, Verordn. u. Ges. II, S. 32—34). Das Seminar zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erste liegt innerhalb der akademischen Studienzeit und steht unter einem ordentlichen Professor. Da dieselbe als eine Fortsetzung des philologischen Seminars betrachtet wird, so haben zunächst solche Anwartschaft auf Aufnahme in dieselbe, welche die gesetzlichen zwei Jahre Mitglieder in jenem gewesen sind und sich durch ihr Streben in jeder Beziehung empfohlen haben; sodann auch solche Inländer, welche wenigstens drei Jahre lang auf Universitäten solchen Wissenschaften mit Erfolg sich gewidmet, welche zur Vorbereitung auf das höhere Lehrfach dienen. Der Dirigent hält ihnen in 2—4 Stunden wöchentlich Vorträge über die Geschichte des Schulwesens und das Gebiet der Gymnasialpädagogik oder läßt eigene Abhandlungen pädagogischen Inhalts vertheidigen, Fragen aus demselben Gebiete beantworten, Kritiken über die einschlagende Literatur geben u. a. Dabei ist die Absicht, daß sie sonst ihre Zeit zur Bervollkommnung und Abrundung ihrer wissenschaftlichen Bildung verwenden; die Zahl der Mitglieder ist auf sechs und die der Dauer der Mitgliedschaft auf ein Jahr festgestellt; erst am Schlusse desselben ist die Zulassung zu der wissenschaftlichen Prüfung gestattet; jedes Mitglied erhält jährlich ein Stipendium von 65 Thlr. (= 195 M.) und einen Freitisch im Betrage von 50 Thlr. (= 150 M.)

Die zweite Abtheilung leitet der Director des Gymnasiums. Sie besteht aus vier Mitgliedern (späterhin zwei, die das doppelte von dem den Mitgliedern ursprünglich Bewilligten beziehen), welche in der Regel an den Uebungen der ersten Abtheilung Theil genommen haben; außerdem sollen sie die wissenschaftliche Prüfung so bestanden haben,

seminar verbunden, in welches diejenigen, welche erst ihre Studien beginnen oder noch in keinem Seminare gewesen sind, aufgenommen (25—30 Mitglieder) und in ähnlicher Weise geübt werden, wie die Mitglieder des Seminars, in welches auch sie später überzugehen pflegen.

daß sie in einem Hauptfache des Gymnasialunterrichts für alle Classen befähigt befunden worden sind. Wie die Mitglieder der ersten Abtheilung dem Curatorium präsentirt und bestätigt werden, so geht der Vorschlag für diese zweite an das DSC., an welches am Schlusse jedes Semesters über die Leistungen der Mitglieder Bericht zu erstatten ist. Die Aufgabe ist hier eine doppelte: praktische Ausbildung und theoretische Weiterbildung. Für den ersten Zweck wird jedem Candidaten in den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums eine Zahl von Stunden, 12—14 wöchentlich überwiesen, in denen sie nach zuvor gegebenen Andeutungen über Ziel und Methode des Unterrichtszweigs selbständig zu unterrichten haben; dem zweiten dienen Abhandlungen zunächst über die von ihnen behandelten Gegenstände, sodann weiter über andere didaktische und pädagogische Fragen, Kritiken und Relationen über Schulbücher und andere Schriften, welche die höheren Lehranstalten in der einen und anderen Weise berühren. Die Verhandlungen hierüber, sowie auch über den Unterricht der Candidaten — so weit es nicht nöthig mit jedem besonders darüber zu reden — fallen in die Conferenzen, die lediglich zu diesem Zweck mit den Mitgliedern dieser Abtheilung wöchentlich gehalten werden. Die Dauer der Mitgliedschaft beträgt in der Regel zwei Jahre. Das Beneficium besteht in einem Stipendium von 100 Thlr. (= 300 M.) und einem Freitisch im Werthe von 50 Thlr. (= 150 M.) Die Candidaten, welche auf diesem Wege sich praktisch auszuweisen keine Gelegenheit gefunden, haben an einer Anstalt des Landes ein Probejahr zu bestehen.

Neben diesen Anstalten ist das für denselben Zweck im Jahr 1850 gegründete mathematisch-physikalische Seminar (Reglement vom Juni 1861 bei Wiese, Verordn. u. Gef. II, S. 30 f.) zu erwähnen. Es soll denen, welche sich diesen Disciplinen widmen, eine besondere Anleitung und Nachhülfe durch Anhören von Vorträgen, sowie durch eigene praktische Uebungen in der Mathematik und den Naturwissenschaften bieten. Es steht unter der Leitung der Professoren, welche diese Fächer auf der Universität vertreten. Auch für die Mitglieder dieses Seminars sind einige Beneficien ausgesetzt.

Endlich hat die Bedeutung, die man der französischen und englischen Sprache — im Interesse weniger des Gymnasiums, als der realistischen Bildung — zugestanden hat, dazu geführt, daß man jüngere Männer zur gründlicheren Erlernung dieser Sprachen nach England und Frankreich auf Staatskosten hat reisen lassen. Und so fehlt es denn auch nicht an geübten Lehrern für diese neueren Sprachen.

Zuletzt sind noch zwei Erlasse des DSC. zu erwähnen, welche ebenfalls auf die Heranbildung tüchtiger Lehrer abzielen. 1) Circulare an die Directoren der gelehrten Schulen des Königreichs über das Verhalten der Lehrercollegien in Beziehung auf diejenigen ihrer Schüler, welche sich künftig dem höheren Schulfache widmen wollen, vom 10. Decbr. 1840; 2) Circulare an die Vorsteher und Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten des Königreichs wegen der praktischen Heranbildung der jüngeren Lehrer und Candidaten, vom 11. Decbr. 1840.

Was nun weiter die Verwaltung betrifft, so ist der Organismus der Aufsichtsbehörden in dem über das DSC. Berichteten hinlänglich angedeutet. Nur die Ortsschulbehörde, welche die meisten Gymnasien und auch einige Progymnasien (im ganzen 18 Anstalten) haben, bedarf noch der Erwähnung. Es ist dies die sogenannte Schulcommission (Schulcollegium, Scholarchat, Schulvorstand, wie sie hie und da genannt wird), gewöhnlich aus dem ersten Geistlichen der Stadt, aus mehreren Mitgliedern der städtischen Collegien oder königlichen Beamten und dem Director oder Rector und vielleicht noch einem Lehrer der Anstalt bestehend. Die Befugnisse dieser Behörde sind nicht überall gleich. Bei den königlichen Anstalten ist ihre Bestimmung im allgemeinen die, eine Mittelbehörde zwischen der einzelnen Anstalt und dem DSC. zu bilden; sie soll zunächst die äußeren Angelegenheiten, Baulichkeiten, Herstellung der Utensilien, Rechnungswesen u. a. vornehmen, im Auftrage des DSC. an Ort und Stelle die nächste Aufsicht über die Anstalt führen, über das Wohl derselben wachen, auf Lehrer und Schüler eine wohlwollende Aufmerksamkeit richten, die Ausführung gegebener

Vorschriften im Auge haben, Gutachten über vorkommende Angelegenheiten erstatten, und alle diejenigen Aufträge ausrichten, welche ihr in Beziehung auf die Verhältnisse der Schule gegeben werden. Ähnliche Befugnisse hat diese Commission bei einigen städtischen Schulen, indem sie mit dem DSC. Verhandlung führt, aber in der einen oder anderen Hinsicht einen beschränkteren Geschäftskreis hat. Dagegen giebt es in anderen Städten solche Commissionen, die lediglich die Aufgabe haben, die vorkommenden Angelegenheiten zu prüfen, zu begutachten und dadurch den Beschlüssen der Patronatsbehörde vorzuarbeiten. Fünf Gymnasien und vier Progymnasien haben diese Localschulbehörde gar nicht.

Die unmittelbare Leitung der Schulen ist Sache der Directoren — an den Gymnasien, der Rectoren — an den Progymnasien. Was die Competenz derselben betrifft, so fehlt es zwar für dieselbe an einer genauen Umgrenzung durch eine besondere, für alle Anstalten geltende Instruction — nur einzelne Lehrercollegien haben eine solche —; zunächst aber bringt es das Wesen der Stellung wie das Herkommen mit sich, daß sie die ganze Anstalt nach außen zu vertreten und den Verkehr mit den Eltern der Zöglinge zu vermitteln haben. Die Verhandlungen und Correspondenzen, welche von Seiten der Anstalt mit den Behörden zu führen sind, liegen in ihrer Hand. Sodann wird von ihnen gefordert, daß sie stets die ganze Anstalt vor Augen haben, sowohl hinsichtlich des Unterrichts als der Erziehung und Zucht. Die Anordnung und Vertheilung des Unterrichts in dem von dem DSC. zu genehmigenden Lectionsplane, sowie die Sorge für die pünctliche Ausführung der Lehrpensä, der Besuch der Unterrichtsstunden der Lehrer, namentlich der jüngeren, Einführung neuer Lehrer, Abfassung der Zeugnisse u. a., sind in dieser Beziehung besonders zu erwähnen. Vorschriftsmäßig haben sie nach einem Ausschreiben des DSC. vom 14. Nov. 1831 über die Lehrerconferenzen, jeden Monat die Lehrer zu einer Conferenz zu berufen, in welcher alles in Berathung gezogen wird, was das Wohl der Anstalt irgendwie betrifft. Daß aber die mancherlei Gegenstände (Fleiß und Fortschritte der Schüler, ihr sittliches Verhalten in und außer der Schule, erheblichere Disciplinarfälle, Censuren, Translocationen, Prüfungen, Lehrurse, Methode des Unterrichts, allgemeine pädagogische Fragen, der gemeinsame Lesecirkel von Zeitschriften, die Angelegenheiten der Bibliothek u. a.), welche eine gemeinsame Ueberlegung erfordern, die Lehrer öfter zu Conferenzen zusammenführen werden, ist natürlich nicht ausgeschlossen, wird vielmehr vorausgesetzt. Denn wie auf das einträchtige Zusammenwirken, so wird auf die gemeinsame, auf das Gedeihen aller wahren Interessen der Anstalt gerichtete Ueberlegung und Berathung der im Collegium vereinten Lehrer besonderes Gewicht gelegt. Der Dirigent soll, das Wohl der Anstalt im Auge behaltend, in seiner Sphäre als Freund in möglichster Uebereinstimmung mit seinen Collegen handeln; diese sollen ihm eben so wohlwollend und bereitwillig entgegenkommen. Die Conferenzbeschlüsse, wie sie von der Majorität gefaßt sind, sind für alle Mitglieder des Collegiums bindend; nur der Director darf die Ausführung dessen, was nach seiner gewissenhaften Ueberzeugung nachtheilig ist, verschieben oder, wo der Augenblick zu handeln erfordert, nach eigenem Ermessen verfahren, und die Lehrer haben, bis eine Entscheidung des DSC. erfolgt, den gefaßten Anordnungen Folge zu leisten. — Dieselbe Tendenz, die Aufgabe der Lehranstalt durch einträchtiges, soweit möglich, harmonirendes Zusammenwirken zu fördern, spricht sich in der unter dem 4. Decbr. 1833 von dem DSC. erlassenen Instruction für die Classenordinarien aus. Der Hauptclassenlehrer oder Ordinarius, der in seiner Classe durch die Zahl und das Gewicht der Unterrichtsstunden, — wo möglich soll der Unterricht in der Religion und außerdem in den unteren Classen vorzugsweise der im Lateinischen und im Deutschen, in den oberen Classen ein bedeutender Theil der lateinischen und griechischen Stunden in seiner Hand vereinigt sein — den entschiedensten Einfluß hat, „ist als Specialdirector derselben für die wissenschaftliche und sittliche Haltung der Schüler zunächst verantwortlich“; an ihn sind die Schüler, wo sie Rath suchen, zunächst gewiesen und auch außerhalb der Schule seiner Aufsicht übergeben; er hat, so oft es nöthig wird, mit den Neben-

Lehrern und dem Director über Besonderes wie Allgemeines, das die Classe betrifft, Rücksprache zu nehmen, in Conferenzen über dieselbe zu referiren und Anträge zu machen, mit den Eltern der Schüler, wenn dazu Veranlassung vorliegt, sich ins Benehmen zu setzen, die Censuren nach den Mittheilungen der übrigen Lehrer auszufertigen, in vorkommenden Fällen, wie bei der Prüfung der ankommenden Schüler, bei Abfassung von Abgangszeugnissen u., die ihm vom Director aufgetragenen Verpflichtungen zu erfüllen.

Periodisch wiederkehrende allgemeine Directorenconferenzen finden in Hannover nicht statt*). Wenn Kohlrausch, welcher als Schulrath in Westfalen diese (allmählich auch in den meisten übrigen preussischen Provinzen eingeführten) Conferenzen überhaupt ins Leben gerufen hat, nicht auch in Hannover auf ihre Einführung Bedacht genommen hat, so erklärt sich dies nach seiner eigenen Angabe (Erinner., S. 199—201; S. 348) wesentlich aus der größeren Zahl der Directoren, welche, zumal da unter ihnen recht verschiedenartige Naturen waren, die Verständigung schwieriger machte, sowie hauptsächlich aus den ungleich bedeutenderen Kosten, die in Hannover zu beschaffen gewesen wären. — Doch sind mehreremale zu bestimmten Zwecken Conferenzberathungen mit Directoren und Lehrern gehalten worden: 1847 wurde in Emden mit 5 Directoren und einigen Lehrern der westlichen Gymnasien die Realunterrichtsfrage zum Gegenstande der Besprechung gemacht. — Vom 2. bis 7. Oct. 1848 wurde eine alle höheren Lehranstalten des Königreichs umfassende allgemeine Schulconferenz von Directoren und Lehrern in Hannover abgehalten, zu gutachtlicher Berathung mehrerer, jene Anstalten betreffenden Cardinalfragen. Die Protokolle erschienen in Hannover im Druck (X und 47 S., 4^o). — 1854 trat in Hannover eine orthographische Conferenz sachkundiger Directoren und Lehrer zusammen zur Begutachtung der Frage, wie unter Festhaltung des herrschenden Gebrauchs in der deutschen Rechtschreibung, wo ein solcher sich findet, in den hauptsächlichsten Fällen der Gebrauchsschwankungen die Schreibweise festzustellen sei. Auf Grund dieser Berathungen erschienen dann auf Veranstaltung des DSC. im J. 1855 bez. Ausarbeitungen (Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschr.), zum größten Theile ein Werk des Gymnasialdirectors Hoffmann († 1869) in Lüneburg, zum Gebrauche für höhere Schulen, denen später eine etwas modificirte Redaction für die übrigen Schulen folgte. Hiermit war auch für andere deutsche Staaten Anregung und Vorbild gegeben, der auf dem Gebiete der Rechtschreibung herrschenden Verwirrung in ähnlicher Weise entgegenzuarbeiten, was denn auch mehrfach geschehen ist. — Im Mai 1861 endlich wurde in Hannover mit mehreren Directoren die bereits oben erwähnte Berathung einer neuen Reifeprüfungsordnung angestellt.

Abgesehen von den vorgenannten, durch das DSC. berufenen Conferenzen fanden übrigens mehrfach auch freie Conferenzen statt; so 1850 und 1851 (in Lehrte, Celle, Hildesheim, Hannover) von den Directoren und Lehrern der um Lehrte herum liegenden höheren Schulen**).

Richten wir den Blick auf die gelehrten Schulen selbst, so sind dieselben theils königliche (10), theils städtische (16), theils solche (2), welche auf kirchlichen Stiftungen beruhend bis zu einem gewissen Grade bischöflichen Patronaten unterstehen. Indes beruhen jene wie diese auf Stiftungen aus dem Zeitalter der Reformation: die Güter der Klöster und kirchlichen Stiftungen bilden die Grundlage der Dotation bei beiden. Bei jenen sind jene Güter in der Regel mehr als ausreichend; bei den städtischen genügen diese Stiftungen wenigstens in ihrem gegenwärtigen Bestande, nicht immer. Es haben deshalb manche Städte einen Theil der Kosten, welche die Unter-

*) Erst zehn Jahre nach der Vereinigung mit Preußen sind auch in Hannover regelmäßige Directorenconferenzen eingeführt worden. Die erste hat am 7., 8. und 9. Juni 1876 in der Stadt Hannover stattgefunden. Die zweite wird eben dort in diesem Jahre (1879) gehalten werden.

***) In den Jahren 1870—1873 wurden von einer größeren Zahl von Directoren der Provinz, welche das Bedürfnis fühlten, sich gegenseitig persönlich näher zu treten und wichtige Schulangelegenheiten zu besprechen, periodische freie Zusammenkünfte in Hannover gehalten.

haltung des Gymnasiums oder Progymnasiums verursacht, auf die Stadtcasse übernehmen müssen; ein anderer Theil wird durch den Ertrag des — in der neueren Zeit erhöhten — Schulgeldes gedeckt; endlich kommen zu diesem allem Zuschüsse — nach dem Landes-Verfassungs-Gesetz — aus dem allgemeinen Klosterfonds, und da diese noch nicht ausreichen, sind seit 1846 auf Antrag der Regierung von der allgemeinen Ständeversammlung für die Erweiterung des Realunterrichts, für Verbesserung der Besoldungen der Lehrer, für Pensionen, für Turnunterricht erhebliche Summen bewilligt. Während also 10 Anstalten von dem Staate unterhalten werden (aus den dafür vorhandenen Stiftungen mit Hinzunahme des Schulgeldes), sind die übrigen zunächst auf die Mittel der städtischen Gemeinden (Stiftungen u. a. Zuschüsse der Kammerei mit Inbegriff des Schulgelddertrags) angewiesen, und nur sofern diese nicht ausreichen, kommen die Zuschüsse des Staats, aus dem allgemeinen Klosterfonds und aus der Landescaffe in Frage. Die Anstalten haben in der Regel ihre besondere Casse, in welche die für ihre Unterhaltung erforderlichen Gelder zusammenfließen. Die Verwaltung hat bei den königlichen Anstalten gewöhnlich ein Nendant neben anderen Geschäften, in den Städten der Klassenbeamte des Magistrats.

III. Die Hauptpunkte der Schulstatistik. Wie oben bemerkt, gab es bis 1830 nur eine Art gelehrter Schulen, unter verschiedenen Namen (Gymnasium, Lyceum, Pädagogium, lateinische Schulen). Der Unterschied bestand in der größeren oder geringeren Zahl der Lehrer und der damit in der Regel, jedoch nicht immer, zusammenhängenden Verschiedenheit der Leistungen. Eine heilsame Aenderung wurde schon durch die Königl. Verordnung über die Maturitätsprüfung vom 11. Sept. 1829 in Aussicht gestellt, in der Weise, daß die gelehrten Schulen in zwei Classen getheilt werden sollten: solche, welche ihre Schüler zur Universität vollständig vorbereiteten und mit einem Maturitätszeugnisse entließen, und solche, welche mit ihren Mitteln und Kräften dies nicht zu leisten im Stande wären. Jene wurden Gymnasien, diese Progymnasien genannt. Diese Theilung wurde durch Bekanntmachung des Königl. Cabinetsministeriums vom 8. Dec. 1829 vollzogen. Danach fielen in die erste Classe: 1) die Ritterakademie zu Lüneburg, 2) das Pädagogium zu Ilfeld (königl.), 3) das Lyceum zu Hannover, 4) das Gymnasium zu Göttingen, 5) das Andreanum (luth., königl.) und 6) das Josephinum (kath.) zu Hildesheim, 7) das Johanneum zu Lüneburg, 8) die hohe Schule zu Celle, 9) die gelehrte Schule zu Stade, 10) die Domschule zu Verden (königl.), 11) das Carolinum (kath., königl.) und 12) das Rathsgymnasium (luth.) zu Osnabrück, 13) das Lyceum zu Aurich (königl.). Für die folgenden sieben gelehrten Schulen, zu Riegen, Meppen (kath.), Emden, Münden, Osterode, Northeim und Clausthal blieb es weiterer Prüfung und Erwägung vorbehalten, ob sie als Gymnasien oder als Progymnasien angesehen werden sollten. Von diesen wurde die Schule zu Riegen (königl., seit 1859 Georgianum benannt), Meppen (königl.) und Clausthal (seit 1861 königl.) nach zwei und die zu Emden (städt. u. königl., seit 1873 königl.) nach sechs Jahren zu Gymnasien erhoben; es bestehen also, da die Ritterakademie in Lüneburg 1849 aufgehoben ist, jetzt 16 vollständige Gymnasien. Die drei Anstalten zu Münden, Northeim und Osterode traten in die zweite Classe. Als Progymnasien wurden sogleich bezeichnet: 1) die lat. Schule zu Duderstadt (kath.), 2) die gelehrte Schule zu Einbeck, 3) die lat. Schule zu Goslar, 4) die Stadtschule zu Hameln, 5) die Schule zu Harburg, 6) die lat. Schule zu Leer, 7) die Stadtschule zu Nienburg (jetzt königl.), 8) die lat. Schule zu Norden (königl.), 9) die gelehrte Schule zu Ottern-dorf; endlich 10) die lat. Schule zu Buxtehude, 11) die zu Esens, 12) die zu Wittmund, 13) die Stadtschule zu Uelzen. Diese vier letzten sind aber bald selbst aus der Zahl der Progymnasien ausgefallen und gewöhnliche, unter dem Consistorio stehende Bürgerschulen geworden, wie andere, welche als gelehrte Schulen angesehen waren, wie die zu Cellerfeld, Elbingerode, Moringen, Eldagsen, Peine, Lichow, Bardewick, Dannenberg, Walsrode, Winsen an der Luhe, Wunstorf, Altenbruch. — Es verbleiben

deshalb der höheren städtischen Schulen oder Progymnasien 12. Die später hinzugekommene zu Duadenbrück ist wieder aufgehoben.

Neben diesen beiden Arten von Schulen müssen wir hier sogleich der Realschulen gedenken, weil sie mit denselben in der nächsten Verbindung stehen. Es sind, um den vieldeutigen Namen näher zu bestimmen, diejenigen Anstalten gemeint, welche einerseits den Bedürfnissen derer, die eine allgemeine, über die Volksschule hinausgehende Bildung für das praktische Leben suchen, entgegenkommen, und andererseits, wie das Gymnasium für die Universität, so für eine Fachschule (Forst-, Berg-, Kriegs-, Handels-, polytechnische Schule) die allgemeine Vorbildung geben. Solche fehlten in Hannover bis in die neueste Zeit ganz, so lebhaft man auch über die Nothwendigkeit dieselben zu errichten schon in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts geredet und geschrieben hatte; die Aufgabe derselben mußten die Gymnasien mit übernehmen, indem sie unter Dispensation vom Griechischen entweder die „Realisten“ im übrigen an allem Unterrichte der Studirenden theilnehmen ließen, oder ihnen auch, wenn es die Lehrkräfte erlaubten, besonderen Unterricht im Englischen, Französischen, im Rechnen und in der Mathematik erteilten. Aber die längst wargenommene Unzulänglichkeit dieses Bildungsganges offenbarte sich besonders bei den Schülern, welche sich nicht Zeit nehmen konnten oder wollten, einigermassen zu einem Abschluß in ihrer Bildung zu gelangen. Diese Warnehmung führte zunächst in der Stadt Hannover, wo außerdem das Lyceum die Zahl der Lernenden nicht mehr zu fassen vermochte, 1836 zu der Gründung einer besonderen Höheren Bürgerschule. In den übrigen Städten dagegen gab man, theils weil sie zweier selbständiger Anstalten nicht bedurften, theils weil eine Realschule, wenn sie ihren Zweck als Bildungsanstalt erfüllen soll, einen nicht geringeren Aufwand fordert als ein Gymnasium, den bestehenden höheren Schulen allmählich, besonders seit 1846, die erweiterte Einrichtung, daß sie zugleich die Aufgabe einer Realschule mit begründeter Aussicht auf Erfolg übernehmen konnten. Man gründete Realclassen, die der Quarta, Tertia und Secunda des Gymnasiums entsprechen. Die unteren Classen: die Vorbereitungsclassen, deren manche Anstalten eine oder zwei, andere dagegen gar keine haben, dann die Sexta und meistens auch die Quinta sind allen Schülern gemeinsam. Alle in diesen behandelten Unterrichtsgegenstände sind der einen Classe von Schülern so nothwendig wie der andern; nur die lateinische Sprache, mit welcher in Sexta ein erster Anfang gemacht wird, könnte eine Ausnahme zu machen scheinen. Indes ist man von vornherein mit gutem Grunde von der Ansicht ausgegangen, daß die Erlernung derselben auch den Realschülern sehr förderlich sei und diese dadurch in ihrer Bildung nur gewinnen können. Und so beginnt die Trennung beider Arten von Schülern meistens erst mit dem Austritte aus der V.; die Studirenden verfolgen ihren Cursus durch vier Classen von IV. bis I., die Realschüler durch die drei Realclassen. Diese Einrichtung ist an vier größeren Gymnasien völlig durchgeführt; sechs andere, denen nicht die genügenden Lehrkräfte zu Gebote stehen und wo außerdem die Zahl der Realschüler geringer ist, trennen entweder die Schüler später und haben nur zwei der III. und II. parallele, Realclassen, oder sie vereinigen beide Arten von Schülern in einigen Unterrichtsstunden, Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte; die übrigen trennen beide nur etwa in der Hälfte der Stunden. Hier und da ist jetzt eine 4. und 5. Realclassen nothwendig geworden.

Wie die Gymnasien in der angegebenen Weise die Realschulen zu ersetzen suchen, so haben auch die Progymnasien recht eigentlich diese Bestimmung; indes vermögen sie derselben noch nicht genügend nachzukommen. Einigen fehlen dazu die nöthigen Lehrkräfte und Mittel; die Hauptschwierigkeit jedoch liegt für sie in der bunten und gemischten Bevölkerung, die sie haben. Viele der Lernenden suchen nichts, als was das gewöhnliche bürgerliche und gewerbliche Leben fordert, und diese sind oft nicht lerneifrig und strebsam; die, welche sich kaufmännischen Geschäften, dem höheren Gewerbeleben, der Landwirthschaft zu widmen gedenken, sind ebenfalls oft zu geneigt, allein das ins Auge zu fassen, was sie für ihren besonderen Beruf nützlich erachten, das was

Bildung zu geben geeignet ist, eben nur pflichtmäßig betreibend. Daher werden die, welche aus innerem oder äußerem Beruf höher streben, durch jene Mehrzahl zurückgehalten. Dazu kommt, daß gar zu viele nach der Confirmation die Anstalt verlassen und die oberen Classen keinen festen und sichern Fortschritt möglich machen, weil man in denselben, um nur die nöthige Schülerzahl zu haben, zu ungleichartige Elemente vereinigen muß. Will demnach jemand für einzelne Zweige des Staatsdienstes, wie das Baufach, das Postfach u. a., oder für den Besuch der polytechnischen Schule die nöthige Vorbildung sich aneignen, so muß er Privatunterricht zu Hilfe nehmen. Dies wird auch hie und da für diejenigen nöthig, welche, eine wissenschaftliche Laufbahn verfolgend, die Reife für die Tertia eines Gymnasiums erlangen wollen; denn der lateinische und griechische Unterricht ist dazu oft nicht ausreichend.

Privatinstitute giebt es an manchen Orten mit einer nicht geringen Zahl von Schülern und Lehrern, jedoch läßt sich nichts genaueres darüber angeben. Diese Anstalten sind sich selbst überlassen, da es gesetzliche Bestimmungen darüber nicht giebt; nur das Gesetz über das Volksschulwesen vom 26. Mai 1845 enthält §. 7 und 8 solche für die der Volksschule angehörenden Gegenstände.

Uebergangsanstalten zwischen dem Gymnasium und der Universität sind überhaupt nicht vorhanden.

Die Zahl der Hauptlehrer an sämtlichen Lehranstalten beträgt gegenwärtig (d. h. im Jahre 1861) 240, die der Hilfslehrer 51; davon kommen auf die evangelischen Gymnasien 144 und 29, auf die katholischen 31 und 7, auf die Progymnasien 65 und 15. Nicht verwendete Lehramtsandidaten sind jetzt, außer den Mitgliedern des pädagogischen Seminars, nur zwei vorhanden. Im letzten Jahre sind etwa 12 hinzugekommen.

Die Zahl der Schüler in Gymnasien und Progymnasien ist, in dem Halbjahre von Michaelis 1859 bis Ostern 1860, 5546 — bei einer Einwohnerzahl des Landes von 1,800,000 —; in jenen allein 3677, in diesen (mit Einschluß der Höheren Bürgerschule in Hannover mit 402 Schülern und mit Ausschluß der von Duderstadt, von welcher keine Angaben vorliegen) 1869. Die drei katholischen Gymnasien hatten zusammen 485 Schüler. Ueber die nicht große Zahl der reformirten und die noch geringere der israelitischen Schüler läßt sich nichts näheres berichten. Die oberen beiden Classen aller Gymnasien haben jetzt 624 Schüler. In den mit den Gymnasien verbundenen besondern Realclassen sind jetzt 577 Schüler, 95 in der der Secunda gleichstehenden ersten Classe. Die Maturitätsprüfung haben im J. 1859 132 Abiturienten bestanden, 61 aus dem Stande der Gelehrten und Beamten, 70 aus dem der Grundbesitzer, Bürger, Gewerbetreibenden u. a., 1 aus dem Militärstande; der evangelischen Confession gehörten an 102, dazu kamen 29 Katholiken, 1 Israelit. Diese Zahl der Abiturienten ist seit den letzten zehn Jahren nur im J. 1849, wo derselben 156 waren, erheblich überschritten worden, in vier Jahren ist sie etwas geringer gewesen, 1850 freilich um 21. Im Vergleich mit manchen früheren Jahren weist sie auf eine Abnahme des Studirens hin; denn in den ersten 20 Jahren des Bestehens der Maturitätsprüfung betrug die Zahl der Abiturienten im Durchschnitt 148, während sie in den letzten 10 Jahren 131 nicht überstiegen hat. Dagegen weist das Schuljahr 1865/66 eine Zahl von 175 Abiturienten auf. Die Frequenz der Anstalten hat erheblich zugenommen. Während 1833 die Gymnasien allein 2200 Schüler hatten, haben sie jetzt (1861) 3677; ein ähnliches Verhältnis wird sich bei den Progymnasien ergeben, wenn man erwägt, daß sie jetzt ganz gesondert von der Volksschule fast ebenso viele Zöglinge haben, als damals in der Vereinigung mit derselben.

Die Gymnasien und Progymnasien dienen allen Ständen, sofern sie eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen; die größte Zahl ihrer Zöglinge tritt aus den mittleren Classen in die verschiedenen Zweige des „Nährstandes“ ein.

Der Gesamtaufwand für die Gymnasien und Progymnasien beträgt in runder Summe . . . 198,600 Thaler,

nämlich 1) aus der Kgl. Klosterkasse . . .	22,000 Thaler
2) aus der General- und Kgl. Kasse . . .	46,900 "
3) Schulgeld	71,000 "
4) Localmittel	58,700 "

Hierbei ist zu bemerken, daß das Progymnasium in Duderstadt wegen seiner besonderen Verhältnisse und auch die Höhere Bürgerschule, sowie die Vorschule des Lyceums in Hannover mit einem Etat von etwa 9500 Thlr. nicht in Betracht gezogen ist, sowie auch daß manche nicht unerhebliche Posten in der vorstehenden Summe nicht begriffen sind, weil bei manchen Anstalten allgemeine Ausgaben, wie für Administration, Anschaffung von Utensilien, Baulichkeiten, Heizung der Lehrzimmer, Schuldiener u. a., nicht in dem Schuletat aufgeführt werden. Der Betrag des Schulgeldes für die Einzelnen erreicht durchschnittlich die Summe von $12\frac{1}{2}$ Thlr. (= 38,40 M.) jährlich.

Bei dem Pädagogium in Ilfeld sind aus dem Stiftsvermögen 16 ganze und 8 halbe Freistellen fundirt; während die Ausländer jetzt jährlich 250, die Inländer 200 Thaler für Wohnung, Heizung, Mittags- und Abendtisch und Frühstück, sowie auch für Unterricht entrichten, hat der Beneficiat nur einen geringen Beitrag für den öffentlichen Unterricht und das Frühstück zu erlegen, der Halbbeneficiat 100 Thaler. Außerdem hat die Regierung für Angehörige der Provinz Lüneburg, welche eine höhere Schule dieser Provinz besuchen, 12 Stipendien von 68 Thalern jährlich zu verleihen. Daneben hat die Ritterschaft dieser Provinz einen Stipendienfonds von 100,000 Thlr. für Angehörige dieser Ritterschaft. In Verden giebt es eine Anzahl von Stipendien, welche von dem Oberschulcollegium verliehen werden. Bei dem Andreanum in Hildesheim giebt es sogenannte Currendebeneficien, welche auf Vorschlag des Directors bewilligt werden. In Norden werden einige Stipendien in der Form von Schulgelderlassen ebenfalls auf Vorschlag des Rectors vergeben. Abgesehen von diesen Stiftungen giebt es hier und da noch manche Beneficien für bedürftige Schüler, die im allgemeinen zu erwähnen genügen mag. Zugleich darf bemerkt werden, daß Schulgeldbefreiungen bei allen Anstalten vorkommen.

IV. Ueber die innere Ordnung der Schule ist im voraus zu bemerken, daß in der Gestaltung derselben bei aller Einheit in dem Wesentlichen den örtlichen und besonderen Verhältnissen jeder Anstalt ihre Berechtigung zugestanden wird. Deshalb herrscht darin nicht eine äußere Einheit oder Einförmigkeit, sondern man trifft mancherlei Verschiedenheiten und Abweichungen der einen Schule von der andern. Bei manchen Anstalten macht die Frequenz eine Theilung einer oder mehrerer Classen nöthig; so hat das Lyceum in Hannover außer der Vorschule 9 Classen mit je einjährigem Cursus. Mit vielen Gymnasien steht eine Vorschule in organischer Verbindung; und zwar umfaßt dieselbe bald eine, bald zwei, zuweilen sogar drei Classen. Auf diese Unterschiede sei ein für allemal hingewiesen; wir können sie bei der Abstufung des Unterrichts nicht weiter berücksichtigen, sondern werden immer nur das durchschnittliche Maß der 6 eigentlichen Gymnasialclassen festhalten.

Was nun zuerst das Alter betrifft, in dem die Schüler in die Lehranstalt eintreten, so ist das normale Alter für die unterste Stufe des Gymnasiums, die Sexta, von 9 Jahren angenommen, die Dauer des ganzen Cursus im Gymnasium ebenfalls zu 9 Jahren, von denen auf die Classen Sexta, Quinta und Quarta je ein, auf Tertia, Secunda, Prima je zwei Jahre fallen, so daß der Abgang zur Universität mit dem vollendeten 18. Lebensjahre statthaben kann. Dies ist auch bei denen, welche das Gymnasium von Anfang an in geregelter Weise besuchen und benötigen, der Fall; bei denjenigen jedoch, welche aus Privatunterricht in die mittleren Classen eintreten, zieht sich der Abgang wohl in das 19. und 20. Jahr hinaus, in außerordentlichen Fällen noch weiter. Bei der Aufnahme in die Sexta wird gefordert Fertigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift, einige Uebung ein Dictat ohne grobe orthographische Fehler

nachzuschreiben, Fertigkeit im Rechnen der vier Species, Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte. Die Versetzung aus einer Classe findet bei der Mehrzahl der Schüler halbjährlich statt. Bei der Versetzung kommt grundsätzlich in Betracht, einmal die geistige Reife überhaupt, wie sie sich in den Aufsätzen, in dem Auffassen des Inhalts der alten Schriftsteller u. a., sowie in der sittlichen Haltung kund giebt, und sodann die Kenntnisse und die Fertigkeit in den einzelnen Unterrichtszweigen. Unter diesen nimmt die lateinische und in den mittleren und oberen Classen neben ihr die griechische Sprache, sowie das Rechnen und die Mathematik die erste Stelle ein; wird in den genannten Beziehungen den Anforderungen genügt, so ist ein Zurückbleiben in der Geographie, Naturgeschichte, Geschichte, gewöhnlich nur dann ein Hindernis der Versetzung, wenn es in hohem Maße, oder in hartnäckiger Andauer stattfindet. Der Hauptlehrer, welcher nur selten, hie und da versuchsweise, seine Schüler durch mehrere Classen führt, hat, da jene vorzugsweise in Betracht kommenden Gegenstände gewöhnlich in seiner Hand liegen, besonders Anspruch bei der Versetzung gehört zu werden.

Wenden wir uns zu den Unterrichtsgegenständen, so zeigen darin die Gymnasien, ohne daß ein Normallehrplan vorhanden ist, ziemliche Uebereinstimmung, was, abgesehen von allem anderen, zunächst seinen Grund in dem durch die Reifeprüfungsordnung gesteckten Ziele und in der Revision des Lektionsplans durch das D.C. seinen Grund hat.

Der Religionsunterricht wird am liebsten dem Ordinarius der Classe übertragen; danach, wenn dieser wünschenswertheste Weg nicht gegeben ist, einem andern ordentlichen Lehrer, und zwar wo möglich einem solchen, welcher in der Classe auch mit anderem Unterrichte beschäftigt ist. Seltener tritt ein Geistlicher dafür ein. Man will auch den Schein vermeiden, als werde der Unterricht, weil er hergebracht sei und „mit dazu gehöre“, von denen, deren Beruf darauf angewiesen ist, äußerlich vertreten; er soll vielmehr, die jeder Altersstufe entsprechenden Kenntnisse gebend und Erkenntnis gründend, neben den übrigen Unterrichtszweigen sein volles Recht und sein gebührendes Gewicht haben und die Grundlage aller wahren Bildung schaffen. — Stufen werden drei angenommen: die erste für die unteren Classen, Sexta und Quinta; die zweite für die mittleren, Quarta und Tertia; die dritte für die oberen, Secunda und Prima. Den Lehrstoff für die untere Stufe giebt im wesentlichen die biblische Geschichte A. u. N. T.; dabei werden, abgesehen von dem Auffassen und Einprägen des Zusammenhangs, worüber das Wiedererzählen Zeugnis abzulegen hat, besonders wichtige Stücke memorirt, ebenso wie auch Sprüche und eine Anzahl dem Alter angemessener Lieder; außerdem das erste Hauptstück des kleinen luth. Katechismus mit Erklärung, das zweite und dritte ohne Erklärung. Die etwa vorhandene Vorschule hält sich in demselben Gebiete, trifft aber eine Auswahl aus dem Stoffe. Die Bücher, welche bei diesem Unterricht gebraucht werden, sind die bekannten von Kohlrausch, Kurz, Zahn u. a. Die zweite Stufe verbleibt dem eigentlichen Katechismusunterricht, so jedoch, daß in Quarta die Hauptstücke des lutherischen Katechismus mit der Erklärung nach sachgemäßer Besprechung und kurzer Erläuterung gelernt und angeeignet und in der Tertia weiter und eingehender behandelt werden, mit Zugrundelegung eines ausführlichen Katechismus oder eines anderen eigens dazu bestimmten Lehrbuches, wie von Zahn, Hollenberg u. a. Daneben geht das Lernen von Liedern und Bibelstellen, sowie das Lesen der Evangelien, der Apostelgeschichte, wichtiger Psalmen und prophetischer Stücke fort. Die Schüler der Tertia, einige aus Quarta, gehen der Confirmation entgegen und haben daneben den eigentlichen Confirmandenunterricht bei dem Pastor. Ein neuer Cursus beginnt für die oberen Classen und enthält im wesentlichen eine dieser Altersstufe förderliche Einleitung in die Offenbarung A. u. N. T., Lesen und Erklären d. h. Sch., Geschichte der Kirche, Einleitung in die symbolischen Bücher, Erklärung der Symb. Oecumonic. und Conf. August. und Vortrag des Wichtigeren aus der christlichen Lehre (Dogmatik und Ethik). Die ersten drei Gegenstände fallen in der Regel der Secunda zu, die letzteren der Prima, in welcher auch das Evang. Johannis und der Brief an die Römer im Grundtexte erklärt werden. Die Memorirübungen hören auch hier nicht auf, treten aber verhältnis-

mäßig zurück; der kleine Katechismus wird präsent gehalten. Die gebrauchten Lehrbücher sind die von Petri, Schmieder, Thomastus. Die Stundenzahl für diesen Unterricht schwankt auf der unteren Stufe zwischen 3 und 4 Stunden wöchentlich, auf den beiden folgenden geht sie selten über 2 hinaus. Die Reformirten, deren es, von den westlichen Theilen des Landes (Lingen und Ostfriesland) abgesehen, wenige giebt, nehmen in der Regel an dem Unterrichte theil. Hinsichtlich der Katholiken, sowie auch der Israeliten bleibt die Sorge für die religiöse Bildung den Eltern überlassen, mit Ausnahme von Lingen, wo die Zahl der ersteren groß genug ist, um die Lehranstalt selbst zu veranlassen, durch Heranziehung eines Geistlichen hierauf Bedacht zu nehmen. Die drei katholischen Gymnasien zu Hildesheim, Osnabrück und Meppen verfolgen ihren eigenen Cursus und nehmen auf Schüler anderer Confessionen, wenn sie solche haben, keine Rücksicht.

Abgesehen von dem Unterrichte läßt sich jede Anstalt die Förderung des religiösen Lebens der Zöglinge, so weit die Verhältnisse es gestatten, angelegen sein. Ziemlich allgemein ist es, daß der Unterricht mit einer Morgenandacht begonnen wird, und zwar entweder an jedem Tage (z. B. Göttingen, Hildesheim, Lingen), oder beim Wochenanfang (z. B. Hannover), oder nach jeden Ferien (z. B. Lüneburg). Bei den meisten Anstalten versammelt sich dazu der ganze Cötus in einem größeren Locale; unter Begleitung der Orgel werden einige Gesangverse gemeinschaftlich gesungen und von einem der Lehrer ein Schriftwort gelesen und ein Gebet gesprochen; bei anderen, wo der Raum zu der Vereinigung aller Classen fehlt, ist der Lehrer darauf angewiesen, die Andacht mit seiner Classe zu halten. Weitere Gelegenheiten solcher gottesdienstlichen Feier bietet die Entlassung der Abiturienten, Anfang und Schluß des Unterrichts. Gemeinsame Abendmahlsfeier ist wohl allein auf das Pädagogium in Alfeld beschränkt; ebenso giebt es keine allgemeine Normen für den Kirchenbesuch der Schüler, doch wird darauf gesehen, daß sie dem Gottesdienste beiwohnen und Vertrautheit mit dem kirchlichen Leben gewinnen. Auch enthalten die speciellen Gesetze mancher Anstalten bezügliche Anordnungen.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt mit dem Eintritte in die Sexta im 10. Lebensjahre. Die Stundenzahl, die darauf verwandt wird, schwankt bei den verschiedenen Anstalten zwischen 6—10. Während die meisten mit 9—10 Stunden beginnen und dieselben bis Prima, wo sie auf 8 ermäßigt werden, festhalten, beschränken sich andere anfangs auf 6 und schreiten dann auf mittlerer Stufe bis zu 8 und auf der oberen selbst bis zu 9 fort. Den unteren Classen fällt überall gleichmäßig die Einübung der Formenlehre zu, welcher, die diesem Zwecke dienenden Scripta inbegriffen, die Hälfte der Stunden gewidmet und wobei besonders die Elementargrammatik von Kühner, ferner von Blume, Lattmann, sowie die für alle Classen bestimmte Grammatik von Berger gebraucht wird, während die andere Hälfte der Analyse einzelner Sätze und weiter dem Uebersetzen kleinerer zusammenhängender Stücke, wie sie die betr. Elementarbücher bieten, verbleibt, und dabei ist das Lernen der Vocabeln Regel; indes beschränkt man sich im allgemeinen auf diejenigen, welche das gerade behandelte Stück enthält, nur hie und da gebraucht man für diesen Zweck verfaßte Bücher. Die mittlere Stufe findet ihre Aufgabe, was die Grammatik betrifft, einmal in der Repetition, in Ergänzung der Formenlehre, und dann in dem Cursus der Syntax. Das Erste fällt vorwiegend der Quarta, das Zweite der Tertia zu, so jedoch, daß auch dort die erforderlichen Stücke der Syntax behandelt und eingeübt werden und hier eine Ergänzung und Vervollständigung der Formenlehre nicht ausgeschlossen ist. In Quarta reicht meistens die Elementargrammatik der unteren Classen aus, wo nicht schon die für alle Classen berechnete Grammatik von Berger eingeführt ist; in Tertia tritt die Schulgrammatik von Kühner, die von Zumpt, Putzke, Kris und Berger ein; diesem Unterrichte im Zusammenhange mit dem Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, dem mündlichen und schriftlichen, werden 3—4 Stunden gewidmet, in welche dann auch die Rückgabe und das Besprechen der corrigirten Arbeiten fällt, deren wöchentlich eine oder zwei — nach den Büchern von Süpfle, Spieß, Kühner, Grotensend, fortgesetzt von Geffers, Haacke u. a. — geliefert werden. Die übrigen Stunden, 5—7, werden auf die Exposition verwandt. In Quarta

bildet die stehende Lectüre Cornel. Nepos und daneben oder vielmehr abwechselnd damit eine dem Standpuncte entsprechende Chrestomathie, wie von Jacobs B. II und III, Weller's Lesebuch aus Livius u. a., sowie eine poetische Chrestomathie wie die Blumenlese von Jacobs B. I. In Tertia wird allgemein Cäsar, meist das Bell. Gallic., gelesen, seltener Justin und Curtius, in einigen Anstalten Livius Dec. III. und leichtere Reden von Cicero. Daneben tritt Ovid. Metam. in einer von dem Lehrer getroffenen Auswahl. Das Pensum der oberen Stufe ist so bemessen, daß die Grammatik und Composition zusammen in der Regel 3 Stunden in Anspruch nehmen. In der Secunda wird der Cursus der Syntax vollendet, in der Prima werden diejenigen Capitel, welche besonders für die Anwendung Schwierigkeiten bieten, gelegentlich behandelt und daneben darauf hingearbeitet, daß das, was bis dahin theils theoretisch erlernt, theils praktisch geübt ist, in seinem innern wissenschaftlichen Zusammenhange erfaßt werde. Die Composition schließt sich in beiden Classen an die Bücher von Zumpt, Süpfle, Seyffert, Kühner, Nägelsbach oder die von dem Lehrer selbst für die Uebung der einen und anderen Stilgattung gegebenen Materialien. Neben den schriftlichen Aufgaben, deren wöchentlich eine zur Correctur einzugeben ist, findet man überall das mündliche Uebersetzen oder noch mehr die nach einem Dictat geschriebenen sogenannten Extemporalien. Endlich kommen zu diesen Uebungen in der Prima — nur einige Anstalten fordern schon in der Secunda wenigstens alle Vierteljahr eine solche Arbeit — noch die lateinischen Aufsätze, wohl überall jeden Monat einer, zu welchen der Stoff in dem Gebiete der Lectüre der alten Schriftsteller für jede Stilgattung, erzählende Darstellung, historische Untersuchung, Beurtheilung, Abhandlung, Brief, Rede ausreichend gegeben ist. Diese Uebungen in der Composition werden benützt, um die Kenntniss der Grammatik zu erweitern und zu befestigen und sowohl die Eigenthümlichkeit der Sprache im Gebrauche der einzelnen Worte und Redetheile als auch in den Denk- und Satzformen, den Periodenbau im allgemeinen und in jeder besonderen Stilgattung für sich zur möglich größten Klarheit zu bringen. Hieraus erhellt, daß der Composition im ganzen genommen die erforderliche Zeit und Arbeit gewidmet wird. Dagegen fehlen regelmäßige metrische Uebungen mit wenigen Ausnahmen fast ganz. Das, was in dieser Beziehung geleistet wird, geht eben nicht über das hinaus, was zur Förderung der Kenntniss der bei den Dichtern vorkommenden Metra nöthig ist. Was Lectüre der Schriftsteller betrifft, so verbleiben für dieselbe 5 — 7 Stunden, von denen zwei dem Dichter in jeder Classe zufallen, in Secunda besonders Vergil, auch Horat. Carm. lib. I. und II. und Terenz, in Prima Horat. Carm. lib. III. und IV., Serm. und Epist., das eine oder andere Stück von Plautus, Auswahl aus den Elegikern. Von den Historikern findet man in der zweiten Classe überall Livius und Sallust, und daneben Cicero's Reden, die Schriften de senectute und de amicitia, und auch eine Auswahl aus den Briefen, während diese bei manchen Anstalten in Prima neben den größeren Reden, den philosophischen und rhetorischen Schriften, Livius und Tacitus gelesen werden. Uebrigens scheint der Grundsatz, die Schriftsteller nicht neben, sondern nach einander zu lesen, sich zum Heile der Sache immer mehr Anerkennung zu verschaffen. Wenigstens darf der Hauptlehrer der Classe, dem die Wahl in dieser Beziehung freisteht, sich nicht bedenken, welchen Weg er einschlagen will. Soweit es ohne Beeinträchtigung der Gründlichkeit möglich ist, wird viel gelesen und in jedem Viertel- oder jedem Halbjahre immer ein ganzes Schriftwerk — abgesehen von den Historikern — zu Ende geführt; es wird darauf gesehen, daß der Inhalt im einzelnen und ganzen erfaßt werde und zugleich die formale Seite der Composition zur Anschauung komme. Daraus ergibt sich schon, daß von dem Schüler verlangt wird, daß er auf die Präparation und Repetition der behandelten Schriftsteller ernste Arbeit verwende. Freilich hat er heut zu Tage, man möchte fast sagen leider! zu viele Hülfsmittel, diese sich zu erleichtern. Um diesem Uebelstande vorzubeugen, wird von manchen Lehrern verlangt, daß eine bestimmte Ausgabe mit Anmerkungen in aller Händen sei, um auch die Anmerkungen besprechen und prüfen zu können, ob dieselben mit Verstand benutzt sind, sowie um zu dieser richtigen Benutzung anzuleiten. Bei anderen Anstalten wird in dem Unterrichte nur eine Textausgabe,

wie solche in der Teubner'schen Sammlung vorliegen, gestattet, und durch die Behandlung der Interpretation sucht man die Schüler zu der Einsicht zu bringen, daß alle Anmerkungen und selbst die — wohlfeilen — Uebersetzungen, die Klagen und das Leid an so manchen Schulen, nicht ausreichen um zu einem eindringenden Verständnisse zu führen und, was die Hauptsache ist, daß, wer sich auf diese Stütze verläßt, bei dem Uebersetzen und bei der Repetition gar übel ankommen kann. Diese Repetition, so weit sie auf den Inhalt eingeht, wird gewöhnlich in lateinischer Sprache angestellt, selbst schon in Secunda, und eben vorzugsweise als Gelegenheit zum Lateinischsprechen benützt, welche sonst in keiner Weise so günstig sich darbietet. Hinsichtlich der Realschüler mag die Bemerkung genügen, daß sie den lateinischen Unterricht, den sie in den unteren Classen mit den übrigen gemeinsam gehabt haben, in ihren Classen, der untersten (neben Quarta), der zweiten (neben Tertia), und der ersten (neben Secunda), in je 3—4 Stunden fortsetzen und im günstigen Falle so weit kommen, daß sie Ovid's Metam., Cäsar, Livius leidlich uebersetzen und verstehen lernen. Der Unterricht in der Grammatik und die Composition hat hauptsächlich den Zweck, sie mit der eben hierzu erforderlichen Kenntniss der Sprache auszurüsten.

Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt bei den meisten Anstalten in Quarta mit 4, 5, 6 oder auch 7 Stunden und wird in den folgenden 3 zweijährigen Classen mit je 6 Stunden fortgesetzt. Das Lyceum zu Hannover hat denselben in 6 einjährigen Classen mit je 6 Stunden. Diese Anstalt und das Gymnasium zu Lingen machen in der Tertia den Anfang mit dem homerischen Dialekt nach der griechischen Formenlehre von Ahrens, welcher erst in Lingen, dann in Hannover Gymnasialdirector gewesen ist, und mit dem Lesen des 9. Buchs der Odyssee nach Ahrens' Elementarbuch und gehen erst in der folgenden Classe zu dem attischen Dialekte über. Die übrigen Anstalten gehen gleich anfangs von diesem aus, und üben die Formenlehre (mit Ausnahme der Verba anomala und der Verba auf μ) — meist nach Kühner's Elementar-Gr. oder Schulgr., sowie nach Elementarbüchern, z. B. von Jacobs — so ein, daß eben sowohl aus dem Griechischen ins Deutsche, wie umgekehrt übersetzt wird. Die Tertia hat die Aufgabe, die Kenntniss der Formenlehre zu erweitern und zu befestigen, sowie in die elementaren Theile der Syntax einzuführen. Es geschieht dies theils durch den grammatischen Unterricht, wobei die eben genannten Lehrbücher zu Grunde gelegt werden, theils durch das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische mit Benützung der Bücher von Kühner, Blume, Rost und Wüstemann. Dieses Uebersetzen wird in der Secunda neben dem Unterrichte in der Grammatik, in welchem vorzugsweise die Syntax in ihrem Zusammenhange zur Behandlung kommt, sowie auch in der Prima, wiewohl hier in geringerem Umfange und hauptsächlich zur Befestigung der Kenntniss der Grammatik, fortgesetzt. Diesem Theile des Unterrichts werden in Tertia 2—3, in Secunda 2, in Prima 1 Stunde gewidmet. Die Schriftsteller, welche gelesen werden, sind meist, in Tertia: Xenoph. Anab. und Hom. Odyssee; in Secunda: Hom. Odysf. und Ilias, Herodot, Xenoph., Cyropäd. und Memorab., Plutarch, Lysias, Plato (Apologie und Kriton), Jacobs' Attika; in Prima: Thucydides, Demosthenes (Philipp., Olynth., pro coron.), Plato (Apolog., Krit., Protag., auch Sympos., Phaedo), Sophokles, Euripides; seltener Aeschylus (Prometheus), Aristophanes (Nubes), die Anthologie der Lyriker von Stoll, Theokrit. Hinsichtlich der Ausgaben dieser Schriftsteller gelten dieselben Grundsätze wie bei den lateinischen. Ebenso sind die Forderungen an die Lernenden dieselben; besonders ist das Memoriren homerischer Verse auf der unteren und mittleren Stufe hervorzuheben, ohne dasselbe auf der oberen als beendet, oder in Beziehung auf andere Dichter als ausgeschlossen bezeichnen zu wollen. — Von dem Unterrichte zu dispensiren findet sich selten Veranlassung. Die an den Gymnasien bestehenden Realclassen nehmen diejenigen Schüler auf, welche für ihren Beruf des Griechischen nicht bedürfen. Nur das Lyceum in Hannover macht hierin eine Ausnahme; es ertheilt den Nichtstudirenden, welche dasselbe besuchen, Dispensation.

Das Hebräische wird von denen, welche sich der Theologie und Philologie widmen wollen, in Secunda angefangen und in Prima fortgesetzt. Es werden in der Regel vier

Jahr lang 2 Stunden wöchentlich darauf verwandt; einige Anstalten haben dafür nur drei, das Andreanum in Hildesheim dagegen 5 Jahre. Indem man den Unterricht nach dem Elementarbuch von Seffer, Gesenius' Grammatik und Lesebuch, beginnt, sucht man die Elementar- und Formenlehre einzüben und beginnt mit der Exposition historischer Stücke. In Prima wird die Grammatik in weiterem Umfange durchgearbeitet, — hier werden auch die Bücher von Ewald gebraucht, — doch kommt die Composition nicht eben zu Hülfe, gewöhnlich begnügt man sich mit sogenannten Extemporalien. Gelesen werden hier auch Psalmen und prophetische Stücke, doch ist man im allgemeinen zufrieden, wenn die Abiturienten im Stande sind, ein historisches Buch ohne besondere Vorbereitung mit einiger Geläufigkeit zu übersezen.

Von den neueren Sprachen kommt die französische und englische in Betracht, in Ostfriesland auch die holländische. Was das Französische betrifft, so zeigt sich darin bei den verschiedenen Anstalten weniger Uebereinstimmung, wovon die Ursache in der Verbindung mit den Realclassen und in der Weise, wie diese Verbindung vollzogen wird, zu suchen ist. — Fassen wir zunächst die Stundenzahl ins Auge, so schwankt dieselbe bei den Gymnasien zwischen 8—16, und zieht man die damit verbundenen, entweder ganz selbständigen oder theilweise mit den entsprechenden Gymnasialclassen Quarta, Tertia, Secunda combinirten Realclassen mit in Rechnung, so zeigt sich eine Differenz von 15—27 Stunden. Etwa die Hälfte der Gymnasien beginnt den Unterricht in Quinta und giebt eine gemeinsame Vorbereitung für die Gymnasial- und die Realclassen; andere legen den Anfang erst in Quarta für die Realisten, für die Studirenden in Tertia; wieder andere haben mannigfache Combinationen, was weiter zu verfolgen unnöthig. In dem Vorbereitungsunterrichte werden der Sprache im Durchschnitt 3—4 Stunden wöchentlich gewidmet, in den Realclassen 4, in den Gymnasialclassen Quarta und Tertia 2—3, in den beiden oberen 2. Der Lehrmittel sind so viele, daß wir uns begnügen müssen, als die am meisten gebrauchten Grammatiken zu verzeichnen: Knebel und Plösz. Den geeigneten Stoff für die Exposition bieten für die untere Stufe verschiedene Elementar- und Lesebücher; in den mittleren Classen Drelli's Chrestomathie, Voltaire (Charles XII.). In den oberen Classen treten neben den bekannten Handbüchern von Ideler und Nolte, und dem Lesebuche von Lüdeking Th. II. folgende Schriftsteller und Dichter auf: Thierry (Guillaume le conquérant), Guizot (Charles I.), Delavigne (Louis XI.), Capefigue (Charlemagne), Arn. Hugo (Napoléon), Lamartine (La réolut. Française), Mignet, Montesquieu (Considérations), Voltaire (Henriade), Racine, Corneille, Molière, Scribe (Le verre d'eau), Béranger. — In dem vorbereitenden und dem zunächst folgenden Unterrichte wird der Composition mit Einschluß der Grammatik mehr oder mindestens eben so viel Zeit gewidmet wie der Exposition; auf der mittleren Stufe wie in den Realclassen pflegt — wiewohl gerade in diesen auf Fertigkeit im Schreiben großer Werth gelegt wird und die schriftlichen und mündlichen Uebungen, welche dazu führen, Zeit fordern — die Lectüre doch mehr hervorzutreten. In den oberen Classen des Gymnasiums ist die Zeit nach beiden Beziehungen ziemlich gleich vertheilt. Bei der Lectüre nimmt man, doch nicht überall, Gelegenheit, auch zum Sprechen anzuleiten, mehr freilich in der oberen Realclasse, als in Gymn.-Secunda und Prima. Die Lehrer, welche den Unterricht erteilen, haben nicht alle denselben Bildungsgang genommen; manche sind von dem Gebiete der classischen Philologie in das Studium der französischen Sprache und Literatur eingetreten und finden in diesem Unterrichte entweder allein, oder doch theilweise (neben philologischem, historischem u. a. Unterricht) ihre Wirksamkeit. An manchen Anstalten ist der Unterricht unter die übrigen Lehrer so vertheilt, daß sie eines Fachlehrers nicht bedürfen. Indes hat die Erweiterung des Realunterrichts auch die Classe von Lehrern hervorgerufen, welche aus der französischen und englischen Sprache ihr Hauptstudium machen und insoweit als Fachlehrer auftreten, obgleich sie daneben in anderen Unterrichtszweigen, Geschichte, Geographie oder (wenn sie, wie sehr oft der Fall, Theologen sind) in Religion und Hebräisch herangezogen werden. Neben diesen finden wir hier und da auch solche Lehrer für den französischen Unterricht, welche ihre Bildung in

den Seminaren (für die Volksschule) erhalten haben; in der Regel jedoch nur in den unteren und mittleren Classen, namentlich der kleineren Anstalten.

In dem englischen Unterrichte finden wir im ganzen dieselben Lehrer wie im französischen, d. h. die eben nach ihrem Bildungsgange classificirten. Die wissenschaftlich gebildeten Fachlehrer treten in den oberen Classen gewöhnlich für beide Sprachen ein; wo ein solcher nicht vorhanden ist, übernimmt auch das Englische ein philologisch gebildeter Lehrer; den seminaristisch gebildeten Fachlehrern bleibt da, wo sie sind, die untere und mittlere Stufe des Unterrichts in den Realclassen vorbehalten. Was das Anfangsalter, sowie die Stundenzahl, die auf diese Sprache verwandt wird, betrifft, so ist darin mehr Uebereinstimmung als im Französischen. Der Unterricht beginnt erst in Secunda und wird durch Prima fortgeführt, und es werden ihm gleichmäßig 4 Jahre lang 2 Stunden wöchentlich gewidmet; dagegen nimmt er auf der Realseite bereits in den mittleren Classen seine Stelle ein und je nach der Organisation und Zahl derselben 8—12 Stunden in Anspruch, so daß die Gesamtzahl der Stunden zwischen 12—16 schwankt. In Secunda und Prima ist das Absehen vorzugsweise darauf gerichtet in die Literatur einzuführen; die Lectüre tritt ganz und gar in den Vordergrund; die Composition hat nur den Zweck, die Kenntniß der Grammatik und Sprache zu befestigen, ohne Fertigkeit und Gewandtheit im Ausdruck zu erstreben. Es hat in dieser Beziehung das Englische zu dem Französischen ein einigermaßen ähnliches Verhältnis, wie das Griechische zu dem Lateinischen. In den Realclassen dagegen wird auf die Composition mehr Gewicht gelegt. Als Lehrmittel dienen die Elementarbücher von Callin, die Lehrbücher von Plate u. a. Diese bieten meistens auch für die untere und zum Theil für die mittlere Stufe der Lectüre, sowie der Composition ihren Stoff: dazu kommen für den ersten Zweck in den mittleren Classen mancherlei Chrestomathien, von Schütz, von Gantter, von Herrig, daneben Scott (*Tales of a grandfather*, *Tales of the Alhambra*), Cooper (*Spy*), Dickens (*Cricket on the hearth*), Washington Irving (*Columbus*), weiter auch in Secunda und der ersten Realclassen: Macaulay (*history of England*); in dieser auch Shakespeare (*Merchant of Venico*). Allgemein wird letzterer in Prima gelesen, neben Byron's und Scott's poetical works, Sheridan (*the school for scandal*). Für die Composition werden ferner gebraucht Herrig's Aufgaben, Callin's Hilfsbuch u. a.

Der Unterricht im Deutschen nimmt in Sexta (mitunter auch in Quinta), sowie in den Realclassen 4, in den übrigen Gymnasialclassen 3 Stunden in Anspruch. Das nothwendigste Erforderniß für denselben auf der unteren Stufe ist das den nach allen Seiten hin geeigneten Stoff enthaltende Lesebuch. Ein solches findet sich denn auch überall, wie der Kinderschatz von Schulze und Steinmann, das Buch von Oltrogge, von Wackernagel, und in den katholischen Anstalten das von Bone. Daran schließen sich alle hier vorkommenden Uebungen an: das Lesen, das Erzählen, das Lernen von Gedichten, die schriftliche Darstellung, soweit davon die Rede sein kann, Grammatik — für diese wird vielfach ein Buch, wie Peter's Grundregeln, Hoffmann's Elementargrammatik zu Hilfe genommen —, endlich die Orthographie, welche nach den auf Veranlassung des DSC. veröffentlichten „Regeln für die Rechtschreibung“ eingeübt wird. Auch auf der folgenden Stufe schließt sich der Unterricht, wenn auch nicht in dem Maße, und in Tertia weniger als in Quarta, an ein solches Buch an, wie Wackernagel Th. III, Oltrogge Th. III, wozu noch andere geeignete Bücher, wie Schwab's Sagen des Alterthums, ferner Sammlungen von Gedichten wie von Schtermeyer, Volkmar u. a. kommen. In Tertia nehmen die Balladen von Schiller und Uhland eine hervorragende Stelle ein; dazu kommt hie und da schon ein Drama von Schiller (*Tell*, *Jungfrau von Orleans*, *Maria Stuart*) und von Körner. Was die Realclassen betrifft, so steht die dritte der Quarta, die zweite der Tertia gleich; es ist über sie hier nichts weiter zu bemerken, als daß sie sich bei der größeren Stundenzahl in dem Unterrichte mehr ausdehnen können. Die erste hat den Cursum der Secunda. In diesem werden bei der Lectüre Sammlungen zu Grunde gelegt, wie Götzinger's Dichtersaal oder Kurz' Handbuch der poetischen Nationalliteratur der Deutschen Abth. I, Bone (in den katholischen Anstalten), oder nach

eigener Wahl lyrische Gedichte von Schiller und Goethe, sowie Dramen (Göz von Berlichingen, Tell, Emilia Galotti u. a.), Herder's Eid gelesen und erklärt. Dazu tritt in den meisten Anstalten das Mittelhochdeutsche nach dem Elementarbuch von Schädel und Kohlrausch. Dies wird in Prima fortgesetzt, und gewöhnlich werden Ph. Wackernagel's „Edelsteine“, die Nibelungen, die Gudrun und die Auswahl der Minnesänger von Boldmar gelesen; die Lectüre von Dramen von Lessing (Nathan), Goethe und Schiller wechselt damit ab. Und wie in allen vorhergehenden Classen gelegentlich einzelnes zur Kenntniss der Literatur gegeben wird, so ist man hier meistens bemüht, die wichtigsten Perioden, so weit es die Verhältnisse gestatten, etwas eingehender zu behandeln, ohne daß dazu ein besonderes Lehrbuch benutzt wird. An diese Lectüre schließen sich meistens die Declamationsübungen in den unteren und mittleren Classen und freie Vorträge und Reden über selbstgewählte oder gegebene Themata in den oberen. — Die Grammatik bildet, von der unteren Stufe abgesehen, im allgemeinen keinen besonderen Theil des Unterrichts, mit Ausnahme der katholischen Anstalten, welche dieselbe bis in Secunda festhalten und namentlich die Satzlehre ausführlich behandeln. Die protestantischen begnügen sich, das Erforderliche theils bei der Lectüre und den Aufsätzen zu geben, theils bei dem Mittelhochdeutschen eine tiefere Einsicht von dem historischen Standpunkte aus zu vermitteln. — Was die Anforderungen an die Aufsätze betrifft, so herrscht darüber wohl im ganzen ziemlich Uebereinstimmung, daß sie nur Reproductionen sein und ihre Aufgabe in dem Gebiete des Unterrichts (in der Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und besonders in der Lectüre der alten und der deutschen Classiker) finden sollen. In dieser Weise, nimmt man an, werde es dem Lernenden niemals an Stoff fehlen, worauf doch zunächst alles ankommt; und sodann führe ihn die Nothwendigkeit, Bekanntes in einer bestimmt begrenzten Aufgabe zusammenzufassen, unter bestimmte Gesichtspuncte zu ordnen, im einzelnen näher zu verfolgen und zu entfalten, und zu einem Ganzen zu gestalten, auf dem natürlichen Wege zu der rechten Verarbeitung und Durchdringung des mit dem Gedächtnisse Aufgenommenen. In der Ausführung dieses Grundsatzes herrscht wohl noch nicht dieselbe Uebereinstimmung, wie in der Anerkennung seiner Richtigkeit und Zweckmäßigkeit. Ohne jedoch die Abweichungen im einzelnen zu berücksichtigen, dürfen wir es als selbstverständlich annehmen, daß die eigenen schriftlichen Arbeiten, welche unter dem Namen von Aufsätzen in den unteren Classen vorkommen, nur in der Nacherzählung dessen, was in der Geschichte, in den Mittheilungen über berühmte Männer vorgetragen ist, bestehen können. Selbst die Quarta geht im wesentlichen nicht über die Erzählung hinaus, wozu der Geschichtsunterricht und die Lectüre, sowie auch wohl besondere, in die Augen fallende Vorkommnisse und Ereignisse den Stoff bieten. Die Tertia hat neben der Erzählung und Beschreibung die Aufgabe, den Inhalt eines Stückes eines gelesenen Classikers darzustellen, gut deutsche Uebersetzungen aus demselben zu geben, sich auf Grund einer besonderen Veranlassung in der Briefform zu versuchen, ein Sprichwort, eine Sentenz, die vorgekommen, durch Beispiele aus der Geschichte zu erläutern und auch in Form der Abhandlung Ursachen oder Wirkungen einer bekannten geschichtlichen Thatsache darzulegen. Die Abhandlung ist dann besonders Aufgabe der oberen beiden Classen, und zwar in der durch den Standpunct einer jeden bedingten Stufenfolge, ohne jedoch eine aus den Quellen zu schöpfende historische Darstellung, den Nachweis des Gedankenganges und der Gliederung einer Rede, eines lyrischen Gedichtes, eines Chorgesanges u. a. auszuschließen. Den Stoff bieten meistens wohl Fragen nach den Ursachen und Wirkungen von Ereignissen, wie sie in der Lectüre der alten Classiker und im Geschichtsunterricht begegnen; daneben aber auch die in diesem Kreise sich haltenden, an einzelne Thatsachen und Aussprüche sich knüpfenden Beweisführungen und Beurtheilungen. Rationelle Aufgaben werden weniger bearbeitet. Auch die Chrie ist nicht zu vernachlässigen. — Bei den Aufsätzen und freien Vorträgen wird aus dem Gebiete der Rhetorik (mehrfach nach Anleitung des betreffenden Büchleins von Hoffmann) das dem Schüler Dienliche und Förderliche mitgetheilt und meistens die inventio und dispositio fleißig an Beispielen geübt, während die elocutio bei der Beurtheilung der schriftlichen und mündlichen Lei-

stungen die ihr gebührende Berücksichtigung findet. Außerdem giebt die Lectüre der Dichter Veranlassung zu metrischen Uebungen.

Der Geschichtsunterricht soll allerdings „für eine übersichtliche Kenntniss der Weltgeschichte Sorge tragen und die Gedächtnisübung in dem Factischen besonders in den unteren und mittleren Classen im Auge behalten“; gleichwohl ist durch die Bestimmung der Reifeprüfungsordnung, nach welcher die Prüfung der Abiturienten sich auf die griechische Geschichte von 500—323, die römische von Anfang der Republik bis auf Augustus und die deutsche von Karl d. Gr. an beschränken soll, der an sich ungemessene Stoff gehörig begrenzt. Diese Gesichtspuncte sind dann auch für den Unterricht in den Anstalten maßgebend; es bleibt ihnen aber überlassen, wie sie den Forderungen nachkommen wollen. Uebereinstimmung findet sich darin, daß überall drei Curse angenommen werden, für die unteren, mittleren und oberen Classen, und in jeder Classe 2, seltener 3 Stunden für den Unterricht ausgesetzt sind; allein schon in der Auffassung und Bestimmung des eigenthümlichen Wesens der einzelnen Curse geht man auseinander, wenn auch vielleicht mehr in dem Namen als in der Sache. Einige wenige Anstalten nennen diese Curse in herkömmlicher Weise den biographischen, den ethnographischen und universalhistorischen; die meisten suchen auf der unteren Stufe durch Erzählung von „Geschichten“ oder der merkwürdigsten Begebenheiten in das ganze Gebiet einzuführen, auf der mittleren zusammenhängende Kenntniss zu geben und die wichtigen chronologischen Data einzuprägen, und auf der oberen endlich die bis dahin gewonnenen Kenntnisse intensiv wie extensiv — namentlich für die neuere Zeit — zu vervollständigen, durch Rücksicht auf den Gang und Fortschritt der Cultur das Detail zu beleben und in klare, faßliche Uebersicht zu bringen. Der vorbereitende Cursus, in Sexta und Quinta fallend, umfaßt Sagen Geschichte und Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten aus der alten griechischen, römischen und deutschen Geschichte. In Quarta und Tertia, sowie in die ihnen zur Seite stehenden Realclassen, fällt der zusammenhängende Vortrag der griechischen, römischen und deutschen Geschichte; und zwar wird entweder in Quarta die alte Geschichte bis auf Alexander einerseits und August andererseits und die deutsche bis zur Reformation fortgeführt (was freilich nur möglich, wenn in Quinta hinlänglich vorgearbeitet ist) und in Tertia die deutsche zu Ende — bis 1815 — gebracht und das Pensum der Quarta repetirt; oder es kommt in Quarta nur die alte Geschichte innerhalb des bezeichneten Zeitraums zur Behandlung, und die deutsche verbleibt der Tertia ganz. Die oberen beiden Classen haben ihren besonderen Cursus, in dem das nun im allgemeinen bekannte Gebiet im weiteren Umfange durchgemessen wird. Denn die alte Geschichte wird in Secunda von neuem begonnen, und es finden meist die orientalischen Völker eine größere Berücksichtigung, als ihnen früher gelegentlich bei den Perserkriegen hat zutheil werden können; die Griechen und Römer kommen als die Culturvölker des Alterthums in ihrer Blütezeit zur Betrachtung; daneben hie und da auch das Mittelalter; Prima hat dann die Aufgabe, den Verfall der alten Staaten im Zusammenhange zu zeigen und im übrigen den Unterricht bis zum Schlusse der neueren Geschichte zu führen. Hierbei nimmt man auf die Schriftsteller welche gelesen werden (Herodot, Livius, Sallust in Secunda; Thucydides, Demosthenes, Tacitus in Prima) Rücksicht und geht das in der vorhergehenden Classe behandelte Pensum in der folgenden repetitionsweise wieder durch. In der mittleren und neueren Geschichte bildet das deutsche Volk stets den Mittelpunkt; die übrigen werden da, wo sie eintreten, je nach der Bedeutung, die sie haben, mehr oder weniger ausführlich in Betracht gezogen und so zu sagen in Excursen behandelt. Die erste Realclasse hat insofern einen von der Secunda unterschiedenen Cursus, als die alten Völker zurücktreten und das deutsche besonders hervortritt, auch die neuere Geschichte der übrigen in größerem Umfange zum Vortrage kommt. Ueberall wohl wird bei diesem Unterrichte ein Lehrbuch gebraucht: auf der unteren Stufe der Leitfaden von Welter, Stüve, Dietrich, die Tabellen von Schuster; auf der mittleren theils dieselben theils andere, die deutsche Geschichte von Kohlrausch, der Grundriß von Bütt, die Weltgeschichte von Dittmar; auf der oberen ebenfalls Dittmar, Bütt' Grundriß

(für die oberen Classen), Stüve u. a. Indes dienen hier diese Bücher im eigentlichen Sinne nur als Leitfaden; der Vortrag, anknüpfend an das, was vorausgesetzt werden kann, giebt das Erforderliche, um Fehlendes zu ergänzen und Verständnis zu schaffen. An die Schüler wird die Forderung gestellt, daß sie dem Vortrage folgen und sich ihn durch eigenes Studium im wesentlichen aneignen. Dieser Forderung kann jeder, welcher nur überhaupt Lust und Liebe zur Sache hegt, mit nicht zu großer Arbeit recht wohl nachkommen.

Die Geographie hat ihre Stelle in den unteren und mittleren Classen; in den beiden oberen wird sie bei der Geschichte berücksichtigt, indem früher Gelerntes in Erinnerung gebracht und das dem gerade vorliegenden Gegenstande Entsprechende hinzugefügt wird, wofür an manchen Anstalten neben den beiden Stunden für Geschichte noch eine dritte ausgesetzt ist. Im übrigen werden der Geographie 2 Stunden wöchentlich gewidmet, etwa mit Ausnahme der unteren und der Realclassen, wo hie und da 3 vorkommen. Die üblichen Lehrbücher sind: das von Daniel, das von Hartmann u. a. Dazu kommen die Atlasse von Stieler, Sydow, Lichtenstern. Wandkarten und Globus werden nirgends fehlen, auch ein Tellurium findet sich nicht selten. Was die Methode des Unterrichts betrifft, so ergibt sich schon aus den angeführten Lehrbüchern, daß sie die „neuere“ ist und sich auf die Resultate stützt, welche die Umgestaltung oder vielmehr Gestaltung der Wissenschaft gebracht hat. So wird denn überall damit der Anfang gemacht, daß die Lernenden durch den Globus und die Wandkarte von der Gestalt der Erde und der Lage der Welttheile u. s. w. eine Anschauung gewinnen und zu diesem Zweck ihre eigene Karte gebrauchen lernen. Nachdem in den einfachsten und größten Umrissen der Grund zu weiterem Fortschreiten gelegt ist, geht der Unterricht zu Europa über, um durch die Betrachtung der äußeren Glieder ein Bild desselben einzuprägen, durch allmähliches Vorgehen von den Küsten nach dem Binnenlande und das Verfolgen der Gebirgszüge und des Laufs der Flüsse dasselbe erweiternd. Erst nachdem die physische Beschaffenheit des Erdtheils einigermaßen zur Anschauung gebracht ist, wird zu der Betrachtung der einzelnen Länder in ähnlicher Weise fortgeschritten. Einige wenige Anstalten nehmen den umgekehrten Weg und halten noch an der Methode „synthetischer Aufeinanderfolge“ fest, von der besonderen Heimat zur Provinz, zu dem Königreich u. s. w. fortschreitend. Ohne die Vertheilung des Stoffes unter die einzelnen Stufen weiter verfolgen zu können, bemerken wir noch, daß abgesehen von anderen Forderungen, das Kartenzeichnen — hie und da auch nach Kartenetzen — geübt wird.

Die Naturgeschichte bildet einen Unterrichtsgegenstand der unteren und theilweise auch der mittleren Stufe des Gymnasiums, sowie für die Realclassen. In der Anfangsclassen beschränkt sich der Unterricht in 2 Stunden in der Regel darauf, durch Erzählungen und Beschreibungen aus der Thier- und Pflanzenwelt das Interesse zu wecken und an Abbildungen oder wirklichen Exemplaren die Beobachtung zu erregen und zu schärfen. In den folgenden Classen Quinta, Quarta, mehrfach auch Tertia (in 2 Stunden) wird abwechselnd im Sommer Botanik, im Winter Zoologie gelehrt. Die Realclassen behandeln (in 2 Stunden) dieselben Gegenstände und fügen dann in der Regel auf der oberen Stufe die Mineralogie hinzu. Als Lehrbücher sind anzumerken auf der ersten Stufe der Leitfaden von Lüben, von Leunis, dann die Schulnaturgeschichte und auch die Synopsis von Lektorem.

Der Rechenunterricht fällt am Gymnasium in die drei unteren Classen. Er schließt sich meistens den bekannten und bewährten Büchern von Kränke an — daneben kommt auch das Rechenbuch von Loebnitz, sowie vereinzelte andere vor — und sucht die darin niedergelegte, auf den Grundgedanken von Pestalozzi zurückgehende Methode durchzuführen und zur Geläufigkeit zu bringen. Auf Sexta und Quinta fallen in der Regel — in je 4 Stunden — die 5 ersten Abschnitte; zu der Bruchrechnung kommt noch wohl das eine und andere aus Abschnitt 6 und 8; auf Quarta Abschnitt 6, 8, 10 und 11. Außerdem wird in den Realclassen in der dem Standpunkte entsprechenden Weise das

praktische Rechnen fortgesetzt, um in der Decimal- und Buchstabenrechnung und den Rechnungsarten des geschäftlichen Lebens Sicherheit und Fertigkeit zu geben. Neben dem Tafelrechnen wird stets auch das Kopfrechnen sorgfältig geübt.

Der mathematische Unterricht beginnt in manchen Anstalten schon in Quarta neben dem Rechnen (für beides 4 Stunden), gewöhnlich mit einem propädeutischen Cursus der Geometrie, Lehrsätze aus dem Gebiete des Dreiecks, Parallelogramms und Kreises erörternd und Uebungen in Lösung von Aufgaben anstellend. Der Cursus der folgenden Classe, Tertia, hat (in 3—4 Stunden) die Aufgabe, das Pensum der Quarta weiter auszuführen und strenger zu begründen, in der Arithmetik die Buchstabenrechnung, entgegengesetzte Größen, Proportionen, Gleichungen mit einer und mehreren unbekanntem Größen, in der Geometrie die Lehre von den Winkeln, Parallellinien, Congruenz der Dreiecke, Construction des Parallelogramms, Anfangsgründe vom Flächeninhalt u. s. w. zu behandeln. In Secunda wird beides (in 3—4 Stunden) fortgesetzt, in der Arithmetik kommt zu den Gleichungen die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, die quadratischen Gleichungen ersten Grades, die Gleichungen des zweiten Grades mit einer und mehreren unbekanntem Größen und auch wohl die Logarithmen; in der Geometrie die Lehre von der Aehnlichkeit und dem Flächeninhalt der Figuren und vom Kreise. In Prima wird hinzugefügt (in 3—4 Stunden) die Theorie der Logarithmen, Progressionen; zugleich findet eine Wiederholung der Pensa, welche in den vorhergehenden Classen in beiden Disciplinen behandelt sind, statt. Dazu kommt ebene Trigonometrie und meistens auch Stereometrie. Die Realclassen verwenden auf diesen Unterricht incl. des Rechnens 5—6 Stunden, müssen demnach weiter gehen, als die ihnen entsprechenden Classen der Studirenden. In allen Classen wird von den Schülern die Lösung von Aufgaben verlangt. Das Ziel des Unterrichts ist in der Reifeprüfungsordnung dahin bestimmt, daß, abgesehen von der Fertigkeit im Rechnen, Bekanntschaft mit den Lehren der Arithmetik bis zu den Logarithmen incl. in ihrem Zusammenhange, Uebung in Behandlung einfacher und quadratischer Gleichungen, Kenntniss der Planimetrie und einige Fertigkeit in Constructionen, endlich einige Kenntniss der ebenen Trigonometrie gefordert wird. Mit gutem Grunde geht der Unterricht, wie in allen anderen Fächern, etwas weiter, um dies Ziel desto gewisser zu erreichen. Was die Hülfsmittel des Unterrichts betrifft, so legen manche Lehrer kein Buch zu Grunde, sondern geben in freiem Vortrage das Erforderliche und lassen darnach die Schüler ihre Hefte ausarbeiten; andere benutzen ein Lehrbuch, z. B. Ludowieg, Haage, Prestel und Schoof; besonders Wittstein, Helmes und Koppe.

Die Physik kommt regelmäßig nur in Prima und der ersten Realclasse vor; wenige Anstalten machen damit den Anfang schon in Secunda, in 1 oder auch 2 Stunden, um eine Vorbereitung für Prima zu geben. In dieser wie in der ersten Realclasse sind dieser Disciplin 2 Stunden zugetheilt. Der vorbereitende Cursus sucht über das ganze Gebiet zu orientiren und behandelt dann mehr oder weniger ausführlich die Eigenschaften der Körper, auch wohl die Lehre von der Wärme, der Electricität und dem Magnetismus; in Prima wird dann dasselbe wiederholt und die Lehre von den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung hinzugefügt. Beschränkt der Unterricht sich nur auf Prima, so fällt dieser Classe die Aufgabe zu, alle jene Materien, soweit es in dem zweijährigen Cursus möglich ist, abzuhandeln. Dasselbe gilt von der ersten Realclasse. Ein ausreichender physikalischer Apparat steht überall zu Gebote. Als Lehrbücher sind vor anderen zu nennen das von Müller und von Koppe.

Die philosophische Propädeutik findet in den Gymnasien, mit Ausnahme des zu Meppen, welches 1 Stunde dafür verwendet, keine Stelle. Man ist zwar ziemlich darüber einverstanden, daß das, was man in derselben anstrebt, seine Berechtigung hat, glaubt aber nicht zur Erreichung desselben eines besonderen Lehrkursus zu bedürfen. Abgesehen davon, daß der Unterricht in den oberen Classen nach Form wie Inhalt eine solche Propädeutik ist, verlegt man die Objecte derselben in andere Stunden. Die einschlagenden Punkte der Logik werden in dem deutschen Unterrichte, Geschichte der

Philosophie und Einführung in das ganze Gebiet bei der Lectüre des Plato und Cicero gegeben, andere wesentliche Stücke bei der christlichen Lehre (Dogmatik und Ethik) erledigt.

Unterricht im Gesang findet sich, da er von dem DSC. kräftig gefördert wird, mit wenigen Ausnahmen in allen Lehranstalten, wenn auch nicht überall in gleichem Umfange. Einige haben denselben nur in den unteren Classen und vielleicht noch in Quarta als Classenunterricht, und beschränken sich in etwa 3—4 Stunden auf die elementaren Uebungen und ein- oder höchstens zweistimmigen Choralgesang. In den meisten der übrigen ist der Unterricht für alle Classen obligatorisch, indem nur diejenigen von demselben dispensirt werden, welche in der Stimmwandlung begriffen sind oder wegen Schwäche der Stimme oder aus Rücksichten auf ihre Gesundheit nicht theilnehmen können. Die Zahl der Stunden ist bei den Anstalten verschieden, schwankt zwischen 4—8. Die nöthigen Lehrmittel, Musikalien und ein Flügel, stehen dabei zu Gebote. Die gemeinsamen Productionen sind theils in Schulconcerten, theils bei Schulfeierlichkeiten zu ersehen. Die Instrumentalmusik wird dem eignen Ermessen der Schüler überlassen.

Eben so wie der Gesang ist das Zeichnen fast überall zu finden. In den beiden unteren Classen, wie in den Realclassen, ist es meist obligatorisch, im übrigen facultativ. Die Stundenzahl schwankt zwischen 4—10 Stunden.

Der Schreibunterricht erstreckt sich auf die 2 (oder 3) unteren Classen, nur selten auch noch auf Tertia; ferner auf die beiden unteren Realclassen, oder wenigstens auf die unterste. Die Zahl der Stunden ist in den Anstalten sehr verschieden. Während manche in Sexta 4, in Quinta 3, und dann in den folgenden Classen je 2 Stunden haben, im ganzen also 11—12, beschränken andere den Unterricht auf die unteren Classen mit je 2 Stunden. Uebrigens sind alle Schüler verpflichtet, an demselben theilzunehmen. Die Methode des Unterrichts ist im allgemeinen die sogenannte amerikanische in mannigfaltigen Modificationen, im Anfange das Tactschreiben in Uebung und im weiteren Fortschritte die Vorlagen damit in Uebereinstimmung.

Das Turnen ist jetzt überall eingeführt. Jede Anstalt ist seit 1848 durch die Bewilligungen aus Landesmitteln in den Stand gesetzt, einen wohl eingerichteten Turnplatz zu gewinnen. Außerdem sind von der Regierung zwei Turnlehrer angestellt, welche die Pflicht haben, die einzelnen Anstalten periodisch zu besuchen und die Uebungen einzuleiten und im Gange zu erhalten. Außerdem ist fast überall ein der Sache kundiger Lehrer mit der besonderen Leitung und Aufsicht beauftragt. Bei manchen Anstalten finden diese Uebungen nur im Sommer statt, weil es an einem Turnsaale fehlt. Die Theilnahme wird den Schülern oder den Eltern derselben meistens freigestellt; indes sind nur diejenigen von der Zahlung eines Beitrags für das Turnen — gewöhnlich 1 Thlr. (= 3 M.) im Jahre — befreit, deren Gesundheitszustand eine Theilnahme nicht gestattet.

Das nachstehende Schema mag die Vertheilung des Unterrichtsstoffs in dem Gymnasium und den damit verbundenen selbständigen Realclassen nach einem ungefähren Durchschnitt übersichtlich geben. Bei den Progymnasien ist dies wegen der großen Verschiedenheit nicht möglich; es folgt deshalb das specielle Stundenverzeichnis einer der vollständigeren Anstalten, und zwar geben wir dasselbe für die erste Classe im allgemeinen, ohne die Trennung der „Realisten“ und „Humanisten“ in manchen Stunden zu berücksichtigen. Endlich fügen wir noch den Stundenplan der Höheren Bürgerschule in Hannover hinzu, mit dem Bemerken, daß sämtliche Classen dieser Anstalt einen einjährigen Cursus haben.

Schema von Lectionsplänen. A. Gymnasium.

	a. Gymnasialclassen.				b. Realclassen.			c. Gemeinschaftl. Cl.	
	I.	II.	III.	IV.	1.(II.)	2.(III.)	3.(IV.)	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Deutsch	3	3	2(3)	3	4	4	4	3	4
Lateinisch	8	10	10(9)	9	4	4	4	10(9)	10(9)
Griechisch	6	6	6	6	.	.	.	.	.
Französisch	2	2	2	2	4	4	4	3	.
Englisch	2	2	.	.	4	4	2	.	.
Hebräisch, oblig. f. Theol. u. Philol.	2	2	.	.	.	.	.	.	.
Geschichte	} 3	3	2	2	2	2	2	} 3(4)	3(4)
Geographie			2	2	2	2			
Naturgeschichte . . . . .	.	.	2	2	2	2	2	2	2
Physik	2	} 4	4	.	} 6	.	.	.	.
Mathematik u. Rechnen	4			4		4	6	6	6	4	4
Schreiben . . . . .	.	.	.	.	.	.	2	2	4
Zeichnen . . . . .	.	.	.	.	2	2	2	2	2
Summa d. f. alle Schüler obligat. Stunden:	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Dazu kommt Singen für jeden Theilnehmenden mit 2 Stunden und Turnen; außerdem Hebräisch in I und II und facultatives Zeichnen in I bis IV mit je 2 Stunden.

B. Progymnasium.

	1.	2.	3.	4.	5.
Religion	2	3	3	4	4
Deutsch	3	3	4	6	6
Lateinisch	8	5	6	6	.
Französisch	4	3	4	.	.
Englisch	3	3	.	.	.
Griechisch, facult.	4	.	.	.	.
Geschichte	2	2	2	.	.
Geographie	2	2	2	2	2
Naturgeschichte	2	2	1	.	.
Anschauungsunterricht . . . . .	.	.	.	.	4
Mathematik u. Rechnen	6	6	4	4	5
Schreiben . . . . .	.	2	2	4	5
Zeichnen	2	2	2	1	.
Summa:	34	33	30	27	26

Außerdem Singen und Turnen.

C. Höhere Bürgerschule in Hannover.

	Hauptschule.						Vorschule.				Summa
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	
Religion	2	2	2	2	3	3	4	4	3		25
Deutsch	4	4	4	4	4	4	6	8	8	10	56
Französisch	4	4	4	4	4	4					24
Englisch	3	3	4	4							14
Lateinisch	2	3	4	4	4	5	4				26
Mathematik	4	4	4	2							14
Rechnen	2	2	2	2	4	4	6	6	6	4	38
Geschichte	2	2	2	2	2	2	1	1			14
Geographie	2	2	2	2	2	2	1	1	1		15
Naturlehre	2	2									4
Chemie u. Mineralogie	4	2									6
Naturgeschichte			2	2	2	2			2	2	12
Schönschreiben			2	2	3	3	4	6	6	4	30
Handzeichnen	2	2	2	2	2	2					12
Linezeichnen	(3)	(3)									
Singen	(1)	(1)	(1)	(1)	2	1	2				5
Summa	33	32	34	32	32	32	28	26	26	20	295

Eine Reifeprüfung für die Realschüler ist noch nicht eingeführt. Doch ist vorgeschrieben, daß die, welche in gewisse Zweige des Staatsdienstes eintreten wollen, wie das Postfach und Baufach, die erste Realclasse zwei Jahre lang besuchen und den besonders normirten Anforderungen genügen müssen, um zugelassen zu werden. Das ihnen zu ertheilende Zeugnis muß ausdrücklich aussprechen, daß sie jenen Anforderungen entsprechen.

Unter demjenigen, was wir zur Beantwortung einiger den Unterricht betreffenden Fragen noch weiter hinzuzufügen haben, bemerken wir zunächst, daß die Beschäftigung vereinigter Abtheilungen in einer Classe nur in beschränktem Maße vorkommt; manche Anstalten, welche Lehrkräfte genug haben, um die Classen überhaupt oder wenigstens in den Gegenständen, in denen eine Ungleichheit der Lernenden besonders störend sein würde, in zwei Abtheilungen zu trennen, kennen dieselbe gar nicht. Die übrigen kommen hauptsächlich nur dadurch in den Fall darauf Bedacht zu nehmen, wenn mit den eben in eine Classe Eingetretenen eine Sprache, wie die französische, griechische, englische, zu beginnen ist, welche die übrigen Schüler der Classe schon getrieben haben. In diesem Falle wird die Beschäftigung beider Abtheilungen dadurch erleichtert, daß der Anfangsunterricht der jüngeren als Repetition für die ältere benutzt wird und zwar so, daß die Mitglieder der letzteren zum Vortragen des gerade behandelten Pensums angehalten und außerdem angewiesen werden, die Anfänger privatim zu unterstützen. Ist dies nicht möglich, so hat jede Abtheilung ihr besonderes Pensum, und der Lehrer nimmt daselbe mit jeder so durch, daß auf die eine oder die andere Weise die Mitglieder beider beschäftigt werden. Oder endlich, kann der Lehrer in dem mündlichen Vortrage sich nur an eine mit Nutzen wenden, so wird die andere angewiesen, während der Zeit eine schriftliche Aufgabe anzufertigen oder ein Pensum zu memoriren. Außerdem kommt diese Beschäftigung zweier Abtheilungen oder Ordnungen im Rechenunterrichte vor; hier giebt dann der Lehrer einer jeden ihre besondere Aufgabe und geht, sobald eine die ihrige ausgeführt hat, dieselbe durch und läßt sie, wofern es nöthig, durch die an der Tafel veranstaltete Berechnung durch den einen oder den anderen der Lernenden berichtigen, während die zweite und vielfach auch eine dritte Abtheilung mit der Lösung von Aufgaben für sich beschäftigt ist. — Der successive Unterricht ist sehr gewöhnlich. Wie die lateinischen und griechischen Schriftsteller so viel wie möglich nach einander gelesen werden, so wird bei einigen Anstalten grundsätzlich Arithmetik und Geometrie nicht neben einander gelehrt, sondern so, daß ein Viertel- oder noch lieber ein halbes Jahr dem einen Gegenstande ganz und das folgende dem anderen gewidmet wird. Eben so wird vielfach mit der Geschichte und Geographie, oder der Geographie und Naturgeschichte verfahren, wo beides in der Hand desselben Lehrers liegt.

Die gewöhnlichen Hausaufgaben haben die mündlichen oder schriftlichen Leistungen zum Gegenstande. Diese sind in den unteren Classen die Ausführung von Rechenexempeln, Uebungen in der deutschen Grammatik und Orthographie, kleine Nacherzählungen, Uebungen aus der lateinischen Formenlehre; jene bestehen in der Repetition des Pensums des Religionsunterrichts, in dem Lernen von Kirchenliedern und sonstigen kleinen Gedichten, in der Repetition des geschichtlichen, geographischen und naturhistorischen Pensums. Alle diese Aufgaben nehmen täglich 1—2 Stunden in Anspruch. In den mittleren Classen werden für die Compositionen in den Sprachen, die deutschen Aufsätze, die mathematischen Aufgaben, für Präparation und Repetition im Durchschnitt drei Stunden erfordert; die beiden oberen bedürfen für dieselben Aufgaben und die dazu kommenden lateinischen Aufsätze und Redeübungen im ersten Jahre eine Stunde mehr. Die schriftlichen Ausarbeitungen, wie sie namhaft gemacht sind, werden von den Lehrern corrigirt; daneben haben sie, namentlich jeder Classenordinarius, die Privatstudien der Schüler zu leiten; dies thun sie, indem sie theils im allgemeinen Anleitung zu denselben geben, theils aber auch, wo es nöthig ist, privatim dazu anweisen, die Resultate sich vorlegen lassen und beurtheilen. Außerdem ist es den Lehrern gestattet, den Schülern Privatunterricht zu geben; indes ist die Ordnung die, daß dies nur ge-

schieht, wenn die in einer Classe unterrichtenden Lehrer oder der Director finden, daß Privatunterricht einem Schüler in einem Fache nothwendig ist. Diese gemeinsame Ueberlegung der Lehrer ist auch für das Lociren — in den unteren und mittleren Classen — erforderlich; denn steht dies auch dem Classenordinarius zu, so hat er doch die Urtheile der übrigen Lehrer zu berücksichtigen. — Eine Bibliothek fehlt wohl nirgends; sie ist theils eine Schülerbibliothek, diejenigen deutschen Classiker, Volksschriften, wissenschaftliche Werke enthaltend, welche den Schülern für ihre Lectüre gegeben werden; theils bietet sie den Lehrern die nöthige Literatur. Bei manchen Anstalten ist ein, wenn auch nur kleiner, Fonds für dieselbe vorhanden, welcher eine Vermehrung erhält durch die gewöhnlich sehr geringen Beiträge, welche die Schüler für diesen Zweck neben dem Schulgelde bezahlen; andere sind lediglich auf diese Beiträge und Geschenke von Gönnern der Anstalt und auch wohl von Schülern angewiesen. Im ganzen hat die Verwaltung, welche dem Director und einem besonders damit beauftragten Mitgliede des Lehrercollegiums obliegt, Ursache mit Umsicht zu verfahren, um dem nächsten Bedürfnisse der Anstalt zu genügen. Auch für andere Lehrmittel und Utensilien sind Fonds vorhanden, wenn auch bisweilen beschränkt genug.

Die Schulzucht, als eine wesentliche Aufgabe der Gymnasien, beruht im allgemeinen auf dem Gedanken, daß es mit ihr am besten bestellt sein werde, wenn sie ohne besondere Veranstaltungen, in dem Leben und Wirken der Anstalt von selbst ihre Vollziehung finde. Das Wort und Wirken der Lehrenden im Unterrichte wie im näheren Verkehr soll das den Lernenden Bestimmende sein und ihn unmerklich und gleichsam unbewußt in die Richtung des Wollens und Strebens einführen, die er bei gereifter Einsicht und Kraft aus eigenem Entschlusse zu seinem Heile verfolgen zu können sich freuen wird. Darauf weist die oben (S. 222) erwähnte Instruction der Classenordinarien besonders hin. Diese haben die Aufgabe, auch außerhalb der Schule berathend und erziehend auf die Schüler ihrer Classe zu wirken, vor allem auf diejenigen, welche nicht im elterlichen Hause oder in der Familie eines Lehrers leben. Und um auf Grund einer genauen Kenntniss aller Vorgänge innerhalb der Schule überall zweckdienlich eingreifen zu können, lassen sie ein sog. Classenbuch führen, in welches eingetragen wird, was die Lehrer hinsichtlich der Versäumnisse, des Fleißes, der Aufmerksamkeit, des Betragens und der schriftlichen Arbeiten zu bemerken haben. Diese Bemerkungen kommen neben den Rügen und Strafen, die sie etwa nach sich gezogen, bei der Ertheilung von Zeugnissen in Betracht. — Gedruckte Schulgesetze finden sich in den meisten Anstalten; in der Regel werden sie auch im Anfange eines Halb- oder Vierteljahres verlesen, und zwar gewiß zweckmäßig in jeder Classe besonders, insofern, von dem Allgemeinen und sich von selbst Verstehenden abgesehen, andere Forderungen an den der Universität nahe stehenden Primaner gemacht werden müssen, als an die Knaben der unteren Classen. Die Schulversäumnisse werden von den Eltern oder den Vertretern derselben schriftlich entschuldigt; haben sie eine andere Veranlassung als Krankheit, so ist vorher die Erlaubnis dazu nachzusuchen. Wo auf diese Ordnung gehalten wird, tritt selten die Nothwendigkeit, eine Uebertretung derselben zu strafen, ein. Die sonst üblichen Strafen sind in den unteren und mittleren Classen: Verweis, Nota im Classenbuch, Einsperren in dem Classenzimmer mit der Verpflichtung eine Aufgabe auszuführen, sowohl für ungenügende Leistungen als für tadelnswerthes Betragen; in besonderen Fällen kann in den unteren Classen das Betragen auch körperliche Züchtigung zur Folge haben. In den oberen Classen, und zum Theil auch in Tertia, tritt als Strafe für Uebertretung der Schulordnung Carcer ein; hie und da muß auch wohl dem mangelnden Fleiße durch dieselbe oder eine ähnliche Maßregel nachgeholfen werden, wiewohl in der Regel Erinnerung und Zurechtweisung als genügend betrachtet werden kann. Im ganzen kommen die Lehranstalten seltener in die peinliche Lage, scharfe Strafen anwenden zu müssen, wenn sie den Eltern in den halb- oder vierteljährlichen Censuren — beides ist üblich — über ihre Söhne eine möglichst genaue Kenntniss geben und, wo es nöthig wird, außerdem noch ausflärende Berichte in wohlwollender Weise zugehen lassen.

Wo dieser Schritt, zumal wenn er wiederholt gethan wird, neben den unausgesetzten Bemühungen der Lehrer nicht die Wirkung hat, einer bedenklichen Richtung einen Damm entgegenzusetzen oder zu energischer Thätigkeit anzuspornen, da wird als die traurigste Maßregel die Entfernung bald zur Nothwendigkeit werden. Besser als mit den Strafen ist es mit den Prämien bestellt; sie sind bis auf geringe Spuren glücklicherweise ganz beseitigt. — In den unteren und mittleren Classen werden die Schüler meistens „du“ angeredet, in den oberen beiden wie in der ersten Realclasse „Sie“. Der Wirthshausbesuch ist auch den älteren Schülern in der Stadt und in der näheren Umgebung derselben grundsätzlich verboten, eben so wie das Tabakrauchen außerhalb des Hauses. Beide Verbote haben allerdings immer besonders zur Uebertretung gereizt, und manche Anstalten haben noch immer viele Noth, dieselben aufrecht zu erhalten. In neuerer Zeit hat man hie und da den Schülern der Prima und theilweise der Secunda den Besuch eines öffentlichen Gartens während des Sommers für gewisse Fälle (z. B. bei einem Concerte) und unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen gestattet und nicht eben wargenommen, daß diese Erlaubnis üble Folgen nach sich gezogen. Sind nun die Verhältnisse in den verschiedenen Städten auch verschieden, und hat jede Anstalt ihre eigene disciplinarische Aufgabe, so muß man doch im allgemeinen anerkennen, daß einem in Uebereinstimmung wirkenden und etwaigen Berirrungen im Bewußtsein seines Berufs fest und sicher entgegentretenden Lehrercollegium die Bewahrung guter Zucht und Sitte nicht eben schwer werden kann. Von den Eltern auswärtiger Schüler wird verlangt, daß sie ihre Söhne in einem Hause unterbringen, in welchem über das häusliche Leben derselben gewacht und, so wie es erforderlich ist, rechtzeitig Anzeige darüber gemacht oder wahrhafte Auskunft gegeben werden kann. Die Vertreter der Eltern werden auch wohl durch Revers ausdrücklich verpflichtet. Der Betrag des Kostgeldes ist nach den besonderen Verhältnissen verschieden, beträgt im Durchschnitt jedoch 150 Thlr. (= 450 M.). — Das Schuljahr beginnt Ostern. Die Ferien betragen im ganzen ungefähr zehn Wochen; die Vertheilung derselben ist nicht überall gleich; sie fallen Ostern (14 Tage), Pfingsten, auf den Monat Julius (3—4 Wochen), Michaelis (14 Tage), Weihnachten (14 Tage). Außerdem giebt es, abgesehen von Mittwoch und Sonnabend, wo überall nur Vormittags unterrichtet wird, hie und da einige freie Nachmittage. Schulfeierlichkeiten sind ziemlich regelmäßig Ostern und Michaelis bei der Entlassung der Abiturienten, bei welcher die Reden der Abgehenden und Productionen des Singchors zu erwähnen sind. Programme erscheinen bei den meisten Gymnasien seit einiger Zeit regelmäßig, und zwar Ostern. Einige begnügen sich, wie die Mehrzahl der Progymnasien, mit der Veröffentlichung von Schulnachrichten und Lectionsplan. Ein Programmertausch besteht mit Preußen (seit 1855), mit dem Königreich Sachsen, Kurfürstenthum Hessen, Herzogthum Braunschweig, Coburg-Gotha, Mecklenburg-Schwerin, Schwarzburg-Rudolstadt, Waldeck und Württemberg.

Außer der schon ausführlich besprochenen Abiturientenprüfung finden fast überall Ostern, und hie und da auch wohl Michaelis, öffentliche Prüfungen statt. Die Einrichtung derselben ist je nach der Ausdehnung für jede Classe verschieden; die Anstalten, welche zweimal prüfen, beschränken sich in der Regel jedesmal auf die Hälfte der Classen. Zu diesen kommen noch die sog. Classenprüfungen, zu denen das Publicum keinen Zutritt hat. Sie sind zu dem Zwecke angeordnet, damit die Lehrer einander in ihrer besonderen Methode näher kennen lernen und zu einem fruchtbaren Austausch ihrer Ansichten und Erfahrungen veranlaßt werden.

V. Die Verhältnisse der Lehrer können nach mehr als einem Gesichtspuncte verschieden genannt werden. Der Hauptunterschied beruht zunächst darin, ob dieselben ganz der Anstalt angehören, oder nur mit einigen Unterrichtsstunden beauftragt sind und sonst eine die Anstalt nicht weiter berührende Berufsthätigkeit haben. Letzteres ist die Stellung der Lehrer für das Zeichnen, Singen und auch wohl das Schreiben. Wenige Schulen haben für die ersten beiden Unterrichtszweige angestellte Lehrer, oder unter den angestellten solche, welche dieselben vertreten; dagegen wird der

Schreibunterricht in der Regel von einem ständigen Lehrer der unteren Classen erteilt. Die angestellten Lehrer stehen in sofern gleich, als sie als Mitglieder des Collegiums in den Conferenzen ihr Votum haben und dem Staate gegenüber gewisse Rechte (wie auf Pension u. a.) in Anspruch nehmen können. Verschieden ist ihre Stellung je nach den Classen, in denen sie ihre Wirksamkeit haben; verschieden auch, je nachdem sie Classenordinarien oder Fachlehrer (für Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen) sind. Von den 240 Hauptlehrern, welche oben erwähnt sind, haben 191 studirt, und zwar 96 Philologie, 55 Theologie, (unter diesen 23 Katholiken), 23 Mathematik, 8 Mathematik und Philologie, 9 neuere Sprachen; 49 haben ihre Bildung in Seminaren oder auf anderem Wege gewonnen. Die Titel, die ihnen üblicherweise verliehen werden, sind an den Gymnasien für die leitende Stelle Director, für den ersten Lehrer Rector (am Andreanum zu Hildesheim und am Georgianum zu Lingen führten zuletzt die beiden ersten Lehrer diesen Titel), für zwei bis drei der folgenden Conrector, dann Subconrector, für die weiteren Collaborator; dazu kommt noch (vor den Collaboratoren) „Oberlehrer“, vorzugsweise für die Fachlehrer in den oberen Classen. Die Elementarlehrer der unteren Classen werden in der Regel einfach Gymnasiallehrer genannt. An den Progymnasien heißt der leitende Lehrer Rector, die folgenden Conrector und Collaborator. Professoren gab es nur an der früheren Ritterakademie in Lüneburg; die Regierung glaubt dieses Prädicat, als eine Bezeichnung der akademischen Würde, ausschließlich der Universität vorbehalten zu müssen.

Die Candidaten des höheren Schulamts, welche aus den verschiedensten Ständen hervorgehen (nur der Adel, der höhere Staatsdienst und das Militär sieht keinen der Seinigen unter denselben), haben, um Anwartschaft auf Anstellung an einer höheren Lehranstalt zu erhalten, nach der oben (S. 220) schon angeführten Königl. Verordn. vom 22. April 1831 und der zur Ausführung dieser Verordn. erlassenen Instruction vor der wissensch. Prüfungscommission in Göttingen ihre Befähigung darzuthun. Das examen pro facultate docendi besteht für die, welche 1) entweder sich dem eigentlichen gelehrten Schulfache widmen wollen, d. h. die Stellung des Hauptlehrers oder Classenordinarius zu erhalten wünschen; 2) oder Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften, 3) oder Fachlehrer der neueren Sprachen werden, 4) oder endlich als Hülflehrer in einzelnen Fächern in den unteren Classen einer höhereren Lehranstalt unterrichten wollen. — Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche. Die philosophisch-pädagogische Prüfung ist obligatorisch für alle Candidaten. Außerdem erstreckt sich die Prüfung für die Candidaten der ersten Kategorie auf die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die historischen Wissenschaften und die Religion; für die der drei übrigen auf diejenigen Fächer, denen sie ihre Studien gewidmet haben. Je nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten (einer philosophisch-pädagogischen, philologischen und historischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen u. s. w.) und dem Ergebnis der mündlichen Prüfung wird ein Zeugnis entweder über die Befähigung für den Unterricht in allen Classen, oder für die mittleren und unteren, oder endlich auch nur für die unteren erteilt. Diejenigen, denen ein Zeugnis zweiter und dritter Classe zutheil geworden ist, müssen die Oberlehrerprüfung nachholen, wenn sie in die oberen Classen aufrücken wollen, es sei denn, daß sie im Laufe ihrer Amtsthätigkeit auch wissenschaftlich so sichtbar fortgeschritten sind, daß das Oberschulcollegium das Aufrücken auch ohne vorhergegangene Prüfung gestattet. Während die Instruction vom 17. Mai 1831 dem Urtheile der Prüfungscommission überließ, den Maßstab für die Bestimmung der Zeugnisclasse zu finden, enthält die revidirte vom 14. Februar 1853 darüber ziemlich genaue Festsetzungen. Der Grundgedanke, aus welchem dieselben hervorgegangen sind, das Gebiet, in dem sich die junge Kraft concentriren und mit desto größerer Energie einarbeiten soll, zu begrenzen, verdient an sich volle Anerkennung; aber dennoch ist zu zweifeln, ob jene Absicht auf diesem Wege erreicht wird, und darum sind jene Festsetzungen bedenklich. Um es kurz zu sagen, während der Studirende früher die Wissenschaft vor Augen hatte und sich heimisch in ihr zu machen suchte, liegt jetzt die Gefahr nahe, daß er

von vornherein sich nach dem umsieht, was in der Prüfung verlangt wird. Und da werden nun, wie nun einmal die Menschen sind, wenn nicht besondere Begabung und besonderer Trieb von solchem Abwege zurückhält, leicht von Anfang an die Studien nach den Forderungen der Prüfung und Praxis zugeschnitten und beschnitten werden. — Abgesehen von dieser wissenschaftlichen Prüfung hat der Candidat vor den Mitgliedern des DSC., je nach den Bestimmungen desselben, in einer Probelection sein praktisches Geschick zu beweisen. Hiernach wird er angewiesen an einer Anstalt sein Probejahr anzutreten, oder als Mitglied in die zweite Abtheilung des pädagogischen Seminars aufgenommen. Hat er sich in der einen oder anderen Weise als tüchtig ausgewiesen, so tritt er in die Reihe der anstellungsfähigen Candidaten ein und braucht jetzt nicht, wie vor etwa 10 Jahren, lange auf eine ihn in Anspruch nehmende amtliche Thätigkeit zu warten. Ein bestimmtes Alter ist für die Anstellung nicht erforderlich, und während früher in manchen Fällen das 30. Lebensjahr herankam, ehe sich der gewünschte Platz finden wollte, treten jetzt manche schon mit dem 23. Jahre in das Amt.

Wie oben dargelegt, erfolgt die Anstellung bei den königlichen Anstalten durch das DSC., bei den übrigen durch Vereinbarung des DSC. mit den Patronaten. Sie ist im ersten Jahre in der Regel eine provisorische und wird dann, wenn nicht besondere Umstände entgegengetreten, eine definitive. Das DSC., als die allein fachkundige Behörde, hat die entscheidende Stimme; die einsichtigeren unter den Patronaten erkennen genügend, daß es wohl gethan ist, die von demselben designirten Candidaten oder Lehrer anzunehmen. Außerdem aber hat jene Behörde mit der Verfügung über die von der allgemeinen Ständeversammlung bewilligten Mittel aus der königl. Generalcasse gesetzlich einen vermehrten Einfluß auf die Anstellung der Lehrer erhalten. Dieser Einfluß besteht darin, daß einige Stellen an städtischen Anstalten unter gewissen Modalitäten regelmäßig vom DSC. besetzt werden. Die Dirigenten haben nicht das Recht, Einfluß auf die Wahl der Lehrer zu üben; da sie jedoch die Bedürfnisse ihrer Anstalt vollkommen übersehen und beurtheilen können, so ist es natürlich, daß ihre Vorstellungen und Wünsche Beachtung finden.

Eine allgemeine Dienstinstruction ist, abgesehen von der für die Classenordinarien, nicht vorhanden, eben so wenig wie eine gesetzliche Bestimmung über das Maß der Unterrichtsstunden, zu denen die Lehrer verpflichtet. Auch ist dieses thatsächlich nicht überall dasselbe. Im allgemeinen darf man annehmen, daß die Lehrer der vorbereitenden Classen wöchentlich 30—32, die der unteren 24—27, die der mittleren und der oberen 20—24 Stunden zu unterrichten haben; nur bei dem Pädagogium in Alfeld ist die Zahl erheblich geringer. Die Directoren an den Gymnasien gehen nur in einigen Fällen über 12—16 Stunden hinaus. Eine Amtskleidung haben die Lehrer nicht.

Was die Dienstrechte der Lehrer betrifft, so sind sie dieselben, welche allen übrigen Staats- oder nach gegenwärtigem Sprachgebrauch „königlichen Dienern“ zustehen. Die darüber geltenden Normen waren neuerdings in dem „Staatsdienergesetz“ vom 8. Mai 1852 zusammengefaßt; dasselbe hat verschiedene Abänderungen erfahren und ist durch das Gesetz über die Verhältnisse der „königlichen Diener“ v. 24. Junius 1858 ersetzt worden. Nach diesem (§. 50) sind denn die Lehrer auch den allgemein gültigen, zur Aufrechterhaltung der Dienstordnung getroffenen Bestimmungen über Suspension und Entlassung vom Dienste unterworfen; daneben bleibt für sie die Vorschrift des §. 8 der königl. Verordnung über die Prüfung der Schulamtsandidaten u. s. w. v. 22. April 1831 in Kraft. Diese geht dahin, daß „unwürdige oder träge und unfähige Lehrer, welche durch alle Mittel der Erinnerung und Warnung nicht zum innern Ernste in der Erfüllung ihrer Pflicht zu bringen sind“, zu einer Prüfung pro loco gezogen werden sollen. Fällt der Erfolg dieser Prüfung nicht ganz ungünstig für den Geprüften aus, so soll 1) das DSC. die Befugnis haben, nach Communication mit dem Patron der Schule, dem Lehrer einen niedrigeren, seinen Kräften angemessenen Wirkungskreis an der Schule, an welcher er steht, anzuweisen; 2) erscheint diese Maß-

regel nicht ausreichend, so kann ein solcher Lehrer je nach den Umständen a) an der bisherigen oder einer andern Anstalt auf eine auch im Gehalte geringere Stelle gesetzt, oder b) genöthigt werden, einen Adjunctus, welcher durch die Behörden bestimmt wird, anzunehmen und demselben einen Theil seiner Einkünfte abzugeben, oder endlich c) vom Dienste entfernt werden, wobei es von den Umständen abhängen wird, ob ihm eine Pension bewilligt werden kann oder nicht. Eine Prüfung pro loco kann ein Lehrer dadurch vermeiden, daß er sich zu einer der obigen Veränderungen, wie das D.S.C. sie für nothwendig hält, willig finden läßt. Uebrigens darf bemerkt werden, daß bis jetzt dies ganze Verfahren kaum nöthig geworden, und daß seit dem Bestehen des D.S.C. Dienstentlassungen nur in vier Fällen vorgekommen sind.

Ziehen wir nun die Gehaltsverhältnisse in Betracht, so ist allerdings zuzugestehen, daß man bestrebt gewesen ist, diese, früher keineswegs günstigen, Verhältnisse den Bedürfnissen und Leistungen der Lehrer allmählich wenigstens einigermaßen entsprechend zu gestalten. Die Gehaltsminima, welche bisher in der Regel 300 Thlr. betragen, werden jetzt mehr und mehr auf 400 Thlr. erhöht; der erste Lehrer (Rector) hat ein Einkommen von 1000—1300 Thlr. Während 1833 auf den studirten Lehrer im Durchschnitt nur ein Gehalt von 575 Thlr. kam, beträgt derselbe jetzt 731 und für die un-studirten etwas über 441 Thlr., wobei freilich die Wohnung und Deputate an Naturalien, die es noch an manchen Orten giebt, eingerechnet sind. Hierzu kommen (allerdings nicht regelmäßig) Theuerungszulagen, sowie unter besonderen Umständen, die eine außerordentliche Unterstützung erforderlich erscheinen lassen, Gratificationen. Dagegen erfreuen sich die Lehrer keiner Immunitäten; sie haben wie alle Unterthanen Staats- und Gemeindefasten zu tragen, d. h. in jener Beziehung Personen- und Befoldungssteuer, in dieser Communal- und hie und da Armensteuer zu zahlen, die ersten immer schon, die zweiten in den meisten Städten erst seit 1848. Ein Vergleich der Gehaltsverhältnisse mit den Befoldungen anderer öffentlichen Diener ergibt, daß die Lehrer trotz der erheblichen Besserung, die eingetreten, immer noch geringer besoldet werden als jene, wie die, jetzt freilich nicht mehr ganz zutreffenden Nachweisungen in der Zeitschr. f. d. Gymn. von Müttell 12. Jahrg., Febr. 1858 klar darthun. Es mag nur noch bemerkt werden, daß, wenn jetzt der Durchschnittsgehalt der Lehrer 731 Thlr. beträgt, der Durchschnittsgehalt der zum Vergleich angezogenen Amtsrichter und Verwaltungsbeamten von 900 neuerdings auf 1000 Thlr. erhöht ist. Freilich ist in Betracht zu ziehen, daß diese Beamten erst später in den Genuß der Befoldung eintreten; aber auch bei Berücksichtigung dieses Umstandes wird sich das Misverhältnis nicht ganz ausgleichen. Uebrigens ist nicht jeder Lehrerstelle als solcher ein für allemal eine bestimmte Befoldung beigelegt; vielmehr (vgl. K o h l r a u s c h, H ö h. Schulwesen, S. 24) kommt bei der Festsetzung des Gehalts einer Stelle auch das Dienstalter des jeweiligen Inhabers derselben in Betracht, so daß einerseits ein Lehrer, der auf derselben Stelle längere Jahre bleibt, allmählich durch Zulagen verbessert werden kann, andererseits ein früh in eine höhere Stellung berufener junger Lehrer, wenn er auch eine Erhöhung seines Gehaltes erfährt, doch keineswegs gleich dieselbe Befoldung zu erhalten braucht, welche der im Dienstalter weiter vorgerrückte Amtsvorgänger gehabt hatte. Hierdurch wird allerdings eine Möglichkeit gegeben, unverhältnismäßige Unterschiede in den Befoldungen der Lehrer von gleichem Alter und gleicher Tüchtigkeit einigermaßen auszugleichen, sowie andererseits einem Lehrercollegium, wo es noth thut, durch Neuberufung frisches Blut zuzuführen, ohne daß die älteren Mitglieder des Collegiums dadurch in ihren Gehaltsinteressen benachtheiligt werden. Indessen hängt doch auch so immer noch viel von der Gunst oder Ungunst der Umstände ab. Daher ist schon seit 1848 vielfach der Wunsch laut geworden, daß ähnlich, wie für andere Beamtenkategorien, auch für die Gymnasiallehrer bestimmte Gehaltsclassen aufgestellt würden und die Lehrer nach ihrem Dienstalter in dieser Scala aufsteigen möchten. In der zweiten Kammer der Landstände ist diese Einrichtung (z. B. 1862) dringend empfohlen worden; auch K o h l r a u s c h (Erinnerungen, S. 424) spricht den herzlichsten Wunsch aus, daß eine Herstellung von Gehaltsclassen möglich zu machen wäre

und die dazu erforderlichen Mittel sich beschaffen lassen möchten; aber zur Ausführung ist es nicht gekommen. — Auch für die Directoren der Gymnasien sind, mit Rücksicht auf ihr schwieriges Amt und ihre ansehnliche und verantwortungsvolle Stellung, die Besoldungsverhältnisse keineswegs genügend zu nennen. Die Durchschnittsbefoldung derselben beträgt (vom Lyceum in der Hauptstadt Hannover abgesehen) ungefähr 1450 Thlr. An den größeren, besondere Arbeitskraft und Umsicht in Anspruch nehmenden Gymnasien ist für die Directoren von vornherein eine höhere Besoldung ausgesetzt. Dadurch gewinnt man die Möglichkeit, daß man in eine solche Stelle bei eintretender Vacanz nicht einen jungen Anfänger eintreten zu lassen braucht, sondern einen Mann berufen kann, der bereits, wenn auch in einfacheren Verhältnissen, als Director Erfahrungen gesammelt und seine Befähigung nachgewiesen hat. Die höchsten Directorenbesoldungen hat das Lyceum in Hannover (1875 Thlr.), das Königl. Andreanum in Hildesheim (1710 Thlr.) und das Johanneum in Lüneburg (1700 Thlr.). — Die Lehrer haben, wie alle Königl. Diener, Anspruch auf Pension oder Ruhegehalt. „Derfelbe soll von dem vollendeten zehnten Dienstjahre an — vor demselben besteht kein Recht darauf — dreißig Procent der Diensteinahme betragen, welche der K. Diener bei seiner Entlassung hatte, und mit jedem ferneren Dienstjahre um ein Procent, vom vollendeten dreißigsten Dienstjahre an mit jedem Jahre um zwei Procent steigen. Von überschießenden Bruchtheilen wird ein halbes Jahr zu voll, eine kürzere Zeit gar nicht gerechnet. Doch soll der Ruhegehalt nie mehr als 80 Procent der Besoldung betragen.“ Außerdem sind die Lehrer berechtigt, theilzunehmen an der seit dem 1. Julius 1838 bestehenden Witwenkasse für die Königl. Hof- und Civildienerschaft. Doch haben sie nach Maßgabe ihres jährlichen Diensteinkommens einen jährlichen Beitrag für dieselbe zu bezahlen, und zwar (wenn sie, wie gewöhnlich, vor dem 45. Jahre eintreten) 3 Procent von dem Diensteinkommen jedes betr. Jahres. Die Pensionen der Witwen sind dem fünften Theile des letzten beitragspflichtigen Diensteinkommens des Mannes gleich; nur für diejenigen Beträge der höheren Besoldungen, welche über 1500 Thlr. hinausgehen, wird nur ein Zehntel als Witwenpension gezahlt.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich, daß die höheren Lehranstalten des Königreichs durch die Organisation von 1829/30 eine neue und verjüngte Gestalt bekommen haben. Auch die Gegner können ihnen die Anerkennung nicht versagen, daß ihre Wirksamkeit eine sichtbare und merkbare geworden, wie sie zuvor noch niemals gewesen. Und allerdings trieb das ihnen in der Reifeprüfung gesteckte Ziel zu erneuter Thätigkeit; eine den Anforderungen der Zeit entsprechende Lehrverfassung und jüngere, rasch sich mehrende Lehrkräfte unter einheitlicher Leitung setzten sie in den Stand, den Ansprüchen, die man in anderen Ländern, namentlich in Preußen, längst an die Gymnasien gemacht hatte, bald nachzukommen und sich mit diesen auf gleiche Stufe zu erheben. Wie bedeutend dies Ergebnis der neuen Organisation ist, kann nur der ermessen, welcher noch einen Blick in die früheren Zustände gethan und die vielfach schwierigen und ungünstigen Verhältnisse kennt, unter denen dasselbe erreicht ist. Das nächste und wesentlichste Verdienst dabei gebührt der leitenden Behörde, dem Oberschulcollegium. Dies wird man zunächst darin zu suchen haben, daß dasselbe bei der Neubildung alles künstliche Experimentiren und die nahe liegende Versuchung, nach einem theoretisch fertigen Plane zu uniformiren, fern hielt und, vielmehr an das überall Gegebene anknüpfend, einer natürlichen und gefunden Entwicklung Raum schaffte: eine Aufgabe, die von nicht gewöhnlichen Schwierigkeiten begleitet war. Der Lehrplan freilich und die innere Ordnung war bei den sich von selbst aufdrängenden Modificationen leicht herzustellen; aber das eine wie das andere ins Leben zu führen, erforderte Arbeit und Umsicht. Dazu mußten untaugliche Persönlichkeiten beseitigt, taugliche gewonnen und dabei das oft eigensinnige Widerstreben widerwilliger, auf ihre hergebrachten Rechte eifersüchtiger Patronate überwunden werden. Darum war es für das rasche Gedeihen des Schulwesens von der größten Bedeutung, daß alle Schritte der leitenden Behörde von einem Wohlwollen und einer Humanität begleitet waren, wodurch die Lehrer gewonnen werden und sich

aufgemuntert fühlen mußten. Das warme Interesse an dem Werke der Jugendbildung, das sich in der ganzen Wirksamkeit des D.S.C. aussprach, theilte sich unmerklich mit und wirkte volle Hingebung an die Berufsthätigkeit. Die freie Bewegung, die jedem, der etwas zu leisten vermochte, in seiner Weise gestattet war, sowie der in allen Ausschreiben und Mittheilungen durchklingende Ton, die Ausschließung alles kanzleimäßigen und bureaukratischen Wesens, wodurch sich die niedersächsische Natur besonders unangenehm berührt fühlt, fand die dankbarste Anerkennung. Die Befriedigung, welche die Lehrer unter solchen Umständen in ihrer Wirksamkeit zu finden vermochten, hat manche wohlberechtigte Wünsche, welche ihnen die Besoldungsverhältnisse nahe legten, zurückgedrängt, um so mehr, als jeder die Ueberzeugung hegen durfte, daß die vorgesetzte Behörde keinen Weg unversucht lassen würde, um auch nach dieser Seite hin den Bedürfnissen, wenn auch nur allmählich, mehr und mehr entgegenzukommen. Diese Hoffnung hat nicht getäuscht. Denn die Summe, welche auf die höheren Lehranstalten jährlich verwandt wird, hat sich seit 1830 mehr als verdoppelt; damals betrug sie 94,808 Thlr., jetzt dagegen hat sie sich auf 198,600 Thlr. erhoben. Dieser Zuwachs würde ausreichen, die Gehaltsverhältnisse der Lehrer viel günstiger zu stellen, wenn nicht auch die Zahl der letzteren sich seitdem erheblich gemehrt hätte; denn während 1830 an den Gymnasien und Progymnasien 149 Hauptlehrer und 47 Hilfslehrer angestellt waren, giebt es jetzt, wie oben bemerkt, im ganzen 240 Hauptlehrer und 51 Hilfslehrer. Trotzdem aber ist die Verbesserung der Gehaltsverhältnisse mit Dank anzuerkennen; auch ist es keine unbegründete Vermuthung, daß die hierauf gerichteten Bemühungen ihr Ziel noch nicht gefunden haben. — Weniger leicht läßt sich angeben, wie einem andern sehr fühlbaren Bedürfnisse abgeholfen werden soll, dem Mangel an tüchtigen Candidaten des Lehramts. Bekannt genug ist, daß es in manchen Gegenden Deutschlands an Candidaten sehr fehlt; in Hannover ist gerade noch kein Mangel überhaupt, aber der tüchtigen, philologisch geschulten, wissenschaftlich durchgebildeten sind in den letzten Jahren immer weniger geworden. Diese Erscheinung ist eine sehr bedenkliche, und ein Rückschritt der Gymnasien wird die Folge sein, wenn nicht bei Zeiten Vorkehrungen dagegen zu treffen gelingt. Unter den dazu dienlichen Mitteln darf wohl zuerst eine Steigerung der Anforderungen und eine Revision der Instruction*) für die Prüfung der Candidaten genannt werden. Diese würde — und das ist kein individueller Wunsch — wohl dahin zielen müssen, daß, wie nach der Instruction vom 17. Mai 1831, der wissenschaftlichen Prüfungscommission überlassen würde, nach dem Befunde der Bildung die Zeugnisclasse zu bestimmen, sowie daß das allein für die unteren Classen ertheilte Zeugnis zu einer Anstellung nicht berechtige. Dabei tritt freilich sogleich das Bedenken entgegen, daß, wenn jetzt schon wenige Lust bezeigen in ein Schulamt einzutreten, bei der Steigerung der Anforderungen die Zahl derselben sich noch mehr verringern wird. Dies Bedenken liegt nahe, und es kann niemand einfallen dasselbe abzuleugnen. Die Zurückweisung führt auf die leidige Geldfrage zurück; man würde dem beregten Uebelstande einigermaßen wenigstens dadurch begegnen können, daß man für den Stand der Lehrer ähnliche Aussichten eröffnete, wie sie andere Dienstzweige, welche geringere Ansprüche an die wissenschaftliche Bildung ihrer Vertreter machen, längst haben. Denn mag man es immer bedauern müssen, so ist doch nicht in Abrede zu stellen, daß sich jetzt auch in dem bessern und höher strebenden Theile der Jugend weniger finden, die lediglich von idealen Interessen hingenommen in ein wissenschaftliches Studium eingehen, als dies früher der Fall war. Die Zeit hat nun einmal rechnen gelernt oder gelehrt; die technischen Fächer und andere Zweige des öffentlichen Dienstes fordern weniger Zeit und Vorbereitung und stellen mindestens für nicht schwierigere Leistungen lohnendere Aussichten vor Augen, als das Lehrfach. Kein Wunder, daß sie diesem manche tüchtige Kraft entziehen. Die Sache ist wichtig

*) Diese ist erfolgt durch die „Bekanntmachung des K. Oberschulcollegiums, betr. den (wichtigen) §. 6 der Bekanntmachung vom 14. Februar 1853 über die Prüfung der Candidaten und Lehrer des höheren Schulfachs. Hannover d. 6. Nov. 1860“.

genug, um auch in weiteren Kreisen, als innerhalb des Oberschulcollegiums, dem dieselbe lange schon Sorge gemacht, eine ernste und gründliche Erwägung zu veranlassen. *Honos alit artes!*

B. Seit dem 20. Sept. 1866. — Die vorstehende Ausführung, welche ihrem wesentlichen Inhalte nach im J. 1861 verfaßt ist, giebt eine eingehende Darlegung der Verhältnisse der höheren Schulen Hannovers bis in die letzten Zeiten der Selbstständigkeit des Königreichs*). Nachdem dasselbe durch das Gesetz vom 20. Sept. 1866 als Provinz mit dem preussischen Staate verbunden ist, kann von einer gesonderten Darstellung des höheren Schulwesens in Hannover nicht füglich mehr die Rede sein; vielmehr folgt dasselbe, in den allgemeinen Entwicklungsgang eintretend, in allen wesentlichen Beziehungen den für die ganze Monarchie maßgebenden Bestimmungen und Ordnungen. Nur so viel ist zum Abschluß des Vorhergehenden erforderlich, daß der in die ersten Jahre fallende Uebergang selbst zur Anschauung gebracht und die durch denselben veranlaßten wichtigsten Veränderungen kurz dargelegt und umbefangen beurtheilt werden.

1. Aufsichtsbehörde. — Das DSC. überdauerte in seinem Bestehen nur kurze Zeit den am 30. Januar 1867 (im 87. Lebensjahre) eingetretenen Tod seines hochverdienten Vorsitzenden, des General-Schuldirectors Dr. Friedrich Kohlransch (vgl. den vom Schulrath Schmalfuß verfaßten Nekrolog, Hannover, 1867), dessen Thätigkeit in Hannover eben mit der Einsetzung des DSC. begonnen hatte (s. oben). Auf Grund der K. Verordnung vom 22. Sept. 1867 (Wiese, Verordn. u. Ges. I, S. 7) wurde durch Ministerialverfügung vom 30. Sept. 1867 das hannoversche DSC. vom 1. Oct. d. J. ab zu einem Provinzialschulcollegium umgewandelt. Was den anfänglichen Personalbestand dieses Collegiums anlangt, so führte den Vorsitz als Oberpräsident der Provinz Otto Graf zu Stolberg-Wernigerode (jetzt Vicepräsident des Königl. Staatsministeriums); Director des Collegiums wurde der Vertreter des Oberpräsidenten, anfangs Geh. Regierungsrath Freiherr von Hardenberg, bald nachher Landdrost von Leipziger (jetzt Oberpräsident der Provinz); endlich gehörten dem Collegium an als früheres Mitglied des Oberschulcollegiums der Schulrath Constantin Schmalfuß († 1. Dec. 1871) und der Justitiarius des Collegiums Barthausen (jetzt Geh. Oberregierungsrath im K. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten). Michaelis 1868 trat noch ein zweiter Departementsrath hinzu, und zwar zuerst der Provinzialschulrath Dr. Todt (vorher Director des Gynn. zu Schleusingen); dann, als derselbe schon nach einem halben Jahre in gleicher Eigenschaft nach Magdeburg versetzt war, zu Mich. 1869 der Provinzialschulrath Dr. Breiter (vorher Director des Gynn. zu Marienwerder). Durch K. Cabinetsordre vom 11. Nov. 1868 ward für die katholischen Gynnastien noch eine als Nebenamt anzusehende dritte Schulrathsstelle errichtet und dem Professor am Clerical-Seminar zu Hildesheim Dr. Hagemann übertragen.

In der Competenz des Schulcollegiums wurde insofern nichts geändert, als durch die vorerwähnte Min.-Verf. vom 30. Sept. 1867 (Wiese, V. u. G. I, S. 7) ausdrücklich bestimmt wurde, daß keine der bisher dem DSC. unterstellten Schulen (dahin gehörten aber außer den Gynnastien auch die Progymnasien, sowie die Höhere Bürgerschule zu Hannover) dem Ressort des Provinzialschulcollegiums (= PSC.) entzogen werden solle. Man hatte höheren Orts (Min.-Verf. vom 14. März 1872 bei Wiese, V. u. G. I, S. 6) die Warnehmung gemacht, daß die Regierungen, zu deren Ressort in den alten Provinzen die Realschulen 2. Ordn., die Höheren Bürgerschulen und die nicht mit Berechtigungen versehenen Progymnasien gehörten, da ihre Verwaltung hauptsächlich das Elementarschulwesen umfaßte, nicht hinreichend im Zusammenhange

*) Der verewigte treffliche Verfasser hätte wohl selbst, wenn er seine Arbeit jetzt zu revidiren gehabt hätte, auf Grund der einstweilen gemachten Fortschritte einiges daran modificirt, z. B. in Bezug auf methodologische Fragen.

mit der ganzen Entwicklung des höheren Schulwesens und den Ordnungen desselben ständen. So wurde denn in dieser Beziehung die hannoversche Weise nicht nur in Hannover belassen und für die neu eingerichteten PSC. in Cassel und Kiel zur Geltung gebracht, sondern durch K. Cabinetsordre vom. 3. Jan. 1872 wurde der Unterrichtsminister ermächtigt, auch für die alten Provinzen Gleiches einzuführen; was denn inzwischen auch überall geschehen ist.

Innerhalb dieser seiner Competenz nahm das PSC. übrigens bald eine festere und bestimmtere Stellung ein, als das DSC. das bisher gethan hatte. Kohlrausch, die Seele des letzteren, hatte einen feinen Sinn, das Individuelle zu erkennen und die Entwicklung desselben zu fördern. Diese Pflege der Eigenart, die sich auch auf Anstalten und allgemeine Einrichtungen erstreckte, hatte in mehrfacher Hinsicht die Entwicklung einer gesunden Mannigfaltigkeit begünstigt. Aber dem Lichte fehlte auch der Schatten nicht. Namentlich waren den Patronaten der nicht königlichen Schulen zu weitgehende Befugnisse eingeräumt; z. B. hinsichtlich der Genehmigung des Lehrplans und der Conferenzbeschlüsse, der Beförderung der Lehrer, der Disciplin über dieselben, der Bestimmungen der Schulzucht, der Inspection des Unterrichts; und das hatte bei einzelnen Patronaten zu Ueberhebung und Mißbrauch Anlaß gegeben. So war es denn in dieser Beziehung sehr heilsam, daß von der K. Aufsichtsbehörde hinfort die Zügel des Regiments etwas straffer angezogen wurden. — Die amtlichen Pflichten und Befugnisse der Directoren und der Lehrer wurden erst durch die betr. Instructionen vom 4. Mai 1873 (Wiese, B. u. G. S. 174—179; S. 218—220) nach Analogie anderer Provinzen bestimmter geregelt.

Eine andere Eigenthümlichkeit des hannoverschen DSC., die allerdings nicht beibehalten worden ist, verdient immerhin eine genauere Erwägung auf ihre Sachgemäßheit hin; nämlich die Einrichtung, daß ein Fachmann in demselben den Vorsitz führte. Hier sei nur so viel angedeutet, daß, wenn auch die preussische Anordnung, nach welcher dem Oberpräsidenten der Provinz zugleich der Vorsitz im PSC. zukommt, erhebliche Momente der Zweckmäßigkeit für sich hat, es sich doch damit sehr wohl vereinigen ließe, daß unter jenem Präsidium die Leitung der Geschäfte des Collegiums nicht, wie das jetzt zu geschehen pflegt, einem juristisch gebildeten höheren Beamten, sondern einem Fachmann übertragen würde (vgl. auch den ersten Artikel der Encycl. über Schulregiment). Da die meisten PSC. mehr als einen Departementsrath umfassen, so würde dadurch, daß einer derselben als Prov.-Oberschulrath an die Spitze träte, zugleich die Einheit pädagogischer und didaktischer Anschauungen und Anordnungen in der Provinzialverwaltung wirksamer gewahrt, als jetzt. Ein Oberschulrath würde auf dem Gymnasialgebiete in mancher Beziehung eine ähnliche Stellung einnehmen, wie der Generalsuperintendent auf dem kirchlichen. Daß auch die anderen Schulräthe des PSC., trotz ihrer Unterordnung unter den Oberschulrath, eine durchaus ansehnliche Stellung einnehmen würden, bedarf im Hinblick auf die Personalverhältnisse innerhalb des hannoverschen DSC. keiner weiteren Ausführung. Auch das mag erwähnt werden, daß bei solcher Einrichtung eine geeignete Besetzung der betr. Stellen im PSC. in mancher Hinsicht leichter zu beschaffen sein würde, als jetzt.

2. Gymnasien. — In dem Lehrplane und den sonstigen Einrichtungen der Gymnasien sind durch die Vereinigung Hannovers mit Preußen keine erheblichen Veränderungen eingetreten. Der Zeichenunterricht, welcher bis dahin schon von Quarta ab facultativ gewesen war, erhielt mit Recht in sämmtlichen drei unteren Classen obligatorischen Charakter.

Mit größerer Energie, als dies früher geschehen war, wurde ungerechtfertigten Abweichungen von der herrschenden Ordnung gewehrt; wie wenn z. B. am Georgianum zu Lingen bis Ostern 1867 zwischen der zwei Jahre umfassenden Secunda und der gleichfalls zwei Jahre umfassenden Prima sich noch eine Modia (später Ober-Secunda genannt) mit einjährigem Curfus befand und dafür diejenige Classe, in welcher der lateinische Unterricht begann, nicht Sexta, sondern Quinta genannt wurde (eine Ab-

normität, deren Abstellung allerdings bereits vom hannoverschen DSC. in Aussicht genommen war), — oder wenn an einzelnen Gymnasien ohne hinreichenden Grund der Quarta oder der Quinta gegen die allgemeine Regel ein zweijähriger Cursus beigelegt war. Im großen und ganzen kann aber gesagt werden, daß die hannoverschen Gymnasialeinrichtungen keiner Abänderung bedurften, vielmehr ungestörten Fortgang nehmen konnten. Der englische Unterricht in den beiden oberen Classen ward im allgemeinen beibehalten, da die Lage der Provinz und ihre mannigfachen Beziehungen dieser Sprache, auch abgesehen von ihrer vortrefflichen Literatur, besondere Bedeutung verleihen. — Auch bei den Reifeprüfungen wurde noch Jahre lang *) nach Maßgabe der Bekanntmachung des Hannov. DSC. vom 31. Juli 1861 (s. oben S. 217) verfahren. Nur in einer (allerdings einer wichtigen) Beziehung wurde alsbald, der altpreussischen Ordnung gemäß, eine durchaus sachgemäße Modification vorgenommen dahin, daß in der Regel bei jeder Reifeprüfung ein Departementsrath des PSC. den Vorsitz zu führen habe, während in der früheren Zeit für gewöhnlich nur in der Stadt Hannover selbst, dem Sitze des DSC., ein Rath desselben als R. Commissarius fungirte, während an den übrigen Gymnasien irgend ein angesehenes Beamter des Ortes (in denjenigen Städten, welche zwei Gymnasien umschloßen, auch wohl verschiedene Beamte) hiermit betraut wurde, infolge wovon die Ebenmäßigkeit des Verfahrens an den verschiedenen Anstalten und die Gleichheit der an die Abiturienten zu stellenden Ansprüche zum Theil recht empfindliche Einbuße erlitt.

Die Zahl der Gymnasien hat bis jetzt um vier zugenommen. Im Jahre 1866 hatte Hannover 13 evangelische und 3 katholische Gymnasien. Ostern 1867 wurde das Progymnasium in Hameln zu einem vollständigen Gymnasium ausgestaltet; Ostern 1874 die vom Lyceum in Hannover wegen dessen Ueberfüllung abgezweigten Classen als selbständiges Gymnasium (Lyceum II) anerkannt; Michaelis 1875 in Hannover ein drittes Gymnasium, und zwar Königlichem Patronats, mit den unteren Classen eröffnet (Kaiser-Wilhelms-Gymnasium); Michaelis 1877 endlich das Progymnasium in Norden zu einem Gymnasium erweitert. Demnach beläuft sich die Zahl der Gymnasien der Provinz Hannover z. Z. auf 20.

3. Realschulen. — Während in den Gymnasialeinrichtungen die Umgestaltung der staatlichen Verhältnisse Hannover's wenig erhebliche Veränderungen hervorgerufen hat, ist dagegen dem Realschulwesen seitdem ein ganz neuer Impuls gegeben und zuerst eine feste, sichere Grundlage unterbreitet worden. Wohl gab es seit 1835 in der Stadt Hannover eine selbständige Höhere Bürgerschule; auch waren, wie oben bemerkt, fast alle hannoverschen Gymnasien allmählich mit einzelnen Realclassen ausgestattet; am vollständigsten das Lüneburger Johanneum (wo für die Realclassen ein eigener Specialdirector eingesetzt war), das Göttinger Gymnasium und das Hildesheimer Andreanum. Aber es fehlte für diese Realclassen an bestimmten, gleichmäßigen Normen hinsichtlich des Unterrichtsplans, der Curses und der Lehrziele der einzelnen Classen; alles war noch im Flusse, und die Entwicklung gestaltete sich nach den localen Verhältnissen und Bedürfnissen mannigfaltig verschieden; die erste Realclasse entsprach dem Standpunkte ihres Wissens nach im wesentlichen der Unter-Secunda einer Realschule 1. Ordn. Vielfach hatten die Realclassen auch dadurch zu leiden, daß das Gymnasium gern solche Schüler an dieselben abgab, deren Anlagen nur beschränkt und daher den Gymnasialaufgaben nicht gewachsen waren. — Das wurde nun alles mit einem Schlage anders. Die in der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oct. 1859 bestimmte ausgeprägte Organisation der preussischen Realschulen erhielt auch für die neu erworbenen Provinzen maßgebende Geltung; allen Anstalten waren nunmehr feste Wege und bestimmte Ziele vorgezeichnet; hierdurch ward der Eifer geweckt und das Bewußtsein erhöht. Die Höhere

*) Erst in neuester Zeit ist durch Verordnung des PSC. vom 4. Mai 1875 (Wiese, B. u. G. II, S. 361—367) ein neues Reglement für die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien der Provinz Hannover zur Einführung gekommen.

Bürgerfschule zu Hannover wurde bereits Oftern 1867 in eine Realschule 1. Ordn. umgewandelt. Michaelis 1867 gelangten die bis dahin mit dem Gymnasium verbundenen Realclassen in Osnabrück zur Selbstständigkeit und wurden 1869 als Realschule 1. Ordn. anerkannt. An den mit Realclassen ausgestatteten Gymnasien wurden, ohne daß diese Verbindung gelöst ward, die ersteren als Realschulen 1. Ordn. anerkannt 1867 in Lüneburg (wie bisher, unter einem Specialdirigenten), 1868 in Göttingen (gleichfalls bis Oftern 1878 unter einem Specialdirigenten) und am Hildesheimer Andreanum; endlich 1874 auch in Celle, wo aber drei Jahre später die Realschule vom Gymnasium vollständig getrennt worden ist. Außerdem wurden mehrere der bisherigen Progymnasien zu Realschulen 1. Ordn. um- und ausgestaltet; so 1868 Goslar, 1869 Leer, 1870 Harburg und Osterode, 1878 Quakenbrück; endlich befindet sich in der Stadt Hannover eine zweite Realschule 1. Ordn. z. B. noch in der Entwicklung, mit welcher die Zahl dieser Anstalten auf 12 steigen wird, von denen 3 (Göttingen, Hildesheim, Lüneburg) mit Gymnasien verbunden sind. — Die übrigen hannoverschen Progymnasien entwickelten sich (mit Ausnahme der kürzlich zum Gymnasium erhobenen Anstalt in Norden) zu Höheren Bürgerfschulen, wie denn auch die an den vorhin nicht genannten Gymnasien vorhandenen Realclassen als Höhere Bürgerfschulen organisirt wurden. Auch die städtische Schule in Uelzen, welche in früherer Zeit zu den Progymnasien gehört hatte, wurde 1868 als Höhere Bürgerfschule anerkannt. Zur Zeit zählt die Provinz 14 Anstalten dieser Kategorie, von denen 5 mit Gymnasien verbunden sind.

4. Äußere Stellung der Directoren und Lehrer. — Dem überhaupt wenig geeigneten, in einzelnen Punkten geradezu verkehrten Titelwesen gegenüber, welches bisher für die hannoverschen Gymnasiallehrer in Geltung gewesen war (vgl. oben S. 243), mußte es unzweifelhaft als ein Fortschritt, wenn auch nur als ein relativer*) angesehen werden, daß nach preussischer Weise die akademisch gebildeten Lehrer entweder als Oberlehrer (deren erster eventuell den Prorector-Titel führte), oder als ordentliche Gymnasial-, bezw. Realschullehrer prädicirt wurden, die nicht studirten Mitglieder der Collegien als Elementarlehrer, oder als technische Lehrer. Auch machte es einen erfreulichen Eindruck, daß den durch wissenschaftliche Tüchtigkeit oder pädagogische Verdienste besonders ausgezeichneten Lehrern nunmehr auch das Prädicatur Professor nicht mehr vorenthalten wurde. Endlich mußte auch darin eine Hebung des Ansehens des ganzen Standes erkannt werden, daß die Directoren der höheren Lehranstalten nicht mehr, wie früher im Königreich Hannover, vom Cultusminister, sondern vom Könige selbst ernannt, bezw. bestätigt wurden (nach der Min.-Verf. vom 13. März 1867, bei Wiese, B. u. G. I, S. 10).

Die Besoldungsverhältnisse der Directoren und Lehrer blieben nach der Vereinigung Hannover's mit Preußen fürs erste im wesentlichen unverändert, bis am 20. April 1872 vom Könige der neue Normal-Stat für die Königl. Gymnasien und Realschulen 1. Ordn. vollzogen wurde und dessen Bestimmungen nun auch auf die Provinz Hannover Anwendung fanden. Hiernach wurde für die akademisch gebildeten Lehrer an jenen Anstalten die Minimalbesoldung von 1200 auf 1800 M., das Maximum von 3900 auf 4500 M., der Durchschnitt von 2400 (so hoch belief er sich wohl zuletzt für die studirten Lehrer der Gymnasien) auf 3150 M. erhöht. — Hierzu kam dann, freilich wiederum zunächst nur für die Königl. Anstalten, durch das Gesetz vom 12. Mai 1873 der nach den verschiedenen Rangclassen und den verschiedenen Ortsverhältnissen normirte Wohnungsgeldzuschuß (vgl. Wiese, Verordn. u. Ges. II, S. 245.).

Damit war eine dankenswerthe Erhöhung des Dienstinkommens der Lehrer an den Königl. Anstalten gegeben, an den übrigen wenigstens angebahnt, wenn auch freilich schon bald die Auffassung Ausdruck fand (vgl. Wiese, Höh. Schulw. III, S. 23), daß durch den Normalstat im Grunde keine Verbesserung in der Lage der Lehrer geschaffen, viel-

*) Vgl. den Reformvorschlag von Klitz in den Protokollen der im Oct. 1873 in Berlin über das höhere Schulwesen abgehaltenen Conferenz, S. 165 f.

mehr durch die Erhöhung der Befoldungen nur die nöthige Ausgleichung mit der inzwischen eingetretenen Steigerung aller Preise bewirkt worden sei. — Aber auch abgesehen hiervon läßt sich nicht leugnen, daß nicht alle Bestimmungen des Normalstatuts auf ungetheilte Billigung Anspruch erheben können. So erscheint bei den Lehrern, während das Minimum (1800 M. und Wohnungsgeldzuschuß) überreichlich bemessen ist, das Maximum für die Bedürfnisse eines Oberlehrers, der standesgemäß leben soll und die mit den Jahren zunehmende Ausgaben für heranwachsende Kinder zu tragen hat, keineswegs ausreichend. Dazu kommt, daß, da in jedem einzelnen Lehrercollegium die Befoldungen vom Minimum bis zum Maximum aufsteigen und da einerseits die ordentlichen Lehrer, andererseits die Oberlehrer in ihrem Aufsteigen doch zunächst auf die innerhalb des Collegiums sich ergebenden Chancen angewiesen sind, es wesentlich von Zufälligkeiten abhängt, ob ein Lehrer rascher, oder langsamer aufsteigt. So treten denn bei einer Vergleichung der Lehrercollegien unliebsame Verschiedenheiten hervor, denen bei dem besten Willen nicht gleich abzuwehren ist; und die Aufsichtsbehörde kommt ihrerseits, wenn beim Eintreten einer Vacanz die Einschließung eines Lehrers erforderlich erscheint, mitunter in die peinliche Lage, daß sie, um den Interessen der Schule volle Berücksichtigung angedeihen zu lassen, billige Wünsche und Erwartungen einer ganzen Reihe von Lehrern des betr. Collegiums, vielleicht gar auf längere Jahre, durchkreuzen muß. Es ist zu wünschen, daß, wie dies im Königreich Hannover als anzustrebendes Ziel nie aus den Augen verloren wurde, so jetzt in Preußen, zwar nicht für die ganze Monarchie (was mit allzu großen Schwierigkeiten verbunden sein würde), aber doch für jede Provinz ein Gesamt-Befoldungsstatut für die akademisch gebildeten Lehrer, und zwar für die ordentlichen Lehrer einerseits, die Oberlehrer andererseits, festgestellt würde, innerhalb dessen die betr. Lehrer mit Sicherheit darauf rechnen könnten, nach ihrer Anciennetät allmählich in ihrer Befoldung aufzurücken*). Hingelenkt auf diesen — hinsichtlich der Elementarlehrer an den höheren Schulen durch die Min.-Verf. vom 14. Juli 1873 (Wiese, B. u. G. II, S. 241 f.) bereits beschrittenen — Weg ist die Aufmerksamkeit des Ministeriums schon in der Berliner October-Conferenz 1873 (vgl. Protokoll S. 159—164). Die Schwierigkeiten der Ausführung, auf welche zugleich hingewiesen ist, sollten nicht von der Verfolgung derselben abschrecken. Auch von den Patronaten würden, wenn ihnen die Möglichkeit eröffnet würde, die Durchschnittsbefoldungen der betr. Lehrerstellen in die Provinzialkasse einzuschließen und ihren Lehrern dadurch Antheil an der provinziellen Anciennetätsberechtigung zu verschaffen**), voraussichtlich wenige zurückbleiben. In der Lage, aus eignen Mitteln den Lehrern an ihrer Anstalt gleiche Sicherheit zu gewähren, oder sie vielleicht noch günstiger zu stellen, würden jedenfalls nur vereinzelte größere Städte sein. — Bei den Directoren der Königl. Anstalten findet schon jetzt ein Aufsteigen in den Befoldungen nach der Directorats-Anciennetät durch die ganze Monarchie statt. Aber die Höhe der Befoldung entspricht in Wahrheit weder dem Range, noch der Bedeutung, noch der Arbeitsfülle, noch den standesgemäßen Ausgaben, die mit der Stellung eines Directors verbunden sind. Auch ist es ein großer Uebelstand, daß (von den Städten mit mehr als 50000 Civileinwohnern abgesehen) für alle Königl. Gymnasien und Realschulen 1. Ordn., mag ihre Verwaltung nun mit besonderen Schwierigkeiten verbunden sein oder nicht, der gleiche Befoldungssatz zur Geltung gebracht ist. Diese Gleichstellung führt unleugbar zu Unbilligkeiten mancher Art und macht es andererseits, wenn an einer bedeutenderen Anstalt eine Directorvacanz eintritt, weit schwieriger, als dies in Hannover der Fall, oder bei dem

*) Vergl. d. Art. Befoldung Bd. I, in der zweiten Ausgabe.

Die Red.

**) Diese Möglichkeit hat Schrader nicht beachtet, wenn er bereits in der oben erwähnten October-Conferenz als Referent ein Anciennetätsaufsteigen in der Befoldung namentlich hinsichtlich der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten städtischen Patronats als unausführbar nachzuweisen sucht und diese Ansicht auch in seiner neuerdings erschienenen „Verfassung der höheren Schulen“ (Berlin, 1879) S. 169—176 aufrecht erhält. Der letztbezeichnete Passus gehört zu den wenigen Stellen, an welchen der Inhalt jenes vortrefflichen Buches zu berechtigten Zweifeln Anlaß giebt.

früheren Normaletat für die preuß. Gymn. vom 10. Jan. 1863 (Wiese, Hbh. Schulen I, S. 581 f.) möglich war, die vacante Stelle durch jemanden zu besetzen, der bereits durch die Directionsgeschäfte einer anderen Anstalt eine zweckmäßige Schulung und Vorbereitung auf die gedeihliche Lösung von Aufgaben größeren Umfangs und höherer Verantwortlichkeit erhalten hat.

Die preussische Allgemeine Witwenverpflegungsanstalt (Wiese, V. u. G. II, S. 314 ff.) bietet den Witwen der Lehrer keineswegs nach allen Seiten die Sicherheit gleicher Vortheile, wie sie ihnen durch die hannoversche Hof- und Civildiener-Witwenkasse (s. oben S. 316) gewährt wurden. Uebrigens kommt letztere denjenigen Beamten des früheren Königreichs Hannover gegenüber, welche ihre Beiträge fortzahlen, auch fernerweit ihren Verpflichtungen nach. — Auch das preussische Pensionsgesetz vom 27. März 1872 (Wiese, V. u. G. II, S. 294 ff.), nach dessen Bestimmungen die Pensionen nach vollendetem 10. Dienstjahre mit $\frac{20}{50}$ des Dienstinkommens beginnen, mit jedem weiteren Jahre um $\frac{1}{50}$ steigen, bis zum Maximum von $\frac{60}{50}$, stellt die Lehrer verhältnismäßig ungünstiger, als sie nach hannoverscher Weise gestanden hatten. Es ist sehr zu wünschen, daß in Preußen, welches z. B. in dieser Beziehung hinter verschiedenen kleineren deutschen Staaten zurücksteht, durch eine neue Pensionsordnung für die Staatsbeamten eine vollere Berücksichtigung treuer Dienstführung ins Leben trete. (Vgl. auch Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, S. 164.)

Die Quellen, aus denen für das Vorstehende geschöpft ist, sind, soweit sie nicht schon genannt sind, zunächst für das Historische: *Scriptores rerum Brunsvicensium*, cura G. W. Leibnitii. 3 Th. — *Geschichte der Lande Braunschweig und Lüneburg* von Dr. W. Havemann. 3 Th. — *Kirchen- und Reformationsgeschichte von Norddeutschland und den Hannoverschen Staaten* von Joh. N. F. Schlegel. 3 Th. — *Osnabrückische Geschichte* von J. Möser. 3 Th. — *Geschichte des Hochstifts Osnabrück* von C. Stüve. — *Beschreibung und Geschichte des Hochstifts und Fürstenthums Osnabrück* von Joh. Eberh. Stüve. — *Geschichte der Reformation in der Stadt Osnabrück* von B. S. Abeken. — *Geschichte der Diocese und Stadt Hildesheim* von H. A. Lünzel. 2 Th. — *Geschichte und Landesbeschreibung der Herzogthümer Bremen und Verden* von P. von Kobbe. — *Constitut. Calenberg. & Lüneburg.* — *Baring's Beitrag zur Hannoverschen Kirchen- und Schulhistorie.* — *Geschichte des Lyceums der Stadt Hannover von 1733—1833* von G. F. Grotefend. — *Zeit- und Geschichtsbeschreibung der Stadt Göttingen.* 3 Th. — *Constitutio rei scholasticae Ilfeldensis auctore Nic. Kriegk.* 1716. — *Altes und Neues von Schulsachen*, gesammelt von J. G. Biedermann. 8 Th. — *Programme der verschiedenen Anstalten aus älterer und neuerer Zeit.* — *Das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830* (Hannover 1855, von dem Oberschulrath Fr. Kohlrausch). Fr. Kohlrausch, *Erinnerungen aus meinem Leben.* Hannover, 1863. — *Andere Mittheilungen hinsichtlich des Statistischen, sowie hinsichtlich verschiedener Punkte in der gegenwärtigen Organisation.* — *Sammlung der Verordnungen und Ausschreiben u. a. von F. Spangenberg.* — *Hannoversche Gesetzsammlung 1829, 1830 u. s. w.* — *Vormbaum, Evangelische Schulordnungen.* 3 Bd., 1860—1864. — *Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen.* 3 Bd.: 1864, 1869 (besonders S. 365—434), und 1874. — *Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen,* 2. Ausgabe. 2 Bd., 1875.

Geffers †. — Rahmeyer.

Hannover; das Volksschulwesen*). I. Historisches, Quellen und Literatur.

1. Wie die Volksschule überhaupt erst durch den evangelischen Protestantismus ins Leben gerufen ist, so fällt auch in den Hannoverschen Landen der Anfang des Volks-

*) Dieser Artikel, in der ersten Auflage von berufenster Feder nach amtlichen Quellen abgefaßt, ist für die zweite unverändert gelassen worden, weil er einerseits in dieser Gestalt ein historisches Document von bleibendem Werthe bildet, andererseits die Dinge auf diesem Gebiete noch so sehr im Fluße begriffen sind, daß ein Versuch, sie gerade im jetzigen Augenblick zu fixiren, nach dem Urtheil der Sachkenner nicht rathsam erschien. D. Red.

schulwesens mit dem Erlasse der Kirchenordnungen zusammen, welche nicht lange nach der Reformation den einzelnen Provinzen gegeben wurden. Denn die sogen. deutschen Schreib- und Rechenschulen, welche vorher schon in manchen Städten vorhanden gewesen, können auf den Ehrennamen einer Volksschule keinen Anspruch machen; und wenn auch die Kirchenordnungen — in dem Capitel „von den Schulen“ — hauptsächlich von lateinischen (Gelehrten- und Fach-) Schulen handeln, so treten sie doch zugleich mit der bestimmten Forderung hervor, daß überall und namentlich auch auf dem platten Lande deutsche Schulen, insonderheit auch „Jungfrauen-schulen“, zur Uebung im Gebet und Katechismus, im Schreiben, Lesen, desgleichen Psalmensingen, Rechnen (und Nähen) aufgerichtet werden sollen, dergestalt, daß wo bisher schon Klüstereien gewesen, deutsche Schulen damit verbunden, sonst aber eigene Schulmeister oder auch „Schulfrauen“ eingesetzt, und wo Frauentlöster vorhanden waren, auch in diesen Mädchen unterrichtet werden sollten. Vergl. Hadeln'sche Kirchenordnung vom Jahre 1526 und Hadeln'schen Visitations-Receß von 1622; Calenberg'sche (oder Braunschweig'sche) Kirchenordnung von 1569; Lüneburg'sche Kirchenordnung von (1564) 1619; Lauenburg'sche (oder Niedersächsische) Kirchenordnung von 1585; Ostfriesische Kirchenordnung von 1631 u. a.

2. Diese Vorschriften fanden freilich, da jeder Zwang von oben fehlte, erst allmählich und nur insoweit Beachtung, als die Erkenntnis von der Nothwendigkeit von Volksschulen, namentlich durch die immer weiter sich verbreitenden kirchlichen Katechisationen und Kinderpredigten, sowie durch die mancherlei Bearbeitungen von Luther's kleinem Katechismus, welcher selber einen integrirenden Theil der Kirchenordnung bildete, in den einzelnen Gemeinden Bestand gewann; und was hier und da wirklich angefangen hatte, Wurzel zu treiben, wurde hinterher von dem Sturm des 30jährigen Kriegs wieder vernichtet, so daß nach dem Friedensschlusse das Werk wie von neuem begonnen werden mußte. Indessen waren die bisherigen Erfahrungen nicht umsonst gemacht, und die Vereinigung der verschiedenen Landestheile nach dem Erlöschen der mittleren Linie des Hauses Braunschweig im J. 1634 (wobei Calenberg und Göttingen an Herzog Georg von Hannover, Lüneburg, Grubenhagen, Hoya und Diepholz an Herzog Friedrich von Celle fiel), konnte der weiteren Entwicklung der Sache nur förderlich sein.

3. Schon im J. 1650 erfolgte die Schulordnung des Herzogs Georg Wilhelm von Calenberg-Göttingen, für den inneren Ausbau der Volksschule von wesentlicher Bedeutung, weil sie zuerst feste Bestimmungen über Schulpflicht, Sommer-schule, Schulgeld, Visitation, Schulzucht und Katechese gab. Jedes Kind soll vom 6. Jahre an zur Schule gehen, bis daß es lesen und Luther's Katechismus mit Verstand beten kann, eher aber nicht zum heiligen Abendmahle zugelassen werden. Der Unterricht soll während der Sommerarbeit auf je eine Stunde am Sonnabend und Sonntag beschränkt sein; der Pfarrer wöchentlich wenigstens zweimal die Schule besuchen u. (Fast gleichlautend war die Verordnung des Bruders und Nachfolgers Georg Wilhelms, des Herzogs Ernst August — für Calenberg, Göttingen und Grubenhagen — „wegen der Katechismuslehre“ vom 9. Oct. 1681.)

4. Im J. 1687 erließ derselbe Herzog Georg Wilhelm (welcher Calenberg-Göttingen mit Lüneburg, Hoya und Diepholz seit 1665 vertauscht hatte) für die neu überkommene Grafschaft Dannenberg die ausführliche, sorgfältig gearbeitete Dannenberg'sche Schulordnung, worin u. a. die Feststellung von Schulbezirken und Errichtung von Schulhäusern anbefohlen, auch die Lehrer verpflichtet wurden, den ganzen Sommer hindurch, „wenn auch nur für die jüngern Kinder“, Schule zu halten; Superintendenten und Pfarrer aber sollten darauf sehen, daß tüchtige Personen zu Schulmeistern gewählt würden, wenn auch noch ausnahmsweise Handwerker als Lehrer zugelassen werden dürften. Der Versuch, diese Schulordnung auch in dem Fürstenthume Lüneburg zur Geltung zu bringen, blieb fruchtlos.

5. Vielmehr erfolgte (nachdem der Sohn des zum Kurfürsten erhobenen Herzogs Ernst August von Calenberg, Georg, welcher 1714 als Georg I. den englischen Königsthron bestieg, die sämmtlichen Erblande vereinigt hatte) am 22. März 1734 das Edic-

tum Königs Georg II. „wegen der Schulinformation“ für Lüneburg und Hoya, worin bestimmt ward, daß die Kinder auf dem platten Lande regulariter nur 3 Quartale, von Michaelis bis Johannis, die Schule zu besuchen hätten; von Johannis bis Michaelis aber, im Nothfalle selbst noch über Michaelis hinaus, nach zuvoriger Anzeige bei dem Pfarrer, aus der Schule entbleiben dürften, so jedoch, daß sie die sonntägliche Katechismuslehre und zwei Unterrichtsstunden in der Woche zu besuchen hätten. Dergleichen erließ König Georg II. am 29. Nov. 1734 eine Verordnung für Calenberg, Göttingen, Grubenhagen und Diepholz, „wegen der Schulinformation“, worin befohlen wurde, daß die Kinder vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre die Schule besuchen, und wenigstens 6 Monate lang vor der Confirmation von dem Pfarrer einige male wöchentlich unterrichtet werden sollten.

6. Die Ausschreiben des (im J. 1636 errichteten, nach Aufhebung des Consistoriums zu Celle 1705 auch für Lüneburg, Hoya und Diepholz zuständig erklärten) Consistoriums zu Hannover, welche in den nächst folgenden Jahren in großer Anzahl ergingen, sowie die sonstigen amtlichen Verfügungen dieser Zeit zeigen, wie eifrig man darüber aus war, die Bestimmungen der vorerwähnten beiden k. Erlasse ins wirkliche Leben einzuführen, um so zu derselben Zeit, wo man durch Errichtung der Landesuniversität zu Göttingen (1736) für die höhere Bildung so hochherzig Sorge getragen hatte, auch dem Volksschulwesen nach Kräften aufzuhelfen. Den Schullehrern wird darin verboten, die Schulkinder zu eigener Hausarbeit zu gebrauchen, für den Unterricht im Schreiben und Rechnen eine besondere Gebühr zu fordern, den Unterricht über dem Handwerk oder wegen vorfallender Begräbnisse, Hochzeiten u. zu vernachlässigen. Den Superintendenten wird befohlen, keinen Schullehrer hinfort mehr für sich allein und ohne Confirmation des Consistoriums zu bestellen, sondern bei jedesmaliger Vacanz zwei tüchtige Subjecte unter Beifügung von Zeugnissen dem Consistorium zu präsentiren. Die General- und Special-Superintendenten sollen die Kirchen- und Schulvisitationen alle Jahre regelmäßig abhalten; die Schulmeister zu ihrer Weiterbildung alle Monat vor ihrem Pfarrer erscheinen, auch der sonntäglichen Katechismuslehre beiwohnen; die Studiosen auf der Universität und nachher im Katechisiren und Schulhalten sich üben; die Obrigkeiten auf regelmäßigen Schulbesuch halten, und damit die „Hüttekinder“ entbehrlich werden, für Bestellung von Gemeindegirten Sorge tragen u. s. w.

7. Indes machte die Sommerschule in den Lüneburg'schen und Hoya'schen Dörfern so viele Schwierigkeit, daß am 1. Juli 1738 eine königliche Declaration der Schulordnung für Lüneburg vom J. 1734 erfolgte, wodurch gestattet wurde, daß solche Eltern, welche nach amtlicher Bezeugung ihre Kinder bei der Arbeit nicht entbehren könnten oder vermietten müßten, diese den ganzen Sommer hindurch aus der Schule behalten dürften, nur daß die Kinder wöchentlich in 3 Stunden die Schule und sonntäglich die Kinderlehre zu besuchen hätten. Was hier den ärmeren Kindern gestattet war, wurde indes widerrechtlich bald weiter auf alle Kinder ausgedehnt, so daß fast überall in diesen Gegenden nur zweimal wöchentlich in je 3 Stunden Unterricht ertheilt, ja hier und da die Schule zeitweise ganz eingestellt worden ist. Dieser Unordnung ist erst ganz neuerlich durch obrigkeitliche Verfügung — freilich unter vielem Widerspruch der Betheiligten — Einhalt gethan worden. In den übrigen Provinzen dagegen kam der vorschriftsmäßige Schulbesuch mehr und mehr in festen Gang.

8. Für die Landschulen des Fürstenthums Lauenburg, welches im J. 1705 an Hannover gefallen war, erließ ebenfalls Georg II. im J. 1757 eine vollständige — die Lauenburg'sche — Schulordnung, deren Inhalt im wesentlichen mit den früher genannten übereinstimmt. Dasselbe gilt von der wohlgemeinten Bremer Schulordnung, welche im J. 1752 für die Landschulen in den seit 1715 zu Hannover gehörigen Herzogthümern Bremen und Verden erlassen worden war. In der reformirten Grafschaft Bentheim, welche seit 1753 an Hannover verpfändet, 1813 in dessen definitiven Besitz gelangt ist, bestand seit 1708 eine vom k. Oberkirchenrath mit der Classis (einer Versammlung der Prediger) entworfene Kirchenordnung, wonach die Lehrer den Heidelberger Katechismus

zu unterschreiben und — 4 Monate Ferien abgerechnet — das ganze Jahr hindurch Schule zu halten hatten. In dem Fürstenthume Osnabrück, welches seit 1803 in den erblichen Besitz von Hannover gelangte, ist es niemals zu dem Erlaß einer Kirchen- oder Schulordnung gekommen. Dagegen hatte das Fürstenthum Ostfriesland, welches im J. 1815 von Preußen an Hannover fiel, nicht bloß seit dem J. 1631 die der Lüneburg'schen nahe verwandte (ostfriesische) Kirchenordnung (u. a. mit der Vorschrift für die Lehrer, Sommer und Winter Schule zu halten), sondern erhielt auch mit dem (preußischen) General-Landschul-Reglement vom J. 1763 eine vollständige, alle Verhältnisse sorgfältig regulirende Schulordnung. Im Fürstenthume Hildesheim, welches ebenfalls 1815 an Hannover fiel, erließ das Consistorium Aug. Conf., welches seit 1652 bestand (und 1818 ebenfalls mit dem Consistorium zu Hannover vereinigt worden ist), im J. 1735 die Hildesheimer Schulordnung, deren Bestimmungen übrigens, weil gänzlich unbeachtet geblieben, durch die Consistorialverordnung vom J. 1769 neu eingeschärft werden mußten. „Zur Erleichterung der Eltern“ sollte das schulpflichtige Alter statt vom 6—14. vom 4—11. oder 12. Jahre dauern, und die Großen und Kleinen nur je 3 Stunden täglich Unterricht haben. Diese Neuerung erregte aber einen so heftigen Unwillen in den Gemeinden, daß alsbald der frühere Zustand wieder hergestellt wurde.

Endlich erfolgte auch im J. 1736 eine (katholische) Schulordnung des Bischofs von Hildesheim, die, im Jahre 1763 erneuert, als Regel hinstellte, daß das ganze Jahr hindurch Schule zu halten und nur für die Armen die Schulzeit zu kürzen sei.

9. Öffentliche Lehrerbildungsanstalten gab es bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts im Hannover'schen nicht. Im J. 1751 stiftete der Kaufmann Böttcher zu Hannover das erste Seminar im Lande nebst einer Freischule für arme Kinder, indem er ein ansehnliches Capital und seine drei neuerbauten Häuser dem Consistorium zum Geschenk überwies. (Vergl. Geschichte des Hannover'schen Schullehrerseminars von Salfeld 1800; und die 100jährige Jubelfeier des Seminars zu Hannover von Ribbelen 1851.) Die Zahl der Seminaristen, welche 3 Jahre in der Anstalt blieben, alles frei hatten und die Schule mit besorgen mußten, ward auf 30 festgesetzt. Durch einsichtsvolle Leitung gewann die Anstalt bald einen Namen selbst über die Grenzen des Landes hinaus. Mit derselben wurde schon früh das sog. Nachbildungsinstitut verbunden für bereits angestellte, aber mangelhaft vorbereitete Landschulmeister, zu deren Unterhalte das „königliche Gnadengeschenk“ (s. u.) diente. Im J. 1800 kam das Präparandeninstitut hinzu für solche junge Leute, die sich demnächst um eine der zahlreichen kleinen Landschulstellen bewerben wollten. Ihre Zahl betrug anfangs 16, dann 32, und stieg später bis zu 56. Sie blieben $\frac{1}{4}$ Jahr, seit 1836 $\frac{1}{2}$ Jahr lang in der Anstalt und erhielten Speisung gegen geringe Vergütung, 8 ganz umsonst.

Im Hildesheim'schen bildete sich erst um 1800 aus einer kleinen Privatanstalt das Seminar zu Alfeld, das seit 1815 Zuschüsse aus Landesmitteln erhielt und später ganz von der Regierung übernommen wurde. In gleicher Weise entstand um dieselbe Zeit das Seminar zu Stade, das im J. 1822 nach dem Vorbilde des Hannover'schen neu eingerichtet und zu einer öffentlichen Anstalt erhoben wurde (vgl. das Consistorialauschreiben vom 23. Mai 1822 mit dem Einrichtungsplane); und ebenso das Seminar zu Osnabrück, das 1821 von der Regierung übernommen wurde. In den übrigen Provinzen vertraten die sog. Schulmeisterschulen (kleine Privatinststitute), und in den Diöcesen Hildesheim und Osnabrück die beiden sog. Normalschulen die Stelle von Seminaren. Aus Landesmitteln erfolgten für Seminarzwecke bis zum J. 1834 etwa 4080 und 1200 Thlr.; aus dem allgemeinen Klosterfonds c. 1500 Thlr.

10. Ein für die gesammte Volksbildung folgenreiches Ereignis ums J. 1790 war die Beseitigung der bisherigen (kirchlichen) Katechismen (des Walthers vom Jahre 1653 in Lüneburg; des Gesenius von 1635 in den übrigen Althannover'schen Landestheilen und in Ostfriesland) und die Einführung eines neuen Landeskatechismus, der, ein Mittelding zwischen Orthodorie und Heterodorie, in Hannover ausgearbeitet war

und successive von sämmtlichen Provinzen freiwillig angenommen wurde. Nur im Consistorialbezirke Osnabrück wurde der Lutherische Katechismus, und im Consistorialbezirke Stade der alte Sötesfleisch zugleich beibehalten.

11. Der jämmerliche Zustand der Lehrereinnahmen (im Consistorialbezirke Hannover hatten ums J. 1775 über 700 Lehrer nicht mehr als 30 Thlr. jährlich, und ein Theil nur 10—12 Thlr.!) bewog denselben Kaufmann Böttcher 1769 zu einem ansehnlichen Vermächtnis, von dessen Zinsen solchen Landgemeinden 100 Thlr. jedesmal geschenkt werden sollten, welche ihre Schulstelle um 10 Thlr. jährlich verbessern würden. Im J. 1775 schenkte auch Georg III. 1000 Thlr. jährlich zu Zulagen für die am meisten bedürftigen Landschullehrer (das sogen. königliche Gnadengeschenk). Die Consistorien sodann ermunterten Geistliche und Gemeinden, die Verbesserung der Schulstellen, namentlich durch Ueberweisung und Cultivirung von Land, zu fördern, so viel sie nur könnten, und verwilligten ihrerseits je nach Kräften Beihilfen aus den zu ihrer Verfügung stehenden Stiftungsfonds, theils hiezu, theils zur persönlichen Unterstützung besonders hart bedrängter Lehrer (oft freilich nur im Betrage von 3—4 Thlr.!). Endlich bewilligten zu gleichem Zwecke in den Jahren 1791 bis 1803 die Provinziallandschaften jährliche Geldbeiträge, und nach Beseitigung der Kriegsnoth die allgemeinen Stände eine jährliche Summe von 3470 + 3800 Thlr. Daneben erfolgten an Beihilfen aus den Gütern der aufgehobenen geistlichen Stiftungen und Klöster, aus welchen im J. 1818 der allgemeine Klosterfond gebildet wurde, circa 18,600 Thlr. jährlich. Gleichwohl betrug bis ums J. 1845 das Durchschnittseinkommen einer jeden Schulstelle nur 102 Thlr., und von den 3426 im Königreich vorhandenen Schulstellen hatten 851 keine Dienstwohnung, 356 einen Reihetisch, 436 unter 26 Thlr., 735 unter 51 Thlr., 477 unter 75 Thlr. jährlicher Einnahme!

12. Das bedeutungsvollste Ereignis für die Entwicklung des Hannover'schen Volksschulwesens ist der Erlaß des Gesetzes vom 26. Mai 1845, das christliche Volksschulwesen betreffend, nebst der unterm 31. Dec. desselben Jahrs erfolgten Instruction des k. Cultusministeriums zur Ausführung dieses Gesetzes. Durch dasselbe ist zuerst eine für das ganze Königreich gemeinsame Grundlage des Schulwesens gewonnen. Der erste Theil des Gesetzes handelt von Beaufsichtigung des Unterrichts, Unterrichtsgegenständen, Unterrichtszeit und Schulbesuch, Schulzwang und Schulpflicht, Privatunterricht, Patronat- und Wahlrechten, Lehrereinstellung; der zweite von Schulverbänden, deren Regelung und Obliegenheiten in Bezug auf Dotirung und Verbesserung von Schulstellen, auf Schullocal, Schulgeld, Reihetisch, Concurrrenz-Maßstab und von Beihilfen aus der Landeskasse. Gleichzeitig nämlich mit dem Erlasse des Gesetzes wurde zu dessen Ausführung die frühere Dispositionssumme von 3800 Thlr. (unter Fortdauer der älteren Bewilligung ad circa 3400 Thlr.) von den allg. Ständen (erst auf 14,000, dann) auf 30,000 Thlr. jährlich erhöht, und es entfaltete sich nun eine Thätigkeit der Behörden des ganzen Landes für die Verbesserung des Schulwesens nach seiner äußeren und inneren Seite, die vorher kaum geahnt war, und durch den Anstoß des Jahres 1848 und die seitdem erfolgten neuen Geldbewilligungen sich nur noch gesteigert hat.

13. Zunächst wurden durch das ganze Land feste Schulbezirke abgegrenzt, und das Einkommen (von 2004 Schulstellen) auf das gesetzliche Minimum von 30 Thlr. nebst Reihetisch oder 80 Thlr. jährlich — außer Wohnung — gebracht. Dabei wurden die Reihetische, wo es thunlich war, beseitigt; sonst aber für den ganzen Tag vervollständigt und wo möglich in ein festes Kosthaus umgewandelt. Reihewohnungen, wo sie nicht beseitigt werden konnten, durften von nun an wenigstens nur noch jährlich wechseln. Wo besondere Gründe vorlagen, wurde das Dienst-einkommen in Land- und Fleckengemeinden bis auf 150, in Städten bis auf 300 Thlr. jährlich erhöht. Sodann wurde die innere Einrichtung der Schulen einer Revision unterzogen und über Unterrichtszeit, Unterrichtsgegenstände, Schulbesuch u. das für jeden Bezirk Angemessene in gesonderten Bekanntmachungen („Regelung des inneren

Volksschulwesens betreffend“) festgestellt. Hieher gehören: die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Stade vom 13. Apr. 1848 und die Ergänzung derselben vom 31. Jul. 1856; die des k. Consistoriums zu Otterndorf vom 4. August 1847 und die Ergänzungen vom 23. Mai 1853 und vom 7. Mai 1859; die des k. Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten vom 26. Aug. 1852, den Schulbesuch im Landdrosteibezirke Osnabrück betreffend (vgl. die Bekanntmachung der k. Prov.-Regierung zu Osnabrück vom 3. Aug. 1818, die Landschulen beider Confessionen im Fürstenthume Osnabrück betr., und die k. Verordnung wegen des Kirchen- und Schulwesens in der Niedergraffschaft Lingen für beide Confessionen vom 25. Jun. 1822); die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Hannover vom 31. März 1857; die des k. Consistoriums zu Aurich vom 15. Oct. 1857 (vgl. das Ausschreiben desselben vom 20. Febr. 1823, das Regulativ über Schulgeldserhebung betr.); die des kath. Consistoriums zu Hildesheim vom 4. Juni 1859; die des k. Oberkirchenraths zu Nordhorn vom 12. Apr. 1859 (vgl. die Bekanntmachung der k. Landdrostei zu Osnabrück, die Verbesserung des niederen Schulwesens in der Graffschaft Bentheim betr., vom 27. Sept. 1824, und die kathol. Elementarschulen daselbst betr., vom 11. Jan. 1830).

14. Am 14. Octbr. 1848 erschien das Gesetz über Kirchen- und Schulvorstände (mit der Ausführungsbekanntmachung des k. Cult.-Ministeriums; vgl. auch das Zusatzgesetz vom 5. Nov. 1850), welches für jeden Schulbezirk — Ausnahmen vorbehalten — die Errichtung eines besonderen Schulvorstandes oder die Erklärung des Kirchenvorstandes zum Schulvorstand vorschrieb. Die Schulvorstände, bestehend aus einem Geistlichen als Vorsitzenden, dem Ortsschullehrer und einigen von der Gemeinde gewählten Schulvorstehern, sind bestimmt zur Vertretung der Schulgemeinden und zur Verwaltung des Vermögens der Volksschulen, sowie zur Mitwirkung bei der dem Pfarrer obliegenden Aufsicht über das Schulwesen. Das Gesetz ist fast überall zur Ausführung gebracht, nur im Lande Hadeln, in der Graffschaft Bentheim und in der Diöcese Hildesheim einstweilen noch nicht, weil in den beiden ersten Provinzen die bestehenden Provisorencollegien, beziehungsweise Ortsconsistorien (Kirchenräthe) ausreichen, bei den Katholiken aber die Sache kirchliche Bedenken erregte.

15. Im J. 1850 bewilligten die allg. Stände auf regierungsseitigen Antrag jährlich a. 5000 Thlr. behufs Emeritirung von Schullehrern (seit 1857 ist der Emeritirungsfonds auf 6000 Thlr. erhöht); b. 5000 Thlr. behuf der Schullehrer-Witwen-Kassen; c. 15,000 Thlr. zu persönlichen Gehaltszulagen für ältere Lehrer; d. 10,000 Thlr. behufs Ausbildung der Lehrer für ihr Fach, insonderheit zur Verbesserung, beziehungsweise Errichtung seminarischer Anstalten — in Uebereinstimmung mit den Vorschlägen einer von der k. Regierung niedergesetzten (Volksschul-) Commission von Sachverständigen, deren Verhandlungen in Hannover im Druck erschienen sind. Dieser Lehrerbildungsfonds wurde wenige Jahre darauf auf 20,000 Thlr. jährlich erhöht, und im J. 1852 zugleich eine einmalige Summe von 30,360 Thlr. zur ersten Einrichtung seminarischer Anstalten bewilligt.

16. Mit Hilfe dieser Summe wurde sofort die nachfolgende Organisation des Seminarwesens im Königreiche ausgeführt:

a. Das „Präparandeninstitut“ in Hannover ist zu einem selbständigen, zur Bildung von Landschullehrern für den Landdrosteibezirk Hannover bestimmten (Bezirks-) Seminar mit einem einjährigen (statt des bisher halbjährigen) Cursus und 32 Zöglingen umgestaltet. Das Hauptseminar bildet in einem dreijährigen Cursus circa 24 Zöglinge vorzugsweise zu Lehrern für Stadtschulen im Landdrosteibezirke Hannover und Lüneburg. Daneben ist das Nachbildungsinstitut einstweilen noch bestehen geblieben, welches im Sommer 4 Wochen lang von circa 12 Landschullehrern besucht wird.

b. Die Anstalt zu Alfeld ist in ein Internat (in einem neuen Gebäude mit Landhaushalt) mit circa 50 Zöglingen und einem ein- zwei- und dreijährigen Cursus beziehungsweise für Land- und Stadtschulen des Landdrosteibezirks Hildesheim umgewandelt.

c. In Lüneburg ist ein neues Bezirksseminar für die Landschulen des dortigen Landdrosteibezirks gegründet als Internat, mit 32 Zöglingen und einjährigem Cursus.

d. Für Ostfriesland, wo bisher nur die sogenannte zünftige Lehrerbildung in Schulmeister Schulen üblich war, ist in Aurich für die Hauptschulstellen der Provinz eine neue Anstalt für 14, jetzt 26, Zöglinge gegründet, als Externat mit zweijährigem Cursus und doppeltem Unterricht für die Lutheraner und Reformirten.

e. Das Seminargebäude in Stade ist erweitert, und neben dem Hauptinstitut für circa 20 Zöglinge mit 3jährigem Cursus ein Nebenseminar eingerichtet für 30, jetzt 40—50 Zöglinge mit einjährigem (statt des bisher halbjährigen) Cursus für die Landschulen der Provinz. Nach Stade sind auch die Aspiranten des Landes Hadeln gewiesen.

f. Für die kleine reformirte Grafschaft Bentheim ist eine Lehrervorbildungsanstalt als Externat in Neuenhaus eingerichtet mit 6—10 Zöglingen und einjährigem Cursus für Landschulen. Wer sich für Stadtschulstellen ausbilden will, wendet sich dem Auricher oder einem anderen Landes-Seminar zu.

g. Das evangelische Seminar zu Osnabrück ist ebenfalls erweitert, in einem neu erworbenen Gebäude mit vollständigem Landhaushalt. Es hat circa 24 Zöglinge mit dreijährigem Cursus.

h. Auch das katholische Seminar zu Osnabrück ist erweitert, doch wohnen die circa 30 Zöglinge — zum Theil weiblichen Geschlechts — außerhalb der Anstalt. Der Cursus ist zweijährig.

i. Statt der bisherigen katholischen Normalschule in Hildesheim, die (wie die Normalschule in Osnabrück) nur im Sommer gearbeitet hatte und weder eigenes Local noch eigene Lehrer besaß, ist eine Internatsanstalt mit circa 12 Zöglingen und zweijährigem Cursus eingerichtet.

Mit 5 der genannten Anstalten ist ein Garten für ländliche Arbeiten verbunden, das Lehrpersonal ist erheblich verstärkt, der Lehrapparat vervollständigt, in den Seminar-gebäuden außer für den Director meist noch eine (Familien-) Wohnung für einen zweiten, und eine Wohnung für einen dritten unverheiratheten Lehrer eingerichtet.

17. Sodann genehmigten die allg. Stände, daß die ältere Bewilligung von 3905 Thlr. jährlich zu temporären Unterstützungen hilfsbedürftiger Lehrer verwandt werden dürfte. Diese Summe wird in festen Raten den Consistorien jährlich ausgezahlt und von diesen zugleich mit ihren eigenen Unterstützungsmitteln vertheilt. Diese Consistorial-Mittel sind nicht unbedeutend: Hannover hat circa 1800 Thlr. aus dem Neben'schen Fonds zc. — Stade circa 300 Thlr. aus den Hauscopulationsgeldern zc. — Aurich circa 1000 Thlr. von dem Weiß'schen Legat zc. — Osnabrück A. C. 100, demnächst 200 Thlr. aus der Göllich'schen Stiftung. — Osnabrück kath. Conf. 500 Thlr. aus dem Versenbrück'schen Fonds zc. Hierzu kommen dann noch die außerordentlichen Unterstützungen, welche auf Ansuchen in besonderen Dringlichkeitsfällen aus dem allgemeinen Klosterfonds verabreicht werden. — Auch stehen einzelnen Consistorien Mittel zur Verbesserung von Schulstellen, namentlich zur Cultivirung von Schulländereien zu Gebote, wie dem Consistorium zu Hannover der sogenannten Schuldiensverbesserungsfonds, der jährlich circa 1550 Thlr. Zinsen abwirft. — Endlich dient noch zur Verbesserung von Schulstellen der sogenannte Grundsteuer-Entschädigungsfonds, welcher in Folge der Aufhebung der Grundsteuerfreiheit der niederen Kirchen- und Schulstellen im J. 1851 gebildet wurde und jährlich für beide Confessionen etwa 1300 + 70 Thlr. gewährt.

18. Aus den Verhandlungen, welche auf Grund der im J. 1849 den allgemeinen Ständen von der k. Regierung vorgelegten „Grundzüge für die künftige Gestaltung des Volksschulwesens“ gepflogen wurden, gieng der Beschluß hervor, weder ein Gesamt-Oberschulcollegium für das höhere und niedere Schulwesen, noch von den Consistorien abgeforderte Provinzial-Schulbehörden einzusetzen „weil der Volksschule ihr kirchlicher und confessioneller Charakter verbleiben müsse“. Statt dessen ist ein schulkundiger Refe-

rent zur Bearbeitung der Volksschulsachen in das k. Cultus-Ministerium gesetzt, welchem zugleich die Generalinspection der Volksschulen und der Seminare des Königreichs obliegt, und (nach Vorschrift der k. Verordnung vom 5. Febr. 1851, die Zuständigkeit in evang. Volksschulsachen betreffend) in jedem evang. Consistorium ein praktisch im Schulsache geübtes Mitglied — mit dem Titel von Oberschulinspectoren — angestellt, und zur Behandlung der Volksschulsachen eine besondere Abtheilung gebildet, welche aus diesem schulkundigen, einem rechtsverständigen und einem geistlichen Mitgliede, unter Vorsitz des Consistorialdirectors, besteht.

Im Consistorium zu Aurich muß von den Mitgliedern dieser Abtheilung immer mindestens eines lutherischer und eines reformirter Confession sein. Für das kleine Land Hadeln war ein besonderer Oberschulinspector nicht nöthig; dagegen sind in dem Consistorium zu Hannover 3 Schulkundige angestellt wegen des großen Umfangs des Bezirks. Der Schulkundige hat jährlich einen Theil der Volksschulen seines Bezirks zu besuchen; doch steht ihm dabei die Befugnis eigener Anordnung nicht zu. Für gemischte Sachen, sowie in Sachen, welche die Anstellung und Entlassung der Volksschul- und Seminarlehrer betreffen, ist das Plenum des Consistoriums zuständig; doch ist das schulkundige Mitglied in diesen Sachen stimmberechtigt, in den Lehrerbefestigungssachen in der Regel auch Referent. Dazu ist der Oberschulinspector an die Stelle des bisherigen (Consistorial-) Curators des Seminars seines Bezirks getreten. In Ostfriesland, Osnabrück und Bentheim ist demselben zugleich die Direction der seminariischen Lehranstalt übertragen.

Der kirchliche Charakter der Volksschule ist somit nach Gebühr gewahrt. Die persönliche Kenntnissnahme, welche die Schulkundigen auf ihren continuirlichen Inspectionsreisen von den Zuständen und Bedürfnissen der Schulen und Lehrer an Ort und Stelle nehmen, kann nicht anders als fördernd auf das Gedeihen des Schulwesens einwirken. In ihrer Person ist eine lebendige Vermittlung gegeben einerseits zwischen der Oberbehörde und den untergebenen Anstalten und Personen, andererseits zwischen dem Seminar und den Schulen der Provinz. Im J. 1854 berief das k. Cultus-Ministerium die sämmtlichen Schulkundigen zu einer Berathung über innere Schulsachen, deren Ergebnis in einer Druckschrift zusammengestellt ist.

19. In anderweiter Ausführung des Volksschulgesetzes sind nach und nach diejenigen einzelnen — meist städtischen Volksschulen, deren Leitung den k. Consistorialbehörden nicht zusteht, wie in Osterode, Münden, Nordheim, Verden &c., der Oberaufsicht des betreffenden Consistoriums unterstellt, indem die gegenseitige Competenz durch besondere Reglements geordnet ist. — Ferner sind die zuständigen Geistlichen ermächtigt, Privatschulen — zu deren Errichtung es höherer Erlaubnis regelmäßig nicht bedarf — behufs wirksamer Aufsichtsführung über dieselben jederzeit kenntnisnehmend zu besuchen. — Weiter sind Bestimmungen erlassen wegen Verpflichtung, Beeidigung und Einführung der Volksschul- und Seminarlehrer, sowie auch wegen zweckmäßiger Vorbildung der Schullehrlinge. — Endlich ist durch k. Verordnung vom 19. Mai 1859 zur Regelung der Ausübung des k. Oberaufsichtsrechts über diejenigen Schulen des Landes, welche weder zu den Volks- noch Gelehrtenschulen gehören — Mittelschulen, höhere Bürger- und Töchterschulen &c. — bestimmt, daß die Oberaufsicht über diese Schulen von dem k. Cultusministerium und unter diesem von den k. Consistorialbehörden ausgeübt werden solle.

20. War so seit Erlaß des Volksschulgesetzes der innere Ausbau des Schulwesens in stetem Fortschritte begriffen gewesen, und war auch gleichzeitig vieles für die Verbesserung der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer geschehen, so hatte doch der zu letzterem Zwecke bewilligte Dispositionsfonds von 30,000 Thlr. und das Volksschulgesetz selber nicht hingereicht, um allen Lehrern zu einer auskömmlichen Dienst-einnahme zu verhelfen. Als ein sehr erfreuliches Ereignis muß daher der Erlaß des neuesten Gesetzes vom 2. Aug. 1856, Verbesserung der Volksschulstellen betreffend, und die zur Ausführung desselben bereitwillig von den allg. Ständen

gewährte Bewilligung einer neuen Dispositionssumme von 20,000 Thlr. jährlich bezeichnet werden. Die Ausführung dieses Gesetzes, welche erwünschte Resultate liefert (s. u.), ist bereits ziemlich vollendet.

Um den Schulgemeinden sodann die Beschaffung der erforderlichen Mittel zur weiteren Verbesserung ihrer Schulstellen zu erleichtern, ist durch k. Verordnung vom 25. Febr. 1859 eine Einrichtung getroffen, wornach der allg. Klosterfonds zur Capitalansammlung für (Kirchen- und) Schulzwecke durch jährliche Einzahlungen benutzt werden kann (vgl. dazu die Ausführungsbekanntmachung des k. Cultusministeriums vom 15. Aug. 1859).

Endlich ist noch des bedeutungsvollen Umstandes zu erwähnen, daß nachdem allerhöchsten Orts im J. 1856 die Beseitigung des rationalisirenden Landeskatechismus genehmigt ist, die Einführung eines neuen Landeskatechismus (des von einer dazu niedergesetzten Commission umgearbeiteten alten Waltherschen), der im Entwurfe bereits vorliegt, in naher Zeit zu hoffen steht.

(Nach weiterer Mittheilung ist bald nach Abfassung des vorstehenden Artikels seitens des k. Cultusministeriums Verfügung ergangen wegen Erweiterung des Turnunterrichts an den Schullehrerseminaren, und wegen Bestellung von Hauptlehrern an den mehrclassigen Volksschulen nach Württemberger Muster.)

Der neue Landeskatechismus (vgl. oben) ist wegen verschiedenen Widerspruchs der Majoritäten in den meisten Gemeinden nur sehr vereinzelt zur Einführung gelangt.

Behufs Errichtung neuer Schullehrerseminare, bezw. Umgestaltung der vorhandenen, sowie zur weiteren Verbesserung der Volksschulstellen und zu höheren persönlichen Gehaltszulagen für Schullehrer waren von dem k. Cultusministerium bereits die erforderlichen Vorlagen bei den allgemeinen Ständen eingebracht und sehr erhebliche Bewilligungen beantragt, als die Verwicklungen des J. 1866 eintraten).

21. Quellen und Literatur. Die vorerwähnten Kirchen- und Schulordnungen, Gesetze, Verordnungen und Bekanntmachungen finden sich größtentheils in den vortrefflichen Sammelwerken von Ehardt: Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben in Kirchen- und Schulsachen für den Consistorialbezirk Hannover 2 Bde. (1569—1844), Gesetze u. für das Königr. H. 2. Folge, 2. Bd. und 4. Bd., 3. Abth.; 3. Folge 1. Bd., 3. Abth.; Sammlung der Verordnungen für das Königr. H., 2. Bd., 3. Abth. — Sonst ist das Betreffende in dem jedesmaligen Jahrgange der Gesetzsammlung für das Königr. H., I. und III. Abth. zu suchen. — Das auf Ostfriesland Bezügliche ist enthalten in: Gesetze u. in Kirchen- und Schulsachen für Ostfriesland von Ulrichs (1817—1860). Hierin findet sich auch das k. preuß. General-Landschul-Reglement von 1763 und die ostfriesische Inspections-Ordnung vom 7. April 1766. — Vgl. ferner: Sammlung der Verordnungen u. für sämtliche Provinzen des Hannover'schen Staats von Spangenberg, von 1740—1811 (der 4. Bd., 3. Abth. enthält die Hadelnschen Verordnungen bis 1739); Sammlung der Hannover'schen Landesverordnungen u. von 1813—1817 von Hagemann 12 Bde.; und: Ruperti's Kirchen- und Schulgesetzgebung der Herzogthümer Bremen und Verden 1844. Sodann Baring's Beitrag zur Hannover'schen Kirchen- und Schulhistorie 1748; Schlegel's Kirchen- und Reformationsgeschichte von Norddeutschland und den Hannover'schen Staaten 1832. 3 Bde.; Kurhannover'sches Kirchenrecht 1806. 5 Bde., und „über Schulpflichtigkeit und Schulzwang“ 1824; Salfeld's Beiträge zur Kenntnis des Kirchen- und Schulwesens in den Hannover'schen Kurlanden 1800; Hannover'sches Magazin. In den Jahrgängen von 1769—1850 (die Jahre 1808—1813 fehlen), Verfassung des Landes Hadeln von Beckmann 1847; zur Lehre von den Kirchen- und Schullasten im Königreiche Hannover von Brüel 1855; Ehrenfeuchter: zur Geschichte des Katechismus u. 1857; Statistische Uebersicht der Eintheilung des Königr. Hannover u. von Ringklib 1859; Hannover'scher Volksschulbote von Seffer (erscheint alle 14 Tage); Vierteljähr-

liche Nachrichten von Kirchen- und Schulsachen von Cammann, 4 Hefte jährlich, eine schon seit vielen Jahren bestehende Zeitschrift.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung.

1. Das schulpflichtige Alter beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre. Doch ist das k. Cultusministerium befugt (in dringenden Fällen), die Hinaussetzung des schulpflichtigen Alters zu gestatten. Die Zulassung von jüngeren Kindern zur Schule ist — vorbehaltlich der Zahlung des Schulgeldes — gestattet, soweit für die betreffende Ortschule keine Unzuträglichkeit daraus erwächst. Das schulpflichtige Alter endet mit demjenigen Zeitpunkte, welcher dafür in den einzelnen Landestheilen und für die verschiedenen Confessionen vorgeschrieben ist, d. h. mit dem vollendeten 14. Jahre in Calenberg, Göttingen, Grubenhagen, Diepholz (k. Verordnung vom 29. Novbr. 1734), Lüneburg und Hoya (k. Verordnung vom 2. März 1751 und Consistorial-Ausschreiben vom 28. Juli 1752), Lauenburg (Lauenburger Schul-Ordnung vom Jahre 1757), Bremen und Verden (Bremer Schul-Ordnung vom J. 1752) und in Ostfriesland (G. Land-Schul-Reglement vom J. 1763). Im Dannenberg'schen hat das Kind so lange zur Schule zu gehen, bis es vom Superintendenten reif zur Confirmation befunden ist (Dannemberger Schul-Ordnung vom J. 1687); in Hildesheim N. E. bis zum 14. oder wenigstens 13. Lebensjahr (Hildesheimer Schul-Ordnung vom J. 1735); in Hildesheim und Osnabrück N. E. bis zur ersten h. Communion, welche regelmäßig zwischen das 13. und 14. Jahr fällt; in Osnabrück N. E. bis zum 14. Jahr und der Confirmation (Bekanntmachung der Prov.-Regierung vom 3. Aug. 1818); im Lande Hadeln bis zur Confirmation, die um das 14. Jahr stattfindet (Consist.-Ausschreiben vom 4. Aug. 1847).

2. Zum Besuche einer Volksschule sind die Kinder eines jeden Landeseinwohners während des schulpflichtigen Alters verbunden, wenn sie nicht auf einer höheren Lehranstalt oder durch geeigneten Privatunterricht die erforderliche Unterweisung erhalten. (Mit dieser Vorschrift des Volks-Schul-Gesetzes ist den bis dahin massenweise vorhandenen Winkelschulen die Wurzel abgeschnitten). Der Privatunterricht befreit nämlich nur dann von dem Besuche der Volksschule, wenn er die für die letztere vorgeschriebenen Gegenstände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Unterweisenden bei dem betreffenden aufsichtführenden Geistlichen, bezw. der vorgesetzten Behörde kein Bedenken findet oder erforderlichenfalls nachgewiesen wird. Die Auswahl von Privatlehrern ist der Willkür jedes einzelnen überlassen, soweit nicht desfallige gesetzliche Beschränkungen bestehen, wie z. B. die Bremer Schulordnung von 1752 den Eltern eine vorgängige Anzeige bei dem Prediger zur Pflicht macht, und die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Aurich vom 28. Apr. 1825 auf Grund des General-Land-Schul-Reglements von 1763 von jedem Hauslehrer fordert, sich zuvor einer Prüfung vor dem Superintendenten zu unterziehen. Von der Schulgeldszahlung befreit übrigens der Privatunterricht nur dann, wenn er von einem, die Kinder von höchstens 2 Familien unterrichtenden Hauslehrer ertheilt wird. Die Ertheilung eines gemeinsamen Privatunterrichts an Kinder von mehr als 2 Familien in einem oder mehreren der für die Volksschule bestimmten Gegenstände kann jedoch, namentlich bei eintretendem Bedenken gegen die Persönlichkeit des Unterweisenden oder bei erheblicher Benachtheiligung der Ortsvolksschule, nach dem Ermessen der zuständigen Behörde von deren besonderer Genehmigung abhängig gemacht und entweder ganz untersagt, oder an geeignete Bedingungen geknüpft werden.

3. Die Verpflichtung zur Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen liegt den Schulgemeinden (Schulverbänden) ob, soweit nicht einzelne Personen, Corporationen oder Fonds dazu rechtlich verbunden und im Stande sind. Kirchengemeinden haben nicht selten insofern dabei mitzuwirken, als die Lehrerstellen häufig mit Küster- oder Organistendiensten verbunden sind. Beihilfen aus Staatsmitteln aber sollen zu diesem Zwecke nicht anders als, in Ermanglung anderer geeigneter Auskunft, ausshülfsweise gewährt werden. Einen wesentlichen Theil der Lehrereinnahme bildet das Schulgeld, das (früher sehr gering — etwa $\frac{1}{3}$ Rthlr. jährlich) neuerlich vielfach

gesteigert ist, da das k. Cultusministerium befugt ist, eine Erhöhung desselben bis auf 1 Thlr. jährlich für das Kind eintretenden Falls zu verfügen. Doch ist es einem jeden Schulverbande freigestellt, die Dienstentnahme eines Lehrers statt durch Schulgeld auf sonstigem Wege aufzubringen. Von der Schulgeldszahlung an den Lehrer ihres Schulbezirks sind befreit: a. Kinder, welche eine höhere öffentliche Lehranstalt besuchen oder durch einen geeigneten Hauslehrer unterrichtet werden; b. welche wegen Gebrechen auf wenigstens $\frac{1}{4}$ Jahr vom Schulbesuche dispensirt sind; c. welche eine auswärtige Schule besuchen und zugleich außerhalb des Schulbezirks untergebracht sind; d. für das 3. und die folgenden Kinder derselben Familie, welche gleichzeitig die nämliche Schule besuchen, darf die Hälfte des Schulgeldes gekürzt werden.

Das Schulgeld für arme Kinder wird theils aus dem Kirchen- oder Armen-Vexar, theils aus Stiftungen und für derartige Zwecke bestimmten Klassen entrichtet. Das Schulgeld muß in $\frac{1}{4}$ jährigen Raten bezahlt werden, wo nicht schon kürzere Zahlungsfristen herkömmlich bestehen (wie in Ostfriesland z. B. wöchentliche Zahlung vorgeschrieben ist). Die früher übliche Vergütung für Schreib- und Rechenunterricht wird, seitdem diese durch das Volksschulgesetz zu allgemeinen Unterrichtsgegenständen erhoben sind, dem eigentlichen Schulgelde ganz oder theilweise hinzugerechnet. Neben dem Schulgelde bestehen, namentlich auf dem Lande, noch verschiedene Naturalleistungen, wie die sogenannte Pröven (Wurst, Butter, Eier u.), welche mehr oder weniger die Natur des Schulgeldes an sich tragen. Im Lüneburg'schen wird übrigens mehrfach das Schulgeld nicht für jedes Kind, sondern familienweise entrichtet.

4. Wo die Dotirung, bezw. Verbesserung von Schulstellen auf andere Weise nicht beschafft werden kann, ist das Fehlende durch Umlagen auf die Gemeindeglieder aufzubringen, deren Beträge, in Ermangelung gültlicher Vereinbarung, nach dem herkömmlichen oder in der Umgegend für dergleichen Lasten üblichen Concurrrenzfuß (Höfe-, Grundsteuer combinirte Steuerfuß u.) im Verwaltungswege festgestellt werden.

Bei einer Zahl von mehr als 120 Schülern kann die Beordnung eines Schulgehilfen, und bei einer Zahl von mehr als 200 die Errichtung einer 2. Schullehrerstelle, oder geeignetenfalls eine Theilung des Schulverbandes, sowie der Schullasten und des Schulvermögens im Verwaltungswege angeordnet werden.

5. Die Aufsicht über den Unterricht in den Volksschulen liegt verfassungsmäßig dem Pfarrer und den zuständigen kirchlichen Behörden ob. Das dem Landesherren vorbehaltene Oberaufsichtsrecht wird von dem k. Cultusministerium und zwar entweder mittelbar durch die k. höheren Behörden oder unmittelbar ausgeübt. Die Aufsicht der Pfarrer u. erstreckt sich sowohl auf den Unterricht, als auch auf Amtsführung und Wandel der Schullehrer, Schuldisciplin, Schulbesuch und das Verhalten der Schüler. Die den Schulvorständen (s. o.) gesetzlich gebührende Mitwirkung bei der Aufsicht über das Schulwesen beschränkt sich (abgesehen von deren Thätigkeit bei Feststellung der Unterrichtszeit, Ferien u.) auf Anträge oder Bemerkungen, welche bei dem Pfarrer und nöthigenfalls bei den vorgesetzten Behörden anzubringen sind. Dabei sind dieselben verpflichtet, auf geregelten Schulbesuch der Kinder, auf Ordnung und gute Sitte auch außerhalb der Schule, auf gutes Einvernehmen zwischen Lehrer und Gemeinde durch Vorbild und christliche Ermahnung hinzuwirken.

Wo Rechte Dritter auf die Leitung des Schulwesens nicht bestehen (s. o.), da ist diese von den k. Consistorien unter geeigneter Mitwirkung der Ephoren (Superintendenten) und bezw. der aus dem Ephorus und dem weltlichen Beamten bestehenden Kirchencommissionen, in Bentheim vom k. Oberkirchenrath unter Mitwirkung der Orts-Consistorien wahrzunehmen. Die k. Regierungen concurriren dabei nach Maßgabe der bestehenden besonderen Bestimmungen.

Desgleichen ist die landesherrliche Oberaufsicht über das Schulwesen, sowohl was den Unterricht, als was die äußeren Angelegenheiten der Schulen betrifft, regelmäßig zunächst von den k. Consistorialbehörden unter verfassungsmäßiger Mitwirkung der k. Regiminalbehörden wahrzunehmen.

Daß in den evangelischen Consistorien seit 1851 eine besondere Abtheilung für Volksschulsachen besteht, welcher ein Schulkundiger als Oberschulinspector angehört, ist bereits oben bemerkt. Für die Diocese Hildesheim ist in dieser Beziehung nachgelassen, daß das k. Consistorium mit dem bischöflichen Generalvicariate sich vorgängig zu benehmen hat in Betreff aller allgemeinen Anordnungen, der Auswahl der Seminar- und Volksschullehrer, der Lehrbücher, des Lehrplans, der Disciplinarsachen gegen Lehrer, und daß namentlich nur solche als Religionslehrer angestellt werden dürfen, welchen die bischöfliche Behörde zur Ausübung des Lehramts die kirchliche Mission erteilt hat. In der Diocese Osnabrück ist die obere Leitung der Schulsachen zwischen der bischöflichen und k. Behörde getheilt, so jedoch, daß der überwiegende Einfluß in den Händen des Generalvicariats liegt. — Die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände, Schulbücher, Unterrichtszeit und der zur Beförderung eines regelmäßigen Schulbesuchs erforderlichen Maßregeln hat das k. Cultusministerium nach Anhörung der betreffenden geistlichen oder sonst zuständigen Behörden zu treffen. Dasselbe ernennt auch die Seminarlehrer.

III. Die Hauptpunkte der Schulstatistik. (Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf den Zustand des Volksschulwesens im J. 1855. Ueber die dieselben erheblich modificirenden Wirkungen des noch in der Ausführung begriffenen Gesetzes vom 2. Aug. 1856 haben noch keine statistischen Ermittlungen eintreten können.)

1. Bei einer Einwohnerzahl von (1,496,443 Lutheranern, 94,307 Reformirten und 216,141 Katholiken) 1,806,891 Seelen befinden sich im Königr. Hannover 281,348 christliche Schulkinder. Es kommt also durchschnittlich auf 6,42 Seelen 1 Schulkind.

2. Die Gesamtzahl der Volksschullehrerstellen (bei 3584 Schulen) stieg infolge des Gesetzes vom J. 1845 von 3681 auf 3812. Von diesen begreift der Consistorialbezirk a. Hannover 2145 Stellen (Calenberg 373, Göttingen 207, Grubenhagen und Harz 136, Hoya 250, Diepholz 41, Lüneburg 872, Hildesheim 244, Hohenstein 22). b. Stade 691 (Bremen 569, Verden 122). c. Landes Hadeln 30. d. Osnabrück 131 (Osnabrück 121, Lingen 8, Meppen 2). e. Aurich 329. f. Stadt Osnabrück 15. g. Bezirk des Oberkirchenraths zu Nordhorn 54, zusammen 3395 evangelische Schulstellen.

Dazu kommen 417 katholische Stellen, nämlich a. in der Diocese Hildesheim 131 (Hildesheim 81, Göttingen 5, Grubenhagen mit Eichsfeld 41, Calenberg 2, Lüneburg 2). b. in der Diocese Osnabrück 286 (Osnabrück 102, Hoya und Diepholz 6, Meppen 108, Lingen 48, Bentheim 12, Ostfriesland 10). — Auf 1 Lehrer kommen durchschnittlich 74 Schulkinder und 474 Landeseinwohner.

3. 1227 Schulen haben weniger als 50, 1757 haben 50—120 Schüler. In den übrigen sind 120, in 132 sogar 200 Kinder und darüber.

4. Das Königreich hat eine Anzahl sehr kleiner Kirchengemeinden; 217 Kirchspiele bestehen nur aus 1, 220 nur aus 2 Orten. Die Schulstellen sind hier regelmäßig mit einem Kirchenamte verbunden. In einigen Provinzen findet dies bei der Mehrzahl der Schulstellen statt; so z. B. in Hildesheim N. C. bei 194 unter 244 Stellen; in Göttingen bei 160 unter 207 Stellen; in Ostfriesland bei 164 unter 329 Stellen. In anderen Provinzen, in denen aus vielen Orten zusammengesetzte Kirchspiele mit einer Seelenzahl von 1000—4000 Einw. überwiegen, ist diese Verbindung viel seltener; so findet sich dieselbe z. B. in Lüneburg nur bei 274 unter 872 Stellen, in Hoya-Diepholz bei 90 unter 291 Stellen, in Bremen-Verden bei 128 unter 691 Stellen, in Osnabrück N. C. bei 54 unter 131 Stellen, in Hildesheim und Osnabrück R. C. bei 125 unter 417 Stellen. Im ganzen beträgt die Zahl der mit einem Kirchendienste verbundenen Schulstellen 1519.

5. Fabrikschulen kommen nur ganz vereinzelt vor; Armen- oder Freischulen meist in den größeren Städten; Sonntagsschulen wohl nur im Bremen'schen und auch da nur im Sommer bei den Landschulen; die sogenannten Fortbildungsschulen (für confirmirte Söhne namentlich von Landwirthen) stehen mit der Volksschule in keiner organischen

Verbindung. Uebrigens ist ihre Zahl (circa 450 mit 6300 Schülern) nicht im Zunehmen begriffen. — Die vormaligen Garnisonsschulen sind meist mit den Seminarsschulen verschmolzen. Die sogenannten Mittelschulen (gehobene Volksschulen), welche erst nach Erlaß des V.-Sch.-Gesetzes in vielen größeren und mittleren Städten — deren Gesamtzahl im Königreiche 187 beträgt — sich gebildet haben, gehören zwar meist noch (wie auch die sogenannten Rectorschulen), dem Volksschulgebiete an, nähern sich aber doch, da sie vielfach auch fremde Sprachen lehren, entschieden dem Gebiete der Gelehrten- oder Fachschule. Ihr eigentliches Ziel ist, für den Handels- und höheren Gewerbestand vorzubilden.

6. Von der Gesamtzahl der 3812 Schulstellen haben 914 Stellen ein Einkommen von nur 80 Thlr.; 790 von 80—100 Thlr.; 307 von 100—120; 427 von 120—150; 1374 von 150 Thlr. und darüber. 274 Stellen haben noch einen Reihetisch. — Der jährliche Durchschnittsbetrag des Einkommens der einzelnen Schulstellen beträgt für Verden, Diepholz, Bentheim, Lüneburg, Hoya 114—130 Thlr.; die Diöcesen Osnabrück und Hildesheim, Göttingen 136—148 Thlr.; Calenberg, Hohnstein, Fürstenthum Hildesheim, Ostfriesland 160—180 Thlr.; Altes Land, Fürstenthum Osnabrück, Grubenhagen und Harz 196—206 Thlr. — Von der Gesamteinnahme der Schulstellen ad 558,800 Thlr. fällt durchschnittlich auf jede einzelne Stelle 151 Thlr. An Beihilfen aus Landesmitteln erhalten 963 Stellen 22,270 Thlr.; durchschnittlich also jede Stelle 23 Thlr. (vergl. Ständische Actenstücke 1856, III. S. 681 f.).

7. Der Gesamtaufwand aus Staatsmitteln für das Volksschulwesen — im Gegensatz zu den gemeindeseitigen Leistungen und abgesehen von den Zuschüssen, welche nach dem Obigen aus dem allgemeinen Klosterfonds, dem Domanium, sonstigen Cassen, Stiftungen und Fonds erfolgen — beläuft sich auf circa 116,000 Thlr. jährlich.

IV. Die innere Ordnung der Schule. 1. Die Schulen auf dem Lande sind der Mehrzahl nach einclassige, in denen die Kinder beiderlei Geschlechts, in 2 oder 3 Ordnungen abgetheilt, während der ganzen Schulzeit vereinigt sind. Wo die Mittel es gestatten, werden wenigstens 2 Classen, für die jüngeren und älteren Kinder, errichtet. Trennung nach den Geschlechtern ist weniger im Gebrauche und findet meist nur in den (größeren) Städten statt, wo die Menge der Kinder und die beliebte Zusammenziehung der Parochialschulen in Gesamt- oder Centralschulen von selber auch zur Einrichtung einer größeren Anzahl von übereinanderstehenden Classen führt. (In der Stadt Hannover zählen die Knaben- und Mädchenschulen je 5—9 Altersclassen.) — Ueber Halbtagschulen sind die Meinungen getheilt: in Hildesheim bestehen sie vielfach, doch mehr nur als zugelassene, bezw. durch die Noth gebotene; in Osnabrück begünstigt, in Ostfriesland wünscht man ihre Einrichtung, namentlich bei starkbesetzten Schulen. Da wo weite Schulwege sind, werden sie von den Gemeinden, um der Kleinen willen, nicht gern gesehen.

2. Nothwendige Unterrichtsgegenstände sind: Religionsunterricht (Katholizismus und biblische Geschichte, die erst neuerlich wieder allgemein in die Schule zurückgeführt ist), Lesen, Kopf- und Tafelrechnen, Schreiben und schriftlicher Gedankenausdruck, Gesang, Weltkunde (die jedoch unter Umständen erlassen werden kann). Außerdem sind zulässig: Elementargeometrie, Zeichnen, weibliche Handarbeiten, auch Holländisch in Bentheim und Ostfriesland. (Die Nadelarbeiten werden in Osnabrück mit großem Eifer in circa 100 Volksschulen betrieben; in anderen Provinzen [Göttingen, Bentheim, Harz u.] bestehen besondere Industrieschulen, die vielfach aus den Kirchenäraren unterstützt werden, mit der Volksschule aber keine engere Verbindung haben).

2. Die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden ist in der Regel 30, die zwischen 6 (im Winter 8) Uhr morgens und 3 oder 4 Uhr nachmittags ertheilt werden. Bei Classenschulen darf die Zahl auf 26, für die Elementarschüler auf 20 ermäßigt werden; und während des Sommers, zumal von Johannis bis Michaelis, findet auf dem platten Lande fast überall eine Verminderung der Stunden bis auf 18, unter besonderen Umständen selbst bis auf 12 Stunden wöchentlich statt. Doch wird, wo es sich erreichen

läßt, darauf gehalten, daß auch im Sommer die Kinder täglich zur Schule kommen. Daneben bestehen für arme, dienende, und fogen. Hütekinder ausgedehnte Dispensationen. An Ferien sind in Städten 8, in Dörfern 10—13 Wochen jährlich gestattet.

4. Der Lectionsplan für die Landschulen ist überall ziemlich derselbe; in jeder ersten Lehrstunde ist Religionsunterricht, den der Lehrer selber erteilt (nur bei den Katholiken hat der Pfarrer den Katechismus, der Lehrer die biblische Geschichte), am Sonnabend meist Perikopenauslegung; dann folgt Bibel- und Gesangbuchlesen, Rechnen und Singen (von Kirchen- und Volksliedern); am Nachmittage Schreiben und Lesen im Lesebuche. An letzteres wird sowohl der sprachliche, als der weltkundliche Unterricht angeschlossen. Kann die Schule mehr als das Gewöhnliche beschaffen, so wird eine besondere Stunde für Naturgeschichte (im Sommer) und Geographie zc. (im Winter) angesetzt. Dies findet regelmäßig statt in den mehrklassigen Schulen. Der Unterricht beginnt und schließt mit Gesang und Gebet, oder doch mit Gebet.

5. Die vorgeschriebenen Bücher sind: Bibel, Kirchengesangbuch, kirchlicher Katechismus (und Landeskatechismus), biblische Historie (der Regel nach), Rechenbuch, Lesebuch (der Regel nach), Fibel; theilweise ein Choralmelodienbuch.

6. Das Unterrichtsziel ist: sicheres Auswendigwissen und verhältnismäßiges Verständnis des Katechismus mit Bibelsprüchen und 30—40 Kirchenliedern; Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte und den Hauptpuncten der Reformationsgeschichte; Kenntniß der biblischen Bücher; fertiges und verständiges Lesen; leserliche Handschrift und die Fertigkeit, Memorirtes niederzuschreiben, auch einen Schein, Brief, Rechnung zc. aufzusetzen; die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen; die gangbarsten Choräle ohne Hilfe des Lehrers.

7. In dem fogen. Monatsbuche hat der Lehrer kurz anzumerken, welches Pensum monatlich durchgearbeitet wird. Schulprüfungen finden in Ostfriesland sonst nur bei einer Anzahl städtischer Schulen statt. Schulgesetze kommen nur hie und da vor. Der Lehrer hat sorgfältige Absentenlisten zu führen; bei wiederholter Schulversäumniß der Kinder werden die Eltern von dem Pfarrer bei der Obrigkeit zur Bestrafung angezeigt. Die Schulkinder sind gehalten, auch die sonntägliche Kinderlehre in der Kirche regelmäßig zu besuchen.

V. Die Verhältnisse der Lehrer. 1. In mehreren Provinzen heißen die Lehrer an Kirchspielsorten Hauptschullehrer; in Dörfern und Bauerschaften Nebenschullehrer (die keinen Kirchendienst bekleiden). In Stade, Aurich, Osnabrück und Bentheim sind die Lehrer vielfach verpflichtet, bei großer Kinderzahl einen, auch 2 und 3 Gehülfen zu halten; in den übrigen Provinzen hat man statt dessen neue Schulstellen errichtet oder Gehülfslehrer angestellt, deren Kosten von der Gemeinde zu beschaffen sind, soweit die vorhandenen Schuldotationsmittel nicht ausreichen. Für Gehülfen oder Adjuncten, welche dienstunfähigen Lehrern beigeordnet werden, wird der Gehalt im jedesmaligen Falle festgestellt und ebenfalls theils aus den Mitteln der Schulstelle, theils von der Gemeinde beschafft. Adjuncten, welche von Patronen erwählt sind, wird regelmäßig die *spes succedendi* erteilt. In Osnabrück wird niemand fest angestellt, der nicht eine Zeit lang als Gehülfe in einer Unterklasse oder bei einem älteren Lehrer gearbeitet hat. In Bauerschaften, welche von der Bezirksschule zu fern abliegen, pflegt für die Wintermonate ein fogen. Winterschulgehülfe angestellt zu werden. Provisorische Anstellung findet nur ausnahmsweise bei zu großer Jugend oder unzulänglicher Bildung statt.

2. An Schulamtsbewerbern ist — mit Ausnahme von Stade — kein Mangel. Sie kommen meistens aus den untersten Ständen, aus Lehrer-, Bauern-, Handwerker-, Tagelöhner-, Bergmanns- zc. Familien, was an sich kein Uebelstand ist. Theologische Lehrer giebt es, von den Mittel- und höheren Bürger- und Töchter Schulen abgesehen, nur an den fogen. Rectorschulen, die sich in vielen mittleren Städten und Flecken aus den alten lateinischen Schulen umgebildet, und oft auch das Latein, wenigstens als Privatunterricht, noch beibehalten haben. Die Rectoren treten später ins Predigtamt über.

3. Die Schullehrlinge haben für ihre Vorbildung bis zur Aufnahme ins

Seminar, bezw. Anstellung selber Sorge zu tragen. Die meisten treten (wie es von oben auch empfohlen ist) nach der Confirmation bei einem tüchtigen Schulmeister „in die Lehre“, der sie, unter Mithilfe etwa des Geistlichen, theoretisch und praktisch unterweist; und bleiben als Gehülfen bei ihm oder einem andern Schulmeister, bis sie (in Stade, Ostfriesland, Bentheim, Hadeln) einen Schuldienst erhalten, oder (in den übrigen Provinzen) in das Seminar aufgenommen werden. Denn in Hannover und Osnabrück wird keiner als Lehrer, in den übrigen Provinzen — mit Ausnahme von Ostfriesland, wo die zünftige Lehrerbildung nebenher besteht — keiner als Hauptschullehrer angestellt, der nicht ein Seminar besucht hat. Die Zahl solcher Präparandenlehrer nimmt überall je länger je mehr zu, was um so erfreulicher ist, als die Vorbildung der Lehrlinge bisher noch vielfach mangelhaft war. Ihnen (wie auch einzelnen begabten und dabei dürftigen Lehrlingen), werden deshalb auch Beihilfen aus Landesmitteln gewährt.

4. Bei der seminarischen Aufnahmeprüfung wird im wesentlichen nicht mehr, als was in einer tüchtigen Volksschule gelernt wird, daneben noch musikalische Vorbildung gefordert. Die Aufnahme geschieht vom 18., bei den Hauptseminaristen in Hannover, Alfeld, Stade vom 20. Lebensjahre an. Der Cursus dauert in Osnabrück für alle Zöglinge, in den übrigen Seminarien nur für die künftigen Stadtschullehrer 3, in Aurich und zum Theil auch in Alfeld nur 2 Jahre; für alle übrigen Zöglinge — bis jetzt — nur 1 Jahr lang.

5. Jeder der 10 seminarischen Anstalten steht ein theologisch gebildeter Inspector vor, der wenigstens Einen seminarisch gebildeten Lehrer, einen theologischen Candidaten und einen sogen. Seminarältesten (der zugleich die Oeconomia mit besorgt) unter sich hat. Für Vocal- und Instrumentalmusik, Schreiben, Zeichnen u. werden städtische Lehrer zugezogen, oder auch eigene Nebenlehrer angestellt. Mit jedem Seminar ist eine 1classige, mit mehreren außerdem noch eine mehrclassige Schule verbunden, die den Zöglingen zugleich als Übungsschule dient. Der Unterricht für die künftigen Landschullehrer begreift außer den methodischen Uebungen und Orgelspiel die Lehrgegenstände der Volksschule; für künftige Stadtschullehrer tritt Zeichnen, Naturlehre, Buchstabenrechnung und Bibelauslegung hinzu. Das Seminar will seinen Zöglingen nicht etwa nur so viel, als sie nachher wieder zu lehren haben, aber doch nur das geben, was sie für ihren Beruf in der Volksschule unmittelbar bedürfen, und dabei sich gegenwärtig halten, namentlich auch rücksichtlich der Zucht (in den Internaten), daß die Gottesfurcht aller Weisheit Anfang ist.

In allen Seminaren sind Unterricht und Lehrmittel, meist auch Arzt und Apotheke frei; auch werden die Betten meistens von der Anstalt geliefert. Für Mittags- und Abendtisch wird die mäßige Vergütung von circa $\frac{1}{2}$ Thlr. wöchentlich eingezahlt (im Hauptseminar zu Hannover fällt auch diese weg). Die Bedürftigen — etwa 50 — erhalten Freitische und an Geldunterstützungen circa 1500 Thlr. jährlich.

6. Die Abgangsprüfung wird von einer Commission abgehalten, welche aus den Seminarlehrern und dem betr. Oberschulinspector besteht. (In Osnabrück und Neuenhaus ist noch ein geistliches Mitglied der Consistorialbehörde, in Aurich der lutherische und reformirte General-Superintendent zugegen.) Das Zeugnis bezieht sich auf alle seminarischen Lehrgegenstände, auf Fleiß und Betragen. In Aurich ist die (Wahlfähigkeits-) Prüfung eine doppelte für Haupt- und für Nebenschulstellen; es haben sich dazu auch alle nicht in dem Seminar gebildeten Candidaten zu melden.

Zurückweisungen kommen im ganzen nur selten vor, da theils mit großem Eifer in den Seminaren gearbeitet wird, theils auch weniger Tüchtige für die vielen kleinen und dürftig dotirten Schulstellen (z. B. in den Moorcolonien) noch verwendbar sind, endlich auch eben für solche die Nachbildungsinstitute offen stehen.

7. Für die Fortbildung der angestellten Lehrer dienen theils die freien pädagogischen Vereine, die fast überall unter ihnen bestehen; theils Lesegesellschaften und Bibliotheken, wie namentlich in Ostfriesland, für welche auch aus öffentlichen Mitteln Beihilfen erfolgen; theils die amtlichen Conferenzen, welche die Geistlichen nach

alter (1736), oftmals neu eingeschärfter Vorschrift regelmäßig jeden Monat mit den Lehrern ihrer Pfarodie abzuhalten haben. Sie und da werden diese Pfarochialconferenzen auch zu Verbindungen der Lehrer und Geistlichen einer ganzen Ephorie unter Leitung des Superintendenten erweitert. Auch einzelne Oberschulinspectoren halten von Zeit zu Zeit Conferenzen mit den Lehrern ihrer Provinz ab.

8. Die Anstellung der Lehrer geschieht regelmäßig mit dem 19., bezw. 20. Lebensjahre an Landschulen, mit dem 23. an Stadtschulen; doch kommen provisorische Anstellungen (in Nothfällen zumal) auch schon früher vor. Die Anstellung, bezw. Versetzung geschieht auf Präsentation des Ephorus durch die Consistorialbehörde mittelst der sogen. Confirmations-Urkunde. Wo die Leitung des Schulwesens der landesherrlichen Behörde nicht zusteht, da bedarf jede Anstellung eines Lehrers mindestens einer vorgängigen Anzeige bei derselben. Sie ist befugt, genügende Nachweisung über Sittlichkeit und Befähigung des Anzustellenden zu fordern, bevor derselbe zum Antritte des Dienstes zugelassen werden darf. Die Beiordnung eines Adjuncten sine spo succ., sowie alle Anordnungen wegen provisorischer oder interimistischer Versetzung eines Schuldienstes sind ohne Beschränkung Sache der Consistorialbehörde. Patronat- und Wahlstellen (also nicht-landesherrliche Stellen) giebt es 1480 im Lande, in Osna-brück 34, in Ostfriesland 328 (218 lutherische, 110 reformirte), in Stade 40—50 Haupt-, 500 Nebenschulstellen, in Bentheim 52, in Hadeln 30, in Hannover 488, in Osna-brück R. C. 1, in Hildesheim R. C. 8. Vor der Einführung, welche in Verbindung mit dem Gottesdienste in der Kirche geschieht, hat der Lehrer den Hulbigungsseid abzuleisten und sich zur Lehre der Kirche, wie solche insonderheit im kirchlichen Katechismus bezeugt ist, zu verpflichten.

9. Dienstentlassung oder Dienstentsetzung eines Lehrers findet im Verwaltungswege (nach stattgehabter Disciplinaruntersuchung) statt. Die Belassung eines Theils seines Gehalts hängt von dem Ermessen der Disciplinarbehörde ab. Das Verbleiben eines geistig untauglich gewordenen Lehrers im Amte wird unter Umständen von dem Ergebnis einer Prüfung vor der Behörde abhängig gemacht. Jeder Lehrer hat ein Anrecht auf die bei der Anstellung ihm überwiesenen Stelleinkünfte, nur daß er bei etwaiger Anstellung eines zweiten Lehrers unter Umständen dasjenige Schulgeld auf Erfordern abzutreten hat, welches er für eine größere Zahl als 120 Schulkinder bezieht. Für einen durch sonstige Anordnungen herbeigeführten Ausfall an der Dienstentnahme hat eine Entschädigung des Lehrers einzutreten, soweit seine wohlerworbenen Rechte oder seine sonstigen Verhältnisse dies nach der Entscheidung der Behörde erforderlich machen. — Jedem Lehrer sind die für den Unterricht nöthigen Räume und Einrichtungen, auch das dazu erforderliche Brennmaterial ohne Anrechnung auf seine Dienstentnahme zu gewähren. — Jede Schulstelle soll nach dem Gesetz vom 3. 1845 einschließlich des Einkommens, welches der Lehrer vermöge eines sonstigen Kirchendienstes zu genießen hat, mindestens neben freier Wohnung oder einem Aequivalent dafür 30 Thlr. nebst Reihetisch, dagegen 80 Thlr. ohne einen solchen haben; kann aber nach dem Gesetze vom 2. Aug. 1856, soweit es für nöthig und ausführbar erachtet wird, bis zu 150 Thlr. und wegen besonderer Umstände in Städten und Flecken (statt früher bis zu 300 Thlr.) gegenwärtig bis zu 400 Thlr., und in Dörfern (statt früher bis zu 150 Thlr.) gegenwärtig bis zu 250 Thlr. jährlich gebracht werden.

10. Verdiente, mindestens 25 Jahre im Dienste befindliche und dabei ungenügend besoldete Lehrer erhalten, soweit der dazu bestimmte Fonds ad 15,000 Thlr. jährlich reicht, persönliche Gehaltszulagen (auf Dienstzeit) bis zu dem Betrage von 50 Thlr. (Im letzten Jahre erhielten solche Zulagen 950 Lehrer.) Geeignetenfalls erhalten verdiente Lehrer auch als Auszeichnung einen Titel oder ein königliches Ehrenzeichen. — Nebenämter dürfen Lehrer bekleiden, wenn der Dienst nicht darunter leidet. Es gehören dahin Rechnungsführungen, Kirchspielschreibereien, Agenturen für Versicherungsgesellschaften u., — sonst (auf dem Lande) Obstbaum- und Bienenzucht,

Seidenbau, Torfstich, und mancherlei handwerksmäßige Arbeiten, wie Malen von Inschriften u.

11. Die früher bestandenen Personal- und Realbefreiungen von Staats- und Gemeindelasten hatten (mit den Geistlichen auch) die Lehrer durch die gesetzliche Aufhebung aller Exemtionen im J. 1848 verloren. Doch sind die dadurch entstandenen großen Härten in erfreulicher Weise größtentheils wieder beseitigt einmal durch das schon früher erwähnte Gesetz vom 28. Juni 1851, die Aufhebung der Grundsteuerfreiheit u. betr. (wornach als Entschädigung eine Rente aus Landesmitteln geleistet wird, welche $\frac{1}{4}$ der zu zahlenden Grundsteuer gleichkommt, die übrigen $\frac{3}{4}$ aber in einen Fonds fließen, zur Verbesserung ungenügend dotirter Stellen); sodann durch das Gesetz vom 5. Juli 1856, die Heranziehung der Geistlichen und Lehrer zu Staats- und Gemeindelasten betr., wodurch die infolge der Aufhebung der Exemtionen zu tragenden Lasten sammt den Wegeverbandslasten, soweit solche auf dem Grundbesitz der geistlichen Stellen ruhen, diesen wieder abgenommen sind, und die Geistlichen und Lehrer wie Nichtangeseffene beizutragen haben sollen, wenn und insoweit nach dem in der betreffenden Gemeinde geltenden Fuße Nichtangeseffene überhaupt beizutragen haben. Außerdem ist denselben gestattet, Naturaldienste durch eine Geldzahlung abzutragen.

12. Wegen Pensionirung der Lehrer bestehen gesetzliche Bestimmungen nicht. Sie erfolgt eintretenden Falls auf Anordnung der Behörde, welche auch — nach Billigkeitsrückichten — die Höhe des Ruhegehalts bestimmt, wenn eine gütliche Vereinbarung nicht erreicht wird. Weniger als die Hälfte der Dienstannahme pflegt regelmäßig der Ruhegehalt nicht auszumachen; bei höherem Dienstalter beträgt er etwa $\frac{2}{3}$ oder $\frac{3}{4}$, wobei dem Emeritus auch die Dienstwohnung wohl noch belassen wird. Die Emeritirungskosten werden theils aus der Dotation der Stelle, theils von der Schulgemeinde bestritten. Wo die Gemeinde dazu nicht im Stande ist oder gesetzlich nicht herangezogen werden kann, treten die dazu bestimmten Landesmittel (ad 6000 Thlr. jährlich) zur Aushilfe ein. (Im letzten Jahre wurden dieselben für 180 Emeritirte bezw. Adjuncten verwandt.) In ähnlicher Weise werden die Kosten für den Unterhalt eines dem Lehrer temporär (wegen Krankheit u.) beigeordneten Gehülfen beschafft. Ein solcher erhält von dem Lehrer der Regel nach wenigstens freie Station.

13. Oeffentliche Schullehrer-Wittwen- (bezw. Waisen-) Kassen bestehen seit neuerer Zeit für das ganze Königreich und zwar: 1) die Kasse für die Diocese Hildesheim mit circa 140 Stellen. Eintrittsgeld 8 Thlr. $5\frac{1}{3}$ ggr., jährlicher Beitrag 2 Thlr. $1\frac{1}{3}$ ggr. Pension 16 Thlr. $10\frac{2}{3}$ ggr. 2) die Kasse zu Hannover für den Bezirk des Consistoriums zu Hannover, des evangelischen Consistoriums zu Osnabrück, des Oberkirchenraths zu Nordhorn und die Diocese Osnabrück mit circa 2550 Stellen. Jährlicher Beitrag in der 1. Classe (von Stellen unter 150 Thlr.) $2\frac{1}{2}$ Thlr.; in der 2. Classe (Stellen von 150—224 Thlr.) $3\frac{2}{3}$ Thlr.; in der 3. Classe (Stellen von 225 Thlr. und darüber) 5 Thlr.; Pension bezw. $13\frac{1}{2}$, $19\frac{1}{2}$ und $25\frac{1}{2}$ Thlr. 3) die alte Kasse zu Stade mit 183 Stellen. Eintrittsgeld 10—20 Thlr. und 1 Thlr. jährlicher Beitrag; Pension 9 Thlr. 4) die neue Kasse zu Stade mit den übrigen Stader und den Stellen des Landes Hadeln, 580 Stellen, jährlicher Beitrag 1 Thlr.; Pension $9\frac{1}{2}$ Thlr. 5) die ostfriesische Kasse mit 330 Stellen. Jährlicher Beitrag in der 1. Classe (Stellen von 150 Thlr. und darüber) 4 Thlr.; in der 2. Classe (Stellen unter 150 Thlr.) 1 Thlr. Pension bezw. 18 und 8 Thlr.

Dieser, gegen die frühere Zeit immerhin erfreuliche Zustand ist erreicht und wird je länger je mehr noch verbessert werden mit Hilfe eines Zuschusses von 5000 Thlr. jährlich, welcher im J. 1849 aus Landesmitteln bewilligt wurde, um die finanziellen Grundlagen der vorhandenen Kassen sicher zu stellen, dem Mangel solcher Anstalten, wo sie noch nicht bestanden, abzuheben, und eine demnächstige Vereinigung derselben zu einer oder zwei größeren Anstalten anzubahnen. Die alte Stader und die Ostfriesische Kasse gewähren den Betrag einer Wittwenpension auch einer Waisen-Familie bis

zum vollendeten 16., bezw. 18. Jahre. (Für einen allgemeinen Waisenfonds wird schon seit längerer Zeit privatim gesammelt.)

Uebrigens erhalten die Lehrerwitwen vom Todestage des Mannes an ein Gnadenquartal und je nach der Dringlichkeit des Falls auch Beihilfen aus dem allgemeinen Klosterfonds, bezw. aus Provinzialfonds.

Die Zuflüsse der Anstalten bestehen außer den laufenden Beiträgen der Interessenten (jeder neu angestellte, bezw. verfestete Lehrer ist zum Eintritte verpflichtet), aus regelmäßigen Zuschüssen der k. Klosterkasse und gewisser Provinzialfonds, aus Zinsen älterer Capitalien und aus jährlich wiederkehrenden Beckencollecten. Im letzten Jahre erhielten aus der Hannover'schen Kasse 213 Wittwen an Pensionen circa 3540 Thlr.; aus der neuen Stader Kasse 20 Wittwen 180 Thlr.; aus der Ostfriesischen Kasse 47 Wittwen und Waisen circa 710 Thlr. (Vgl. Denkschrift über Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Kassen im Königr. H. vom 13. März 1849 in Ständ. Act. Stücke X, 1, S. 606 f.; und 2. Denkschrift vom 2. Juni 1853 in Ständ. Act. Stücke XI, 5, S. 897 f.)

14. Lehrerinnen giebt es (von den Mittel- und höheren Schulen abgesehen) an evangelischen Volksschulen nicht; an katholischen etwa 15.

VI. Höhere Anstalten für Mädchen.

Die Errichtung von „höheren Töchterschulen“ gehört erst der neueren Zeit an. Die meisten derselben sind Privatanstalten, mit einer Vorsteherin an der Spitze, welche in der Regel auch ein Pensionat hält.

Soweit es öffentliche Schulen sind, stehen sie meist unter Leitung der Stadtbehörde, haben ein festes Lehrpersonal mit einem dirigirenden Inspector an der Spitze und sind neuerlich (durch die schon erwähnte k. Verordnung vom 19. Mai 1859) der Oberaufsicht der k. Consistorialbehörden unterstellt. Sie umfassen gewöhnlich eine große Anzahl von Classen, ertheilen außer den Volksschulfächern Unterricht in Geschichte, Physik, Naturgeschichte (Botanik u.), Literaturgeschichte, englischer und französischer Sprache (durch Lehrer oder Lehrerinnen), Handarbeiten (Kreuzstich, Weißnähen, Weißsticken u.) und Zeichnen, gegen ein beträchtliches Schulgeld und behalten die Schülerinnen zum Theil bis zum 15., 16. Lebensjahre. Die katholischen Anstalten dieser Art (in Hildesheim, Duderstadt, Osnabrück), werden von Schulschwestern oder Ursulinerinnen besorgt und vielfach auch von protestantischen Mädchen besucht. Mit der Ausbildung von Lehrerinnen beschäftigt sich der Staat nicht. Doch ist ein Lehrerinnenseminar mit der höheren Töchterschule in Hannover verbunden.

VII. Rettungs-, Taubstummen-, Blinden-Anstalten, Waisenhäuser u.

(Diese Anstalten, soweit es öffentliche sind, gehören zum Ressort des k. Ministeriums des Innern und der Medicinal-Angelegenheiten.) Die Blindenanstalt zu Hannover verdankt ihr Entstehen der Anregung des Seniors Schläger, einer Privatsammlung von 32,000 Thlr., der Bewilligung einer jährlichen Beihilfe aus der k. Schatzkammer von 500 Thlr. und einer einmaligen Bausumme aus der Landeskasse von 24,000 Thlr. Sie wurde im J. 1845 für Knaben und Mädchen aller Glaubensbekenntnisse eröffnet.

Die Zöglinge, 7—10 Jahre alt, bleiben in der Anstalt 4—8 Jahre. Das Jahrgeld für Unterricht (namentlich auch musikalischen und gewerblichen) und Unterhalt beträgt 140 Thlr., für die Armen bestehen 36 Freistellen. Gegenwärtig sind 75 in- und ausländische Zöglinge da, während im Königreiche allein 120 bildungsfähige Blinde unter 15 Jahren vorhanden sind (vgl. Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, die Blindenanstalt u. betreffend, vom 24. April 1845, und die fernere vom 21. Juni 1859).

Die erste Taubstummenanstalt wurde, ebenfalls auf Schläger's Anregung, als Privatanstalt im J. 1829 in Hildesheim errichtet. Dieselbe wurde 1839 zu einem Pensionat und einer Schule erweitert und zugleich zu einer öffentlichen Anstalt erklärt. Sie umfaßt 100—120 Pflinglinge in einem Alter von 7—15 Jahren in 10 Classen, mit 9 Lehrern und 2 Lehrerinnen, und ist zugleich zur Heranbildung von Taubstummen-

Lehrern bestimmt. Der Pensionär zahlt 60 Thlr. (für Unterricht und Unterhalt); der Schüler 48, ein Mädchen nur 44 Thlr. jährlich. Es bestehen 20 Freistellen für Pensionäre, 80 für Schüler (vgl. k. Verordnung vom 9. Juli 1839 und Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, das Regulativ der 2c. Anstalt betreffend, vom 19. Aug. 1839, und die fernere vom 12. Januar 1856).

Eine zweite Privatanstalt besteht seit 1844 zu Emden mit etwa 25 Zöglingen in einem Alter von 7 bis über 20 Jahren. Dieselbe enthält auch Zuschüsse aus Landesmitteln und wird demnächst wahrscheinlich ebenfalls zu einer öffentlichen Anstalt erhoben werden.

Da etwa 300 bildungsfähige Taubstumme im Königreiche vorhanden sind, so hat man im J. 1857 zwei neue Anstalten zu Osnabrück und Stade errichtet, die gegenwärtig schon je 24 Schüler zählen. Beide sind lediglich Schulen und stehen in organischer Verbindung mit dem Schullehrerseminar, dessen Zöglinge dort angelernt, bezw. zum Unterrichte der Taubstummen mit verwandt werden. (Vgl. k. Verordnung vom 17. Juni 1857 und Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, das Regulativ 2c. der Anstalt betreffend, vom 22. Juni ej. a.)

Schulzwang besteht weder für taubstumme noch blinde Kinder, doch wird der (theilweise) Besuch der Volksschule nach Thunlichkeit gefördert.

Ob für Blödsinnige, deren es fast eben so viele als Taubstumme und Blinde im Königreiche giebt — von 1194 sind 201 unter 14 Jahren — eine Pflegeanstalt errichtet werden soll, wird gegenwärtig bei der k. Regierung erwogen.

Kinderbewahr- und Pflegeanstalten, Warte- oder Kleinkinderschulen, welche vielfach in Städten bestehen, sind lediglich Sache der Privatsfürsorge. Dasselbe gilt von den verschiedenen Rettungsanstalten des Landes: in Kidlingen, Schladen, Lesum, Hildesheim, auf der Hünenburg in Osnabrück, dem Linnerhaus zu Celle 2c., und dem für gleiche Zwecke im J. 1846 gebildeten Pestalozzverein zu Hannover; doch werden denselben aus den für milde Zwecke bestimmten Mitteln der k. Ministerien des Innern und des Cultus nach Thunlichkeit Beihilfen, zum Theil laufende, verabreicht. Die Rettungshäuser, nach dem Vorbilde des Rauhen Hauses bei Hamburg eingerichtet, haben Corporationsrechte und werden von einem Hausvater verwaltet, der zugleich Lehrer der Kinder ist. Das Haus auf der Hünenburg (seit 1856) umfaßt etwa 30 Zöglinge, das in Schladen (seit 1851) circa 24; das Linnerhaus (seit 1845) circa 30. Der Pestalozzverein bringt die Kinder (für 18 Thlr. jährlich) in Familien unter und ist durch seine „Correspondenten“ fast über das ganze Land verzweigt. Wer sich für die Familienpflege nicht eignet, wird in das Rettungshaus zu Kidlingen gebracht. Die Stiftung hat im ersten Decennium im Rettungshause 23, in der „Familienpflege“ 291 Pfleglinge gehabt. Diese setz 3—4000 Thlr., jenes 1—2000 Thlr. jährlich um.

Für die Waisenkinder ist theils durch vielfache Privatstiftungen, wie z. B. die für die Stadt Hannover bestimmte, reiche Scholwin'sche (seit 1799 mit über 108,000 Thlr.) und die Striehl'sche (seit 1857 mit über 180,000 Thlr.) u. a., theils von der Kirche, von Communen und Provinziallandschaften durch Errichtung zahlreicher, zum Theil reich beschenkter und ausgedehnter Waisenhäuser liebevoll gesorgt. In Hannover wurde ein solches schon im J. 1643 gegründet, in Celle 1694, in Einbeck 1713, in Clausthal 1718 2c., in Hennekenrode (für Katholiken) 1836, wo, ebenso wie im Waisenhause zu Osnabrück, der Unterricht größtentheils von barmherzigen Schwestern besorgt wird 2c. Die Regierung unterstützt die Anstalten mit Geld, auch durch Verleihung von Privilegien (wie des Gefangbuch-, Katechismus-, Kalenderdrucks). Uebrigens ist durch k. Edict vom J. 1721 ganz allgemein befohlen, daß unmündige arme Waisen aus der betreffenden Armentasse und bei deren Insufficienz von der Commune unterhalten werden sollen.

Die Waisenhäuser sind als solche schon früh vielfach aufgehoben und in Versorgungsanstalten der Kinder durch Contracte mit Privatfamilien unter Aufsicht der Geistlichen umgewandelt worden. Auf diese Weise ist z. B. auch das große, 1873 von der

Landschaft von Calenberg und Göttingen gegründete Waisenhaus zu Moringen, welches über 60 Kinder mit 3300 Thlr. jährlich versorgte, schon im Jahre 1797 umgestaltet und dadurch in den Stand gesetzt, eine doppelt so große Zahl von Pflöglingen zu versorgen als zuvor.

A. Pabst, Oberstudienrath.

Hansestädte. 1. Hamburg. Wohl kaum eine andere Stadt in Deutschland hat in dem gegenwärtigen Jahrzehnt eine solche Fülle von geistiger Arbeit und materiellen Mitteln auf das Schulwesen verwandt, wie Hamburg. Theilweise waren alte Versäumnisse wieder gutzumachen, theilweise kamen höchst moderne Liebhabereien mit ins Spiel; in jedem Falle ist aber das Resultat gewesen, daß die Hamburgischen Schulzustände sich gegen früher vollständig verwandelt haben. Die bewegenden Ursachen liegen einerseits in den gänzlich veränderten staatlichen und socialen Verhältnissen, von denen die Freizügigkeit und die größere Entwicklung der Industrie besonders auf das Volksschulwesen, die Verbindung mit dem deutschen Reiche (norddeutschen Bunde), vorzüglich die Einführung der allgemeinen Dienstpflicht, auf das höhere Schulwesen gewirkt haben; andererseits in dem Erlaß eines „Gesetzes über das Unterrichtswesen“, welcher nach jahrelangen Verhandlungen endlich am 11. Nov. 1870 erfolgte. Allerdings ordnet das Gesetz direct nur die verschiedenen dem Unterrichtswesen vorgesetzten Behörden und giebt sodann die Bestimmungen über Volksschule und Lehrerseminar, ohne die übrigen Materien mehr, als beiläufig, zu streifen; aber die eigenthümlichen Verhältnisse Hamburg's brachten es mit sich, daß hierdurch direct und indirect die auffälligste Wirkung hervorgebracht wurde. Nehmen wir nun hinzu, daß seit dem Schuljahr 1871—72 jährlich ein höchst zweckmäßig abgefaßter Jahresbericht über das gesammte Unterrichtswesen durch die Oberschulbehörde veröffentlicht wird; daß umfassende statistische Aufnahmen aller auf das Schulwesen bezüglichen Verhältnisse zum Behuf der Gesetzgebung und später in unmittelbarem Anschluß an die Volkszählungen von 1871 und 1875 stattgefunden haben und durch das statistische Bureau einer vortrefflichen Bearbeitung unterzogen sind: so bieten die Unterrichtsverhältnisse Hamburg's heut ein sehr interessantes, klar umrissenes Bild dar, welches in seinen Vorzügen und in den begangenen Fehlern ungewöhnlich lehrreich sein dürfte.

Um vor der Darstellung der einzelnen Verhältnisse mit wenigen scharfen Strichen die ganze Entwicklung zu zeichnen, nimmt man am besten seinen Standpunct in dem Beginn des vorigen Jahrzehnts. Da waren, abgesehen vom Landschulwesen, einige vornehme Anstalten mit Jahrhunderte alter Geschichte unter staatlichen Behörden vorhanden: das gymnasium academicum und das altberühmte Johanneum; aber damit war auch die Liste der eigentlichen Staatschulen erschöpft. Den Zwecken des Volksschulwesens dienten gleichsam „halböffentliche“ — ein Begriff, der in Hamburg höchst treffend eine Fülle von Gebilden bezeichnet, welche an sich nicht Staatsanstalten sind und unter selbständiger Verwaltung stehen (meist cooptirend), doch aber diese Verwaltungen wesentlich nach staatlichen Kategorien bilden und in vielem Betracht öffentlichen Charakter haben — also halböffentliche Anstalten, die Kirchenschulen, die Stiftungsschulen, die Schulen der Armenanstalt. Die gesammte übrige Jugend fand ihren Unterricht in Privatschulen, welche fast ganz ohne Controle ihre eigenen Wege giengen. Die folgenden Zahlen, welche sich übrigens nur auf Stadt und Vorstadt beziehen, mögen dies Verhältnis veranschaulichen; sie sind so in dem Gesetzentwurf von 1865 nach einer Aufnahme von 1863 angegeben: Öffentliche Schulen: 457 Schüler. Halböffentliche: 9407 Schüler. Privatschulen: 15493 Schüler. Zusammen: 25357 Schüler. — Die Lehrerbildung wurde mit nur geringer Nachhülfe seitens des akademischen Gymnasiums der freiwilligen Thätigkeit von Lehrervereinen überlassen; Lehrerprüfungen fanden nicht statt. — Hier sind nun durch die eben gedachten Umstände alle Verhältnisse geändert. Eine Oberschulbehörde leitet und beaufsichtigt das gesammte öffentliche und private Schulwesen. Die höheren Staatschulen sind an Zahl um eine, an Schülerzahl dagegen von 1863 bis 1878 von 457 auf 1760 gestiegen. Von den höheren Privatschulen haben 9, von halböffentlichen 3 die Berechtigung erlangt, Abgangs-

prüfungen zu halten, welche zum Einjährig-Freiwilligendienst befähigen, und stehen demnach unter schärferer Controle. Ein sehr umfassendes staatliches Volksschulwesen ist eingerichtet mit jetzt 19700 Schülern (12771 in der Stadt, 6929 in den Vororten). Ein Lehrerfeminar, zwei Seminare für Lehrerinnen, Präparandenanstalten blühen, und die Privatschulen sind innerlich und äußerlich verändert. Man vergleiche mit der oben gegebenen Tabelle die folgende, welche sich auf März 1878 bezieht: Oeffentliche Schulen: 22018 Schüler. Halböffentliche Schulen: 7454 Schüler. Privatschulen: 16525 Schüler. Zusammen: 45997 Schüler.

Es kann billigerweise nicht bezweifelt werden, daß hierin sehr bedeutende Fortschritte liegen. Doch wird die nachfolgende Darstellung an manchen Orten darauf aufmerksam machen, daß man die früheren Verhältnisse sehr ungerecht beurtheilen würde, wenn man sie mit den Augen des correcten preussischen Schulraths betrachtete; die auf energische Bethätigung persönlicher Initiative, auf das stete Bewußtsein persönlicher Verantwortung hindrängende Art des Hanseatischen Lebens hat auch hier viel bessere Früchte gezeitigt, als der etwas ungepflegt aussehende Garten vermuthen ließ. Dies ändert freilich nichts an der Nothwendigkeit, mit der Neugestaltung vorzugehen; man erinnere sich allein daran, daß die Einwohnerzahl Hamburgs von 1848 bis 1876 von 209823 auf 388618, also in 28 Jahren um 85.2% gewachsen ist.

Diese kurzen Vorbemerkungen mögen genügen, um den Leser vorläufig zu orientiren, und zugleich die Richtung bezeichnen, in welcher sich die nachfolgende Darstellung des Hamburgischen Schulwesens bewegen soll. Es wird nicht darauf ankommen, ein umfangreiches historisches Material über die alte Zeit herbeizuschaffen — hier genüge es, auf die Quellen zu verweisen —, sondern nur diejenigen Entwicklungen zu verfolgen, welche in unsere Zeit hineinreichen, und sodann die heutigen Zustände nach ihren charakteristischen Eigenthümlichkeiten zu schildern.

Die „Geschichte des Hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter“ hat an Dr. Eduard Meyer (Hamburg 1843) einen fleißigen Bearbeiter gefunden; man findet in seinem Werke die Quellen genau verzeichnet und die wichtigsten Urkunden wörtlich beigebracht. Es versteht sich von selbst, sowohl, daß der treffliche Gründer des Hamburgischen Kirchenwesens sich sogleich auch den Unterricht angelegen sein ließ, als auch, daß die Schule in engster Verbindung mit der Kirche blieb. Die Stiftung der Hamb. Domschule, des sog. Marianum, fand im Jahre 834 statt; dieselbe hat seitdem natürlich alle Schicksale des Doms getheilt, bis sie sammt dem an ihrer Spitze stehenden Scholasticus durch den Uebergang des zuletzt hannoverischen Doms an die Stadt Hamburg infolge des Reichsdeputationshauptschlusses 1803 mit dem gesammten Domcapitel auf den Aussterbeetat gesetzt wurde. Es braucht nicht erst erwähnt zu werden, daß diese Domschule während des Mittelalters genau den Charakter hatte, den wir überall in den damaligen Schulen finden, sowohl hinsichtlich der „inneren“, für Geistliche bestimmten Anstalt mit ihren beiden Lectoren, als auch hinsichtlich der „äußeren“, für die gesammte Jugend berechneten, die uns hier allein interessirt. Wenngleich auch Lesen und Schreiben in vulgari, d. i. in der Volkssprache, nicht ganz ausgeschlossen war, so daß auch die kleinsten Kinder aufgenommen werden konnten, so war doch das Hauptaugenmerk auf die lateinische Sprache gerichtet; der kirchliche Anstrich auch in den äußeren Formen versteht sich von selbst. Wen es interessirt, ein solches Bild mittelalterlichen Schullebens in Hamburgischen Localfarben zu sehen mit Kinderdomherren und Kinderbischöfen, mit dem in Knabenprügeleien überfetzten Zant der Patricier und der Zünfte, mit Schulstrafen, die bis zur Verbannung gehen, und Scholasticern, die sich gegen die weltliche Macht zu vertheidigen haben, mit der lateinischen Verachtung der deutschen Sprache und dem doch so anheimelnden durch und durch deutschen Wesen, das alles durchzieht, der lese den Abschnitt in dem Romane „Siegfried Buntstorp's Meisterstück“ (Jena, Fischer 1878) Bd. II, S. 198 ff., in welchem Rüdiger, der verdienstvolle Herausgeber der mittelalterlichen Zunftrollen, die mühsamen Stoffanhäufungen Meyer's

und anderer (dort auch angegeben) in heut beliebter Art zu einem kleinen Cabinetstüch zusammengefaßt hat.

Bei der selbstsüchtigen Art, mit welcher der Scholasticus seine Rechte wahrnahm und vielfach seine Pflichten vergaß, ist es nicht zu verwundern, daß die mittelalterliche Schulgeschichte Hamburgs voll ist von Klagen der Bürgerschaft und des Rathes gegen das Domcapitel; wiederholte Verträge werden geschlossen, aber ohne wesentliche Aenderung zu bringen; am interessantesten ist der Versuch, welchen seit 1281 die damalige Neustadt, das St. Nicolai-Kirchspiel, machte, ihre neugegründete Schule unter die Aufsicht ihrer Kirchgeschworenen zu bringen und der Aufsicht des Domscholasticus möglichst zu entziehen. Dies mißlang freilich zunächst; doch ist dieser Versuch für die Geschichte der Stadt um so einflußreicher geworden, als die ihretwegen mit dem Capitel geführten Streitigkeiten zur Reformationszeit die Hauptveranlassung zu der engeren Verbindung der vier Kirchspielsoberen, der Bürger und Amtswerkmeister wurden, die am 3. Sept. 1522 stattfand.

Da es ersichtlich ist, daß diese zwei lateinischen Schulen doch unmöglich das ganze, wenn auch sparsamere Bildungsbedürfnis des mittelalterlichen Hamburg befriedigen konnten, so wundert es fast, daß uns von anderweitigen Versuchen, Schulen zu gründen, vor dem Beginn des 15. Jahrhunderts nichts berichtet wird. Die erste Kunde über Bestrebungen, deutsche Schreibschulen zu errichten, wird uns durch eine Bulle des Papstes Bonifacius IX. von 1402, in welcher er befiehlt, den Scholasticus in seinen Klagen über derartige Eingriffe in seine Gerechtfame zu schützen. Freilich nahm sich der Rath der Stadt mit großem Eifer dieser modernen Bestrebungen an; aber noch einmal, zum letzten mal, mußte er die Macht des katholischen Klerus fühlen. Am 3. J. 1472 klagte nämlich der Scholasticus Herman Dufur gegen verschiedene Männer, welche mit Nichtachtung seiner Privilegien deutsche Schreibschulen eröffnet hatten. Bis zum J. 1477 dauerte dieser zuletzt in Rom geführte Proceß, in welchem nicht nur jene unberufenen Schulmeister, sondern auch der gesammte Hamburger Rath der Excommunication verfiel; das Ende war, daß der Rath allen Schaden vergüten mußte und nur das bescheidene Recht durchsetzte, eine einzige deutsche Schreibschule mit nicht mehr als 40 Schülern halten zu dürfen, deren Lehrer auf seine Präsentation vom Scholasticus zu wählen sei. Von Mädchenschulen ist kaum andeutungsweise die Rede. Erst in der Bugenhagen'schen Kirchenordnung wird vorgesehen, daß in jedem Kirchspiel eine errichtet werden solle; doch habe jedes Kind nur höchstens zwei Jahre lang täglich eine oder zwei Stunden die Schule zu besuchen, um dort im Lesen und Katechismus unterrichtet zu werden und Bibelsprüche und Gesänge zu lernen. Doch werden schon 1568 drei bis vier Mädchenschulen in jedem Kirchspiel für zulässig erklärt, und der Unterricht wird auch auf Schreiben und Nähen ausgedehnt. Armeschulen gab es während des Mittelalters nicht; doch war die Erlangung unentgeltlichen Unterrichts für lernbegierige Kinder unbemittelter Eltern sehr erleichtert.

Erst mit der Reformation beginnt derjenige Abschnitt der Hamburgischen Schulgeschichte, welcher unmittelbaren Zusammenhang mit der Gegenwart hat. Es ist bekannt, daß es eine der ersten Sorgen Bugenhagen's gewesen ist, als er zur Neuordnung der kirchlichen Verhältnisse nach Hamburg berufen wurde, auch für den Unterricht Anordnungen zu treffen; davon handelt bezeichnenderweise gleich der erste Abschnitt seiner Kirchenordnung von 1529 (Abdruck bei Klefeker, Sammlung Hamb. Gesetze und Verfassungen Bd. VIII, S. 84 ff. Uebersetzung der wichtigsten Stücke von Mönckeberg, Hbg. 1861). Während er bestimmte, daß bei jeder Hauptkirche eine deutsche Schule eingerichtet werden sollte (die späteren „Kirchenschulen“), und die oben erwähnten Anordnungen über den Mädchenunterricht traf, eröffnete er selbst am 24. Mai 1529 in Gegenwart von Deputirten des Rathes und der Bürgerschaft mit einer feierlichen lateinischen Rede das Johanneum, welches seinen Namen daher trägt, daß die Räume des vormaligen Johannisklosters, aus welchem die dort befindlichen Dominicanermönche am 20. Mai vertrieben worden waren, dem neuen Lehrinstitut angewiesen wurden.

Die Geschichte des Johanneums hat neuerdings werthvolle Bereicherungen erfahren. Während aus früherer Zeit das bekannte (nicht immer zuverlässige) Werk von Janssen, Ausführliche Nachrichten über die sämmtlichen evang. prot. Kirchen und Geistlichen der freien und Hansestadt Hamburg und ihres Gebiets, sowie über deren Johanneum, Gymnasium, Bibliothek und die dabei angestellten Männer, Hbg. 1826, und Calmberg, Geschichte des Johanneums (lateinisch und deutsch bearbeitet), Hbg. 1829, mehr die äußere Geschichte behandeln (vgl. auch die Programme der Gelehrten-Schule von 1860 u. 1861, Chronik des Johanneums von Dir. Kraft), so hat Director Friedländer in einer Schulschrift zum 15. Sept. 1876 bei Gelegenheit des Einzugs der Realschule des Johanneums in ihr neues Gebäude vor dem Steinthor besonders nachzuweisen gesucht, daß das Johanneum von Anfang an bereits auch die Aufgabe gehabt habe, die bürgerliche Bildung zu vermitteln, eine Aufgabe, welche, mit mehr oder minder Bewußtsein verfolgt, zuletzt zur selbständigen Herauentwicklung der Realschule 1834 geführt habe. Gleichzeitig hat der gegenwärtige Director der Gelehrten-Schule, Dr. Hoche, eine Reihe von Publicationen „zur Geschichte der St. Johannis-Schule in Hbg.“ begonnen, deren versprochene Fortsetzung auf das lebhafteste zu wünschen ist. Der erste Beitrag, Programm von 1877, behandelt „die milden Stiftungen des Johanneums“, der zweite, Programm von 1878, „die Reformverhandlungen und die Direction Gurlitt's“. Auf einzelnes wird hernach zurückzukommen sein.

Eine Darstellung der Geschichte des Johanneums kann hier natürlich nicht einmal in Umrissen gegeben werden. Nachdem die Schule schnell zu hoher Blüte herangewachsen — man giebt die Schülerzahl im J. 1603, kaum glaubhaft, auf 1100 an —, dann Perioden tiefen Sinkens durchgemacht und durch die Stiftung des akademischen Gymnasiums ein recht unbequemes Hemmnis erfahren hatte, war am Ende des vorigen Jahrhunderts ein Zustand vollkommenen Verfalls eingetreten. Friedländer sowohl wie Hoche schildern anschaulich die Verhandlungen, aus denen die Reorganisation der Schule und die Berufung Gurlitt's zum Director 1802 hervorgieng; ersterer ist gegen die eingehenden Bestrebungen der Hauptpastoren gerechter, als letzterer, der überhaupt wohl infolge seiner allzu lebendigen Begeisterung für die directoriale Thätigkeit Gurlitt's, dem sein Ruhm ja nicht geschmälert werden soll, in seinem Urtheil über andere Männer mitunter ein wenig fehlgreift. Es darf nicht vergessen werden, daß Gurlitt eigentlich überhaupt der erste Director war. Die früheren Rectoren waren mehr Lehrer der Prima; im Grunde bestanden vielfach mehr eine Reihe parallel mit einander fortlaufender Classen, als daß ein Gesamtorganismus mit einer regelrechten Ascension dagewesen wäre; und auch Gurlitt's System der Fachclassen konnte nicht von Bestand sein. Die letzten Jahre Gurlitt's bekundeten durchaus schon seine eingetretene große Schwäche; die Disciplin war sehr gesunken; Hoche's Schilderung würde doch wohl etwas anders ausgefallen sein, wenn er nicht (neben einer Gurlitt persönlich sehr nahe stehenden Quelle) hauptsächlich auf Acten angewiesen gewesen wäre, welche mehr oder weniger Gurlitt's eigene Auffassung wiedergeben. Es ist mir ein Herzensbedürfnis, hier noch ein anderes in jenem Programm angedeutetes Urtheil zu rectificiren, in welchem freilich ohne Namensnennung des Wirkens von Gurlitt's Nachfolger Kraft in einer nicht ganz gerechten Weise gedacht wird. Freilich war Kraft, welcher von 1827—1861 das Johanneum leitete, eine Persönlichkeit, welche einem energisch durchgreifenden, an die Verhältnisse einer großen Schule und an die straffere preussische Zucht gegen Lehrer und Schüler gewöhnten Director nicht anders als antipathisch sein kann. Aber zunächst ist nicht zu leugnen, daß die Organisation, welche Kraft der damals einzigen höheren Schule der Stadt gab, eine ganz zweckentsprechende war: zwei Vorschulclassen für alle Schüler gemeinsam, darüber in parallelem Gange drei Real- und fünf Gymnasialclassen. Es ist ferner zu erwägen: Hamburg war damals noch viel ausschließlicher als jetzt eine Handelsstadt. In die Gelehrten-Schule giengen nur die, welche studiren wollten, und die Verhältnisse selbst brachten demzufolge schon vorher die Durchsiebung zuwege, welche an anderen Orten erst allmählich in der Schule vorgenommen werden

muß. Und wenn auch nicht mit den Mitteln großer geistiger Ueberlegenheit und strenger Disciplin: durch seine aufrichtige Frömmigkeit, seine philologische Schulung, seine große Treue und Theilnahme hat Kraft seine Schüler immer an sich gefesselt und gefördert. Und da außerdem einige hervorragend tüchtige Männer mit ihm wirkten, so herrschte damals zweifellos ein wissenschaftlicher Sinn; wurden wir weniger, als anderswo, gedächtnismäßig geschult, so doch mehr zu selbstthätiger, sicherer Erfassung der wissenschaftlichen Aufgaben angeleitet. Und es möchte vielleicht eine eigenthümliche Illustration geben zu der landläufigen Beurtheilung der Kraft'schen Periode der Gelehrtenschule, wenn man die Urtheile akademischer Docenten einholen würde über die wissenschaftliche Brauchbarkeit von Studenten, die auf dem Hamb. Johanneum herangebildet waren, sowie, wenn man eine Statistik aufmachte über die Anzahl von deutschen Universitätslehrern, welche aus Hamburg hervorgegangen sind. Man halte einem Schüler Kraft's diese kleine Abschweifung zu Gute.

Unter Classen's vortrefflicher Leitung und noch mehr unter der Hoche's hat sich die Schule zu einer der größten Anstalten erweitert, zugleich aber in ihrem Wesen völlig verändert. Während Classen, als er nach mehr als dreißigjähriger Abwesenheit von seiner Vaterstadt Hamburg Director ward, noch mehrere von seinen ehemaligen Lehrern und sonst größtentheils Zeitgenossen als Collegen wiederfand, sind von den 27 jetzigen ordentlichen Lehrern nur 3 länger als 10 Jahre, nur weitere 7 sind länger als 4 Jahre im Amt, 17 erst seit 1874 eingetreten. Die Schülerzahl ist in rapidem Wachsthum begriffen: 1861: 139; 1871: 255; 1874: 291; 1878: 572 (obgleich keine Vorschule existirt, die Schule also mit der VI., 10. Lebensjahr, beginnt). Hieraus erhellt, daß diese Schule ihre Stellung zu der Gesamtheit ganz geändert hat, indem natürlich die Neigung zu akademischen Studien nicht in gleichem Maße gewachsen ist, sondern augenscheinlich die Gymnasialbildung jetzt auch vielfach von solchen gesucht wird, welche nicht studiren wollen. Ueber die Errichtung eines zweiten Gymnasiums werden vielfache Verhandlungen gepflogen; doch ist in dieser z. Th. nicht ohne lebhaftere Erregung der Gemüther ventilirten Frage eine Uebereinstimmung der öffentlichen Meinung noch nicht vorhanden.

Aus dem ungetheilten Johanneum entwickelte sich in einer Weise, die man in Friedlaender's lichtvoller Darstellung nachlesen mag, die Realschule, die, seit 1834 unter einem besonderen Director, mit der nun „Gelehrtenschule“ genannten Anstalt zusammen das Johanneum heißt; übrigens sind sonst beide Anstalten seit 1837 ganz selbständig von einander. Bis zum J. 1876 waren sie in verschiedenen Flügeln desselben Gebäudes räumlich noch vereinigt; seit dem Neubau vor dem Steinthor ist auch dieses Band zerrissen. Die Realschule war anfangs ganz auf die Vorbereitung zum bürgerlichen, insonderheit kaufmännischen Leben berechnet; Lateinisch wurde nur facultativ gelehrt; der Cursus endete mit dem 15., höchstens 16. Lebensjahre. Das ist alles seit der politischen Veränderung in Deutschland anders geworden. Die Nothwendigkeit, welche nun an die Jugend der gebildeten Stände herantrat, sich die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst zu verschaffen, trieb alsbald dazu, die Realschule zu einer wirklichen Realschule I. O. umzuwandeln, und füllte schnell die Classen, freilich nur bis zur Secunda hinauf. Doch ist in neuerer Zeit eine Wendung zum Besseren auch in dieser Hinsicht eingetreten, daß die oberen Classen an Frequenz zunehmen. Im letzten Jahre ist die für Hamburgische Verhältnisse berechnete Einrichtung getroffen, daß die oberen Classen in eine kaufmännische (sprachliche) und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abtheilung zerfallen. Der Schülerbestand war: 1866: 289; 1871: 303; 1874: 580; 1878: 754 (incl. der 6 Abtheilungen der Vorschule). Die Oberclassen sind folgendermaßen gewachsen:

	1873.	1874.	1875.	1876.	1877.	1878.
II a.	4	6	14	16	28	33
I.	—	3	7	6	13	21

Um hier gleich die finanziellen Verhältnisse mit zu berühren, so sei bemerkt, daß nach einem Gesetze vom 29. Jan. 1877 die wissenschaftlichen Lehrer der höheren Staats-

schulen außer den Directoren in 3 der Zahl nach ungefähr gleiche Classen getheilt sind; die Beförderung aus einer Classe in die andere geschieht durch freie Wahl der Behörde; innerhalb jeder Classe findet eine regelmäßige Alterszulage statt. Also:

III. Classe:	2700 M.	steigt alle 3 Jahre um 450 M. bis zum Maximum 4500 M.
II. "	4200 "	" " 3 " " 450 " " " " 6000 "
I. "	5800 "	" " 5 " " 700 " " " " 7200 "

Einige Lehrer führen den Titel Professor und haben alsdann freie Amtswohnungen. Die Directoren haben resp. 10800 M. und 9600 M. mit Amtswohnungen. Die höhere Bürgerschule (s. u.) hat nur die beiden unteren Classen, ihr Director 7200 M. mit Amtswohnung. Die Gesamtausgaben für diese 3 Schulen betragen 1877 350434 M. 42 Pf., gegen Einnahme aus dem Schulgeld (192 M. im Johanneum, 144 M. in der Bürgerschule, 120 M. in der Vorschule): 260449 M. —; also ungeachtet des Local und den Pensionsetat von 62460 M. — eine Aufwendung von 89985 M. 42 Pf. An laufenden Ausgaben kostet jeder Gelehrtenschüler jährlich reichlich 250 M.

Das „Gymnasium“ ist keine Stiftung der Reformationszeit, sondern in einer Periode des Sinkens des Johanneums 1610 gegründet und 1612 eingeweiht als eine Zwischenanstalt zwischen Schule und Universität. Es ist einleuchtend, daß jedes Aufblühen des Johanneums dem Gymnasium unheilvoll werden mußte, und seit geraumer Zeit ist dasselbe in einem unaufhaltbaren Verfall. Versuche, dasselbe zu einem „akademischen und Realgymnasium“ zu machen (1854), haben nicht viel gefruchtet; seit Jahren schweben Verhandlungen über die Zukunft dieses ehemals berühmten, große Namen (Lauremberg, Jungius, Fabricius, Keimarus) aufweisenden Institutes. Für den Augenblick ist es als Lehranstalt zur Bedeutungslosigkeit herabgesunken, indem seit Jahren die freigewordenen Professuren unbefetzt geblieben sind und die wenigen noch übrigen Glieder des Collegiums ihre wesentlichste Thätigkeit schon lange den mit dem Gymnasium verbundenen wissenschaftlichen Anstalten zu widmen haben (botanischer Garten, Sternwarte, chemisches Laboratorium, Stadtbibliothek u.) Näheres s. bei Janssen a. a. O. S. 425 ff. Die Programme der Anstalt (s. bes. 1854). Neuere Versuche zu einer Umgestaltung sind oft gemacht und stets gescheitert, die letzten siehe in den Verhandlungen zwischen Senat und Bürgerschaft und den Berichten und Protokollen dieser letzteren von 1874—76. Seitdem hat die Ablösung und Vervollständigung auch der wissenschaftlichen Institute noch Fortschritte gemacht.

Diese einzigen Staatsschulen standen unter einer eigenen Behörde, dem „Scholarchat“, welches der Bugenhagen'schen Kirchenordnung zufolge aus 4 Senatoren und den Hauptpastoren sammt den je 3 Oberalten der erstmals 4, hernach 5 Hauptkirchen bestand; beachtenswerth ist hier beides, sowohl die rein kirchliche Gestaltung der Behörde, als auch das Uebergewicht der Laien über die Geistlichkeit. Diese Zusammensetzung ist bis 1862, dem Jahr der Bestallung der „Interimistischen Oberschulbehörde“, dieselbe geblieben.

Hiermit ist im Umriss dargestellt, was aus der Reformationszeit heraus an Schulorganisationen bis in unsere Zeit geblieben ist: die höheren Staatsschulen und die unter Leitung der Kirchencollegien stehenden Kirchenschulen der städtischen Gemeinden. Eine fernere Reihe von Schulgründungen fiel auch in Hamburg mit der pietistischen Zeit zusammen, besonders in der damals soeben städtisch bebauten und zum fünften Kirchspiel constituirten Neustadt (St. Michaelis-Kirchspiel). Die noch blühenden sog. Testaments- oder Stiftungsschulen, die Paszmann'sche, Knakenrügge'sche, Kumbbaum'sche u., knüpfen sich vielfach an die Initiative des Hauptpastor Winkler zu St. Michaelis († 1705), welcher den Pietismus Spener's in seiner edelsten Gestalt repräsentirt. Wen diese Entwicklungen interessiren, der findet eine gewissenhafte Darstellung in dem trefflichen Werke von Geffcken, Johann Winkler und die Hbg. Kirche seiner Zeit. Hbg. 1861.

Die letzte, bedeutendste Periode der Schulgründung vor der Umwälzung 1870 geht von der 1789 reorganisirten „Allgemeinen Armenanstalt“ aus. In den ersten Jahren

wurden auf Anlaß derselben arme Kinder in sog. Industrieschulen in Handarbeiten und nebenbei in den nöthigsten Schulkenntnissen unterrichtet. Hieraus entwickelten sich allmählich Lehrschulen. Nach der Unterbrechung durch die alles lähmende französische Occupation wurde sofort im J. 1815 die größte Thätigkeit auf diesem Gebiete entfaltet. Die Armenanstalt setzte einen „Schulconvent“ ein, der für jeden Schuldistrict aus je einem Prediger und einem Armenvorsteher bestand und unter dem Vorsitz eines „verwaltenden Vorstehers“ ein Ganzes bildete; er sorgte anfänglich für die Unterbringung von Kindern in Privatschulen, gieng aber immer mehr dazu über, eigene Schulen zu errichten. In dem letzten Jahre vor Auflösung des Schulconvents, welche im Mai 1871 erfolgte, wurden in 16 Schulen mit 106 Classen zusammen 5324 Kinder unterrichtet (incl. St. Pauli). Man hat oftmals die Zustände dieser sog. Armenschulen gestiftentlich als recht unerfreuliche geschildert, um die neuen Errungenschaften besser ins Licht zu rücken. Die Wahrheit erfordert, einzugestehen, daß dieselben, besonders in dem letzten Jahrzehnt ihres Bestehens, sehr wohl eingerichtete und gut geleitete Anstalten waren. Die Lehrgegenstände waren eher zu ausgedehnt, als zu beschränkt, z. B. wurde in den Knabenschulen Englisch gelehrt; die Disciplin war eine gute; die Leistungen in mancher Beziehung denen der jetzigen Volksschulen gleich, theilweise sie überrtreffend; die Aufnahme, obwohl ganz unentgeltlich, in sehr liberaler Weise zugänglich gemacht; die Schülerzahl in den letzten Jahren 50—60 per Classe selten übersteigend. Die Hauptmängel, zu große Jugend, zu geringe Vorbildung und schlechte Honorirung der Lehrer, theilten diese Schulen mit fast allen in Hamburg; die herrschende Einfachheit und Sparsamkeit, auch z. B. in den Lehrmitteln, dürfte kaum als Mangel zu bezeichnen sein. Zweifellos überragten die Leistungen dieser Armenschulen in hohem Grade die der niederen und mittleren Privatschulen.

Denn in Privathänden lag damals das ganze übrige Schulwesen, soweit das Bedürfnis nicht durch die genannten Anstalten gedeckt war; und dieser Umstand, wie er das eigentlich charakteristische Merkmal des Hbg. Unterrichtswesens ausmachte, wurde seit lange als der eigentliche Schaden empfunden, der geheilt werden mußte. Es kann hier nicht näher dargestellt werden, wie das Privatschulwesen sich entwickelt hat, wie man gekämpft hat, um es theils zu beschränken, theils durch eine Concessions- und Inspectionsordnung in festere und bessere Bahnen zu bringen, theils ihm auch durch staatliche Beihilfe eine gewisse moralische und ökonomische Unterlage zu geben: das Nähere ist zu ersehen aus der guten Zusammenstellung in der „Statistik der Hamb. Unterrichtsanstalten. Hbg. 1872.“ S. 4 ff.; vgl. auch Commissionsbericht an die Unterzeichner der Petition vom 8. Juni 1842 S. 309 ff. „Schulwesen“ (verfaßt von Wurm). Genug, daß das Bestreben, die Unterrichtsverhältnisse zu verbessern, bei den Reformbewegungen 1842, 1848 mit in erster Reihe stand und endlich infolge der Verfassungsänderung von 1859 zum Ziele kam. Allerdings erhob sich in den Jahren 1861 u. 1862 noch ein kurzer Kampf, der besonders die Frage besprach, in welchem Umfang der Kirche ein Antheil an der Schulleitung zukomme; von praktischer Bedeutung sind die damaligen Streitigkeiten nicht geworden. Im J. 1862 wurde der neuen Staatsverfassung gemäß eine „interimistische Oberschulbehörde“ eingesetzt, mit der Bestimmung, sofort die Geschäfte des Scholarchats zu übernehmen; schon in demselben Jahre übertrug ihr der Senat die Schulaufsicht, welche bisher die Hauptpastoren gehabt; diese waren bis dahin die einzigen Aufsichtsorgane für die Privatschulen gewesen, jeder in seinem Kirchspiel. Die Hauptaufgabe der neuen Behörde war, ein Schulgesetz auszuarbeiten, welches denn endlich nach achtjährigem Kampfe am 11. Nov. 1870 als „Gesetz, betr. das Unterrichtswesen“ publicirt wurde (Nachträge dazu vom 11. Febr. 1874, 8. Nov. 1876, 17. Juni 1878). Was auf diesem Grunde nun erbaut ist, gilt es jetzt zu schildern, wobei zu beachten ist, daß die Zustände gegen Ostern 1878 gemeint sind, wenn nicht ausdrücklich andere Jahreszahlen angegeben sind. Als Quellen für das Folgende sind anzuführen: Entwurf eines von der interimistischen Oberschulbehörde zu erstattenden Berichts und vorzulegenden Gesetzes betr. das Unterrichtswesen. Febr. 1863. Ver-

handlungen zwischen Senat und Bürgerschaft und Berichte der bürgerchaftlichen Ausschüsse in den Jahren 1864—1870. Berichte über das Hbg. Unterrichtswesen von 1871—1878. Statistik der Hbg. Unterrichtsanstalten. Heft I 1872. Heft II 1878. Hierbei ist zu bemerken, daß das Unterrichtsgesetz zunächst nur für die Stadt und Vorstadt in Geltung trat; ein Gesetz vom 14. Mai 1877 dehnte es mit einigen Modalitäten aus auf die sog. „Vororte“, d. h. auf die gesammten städtisch bebauten Theile des Hbg. Staats; das eigentliche Landgebiet ist noch ausgeschlossen; ein gesetzgeberischer Versuch von 1875 mit dem Tenor, die Landschulen als Sache der Gemeinden mit genauer Fixirung der dafür zu bringenden Opfer, allerdings unter erheblicher Mitwirkung des Staats, zu ordnen, ist wegen Nichtübereinstimmung von Senat und Bürgerschaft zunächst gescheitert. Es genüge zu constatiren, daß die sämmtlichen 52 Landschulen in herkömmlicher Weise unter dem Landherrn und der Inspection der lutherischen Ortsgeistlichen stehen und sich von denen der umgebenden Länder nicht wesentlich unterscheiden. Näheres in dem Bericht, Senatsantrag vom 9. Juni 1875. Verhandl. zw. Senat und Bürgerschaft und Ausschußberichte derselben 1875. Geschichtliches für einen Theil bei Voigt, „Geschichtliches über die Entwicklung des Schulwesens in den Hbg. Marschlanden“. Hbg. 1872.

Die erste und an und für sich leichteste Aufgabe der Reform mußte die Schöpfung geeigneter Schulbehörden sein. Aus der vorstehenden Darstellung ergibt sich, daß neben dem Scholarchat die gesammte Inspection der Privatschulen allein in den Händen der Hauptpastoren lag, die Armenthulen dem Schulconvent, die Kirchen- und Stiftungsschulen ihren resp. Verwaltungen unterstanden. Von Anfang an war kein Zweifel darüber, daß eine „Oberschulbehörde“ und unter ihr für jeden der auf 6 festgestellten Schulbezirke der Stadt je eine „Schulcommission“ zu ernennen sei. Schwierigkeiten machte — dem wunderlichen Zeitvorurtheil gegen die Betheiligung der Geistlichkeit an der Schulaufsicht zufolge — zunächst das pastorale Element; so augenscheinlich die Ungerechtigkeit (in Rücksicht auf den bisherigen starken Einfluß der Geistlichen) und die Unthunlichkeit (in Rücksicht auf den bisherigen gänzlichen Mangel an technisch gebildeten Schulbeamten) auch war, so machte sich dennoch eine lebhaftige Agitation für den gänzlichen Ausschluß der Pastoren geltend und betonte die „Confessionslosigkeit“ der neuen Staatschule. Endlich siegte doch die ruhige Erwägung; es wurde festgesetzt, daß zwei Deputirte des geistlichen Ministeriums der Oberschulbehörde angehören sollten; dagegen ward die anfänglich vorgeschlagene obligatorische Betheiligung von Geistlichen bei den Schulcommissionen aufgegeben; als Bürger sind sie natürlich wählbar und mehrfach gewählt. Und hinsichtlich des Religionsunterrichts ward festgesetzt, was bei der so geringen confessionellen Getheiltheit Hamburgs das einzig Natürliche war, daß derselbe nach der evangelisch-lutherischen Confession zu ertheilen sei, und zwar als obligatorischer Lehrgegenstand, natürlich unter Dispensation der andern Confessionen angehöriger Kinder. Die Thorheit jeder andern Einrichtung ergibt sich einfach aus folgenden Zahlen: unter den Kindern, welche gegen Ostern 1878 die städtischen Volksschulen besuchten, vertheilten sich die Confessionen so: Lutherisch: 12514. Reformirt: 132. Katholisch: 36. Jüdisch: 10. Sonst 79. Zusammen: 12771, also ca. 98% Lutheraner; in den Vororten fast 99% (6845 von 6929). Leider aber ist in anderer Beziehung nicht so vernünftig verfahren worden. Der Religionsunterricht ist in den Volksschulen nur mit 2 wöchentlichen Stunden bedacht, und diese ganz ungenügende Zahl hat natürlich eine sehr bedenkliche Unwissenheit im Gefolge. Da kein gesetzliches Recht auf eine Aufsicht den kirchlichen Behörden eingeräumt ist, so haben diese sich nur auf Vorstellungen beschränken müssen; in letzter Zeit nicht ganz ohne Erfolg.

Eine zweite Frage bei Constituirung der Behörden war die, ob ein technischer Beamter (Schulrath) anzustellen sei oder nicht. Die Thatsachen griffen den Erwägungen vor. Die Nothwendigkeit, für den Einjährig-Freiwilligendienst Anordnungen zu treffen, Schulen zu inspiciren, Prüfungen zu halten u. c., führten schon 1869 zur Anstellung eines Schulraths; es stellte sich bald heraus, daß ein solcher Beamter nicht genügte, und so

wurde bereits 1873 ein zweiter erwählt, einer für das höhere, einer für das Volksschulwesen; beide sind Mitglieder der Oberschulbehörde.

Eine dritte Frage betraf die obligatorische Theilnahme von Lehrern. Es ward bestimmt, daß vom Senate Vertreter des Gymnasial- und Realschulwesens zu ernennen seien (bis jetzt immer die beiden Directoren des Johanneums), und daß der Seminar-director Mitglied sein solle. Sodann ordnet das Gesetz eine „Schulsynode“ an, welche aus sämmtlichen festangestellten Lehrern der Staatsschulen und sämmtlichen Vorstehern der Privatschulen besteht; sie hat zwei ihrer Mitglieder in die Oberschulbehörde zu deputiren. Hierbei war der gesetzgeberische Gedanke der, gleichsam beratende Stände damit zu schaffen, die in allen wichtigen Dingen gehört zu werden das Recht haben. Die Einrichtung hat sich wenig bewährt. Einmal zeigte es sich bald, daß bei vielen Angelegenheiten die Ueberweisung an die Schulsynode als peinlich und unfruchtbar unterbleiben mußte, z. B. bei Gehalts-, Inspections-, Prüfungsfragen; und ferner kann nicht verkannt werden, daß einer Versammlung von so viel Berechtigten (circa 450) und natürlich sehr wenig Erscheinenden eine bedeutende moralische Auctorität (und nur durch diese kann sie wirken) eben um der Zufälligkeit ihrer jedesmaligen Zusammensetzung willen nicht innewohnen kann.

Die Oberschulbehörde besteht nun aus 3 Senatoren, 2 Pastoren, 5 activen Schulmännern, 2 Schulrätthen und 6 Bürgern, von denen noch 2 Lehrer sein dürfen. Sie theilt sich in Sectionen, die ihre Angelegenheiten selbständig verwalten. — Den 6 Schulbezirken der Stadt und den 4 der Vororte stehen die 10 Schulcommissionen vor, welche aus einer Anzahl Bürger und einigen Lehrern unter dem Vorsitz eines Schulraths bestehen. Die Praxis hat immer mehr dahin geführt, daß diese Unterbehörden auf wesentlich untergeordnete Functionen beschränkt wurden; Vorschriften über die äußere Schulverwaltung sind erschienen Nr. 1 Juni 1871, Nr. 2 Juni 1871, Nr. 3 October 1871, Nr. 4: 1873. Ihr wichtigstes Recht, die Wahl der Lehrer, ist ihnen durch Gesetz vom Juni 1878 genommen und der nothwendig gewordenen einheitlichen Leitung halber auf die Oberschulbehörde übertragen worden; die ihnen zustehende Inspection über sämmtliche Schulen ihres Districts reducirt sich mehr und mehr auf die Aufsicht über Aeußeres, die eigentlich technische Seite besorgt der Schulrath. Ein Antrag der Behörde, durch Anstellung eigener Schulinspectoren die Aufsicht fruchtbarer zu machen, hat keine Annahme gefunden. Einschulung, Umschulung und Entlassung der Kinder, Aufrechterhaltung der Schulpflicht, Einziehung des Schulgeldes u. s. w. bildet die Hauptthätigkeit der Commissionen, und in dem unmittelbaren Contact mit dem Publicum haben diese bürgerlichen Unterbehörden vielfach einen segensreichen Einfluß geübt.

War somit die Constituirung der Behörden der erste Schritt der Reform, so bestand der zweite in gesetzlicher Fixirung der Schulpflichtigkeit, welche in der Stadt noch nicht bestanden hatte; sie wurde auf die Zeit vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahr bestimmt. In der Praxis ist, dem Sinn des Gesetzes gemäß, wie auch bei gegebener Veranlassung vom Bürgerausschuß anerkannt wurde, diese Bestimmung so ausgelegt, daß das Schuljahr von Ostern bis Ostern als ein Ganzes behandelt wird, und die Entlassung daher ausschließlich mit dem 31. März nach vollendetem vierzehnten Jahr stattfindet, wie das früher bereits seitens der Kirche mit der Confirmation principiell ebenso gehalten wurde. Diese Einrichtung wird mit völliger Strenge aufrecht erhalten und ist sehr nachahmenswerth; ein Kind, das etwa im April 14 Jahre alt wird, muß unweigerlich bis zum künftigen März die Schule besuchen und wird auch erst dann confirmirt. Dispense von dieser Regel wurden anfänglich oft nachgesucht, aber, seltenste Ausnahmefälle abgerechnet, consequent abgewiesen, und so ist der Beweis geführt, daß eine solche scheinbar harte Maßregel sich auch in den complicirten Verhältnissen einer großen Stadt, sehr zum Vortheil, ausführen läßt. — Ueber das Resultat der Schulpflichtigkeit geben die angeführten Hefte der Statistik genaue Auskunft. Während 1872 von der Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder 85,60% wirklich die Schule besuchten (in Berlin zu gleicher Zeit 87,00%; doch ist diese letztere Angabe

eine bloße Schätzung, während die für Hamburg auf correcter ziffermäßiger Ermittlung aller einzelnen Kinder beruht), so weist die Statistik von 1876 im März 88,49% auf, also eine erhebliche Verbesserung.

Die dritte und wichtigste Aufgabe der Reform war nun die Einrichtung der Schulen selbst. Bei Entwerfung des Gesetzes 1863 fanden sich in Stadt und Vorstadt folgende Verhältnisse: von 25,357 Schülern besuchten 9864 öffentliche und halböffentliche Schulen, davon 3978 Kinder die Schulen der Armenanstalt; 15,493 Kinder aber waren in 225 Privatschulen. Nun gab es unter diesen zweifellos sehr trefflich geleitete und lebensfähige Anstalten mit hoher Schülerzahl und hohem Schulgelde; aber um so einleuchtender ist, daß eine erhebliche Zahl gar nichts Gutes leisten konnte; fast die Hälfte (109) hatten weniger als 100 Schüler, fast ebenso viele (98) ein Schulgeld von unter 12 *M.* quartaliter. So lag es am Tage, daß gerade für diejenige Gruppe der Bevölkerung, welche gern ein mäßiges Schulgeld zahlen will, um einen guten bürgerlichen Unterricht zu haben, nämlich für den kleinen Bürgerstand und den in geregelten Verhältnissen lebenden Arbeiterstand, am schlechtesten gesorgt war und am meisten gesorgt werden mußte, während für die ganz unbemittelte Classe in den Armentschulen recht Gutes geboten wurde. Sonach richtete sich der verständige Vorschlag der Behörden dahin, diese letzteren vorläufig im wesentlichen unangetastet zu lassen, daneben Volksschulen mit annähernd gleicher Organisation (sechsstufig) zu mäßigem Schulgeld (6 *M.* quart.) zu errichten, wodurch die lebensunfähigen Privatschulen allmählich beseitigt worden wären, und hernach weiter über eine etwaige völlige Verschmelzung beider, der Freischulen und Zahlschulen, zu befinden. Hier setzte nun eine äußerst lebhaftige Agitation zu Gunsten sogen. allgemeiner Volksschulen ein, die das Reformwerk Jahre lang aufgehalten hat; man forderte eine einzige Art von Schulen, welche mit ausnehmend hohem Lehrziel (z. B. 2 fremde Sprachen) alle Schüler aufnehmen sollten. Im wesentlichen, wenn auch etwas abgeschwächt, hat diese Meinung den Sieg behalten. Das Unterrichtsgesetz ordnet eine einzige Art von Volksschulen an mit 7 auf einander folgenden Stufen, nimmt alle Lehrgegenstände der sonst sogen. Mittelschule als obligatorisch auf, neben den selbstverständlichen auch Geometrie, Algebra, Geschichte, Geographie, Englisch („soweit es die Verhältnisse gestatten“ auch Französisch), Naturgeschichte, Physik, Chemie u. s. w. Ein fester Schulgelbsatz ist nicht aufgestellt, sondern die Eltern werden nach ihrem präsumtiven Einkommen eingeschätzt auf quart. 12, 9, 6, 3 *M.* oder nichts per Kind. Die bisherigen Armentschulen werden sofort in Volksschulen verwandelt und nehmen Zahlschüler auf; neue Schulen werden gegründet. — Diese gewagten Grundsätze fanden nun durch die neuen Behörden anfangs besonders dadurch eine vielleicht allzu loyale Ausführung, daß der „Lehrplan für Volksschulen“ 1873 doch im Grunde auf der Voraussetzung erbaut wurde, es würden die sämmtlichen Schüler die ganze Schule durchmachen; so daß ein Abschluß wirklich erst in der I. Classe erlangt wurde, was sich besonders im Deutschen, in Religion, Geschichte, Geographie, der Vertheilung des englischen Unterrichts geltend macht. Daneben ist das Lehrziel an sich sehr hoch gesteckt. Im Deutschen wird eine Art Literaturunterricht vorgeschrieben, so zweifellos auch die plattdeutschen Kinder es nicht bis zur Sicherheit in „mir“ und „mich“ bringen; für Naturkunde sind in Cl. II 4, in Cl. I 5 Stunden angesetzt u. dgl. m. Nur mit Mühe wurde verhindert, daß nicht auch die künftigen Dienstmädchen Englisch treiben mußten, und der früher sehr gute Handarbeitsunterricht noch mehr beschränkt wurde (er hat jetzt 4—6 Stunden wöchentlich). Eine in engen Grenzen gehaltene Abänderung ist 1879 erfolgt.

Diese Mißgriffe rächten sich sehr bald. Die Bevölkerung, durch jahrelange Agitationen aufgeregt, drängte mit Eifer in die Volksschulen, es waren aber doch nicht mehr vorhanden, als die 16 bisherigen Armentschulen, welche zwar dem Bedürfnis für ganz unentgeltlichen Unterricht genügt hatten, aber nicht entfernt für den nunmehrigen Andrang ausreichten. Dazu kam die begreifliche Neigung der Hauptlehrer und Schulpfstände, mit Vorliebe Kinder aus besser gestellten Familien aufzunehmen, wodurch denn die Ausgeschlossenen ihrer Unbemitteltheit wegen nicht einmal in Privatschulen Aufnahme

finden konnten, so daß eine Reihe von Jahren der Platzmangel die auffallendste Signatur des Hbg. Volksschulwesens war. Es wurde freilich mit der anerkanntesten Energie an der Herstellung neuer Schulen gearbeitet. Aus den 16 Schulen mit zusammen 106 Classen des Jahres 1871 sind bis März 1878: 28 Schulen mit zusammen 258 Classen geworden, ungeredet die 15 Schulen der Vororte mit 126 Classen, welche 1877 der Oberschulbehörde unterstellt wurden. Die bei weitem meisten dieser Räume sind durch Neubauten gewonnen. Um einen Einblick in die wahrhaft großartigen Aufwendungen zu erlangen, welche die Hbg. gesetzgebenden Behörden bewilligt haben, genüge die Bemerkung (da im einzelnen nur sehr schwer Bericht zu erstatten ist, indem ja eine Reihe von Bauten mitten in der Herstellung begriffen sind), daß für Bau, Ankauf, Ausrüstung u. zu Schulzwecken seit 1860, meist aber erst seit 1870 bewilligt sind: für höhere Anstalten 2 883 443 *M.* 60 Pf.; für städtische Volksschulen 3 774 773 *M.* 60 Pf.; für Volksschulen in den Vororten 1 333 723 *M.* 73 Pf.; für Landschulen 309 603 *M.* 40 Pf. Zusammen 8 301 544 *M.* 33 Pf. Die neuen Häuser sind durchgängig vortrefflich gebaut. Anfänglich projectirte man aus pädagogischer Vorliebe für kleine Schulen acht Classenräume für eine Anstalt, die Noth der Verhältnisse hat mehr und mehr zu 12- und 13classigen Schulen geführt. Spielplätze sind überall vorhanden, als Normalmaß gilt für die Stadt 18 □' pro Kopf, in den Vororten oftmals das Doppelte (in Berlin 20 □'); Turnhallen besonders da, wo mehrere Schulkhäuser benachbart liegen, Minimalgröße 2400 □', womöglich 38' × 70—80'; eine Hauptlehrerwohnung meist als Oberbau im dritten Stock, vier Zimmer nebst Zubehör; Centralluftheizung und Ventilation. In der Stadt sind Knaben- und Mädchenschulen ganz gesondert; wo in den Vororten für beide Geschlechter nur ein Gebäude dient, sind die beiderseitigen Räume völlig getrennt und haben verschiedene Eingänge. Für die Classen gilt als Normalmaß 27' × 20' oder 25' × 22', was 56 Plätze ergibt; für den Unterricht gilt 50 als die nur in Ausnahmefällen zu überschreitende Regel; diese geringe Zahl ist eine der besten Seiten des Hbg. Volksschulwesens und gewährt neben der auch in den niedrigsten Ständen hierorts herrschenden relativen Ordnung und Gesittung erfahrungsgemäß dem Eintretenden einen überraschenden Eindruck und läßt ihn zweifeln, ob er in der That die unterste Stufe der Schulen vor sich habe. Die 12,771 Schüler ergaben für jene 258 Classen durchschnittlich 49—50 für jede.

Während so die noch gegenwärtig energisch fortgesetzte Bauhätigkeit den Platzmangel mit der Zeit überwinden und als eine bloße Uebergangsfrankheit erscheinen lassen wird, ist freilich die ungewöhnliche Höhe der Lehrziele eine bedenklichere Sache. Es ist gar nicht daran zu denken, daß von allen Schülern das Ziel erreicht wird; ja selbst bei denen, welche in die erste Classe gelangen, wird natürlich die Sicherheit und Klarheit durch die zu große Fülle des Lehrstoffs beeinträchtigt. Von den 1335 Kindern, welche Ostern 1878 nach erfüllter Schulpflicht ins Berufsleben entlassen wurden, sind abgegangen aus Cl. VII: 3, VI: 10, V: 60, IV: 147, III: 286, II: 346, I: 483, also nur wenig mehr, als der dritte Theil (36,18%) nach Absolvierung des ganzen Lehrcurfus, ein Viertel nach Vollendung der zweiten Classe, während 38% nicht einmal diese erreicht haben. Und von den 258 Classen sind 21 erste, 23 zweite, 31 dritte, 36 vierte, 43 fünfte, 42 sechste, 62 siebente, ein Verhältnis, welches sich sicherlich ändern wird und noch von Uebergangszuständen zeugt, niemals aber so weit, daß die vorstehend charakterisirten Verhältnisse der Abgehenden wesentlich verschoben werden können. Der Zuzug von Familien aus den umliegenden Ländern, die traurigen socialen Verhältnisse der unteren Stände, die geringe Begabung so vieler Kinder wird es immer unmöglich erscheinen lassen, daß die gesammte Masse die Bahn durchläuft, welche einmal mit Rücksicht auf die Bedürfnisse und Leistungsfähigkeit der mittleren Classen abgesteckt ist. Mag aber auch die Zukunft sein wie sie will, für jetzt ist trotz mannigfacher geistiger und materieller Arbeit der Beweis noch nicht erbracht, daß der eingeschlagene Weg, mit einer einzigen Schulgattung, mit einem einzigen Lehrplan so disparate Bedürfnisse zu befriedigen, zum Ziele führt. Vergleichen mag man hiermit

die Resultate der oben dargelegten Methode, das Schulgeld zu erheben. Im ganzen hat die Zahl der unentgeltlich unterrichteten Kinder sich verhältnismäßig vermindert. Im I. Quartal 1878 zahlten Schulgeld 51,70% der Kinder, kein Schulgeld 48,30%; freilich waren es meistens die geringeren Sätze; nur 16 zahlten 12 M. quart., nur 70 9 M., nur 562 6 M. unter den 12,771 Schülern. Und ferner mag zu demselben Zweck, die ökonomischen Verhältnisse der Volksschüler zu überschauen, interessant sein, etwas über den Beruf der abgehenden Kinder zu erfahren. Von 676 entlassenen Knaben wollten 17 Lehrer werden, 14 Fabrikarbeiter, 53 Handlungslehrlinge, 39 Laufburschen, 13 Schreiber, 73 Seeleute und fast der ganze Rest (circa 480) Handwerker; von 659 Mädchen 17 Lehrerinnen, 53 Schneiderinnen, 12 Putzarbeiterinnen, 395 Dienstmädchen, 139 blieben im Hause u. In Betreff der Kosten des Volksschulwesens ist zu erinnern, daß bei dem rapiden Anwachsen der Schülerzahl ältere Angaben wenig nützen, für die letzten Jahre aber natürlich noch keine Abrechnungen, sondern nur Budgetansätze vorhanden sind. Es mag genügen, zu sagen, daß für das gesammte Volksschulwesen, incl. Seminar, Bureaukosten u. ausgeworfen sind als Ausgabe 1127000 M., als Einnahme 180720 M., als Aufwendung demnach 946280 M. Ein Volksschüler kostet alles in allem (ohne Localmiete) etwa 55 M. im Jahr; rechnet man dagegen nur die Kosten der einzelnen Schule, also ohne Seminar, Verwaltung u., etwa 47 M.

Neben der Einrichtung der Schulen mußte die Fürsorge für die Lehrerbildung als die wichtigste Aufgabe erscheinen. Früher war staatlich in dieser Hinsicht so gut wie nichts geschehen; einige Lehrervereine hatten in anerkennenswerthem Streben nur das Nothwendigste leisten können. Ganz junge Leute traten direct von der Schulbank aufs Katheder; dem entsprechend waren auch die Gehalte in öffentlichen und Privatschulen sehr gering. So ordnete das Unterrichtsgesetz sofort die Errichtung eines Lehrerseminars an; bald wurde auf Präparandenanstalten Bedacht genommen; die Fürsorge für das weibliche Lehrpersonal kam hinzu; und in diesem Augenblick ist das Lehrerbildungswesen (nach einigen anfänglichen Schwankungen) durch Mannigfaltigkeit und Frequenz der Anstalten sehr blühend, wie das auch die oben erwähnte Zahl von 34 Knaben und Mädchen anzeigt, die Ostern die Volksschule verlassen haben mit der Absicht, sich dem Lehrerberufe zu widmen. Es besteht jetzt: ein Lehrerseminar, 3classig mit 96 Zöglingen; eine Präparandenanstalt, 2classig mit 114 Schülern (in 3 Abtheilungen). Für Lehrerinnen: der einjährige (wird Ostern 1879 ein zweijähriger) Seminarcurfus in 2 Abtheilungen mit 45 Schülerinnen; die Präparandinnenanstalt, 2classig mit 126 Schülerinnen (in 4 Abtheilungen). Außerdem das Seminar des Johannis Klosters (s. u.) für die höheren Mädchenschulen, 3classig mit 47 Schülerinnen. Die Präparanden erhalten den Unterricht Nachmittags und Abends und dürfen Tags in Schulen verwandt werden, doch nur in mäßiger Ausdehnung. Der Lehrplan des Seminars ist 1872 veröffentlicht, revidirt 1875, und geht natürlich in Rücksicht auf das Lehrziel in analoger Weise weit, wie die Volksschule; übrigens ist eine theilweise Entlastung dadurch gewährt, daß der französische Unterricht ganz facultativ ist. Die Anstalt ist ein Externat, mit 2 großen Schulen verbunden (eine für Knaben, eine für Mädchen), welche, den Volksschulen gleich organisirt, doch beim Publicum als eine Art gehobener Volksschulen sehr beliebt sind. Für Erlass des Schulgeldes und für Stipendien ist sowohl im Seminar, als auch in den Präparandenanstalten recht liberal gesorgt.

Damit konnte denn auch ein Prüfungszwang für die Lehrer eingeführt werden. Der Uebergang wurde so gemacht, daß 5 Jahre lang, 1870—75, alles beim Alten blieb; sodann erhielten alle seit 1865 bereits thätigen Lehrer die Berechtigung auf Grund der Zeitdauer; die dadurch nicht Berechtigten konnten sich sehr leichten „außerordentlichen Prüfungen“ unterwerfen, die 1875 und 1876 gehalten wurden, und zu deren Bestehen die Lehrer und Lehrerinnen durch eigends eingerichtete Wiederholungscurse vorbereitet wurden; und nun ist Juli 1878 eine umfassende Prüfungsordnung veröffentlicht. Sie fordert eine Seminarabgangsprüfung für jede Anstellung als Lehrer, eine zweite, wesentlich pädagogische, für die feste Anstellung; für Hauptlehrer (künftig) eine Prüfung

für Mittelschulen; daneben setzt sie Prüfungen fest für Lehrerinnen und Vorsteherinnen höherer Mädchenschulen und für Fachlehrer, und ist im wesentlichen den analogen Bestimmungen in Preußen nachgebildet. Präparanden und Aspiranten werden in Schulen zwar geduldet, aber unter beschränkenden Bedingungen, welche ihre Ausbildung gewährleisten; vgl. Regulativ hierüber vom 21. Nov. 1876.

Im Einklang hiermit steht sodann die bedeutend verbesserte Dotirung der Lehrstellen. Ein im Juni 1878 erlassenes Gesetz enthält folgende Bestimmungen: Nicht fest angestellte Lehrer empfangen ein Gehalt von 1200—1800 M.; die Hälfte aller Stellen sind mit festangestellten Lehrern zu besetzen; diese zerfallen in zwei Classen, die untere beginnt mit 1750 M. und steigt nach je 3 Jahren um 250 M. bis 2500 M.; die obere in derselben Weise von 2250 M. bis 3500 M. Hauptlehrer erhalten Dienstwohnung und 3000 M.; alle 3 Jahre steigt das Gehalt um 350 M. bis 4400 M. An kleineren Schulen ist ein etwas geringeres Gehalt. Die feste Anstellung geschieht durch Wahl der Behörde und setzt außer den vorgeschriebenen Prüfungen eine mindestens fünfjährige Lehrthätigkeit, in der Regel an Hbg. Schulen, voraus; sie erfolgt jedoch von selbst nach zehnjähriger tadelloser Dienstführung. Der Lehrerbestand in der Stadt war um Ostern 1878 folgender: 29 Hauptlehrer (incl. 2 „erste Lehrer“ der Seminar Schulen), 54 festangestellte, 138 nicht festangestellte Lehrer, 13 festangestellte, 54 nicht festangestellte Lehrerinnen; woraus sich im Zusammenhalt mit dem eben skizzirten Gesetz ein ungemein günstiges Avancement für dieses Jahr ergeben hat. Die Lehrerverhältnisse in den Vororten sind im Uebergang in die gesetzlichen Vorschriften begriffen; es unterrichten dort 104 Lehrer und 34 Lehrerinnen. Die Seminarlehrer erhalten in 2 Classen 4200 M. mit Alterszulagen bis 5400 M., und 5400 M. bis 6600 M. Director 7200 M. mit Amtswohnung. Diese Bestimmungen werden nur äußerst günstig genannt werden können.

So erhebliche Umwälzungen konnten unmöglich ohne tiefgreifenden Einfluß auf das übrige Schulwesen bleiben. Zwar die halböffentlichen (Kirchen- und Stiftungs-) Schulen, soviel ihrer noch da waren, wirkten in bisheriger Weise fort; es sind incl. der prüfungsberechtigten (3 mit 1585) und der Klosterschule (1 mit 676) 31 Schulen mit 7454 Kindern; manche dieser Anstalten haben die Gunst der Verhältnisse in der Art zweckmäßig ausgebeutet, daß sie sich, allen Zwangs zu unentgeltlicher Aufnahme von Kindern entlastet, mit vollem Bewußtsein zu einer beim Publicum sehr gesuchten Gattung gehobener Volksschulen (Mittelschulen) ausgebildet haben. Um so größer aber war der directe und indirecte Einfluß auf das Privatschulwesen. Eine wenn auch noch so mild gehandhabte Inspection mußte doch auf Local, Lehrmittel, Ordnung, Disciplin eine nicht unerhebliche Wirkung ausüben. Die seit Nov. 1875 geübte Controle über die Lehrkräfte, indem jedes Neueintreten eines Lehrenden behufs Prüfung der Qualification gemeldet werden muß, und überdies alljährlich zu Ostern ein allgemeiner Status einzureichen ist, erschwerte die Verwendung ganz ungeeigneter Lehrer. Denn wenn auch selbst ungeprüfte Lehrer in denjenigen Stellen, die sie einmal bekleideten, nicht gestört wurden, so war eine Versetzung doch unmöglich geworden. Während in früheren Jahren die sogen. praktische Ausbildung (als „Autodidakt“) die Regel bildet, so hat die Zahl derer, welche auf systematischem Wege vorgebildet sind, jetzt bei weitem überwiegend zugenommen. Die Zahl der „Autodidakten“ fällt bei den Anstaltsvorstehern von 1869—1872—1876 von 41,6% auf 24,3% bis 21,1%, bei den Lehrern von 54,6% auf 25,5% bis 26,1%. Als ungeprüft, wenn auch darum nicht unberechtigt sind 1876 anzunehmen von 735 Lehrern: 237; von 735 Lehrerinnen (zufällig die gleiche Zahl): 504; die zweifellos viel günstigeren Ergebnisse der folgenden Jahre liegen noch nicht ziffermäßig vor.

Weit wichtiger aber, als dieser directe Einfluß, ist der indirecte, welcher durch die Concurrrenz der Staatschulen und die größeren finanziellen Ansprüche der Lehrer hervorgerufen ist. Wie bereits erinnert, gab es 1863 225 Privatschulen mit 14378 Schülern; 1877 dagegen 135 (incl. der sogenannten Curse) mit 14724 Schülern; 1878 sind es

158 mit 16,525 Schülern, welche Steigerung aber die nachfolgenden Conclusionen nicht umstößt, sondern von der Miteinrechnung der Vorortsschulen herrührt. Man sieht deutlich, wie eben die einzelnen Schulen in sich gewachsen und lebensfähiger geworden sind, während das Ungefunde abgestorben ist; und eine weitere Reduction steht in sicherer Aussicht, ohne daß dadurch die allerdings fördernden Wirkungen, welche ein gutes Privatschulwesen auszuüben vermag, irgendwie geschmälert werden. Genauere Nachweisungen, die hier zu weit führen würden, könnten darthun, wie in jeder Beziehung (Honorar, Local, Bildung der Lehrer u.) die innere Tüchtigkeit der Privatanstalten in demselben Maße gestiegen ist, wie ihre Zahl gesunken.

Am augenfälligsten tritt diese Veränderung in denjenigen höheren Knabenschulen hervor, welche die Berechtigung erhalten haben, gültige Abgangsprüfungen vorzunehmen, durch welche die Qualifikation zum Einjährig-Freiwilligendienst erlangt wird. Es giebt ihrer gegenwärtig 12, von denen 9 reine Privatanstalten sind, 3 halböffentlich, mit zusammen 3916 Schülern. Für die Examina dieser Schulen wurde 1870 ein Regulativ erlassen, welches 1872 und 1878 wiederholt in Einzelheiten verändert ist. Nachdem mehrere Jahre hindurch diese Prüfungsangelegenheit wegen vermeintlich oder in Wahrheit übergroßartiger Anwendung der betreffenden Anordnungen bei Eltern, Knaben und Lehrern viel Herzbrechen und Klagelieder verursacht hat, ist nun nachgerade alles etwas mehr in gehörigen Fluß gekommen und eine zuverlässigere Klarheit und Berechenbarkeit der Resultate hergestellt: von den 86 Abiturienten anno 1877 bestanden 39 gut, 40 genügend, 7 wurden als unreif abgewiesen; 1878 bestanden 64 unter 74. Das Schulgeld in diesen Anstalten ist theilweise exorbitant hoch. Es interessiert vielleicht, daß von den Schülern sog. höherer Knabenschulen fast der vierte Theil mehr als 50 Mark quart. an Schulgeld bezahlen, viele bis 90 Mark quart. (Von 10468 Schülern zahlten 492 51—57 Mark, 1309 60—69 Mark, 565 72—90 Mark quart.)

In diesen Zusammenhang gehört die einzige völlige Neugründung einer höheren Staatschule. Um eine Art Directive zu geben, wurde Michaelis 1873 die bis jetzt einzige staatliche „Höhere Bürgerschule“ ohne Latein errichtet, welche es in der kurzen Zeit ihres Bestehens auf 443 Schüler in 6 Classen und 2 Vorclassen, jede mit einem Michaelis- und einem Ostercoetus, gebracht hat; die dritte Vorclasse ist erst jetzt eröffnet, so daß nun die Normalzahl von 10 Stufen (Cl. I zweijährig) erreicht ist. Ein neues prachtvolles Schulgebäude ist vor dem Holstenthor errichtet und zu Michaelis d. J. (1878) bezogen worden. Die Abgangsprüfung, welche nach dem für die Privatschulen geltenden Regulativ vollzogen wird, gewährt die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst.

Für das höhere Mädchenschulwesen hat der Staat noch nicht gesorgt, doch hat ein ungemein glücklicher Zufall eine halböffentliche Anstalt der Art geschaffen. Das Johannis-Kloster, eine unter selbständiger Verwaltung stehende Stiftung für Hbg. Bürgerstöchter, verkaufte vor einigen Jahren einen beträchtlichen Landcomplex in der Nähe der Stadt, welcher bis dahin gegen mäßige Pacht zu einer Meierei gedient hatte, für eine außerordentliche hohe Kaufsumme, so daß der Ertrag allerdings nicht mehr in einem richtigen Verhältnis zu den Zwecken des Klosters stand. Während man in der Verwaltung auf anderweitige zweckmäßige Verwendung bedacht war, wurden auch begreiflicherweise Stimmen laut, insonderheit eine nicht zu überhörende (vgl. Baumeister, Die halböffentlichen Stiftungen, Hbg. 1869), welche das ganze Vermögen als gute Preise für den Staat einzuziehen riethen. Die hierüber gepflogenen Verhandlungen führten zu einer höchst überraschenden und glücklichen Combination. Bei der selbständigen Constituirung der „Evangelisch-Lutherischen Kirche im Hamburgischen Staate“ (1870) war nämlich vorbehalten worden, daß die geschichtlich begründeten finanziellen Ansprüche der Kirche an den Staat geltend gemacht werden sollten, und jeder fürchtete sich vor den end- und aussichtslosen Verhandlungen, die bevorstanden. Da wurde nun folgendes Arrangement getroffen: das Kloster giebt als freie Schenkung der Kirche eine Summe von beiläufig 3 bis 4 Millionen; dafür verzichtet die Kirche auf ihre finanziellen Ansprüche an den Staat; und der Staat läßt dem Kloster seine Selbständigkeit auch fernerhin. So konnte denn

ein vom Kloster begonnenes Werk seinen ungehemmten Fortgang nehmen, nämlich die 1872 ins Werk gesetzte Gründung eines Seminars für höhere Mädchenschulen und einer damit zusammenhängenden Schule, für welche Institute ein mit großer Opulenz errichtetes Gebäude auf dem Holzdamm erbaut ward. Das Seminar hat in 3 Classen 47 Schülerinnen, die Schule in 10 Classen mit doppelten Coeten 676 Schülerinnen. Die Honorare der Lehrer kommen denen in den höheren Staatschulen gleich, die Kinder zahlen 144 M. jährlich, 120 M. in den Unterclassen. Durch Vertrag mit Preußen 1878 genießt die Abgangsprüfung vom Seminar die gleiche öffentliche Anerkennung, wie die analogen preussischen Anstalten.

Hiermit wäre denn für unseren Ueberblick der Kreis geschlossen. Denn daß eine ganze Reihe sonstiger Institute der Bildung dient, braucht hier eben nur berührt zu werden: Fachschulen, wie die durch ihren methodischen Zeichenunterricht berühmte und diesen Lehrgegenstand in den gesammten Hbg. Volksschulen bestimmende öffentliche Gewerbeschule (gegründet 1865, jetzt 1790 Zöglinge und 181 in der Bauschule), die Navigationschule, Blinden-, Taubstummenanstalten, Rettungshäuser (das Rauhe Haus) u. dgl. m. Ebenso entzieht es sich einer genauen Berechnung, wie groß wohl die Aufwendungen von Geldmitteln sind, welche in Hbg. alljährlich für das Schulwesen gemacht werden. Eine interessante Schätzung dieser Art findet sich in der angeführten Schulstatistik von 1872, S. 49. Dort wird berechnet: aus Staatsmitteln etwa 450 000 M. (jetzt ungleich mehr), aus Privatmitteln (Schulgeld ab) 2100 000 M.; wozu noch etwa 250 000 M. für Local u. zu rechnen seien, so daß im ganzen 2700 000 M. keine zu hohe Annahme sein würde; ungerechnet natürlich, was sonst für wissenschaftliche Zwecke und Fachschulen geschieht.

Ueber die Arbeit und Qualität der Lehrer selbst und die an den Schülern erzielten geistigen Erfolge geizt sich hier kein Urtheil zu fällen; aber mit der Empfindung dürfen wir wohl auf die dargestellten Vorgänge zurückblicken, daß sie von einer großen und angestregten Arbeit Kunde geben, und daß die Fehler, die gemacht sein mögen, immerhin einem gewissen Idealismus entspringen, wie denn der Vorwurf materiellen Wesens, welcher Hamburg so oft gemacht wird, kein gerechter ist. Und wenn nicht geleugnet werden kann, daß namentlich die religiöse Seite der Jugendbildung mehr als billig zurückgesetzt ist, so hat das seinen Grund in der allgemeinen Zeitströmung, welche in einem kleinen republicanischen Gemeinwesen weniger feste Eindämmung finden mag als anderswo, und freilich ihre verheerende Wirkung erst unterbricht, wenn sie selbst eine andere Richtung genommen hat.

2. Lübeck. Die Entwicklung des Lübeckischen Schulwesens läuft in vielem Betracht mit der Hamburgischen parallel. Ganz ähnlich sind die Verhältnisse im Mittelalter; ähnlich die weitere Gestaltung einer nur sehr beschränkten Zahl öffentlicher Institute und einer großen Mannigfaltigkeit verschiedener Schulbildungen unter ganz gesonderter Verwaltung ohne Unterordnung unter eine centrale Leitung; ähnlich der Umstand, daß, fast gleichzeitig mit Hamburg, eine obere Schulbehörde geschaffen und eine einheitliche Leitung des gesammten Unterrichtswesens angebahnt wurde. Aber darin zeigt sich eine durchschlagende Verschiedenheit, daß bei den so viel kleineren Verhältnissen Lübeck's mit dem überlieferten Bestande an Schulen leichter auszukommen war; die Umwälzung war also nicht so radical und hat sich auch viel mehr frei erhalten von vorgefaßten theoretischen Neigungen; die ganze Entwicklung ist eine glattere und leichtere gewesen. Das war natürlich für das Lübecker Schulwesen nur ersprießlich, für den Betrachter ist es freilich weniger interessant und lehrreich. Aus beiden Umständen also, jener Aehnlichkeit und dieser Unähnlichkeit mit den geschilderten Verhältnissen Hamburg's, ergiebt sich die Berechtigung, die folgende Darstellung erheblich kürzer zu halten.

Eine umfassende Geschichte des Lübecker Schulwesens giebt es nicht, nur einzelne hier und da zerstreute Abhandlungen, welche einzelne Punkte betreffen. Für das Mittelalter genüge es, hier auf die recht lesbare Darstellung hinzuweisen bei Grautoff, Historische Schriften. Lübeck 1836, Bd. I, S. 329—387: „Ueber den Zustand der öffent-

lichen Unterrichtsanstalten in Lübeck vor der Reformation“ (geschrieben 1830). Vergl. a. a. D. Bd. II, S. 250—266, wo von den Gründungen in der Reformationszeit kurz gehandelt wird. Ueber den späteren Zustand findet sich eine Skizze bei Behrens, Topographie und Statistik von Lübeck, Bd. II. Lübeck 1839, S. 248—302. Die gesetzliche Grundlage für die Gegenwart bilden das „Gesetz, das Unterrichtswesen im Lübeckischen Freistaat betreffend“, vom 29. Sept. 1866 mit 6 Nachträgen (12. Nov. 66. 20. Nov. 71. 19. Febr. 73. 26. Jan. 74. 28. Mai 77. 17. Dec. 77); ferner das „Gesetz, die evang.-luth. Landschulen betreffend“, vom 6. Juni 1863 mit 5 Nachträgen (1. März 65. 17. Juli 65. 30. Apr. 66. 28. Jan. 67. 17. Febr. 77). Sie sind zu finden in den betr. Jahrgängen der „Sammlung der Lüb. Verordnungen und Bekanntmachungen“. Auf Grund des erstgenannten Gesetzes ist das Oberschulcollegium verpflichtet, alle 5 Jahre einen Generalbericht zu veröffentlichen; zwei solcher sind erschienen (mit einer Reihe von Anlagen) für den Zeitraum von 1867—1872 und 1872—1877, welche in musterhafter Weise abgefaßt, zugleich höchst eingehende statistische Nachweise enthalten und den nachfolgenden Mittheilungen zu Grunde gelegt sind. Es ist also zu beachten, daß hier für Lübeck ebenso das Ende des Schuljahres 1876/77 als Normalzeit gilt, wie bei Hbg. 1877/78. Der Vortheil, durchaus auf amtlichen Quellen zu fußen, erschien mir größer, als der bei den ruhigen Lübecker Verhältnissen unerhebliche Nachtheil, daß die Vergleichung nicht völlig genau auszuführen ist; die Zahlen für 1878 werden von den hier gegebenen schwerlich bedeutend abweichen.

Für den Beginn der ersten Lübeckischen Lehranstalt im Mittelalter glaubt Grautoff das Jahr 1163 bezeichnen zu können, in welchem auf Vergünstigung Heinrich's des Löwen der Oldenburgische Bischof Gerold seinen Sitz nach Lübeck verlegte; Heinrich hatte den Ertrag der besten Ländereien Wagriens zur Gründung des Domstifts angewiesen. Wenngleich erst für das 13. Jahrhundert sichere Nachrichten über die Einrichtung des Domstifts vorliegen, so geht doch aus denselben deutlich hervor, daß damals die allgemein übliche Nebeneinanderstellung einer inneren und äußeren Lehranstalt bereits bestand. Jene war für die angehenden Kleriker bestimmt und wurde durch den Lector in theologia geleitet; ursprünglich ertheilten freilich die Stiftsherren selbst den Unterricht; als jedoch nach der Mitte des 13. Jahrhunderts auch hier, wie in den meisten Domstiften, die Clausur der Canonici aufgehoben wurde, gerieth der Unterricht in die Hände besoldeter Vicare, und so wurde auch zur Leitung der inneren Anstalt ein gelehrter Theologe berufen, welcher freilich hernach auch wiederum eine Pfründe am Stift erhielt. Neben diesem lector primarius wirkte ein lector secundarius und für den Gesang der cantor und succentor; doch sind die Klagen über die Vernachlässigung dieses Unterrichts andauernd, bis endlich die Stadt eine eigene Singschule bei der Sängercapelle zu St. Marien anlegte (1462); diese Sängerschule war die einzige, über welche der Scholasticus keine Macht hatte. Sehr hohe Begriffe wird man sich überhaupt wohl nicht von diesem theologischen Unterricht machen dürfen; doch spricht für den wissenschaftlichen Sinn des Domstifts, daß eine sehr kostbare Bibliothek, Bücher theologischen und juristischen Inhalts, ja selbst manche werthvolle Handschriften römischer Classiker umfassend, angelegt wurde, die leider späterhin vernachlässigt ward, bis die ärmlichen Reste 1804 bei der Säkularisirung des Domstifts an die Stadtbibliothek kamen. Uebrigens bestand diese Schule noch über die Reformationszeit hinaus fort, wie in Hamburg auch; im ehemaligen Franciscanerklöster zu St. Catharinen wurde ein eigenes lectorium fortgeführt, in welchem Superintendent, Rector und geeignete Pastoren theologische Vorträge hielten, als längst bereits das akademische Triennium für jeden, der ein geistliches Amt erlangen wollte, unerläßliche Bedingung geworden war.

Die äußere Lehranstalt, vorzugsweise Dom- oder Stiftschule genannt, welche allein für den wissenschaftlichen Unterricht der ganzen (nicht geistlichen) Jugend sorgte, stand unter Leitung des Scholasticus. Mehr vielleicht noch, als andere, hielt das Lübecker Domstift an der Berechtigung fest, daß aller Unterricht ihm gebühre und selbst die anderen Pfarrkirchen nur als Filialen des Doms behandelt werden sollten. Bis in

die Mitte des 13. Jahrhunderts war die Domschule die einzige in Lübeck. Der Scholasticus besoldete die Lehrer, oftmals recht karglich, und wies sie theilweise auch nur auf Portionen des Schulgeldes an, welches die Bürger je nach ihrem Vermögen ehrenthalber zu entrichten angehalten wurden. Der Unterricht selbst erstreckte sich auf die allerorten üblichen Fächer und bedarf hier keiner weiteren Beschreibung.

Natürlich mußte sich nun auch hier, wie überall, das Bedürfnis nach Schulen mehren; es begann der Streit mit dem Scholasticus, zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt; im ganzen blieb erstere siegreich. So ward nach langem Disput 1262 die Jacobi-Schule gegründet, aber auch unter die Aufsicht des Scholasticus gestellt, und wenn sie auch Elementarunterricht im Lesen und Schreiben gab, so sollte sie doch gleich der Domschule eine lateinische oder Studentenschule sein; die Lehrer wurden vom Scholasticus ernannt, das Haus auf Kosten der Stadt erbaut, aber Eigenthum des Capitels. Bei wachsender Bevölkerung beginnen immer aufs neue Klagen über Mangel an Unterrichtsanstalten; so entstanden denn im Beginn des 14. Jahrhunderts 4 neue Schulen, welche bis zur Reformation als die einzigen privilegierten Volksschulen in Lübeck bestanden; sie waren rein städtische Anstalten, durften aber nur unter Beaufsichtigung des Scholasticus und gegen eine Abgabe an ihn gehalten werden; sie beschränkten sich auf deutschen Unterricht als sog. „dudische Schrifscolen“. Von Schulen für Mädchen kann noch gar keine Rede sein, wengleich denselben wohl einiger Unterricht in den Schwesterconventen oder Beguinenhäusern erteilt wurde.

Von der Bugenhagen'schen Kirchenordnung, mit welcher 1531 die Reformation in Lübeck zu dem gewünschten Abschluß kam, besitzen wir eine neue, philologisch und typographisch vorzügliche Ausgabe, welche im J. 1877 als Festschrift zu dem fünfzigjährigen Amtsjubiläum des verdienten Senior Lindenbergs von dem geistlichen Ministerium edirt wurde. Auch diese beschäftigt sich, wie die Hamburgische (von der eine ähnliche Ausgabe aus berufener Hand zu empfangen wir die erfreuliche Aussicht haben), gleich in ihrem ersten Abschnitt mit den Schulen. Die beiden bestehenden lateinischen Schulen am Dom und bei St. Jacobi wurden aufgelöst und in den Räumen des vormaligen Franciscanerklosters zu St. Catharinen eine neue, zunächst fünfklassige Schule eingerichtet und am 19. März 1531 von Bugenhagen selbst eingeweiht. In einige Verbindung mit derselben trat das schon erwähnte Lectorium, auch wurden bereits Stipendien eingerichtet für Studenten und eine Bibliothek angelegt, welche uns durch die empfehlenswerthe Einfachheit ihres Eintheilungsprincips interessant ist: die ganze Sammlung zerfiel nur in zwei Abtheilungen, nämlich in gute Bücher und in schlechte Bücher.

Neben diesem noch heut blühenden berühmten Catharineum wurden 5 Schreib- und Leseschulen für Knaben begründet; 3 Mädchenschulen sollten errichtet werden, doch ist ihre wirkliche Existenz damals nicht sicher nachzuweisen.

Es bedarf keiner weiteren Schilderung, wie die Schulverhältnisse sich mit den allgemeinen Zeitverhältnissen entwickelten, völlig zumtägig geordnet waren, ganz individualistisch auseinandergingen, bis endlich nach vielen vergeblichen Versuchen im J. 1810 durch Senatsbeschuß für eine neue Organisation der Grund gelegt wurde. Die hierdurch angebahnten Zustände sind es, welche in der angeführten Skizze bei Behrens ihre Darstellung finden. Da aber, wie bereits dargelegt, seit 1866 (bezw. 1863) die gesetzliche Grundlage wiederum neu geordnet ist, so wird es genügen, unter Einstreuung einzelner geschichtlicher Notizen den jetzigen Zustand darzustellen.

Die erste Aufgabe des Gesetzes war auch hier, für eine Centralleitung des gesammten Unterrichtswesens zu sorgen. Schon 1864 war vorläufig ein Oberschulcollegium eingesetzt worden, mit dem Auftrage, ein Gesetz auszuarbeiten, welches denn 1866 vollendet war.

Das aus 14 Mitgliedern (2 Senatoren, 6 Bürgern, 2 Geistlichen, 2 Lehrern, 2 sonstigen Vertretern des Schulwesens) bestehende Oberschulcollegium verwaltet und beaufsichtigt das gesammte öffentliche und Privatschulwesen Lübeck's. Es theilt sich in verschiedene Sectionen, denen mitunter die Leiter der einzelnen Lehranstalten beitreten. Unter demselben fungirt eine aus 2 Mitgliedern des Oberschulcollegiums und 10 Bürgern zusammengesetzte

Inspectioncommission in der durch ihren Namen angegebenen Richtung. Als im J. 1868 das D.S.E., welches bisher nur für Stadt und Vorstädte thätig war, auch das gesammte Landeschulwesen in seinen Geschäftskreis aufnahm, wurde der Mangel eines ganz dieser Thätigkeit gewidmeten Beamten immer fühlbarer; so wurde die anfänglich bestehende Abneigung gegen Anstellung eines solchen besiegt, und 1876 trat ein neu erwählter Schulrath als Mitglied der Behörde ein. Das Catharineum steht, wie früher, unter einer eigenen „Schuldeputation“ (2 Senatoren, 3 Bürger, der Director); die Kirchen-, Armen-, Gemeinde- und Stiftungsschulen werden im wesentlichen (wie in Hamburg) den Privatschulen gleichgeachtet und genießen eine gewisse Freiheit; nur sind sie einigen Normativbestimmungen und der behördlichen Obergewalt unterworfen.

Die Schulpflicht wurde festgesetzt auf die Zeit vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Jahre. Es scheint, daß sie auch früher schon ohne gesetzliche Grundlage thatsächlich voll durchgeführt war; wenigstens rechnet Behrens a. a. D., S. 253, für 1839, heraus, daß der sechste Theil der Gesamtbevölkerung die Schulen besuche; da man aber im allgemeinen höchstens den achten Theil der Bevölkerung als schulpflichtig betrachten darf, so ist dies Resultat auch dann kaum für richtig zu halten, wenn man auch die freilich wichtige Thatsache beachtet, daß damals viele bedeutende Pensionate mit zahlreichen auswärtigen Schülern in Lübeck waren. Uebersaus günstig steht es nach einer Berechnung von 1875/76. Nach der Volkszählung vom 1. Dec. 1875 wurden ermittelt als geboren in den Jahren 1862—69 (beide Jahre eingeschlossen): 4412 Knaben, 4323 Mädchen, zusammen 8735 Kinder. Vergleicht man damit die im I. Quartal 1876 die Schule besuchenden Kinder, so finden sich: 4899 Knaben, 4240 Mädchen, 9139 Kinder; also eine Differenz von + 487 Kn., — 83 M., + 404 Kinder. Hierbei ist zu bemerken, daß diesmal in die Schülerzahl natürlich nicht, wie sonst bei den Lübecker Zahlenangaben immer, die Zöglinge der Kleinkinderschulen und der Gewerbe- und Navigationschule eingeschlossen sind, so daß sich das Plus der Knaben nur durch die oberen Classen der höheren Unterrichtsanstalten erklärt; unter allen Umständen ist dies ein ungemein günstiges Resultat. Die unklare Fassung des Gesetzes über die Schulpflicht hat übrigens auch in Lübeck dazu geführt, daß Eltern sich für berechtigt hielten, alsbald nach dem vierzehnten Geburtstage das Kind dem Unterrichte zu entnehmen, selbst mitten im Semester; eine Ansicht, welcher sich (anders als in Hamburg) in einem Bescheide vom 9. Nov. 1872 der Senat als zu Recht begründet, zustimmig erklärt hat, obschon im Gesetz als Entlassungstermin ausdrücklich Ostern als Regel genannt ist; höchst vernünftigerweise hat man daraus aber Anlaß genommen, in eigener gesetzlicher Beliebung den Paragraphen dahin zu ändern (26. Jan. 1874): die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem auf das vollendete sechste Lebensjahr nächstfolgenden Ostern, beziehungsweise Michaelis, und erstreckt sich bis zu dem auf das vollendete vierzehnte Lebensjahr folgenden Ostern.

Im ganzen Lübeckischen Freistaate gab es gegen Ostern 1877 79 Schulen mit 10,092 Schülern, und zwar in der Stadt:

5 Staatschulen	mit zus.	1176 Sch.,	nämlich	1162 Kn.,	14 M.
9 öffentliche Volksschulen	„ „	2853 „	„	1466 „	1387 „
13 Kirchen-, Armen-, u. Schulen „ „	„ „	1668 „	„	913 „	755 „
20 Privatschulen	„ „	2358 „	„	911 „	1447 „
in Travemünde:					
2 Kirchenschulen	„ „	349 „	„	168 „	181 „
2 Privatschulen	„ „	40 „	„	20 „	20 „
auf dem Lande:					
27 Bezirksschulen	„ „	1616 „	„	810 „	806 „
1 Privatschule	„ „	32 „	„	32 „	— „

79 Schulen mit zus. 10,092 Sch., nämlich 5482 Kn., 4610 M.

An diesen Schulen unterrichteten 157 Lehrer, 152 Lehrerinnen, 37 Präparanden. Von den Lehrern waren 44 akademisch, 110 feminaristisch, 3 anderweitig gebildet.

Unter den Staatschulen steht obenan das bereits mehrfach erwähnte Catharineum, eine ruhmreiche Anstalt, die 1876 unter den 521 Schülern noch 208, also circa 40% Auswärtige zählte. Sie besteht jetzt unter einem Director aus 5 Gymnasialclassen, 5 Classen einer Realschule I. O. und 3 gemeinsamen Vorclassen, welche theilweise getheilte Cöten haben. Eine Vergleichung der Schülerzahlen in den verschiedenen Classen zeigt ziemlich günstige Verhältnisse; im Gymnasium waren Ostern 1877 in I. 39, II. 42, III. 53, IV. 61. Im ganzen waren es 530 Schüler mit 25 Lehrern. Das Schulgeld variirt je nach den Classen von 18—30 *M.* quart., die Lehrer sind nach gesetzlichen Bestimmungen von 1871 und 1873 in 3 Classen getheilt, deren Gehalt sich, nachdem im Sommer 1878 noch eine Abänderung beschlossen worden ist, nunmehr also stellt: *Mark.* *Mark.* *Mark.*

Professoren: 4200, nach je 5 Jahren steigend um 300 bis 5400 (und freie Wohnung),

Oberlehrer: 2700, " " 5 " steig. 3mal " 400, 1mal 300 bis 4200 *Mark.*,

Lehrer: 2100, " " 5 " steigend " 225 bis 3000.

Die Ausgaben betragen 1876 93742 *M.* 56 Pf., die Einnahmen 51093 *M.*, der Staatszuschuß also 42649 *M.* 56 Pf., also circa 80 *M.* pro Kopf, ungerechnet 30280 *M.* 36 Pf., welche außerordentlich für Bauten aufgewendet sind. Ueber die Geschichte des mit Vorliebe von der Stadt gepflegten Instituts geben für dieses Jahrhundert die seit 1807 alljährlich erscheinenden Programme nähere Auskunft.

Die höhere Bürgerschule ist am 15. April 1872 mit 142 Schülern eröffnet worden und zählte 1877 bereits 344 Zöglinge. Sie wird inskünftige Schulberichte veröffentlichen. Das Schulgeld beträgt 7 *M.* 50 Pf. bis 18 *M.* quart., die Lehrer stehen an Gehalt den beiden unteren Classen des Catharineums gleich.

Die nun weiter aufgeführte Gewerbe- und Navigationschule fallen aus dem Rahmen der gegenwärtigen Darstellung heraus; die dann genannte Fabrikchule mit 49 Kindern möchten wir lieber nicht sehen. Sie ist errichtet im Anschluß an das Reichsgewerbegesetz und erteilt in Verbindung mit der Armenschule Fabrikkindern unentgeltlich einen wöchentlich achtzehnstündigen Unterricht.

Die öffentlichen Volksschulen sind in neuerer Zeit bedeutend gehoben. Die Ordnung von 1810 unterschied mittlere und niedere Volksschulen, seit 1866 giebt es grundsätzlich nur eine Art, doch neben den Armenschulen; die einzige noch als Mittelschule bezeichnete Anstalt zu St. Jacobi wird nicht dauernd so fortbestehen. Das Schulgesetz von 1866 bestimmte noch 3 Classen für die Volksschule; der Hauptlehrer mußte seminaristisch gebildet sein und hatte selbst für seine Gehülfen zu sorgen und sie zu befolgen; er erhielt das Schulgeld und eine Beihilfe von 1200—1500 *M.* — Unter den Gehülfen mußte wenigstens einer seminaristisch gebildet sein und 720 *M.* bekommen. Dies ist nun alles geändert durch Gesetz vom 10. Nov. 1873. Nach diesem soll jede Volksschule 8 Classen haben mit 8 Lehrern (incl. Hauptlehrer); 2 sind außer dem Hauptlehrer fest anzustellen. Das Gehalt des Hauptlehrers beträgt neben freier Wohnung 2400 *M.*, steigend alle 5 Jahre um 180 *M.* bis 3120 *M.* Die fest angestellten Lehrer beziehen 1800 *M.*, ebenso steigend bis 2520 *M.* Die nicht fest angestellten Lehrer beziehen ein nach Amtsdauer und Tüchtigkeit zu bestimmendes Gehalt von 720 bis 1200 *M.*; die Lehrerinnen von 300—720 *M.* Das Schulgeld fließt in die Schulkasse und darf bei fleißigen und würdigen Schülern ganz oder halb erlassen werden; es beträgt quart. 3 *M.* bei Kindern von 6—8 Jahren, 3 *M.* 75 Pf. von 8—11 Jahren, 4 *M.* 50 Pf. bis zur Entlassung. Diese mit dem ganzen früheren System brechende Einrichtung sollte allmählich durchgeführt werden. Es wurde sodann 1876 ein „Lehrplan für die achtclassigen Volksschulen für Knaben“ veröffentlicht. Auffällig ist es in hohem Grade, daß wirklich acht aufsteigende Classen für die acht Schuljahre gedacht sind, und es müßte wunderbar zugehen, wenn sich bei so hoch gestecktem Ziele nicht die unter Hamburg berühmte Erfahrung auch hier zeigen sollte, daß nämlich bei weitem nicht die ganze Schülerzahl den Schulcurfus vollenden kann. Im übrigen zeichnet sich der Plan vor dem Hamburgischen durch größere Einfachheit aus. Für

Religion sind in den 5 unteren Classen je 2, für III. 3, für II. und I. 4 wöchentliche Stunden angesetzt. Fremde Sprachen sind ganz ausgeschlossen. Für Naturgeschichte und Naturlehre zusammen in V., IV., III. je 1 Stunde, in II. und I. je 2 gegen 2, 2, 2, 4, 5 in Hamburg. Rücksichtlich der Geographie und besonders der Geschichte scheint man sich eben so wenig, wie in Hamburg, die Gefahr recht deutlich vergegenwärtigt zu haben, daß vielleicht die Hälfte oder ein Drittel der Kinder nur bis zur III. oder II. Classe gelangen. Doch wird sich hierüber ein ganz sicheres Urtheil erst nach mehreren Jahren fällen lassen, wenn einerseits die große Mehrzahl der Volksschulen im Sinne des Gesetzes reorganisiert sein wird, andererseits der Lehrplan für eine ganze Generation seine Wirksamkeit geltend gemacht hat. Die Ausgaben für die Volksschulen betragen 1876 31829 *M* 58 Pf. gegen 8096 *M* 39 Pf. Schulgeldeinnahme in den reorganisierten Schulen (in den anderen fällt es den Lehrern zu) und daneben 124519 *M* 69 Pf. außerordentliche Verwendungen, so daß im ganzen 147337 *M*. 88 Pf. (außer 915 *M* Zinsen) aus öffentlichen Mitteln verwendet sind. Eine Berechnung pro Kopf, welche 12 *M* 8 Pf. als laufende Ausgabe, 55 *M* 92 Pf. im ganzen betragen würde (ungerechnet das Schulgeld), kann zu nichts führen und läßt eine Vergleichung mit Hamburg nicht zu, weil die Abrechnungen in ganz verschiedener Weise aufgemacht sind.

Ueber die Kirchen-, Gemeinde-, Armen- und Stiftungsschulen ist hier nicht eingehender zu handeln, da ihre allgemeinen Verhältnisse bereits angegeben sind. Die Schulen der Armenanstalt haben nur 167 Knaben und 101 Mädchen; sie haben stetig abgenommen. Durchschnittlich haben alle hieher gehörigen Anstalten nicht überfüllte Classen und sind meist dreistufig. Unter den Privatschulen überwiegen die für Mädchen; die von Großheim'sche hat die Berechtigung zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für den Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst. Für die Landschulen ist in neuerer Zeit besonders dadurch gesorgt, daß 1875 ein neuer Lehrplan für die einclassigen Bezirksschulen, 1876 ein solcher für die zweiclassigen festgestellt worden ist. Außerdem sind auch hier eine ganze Reihe einzelner Reglements erlassen, die sämmtlich bekunden, mit welcher ruhigen Energie und Einsicht die Schulen im Lübedischen Freistaat (so ist die officiële Rede-wendung) gepflegt werden, ohne daß es nöthig wäre, hier eingehender darüber zu berichten.

3. Bremen. Zwei Umstände sind es vorzüglich, welche das Schulwesen Bremens von dem der beiden anderen Hansestädte unterscheiden. Der eine betrifft die Reformationszeit. Bekanntlich nahm Bremen im Unterschied von den anderen norddeutschen Gebieten die evangelische Lehre schließlich nach dem reformirten Bekenntnis an; und die Folge davon konnte bei dem zu jener Zeit alle übrigen Factoren des geistigen Lebens überragenden Einfluß der confessionellen Gemeinschaft natürlich nur die sein, daß sich auch die Gelehrten- und Schulgeschichte Bremens von seiner Umgebung gesondert und hauptsächlich in engem Anschluß an das damals auf reformirtem Gebiet tonangebende Holland entwickeln mußte. Der andere charakteristische Umstand betrifft die neueste Zeit. In Bremen hat nicht, wie in Hamburg und Lübeck, durch einen einmaligen gesetzlichen Act eine schnelle und gründliche Umwälzung des gesammten Unterrichtswesens stattgefunden. Vielmehr hat sich dort schon bedeutend früher die Regierung eine einsichtige Pflege der Lehranstalten angelegen sein lassen und besonders in den letzten Jahrzehnten viele Gesetze und Bestimmungen über einzelnes gemacht, auch viel Geld ausgegeben; selbstverständlich aber aus diesem Grunde nicht immer in ganz einheitlichem Blick auf das Ganze. Wir haben also in der Darstellung Bremens nicht, wie bei den Schwesterstädten, zu schildern, in welcher Art und mit welchen Wirkungen ein ganz einheitlich gedachtes System neu durchgeführt ist, sondern vielmehr nur zu referiren, wie in allmählicher Entwicklung der augenblickliche Zustand sich gestaltet hat. Zu bequemer Orientirung hierüber bis in das erste Viertel unseres Jahrhunderts möge hier verwiesen werden auf *Ab. Stork*, Ansichten der freien Hansestadt Bremen. Frankfurt a/M. 1822. S. 416—483.

Mit der mittelalterlichen Zeit haben natürlich obige Bemerkungen nichts zu thun, und hier mögen die Verhältnisse Bremens keinen wesentlichen Unterschied von denen Hamburgs und Lübecks aufzuweisen haben. Es scheint, als ob in den Quellen über die Bremer Schulgeschichte jener Jahrhunderte weniger genaue und charakteristische Thatfachen aufbehalten sind, als in den Schwesterstädten. So findet sich z. B. nichts erwähnt von „Elementar- und Winkel“-Schulen, wie wir oben davon berichtet, obwohl zweifelsohne solche vielfach existirt haben; eben so wenig sind für Bremen speciellere Nachweise über die Einrichtung der Schulen und die Art des dort erteilten Unterrichts erhalten; es wird dort nicht anderes gewesen sein, als im Mittelalter überhaupt. Es ist an und für sich nicht unwahrscheinlich, daß sofort bei Gründung des Bremer Bisthums unter Willehad (787) auch hier Anfänge des Schulwesens begründet worden sind, wengleich bestimmte Nachrichten darüber fehlen; ebenso wird nicht ohne Grund angenommen (s. Schumacher, älteste Gesch. des Bremer Domcapitels, Bremer Jahrb. I, S. 113 ff.), daß um der Heidenbekehrung willen Ansgar († 865) und Rimbert († 888) dasselbe befördert haben werden; doch wohl noch nicht für die Jugend (vgl. H. W. Notermund, Gesch. der Domkirche St. Petri zu Bremen, Bremen 1829, S. 275, welcher für diesen letzteren Zweck das Jahr 936 als Gründungszeit angiebt), sondern als Seminarium zur Bildung von Missionaren; aber erst für das 10. Jahrhundert erwähnt Adam Bremensis, *Gesta Hammaburgensis eccles. pontificum* II, 10 die hohe Blüte der Domschule unter dem Bischof Adalbag († 988); der berühmte Geschichtschreiber selbst hat sich in einer Urkunde von 1069 (s. Hbg. Urkundenbuch I, Nr. CI, S. 96) als *magister scholarum* unterzeichnet; und andere Namen berühmter Lehrer werden genannt. Bei Notermund a. a. D. werden die sämtlichen bekannten Scholastiker namhaft gemacht; doch ist dieser Schriftsteller überhaupt nur mit großer Vorsicht zu gebrauchen; es mag angeführt werden, daß seine Notiz, der als Lehrer der Musik von Adam erwähnte Guido sei der berühmte Erfinder der Notenschrift Guido von Arezzo, seither längst widerlegt ist (s. Schumacher a. a. D., S. 153 ff.). Diese Blüte der Schule mag längere Zeit gedauert haben, wengleich gegen Ende des Mittelalters vielfach über Vernachlässigung des dortigen Schulwesens geklagt wird. Ob man daraus auf ein Sinken des Bildungsgrades schließen darf? Dem patriotischen Professor Stork a. a. D., S. 423, resp. seinen ungenannten Mitarbeitern, welche gerade diesen Passus mit zu verantworten haben (Friedr. Wilmanns?), macht es sichtbare Freude, den Bremischen Syndicus Joh. v. d. Wyl sowie den Dr. Martin Gröning aus Bremen als Gelehrte aufführen zu können, welche in dem berühmten Keuchlin'schen Proceß in Rom eine recht ehrenvolle Rolle gespielt haben — ein Umstand, den er auf die segensreiche Einwirkung der *fratres communis vitae* zurückführt. Außer der Domschule finden wir noch erwähnt die Capitelschulen der beiden Bremischen Collegiatstifte St. Ansgarii und St. Willehadi et Stephani, sowie eine dritte schwer zu bestimmende Schule, die sich vielleicht bei U. L. Frauen befand; über erstere vgl. Urkundliche Mittheilungen über die Collegiatstifte St. Ansg. und St. Willeh. et Steph. von S. M. Kuhlmann, Bremen 1844. Mit diesen Notizen dürfen wir uns für das Mittelalter begnügen.

Mit der Kirchenreformation begann in Bremen, wie überall, ein neues Interesse für das Schulwesen sich zu regen. Schon im J. 1528 wurde durch den Rath das Catharinenkloster der Dominikaner zu einer lateinischen Schule gemacht; vgl. Iken in den Bremer Jahrb. VIII (1876), S. 79 ff.; mit erheblichen Opfern gelang es, genügende Geldmittel zu beschaffen; tüchtige Lehrer wurden berufen, unter denen vor allen Johann Molanus (*vir scholarum bono natus*) hervorrangt, der als Flüchtling aus seinem katholischen Vaterlande Flandern 1553 zu Bremen ankam und Unterricht an der Schule übernahm; von Seiten der Bürger wurde das größte Interesse an der Schule bewiesen. Seinen eigenthümlichen Charakter aber erhielt dies Institut erst infolge der religiösen Streitigkeiten in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, deren Ergebnis für Bremen die Annahme des reformirten Bekenntnisses war. Derselbe Bürgermeister Daniel von Büren, der als Freund Hardenberg's der Hauptträger dieser von

der ganzen norddeutschen Umgebung abweichenden confessionellen Entwicklung war, wurde auch die treibende Kraft bei der Neugestaltung der Schule. Hauptsächlich auf seinen Antrieb wurde der inzwischen nach Duisburg gewanderte Molanus als Rector 1563 zurückberufen und stand bis an seinen Tod 1583 als *custos puerorum*, welchen bescheidenen Titel er nur selten mit dem eines *rector scholae* vertauschte, der Anstalt vor.

Indem nun solchergestalt die Stadt Bremen eine ganz exceptionelle Stellung einnahm, so konnte es nicht ausbleiben, daß diese Eigenthümlichkeit auch der Schule ihr Gepräge aufdrückte. Auch hier kann ebensowenig, wie in den beiden anderen Hansestädten, eine Geschichte der Anstalt auch nur in den Grundzügen gegeben werden. Es genüge zunächst auf die Darstellungen zu verweisen: *Orationes de scholae Bremensis natalitii, progressu et incremento*, von Gerh. Meier u. Diedr. Sagittarius 1684. *Conr. Ikenii Oratio de Illustri Bremensium schola* 1741. Nachricht von der verbesserten Einrichtung des stadtbremischen Pädagogii. Br. 1765. Roller, *Historia Paedagogii Bremensis*. Br. 1811. Und sodann mögen einige allgemeine Bemerkungen verstattet sein. Die confessionelle Isolirtheit Bremens brachte für diese Stadt die Nothwendigkeit zuwege, ihre geistigen und wissenschaftlichen Bedürfnisse möglichst in ihren eigenen Mauern zu befriedigen; und so ward 1584 die bisherige Lateinschule dergestalt erweitert, daß diese letztere als *paedagogium* nur die untere Stufe des Ganzen ausmachte; darüber aber das *gymnasium academicum* stand, eine Art Universität zweiten Ranges mit allen 4 Facultäten. Der Name *gymnasium illustre*, *schola illustris* kam streng genommen nur dem akademischen Oberbau zu, an dessen Spitze bereits 1610 ein *rector magnificus* stand; an der Spitze des *paedagogii* ein *paedagogiarcha*. Den so erweiterten Ansprüchen entsprach die innere Tüchtigkeit. Bremen wurde ein Sammelplatz vieler Gelehrten aus aller Herren Ländern, welche wegen ihres reformirten Glaubens oder sonstiger Abweichung vom lutherischen Dogma verfolgt waren und die solchen Flüchtlingen anhaftende geistige Regsamkeit mitbrachten; die studirenden Bremer wandten sich vornehmlich den blühenden holländischen Universitäten zu, und eine enge Gemeinschaft geistigen Lebens entspann sich; es ward eine Ehre Bremischer Literaten, an dem *gymn. ill.* zu unterrichten, und umgekehrt, eine große Anzahl hervorragender Bremischer Staatsbeamten waren zuvor Lehrer an dieser Schule gewesen. So läßt sich eine höchst stattliche Reihe berühmter Namen aufzählen (vgl. Iken a. a. D. und H. W. Kotermond, *Lexikon aller Gelehrten, die seit der Reformation in Bremen gelebt haben*. Br. 1818. 2 Thele), welche in diesem geistig angeregten Mittelpunkt auf allen Gebieten der Wissenschaft gegläntzt haben, und in der Geschichte der Bremer Schule steckt wirklich ein gutes Stück stolzer Gelehrtengegeschichte Deutschlands. Freilich, *cessante causa cessat effectus*. Als im vorigen Jahrhundert die confessionellen Sonderinteressen, welche hier noch mehr als anderswo, indirect die wissenschaftlichen Studien eigenthümlich gefördert hatten, ihre hervorragende Wichtigkeit einbüßten, gieng es der Bremer Anstalt, wie andern auch; die akademische Abtheilung fieng an, unter der Concurrnz anderer aufblühender Universitäten, namentlich Göttingen's, zu veröden. Auch das *paedagogium* sank, nicht ohne Mitwirkung lutherischer Concurrnz. Es ist bekannt, daß bei der Annahme der reformirten Confession der Dom zu Bremen lutherisch blieb, indem derselbe nicht der Stadt gehörte, sondern bis 1648 dem Erzbischof, 1648—1719 Schweden und seitdem Hannover, bis auch hier 1803 durch den Reichsdeputationshauptschluß die Stadt in den Besitz desselben kam. In der schwedischen Zeit ward am Dom eine lutherische Anstalt, das sog. *Athenäum* gegründet (1681), dessen Geschichte J. H. Pratzje behandelt hat. (Gesch. der Schule und des Athenäi beim königl. Dom zu Bremen. 3 Stücke. Stade 1771. 1772. 1774.) Dies *Athenäum* war gleichfalls eine Art Universität, in deren Programmen private und öffentliche Vorlesungen theologischen, philologischen und geschichtlichen Inhalts angekündigt wurden; die Lernenden galten als akademische Bürger. Seit 1796 sind die Vorlesungen eingestellt (vgl. Bredenkamp, *Hanseat. Magazin* V, S. 295 ff. über das allmähliche Sinken desselben). Unter demselben Rector stand daneben die

Domſchule, welche eine ganz eigentliche lateiniſche Schule war, die erſt 1817 aufgehoben wurde; ihr letzter Rector wurde der erſte Vorſteher der erſten Abtheilung der Hauptſchule des Gymnaſiums. Anfangs ſtanden nun die reformirte und die lutheriſche Anſtalt nur in geringer Berührung neben einander; als aber die confeſſionellen Gegenſätze ſich abſtumpften, die gebildeten Kreiſe beiderſeits einander ſich näherten, da that die mit jugendlichen Kräften beſetzte Domſchule dem Pädagogium mannigfachen Abbruch. Man verſuchte, das letztere zu reorganifiren, indem man zugleich im Geiſte der neueren Pädagogik dem Utilitätsprincip einige Conceſſionen machte: Deutſch, Franzöſiſch, Mathematik, Zeichnen ward in den Unterricht eingeführt. Indeffen dies Palliativ half nicht. Das Deſſauer Philanthropin und andere ähnlich organiſirte Anſtalten übten ihre Anziehungskraft; es entſtand eine Reihe von Privatschulen in dem nummehr herrſchend gewordenen Geiſte. Die Zeiten der alten Schule waren dahin. Das gymn. illuſtro ſtiehete noch bis ins neue Jahrhundert hinein fort und leiſtete durch öffentliche Vorleſungen ſein Leben; das Athenäum wurde 1803 auch formell aufgehoben, als der Dom an die Stadt fiel; das paedagogium wurde 1802 und 1803 einer Reorganifation unterzogen, welche, durch die franzöſiſchen Zeiten ins Stocken gebracht, endlich 1817 dahin führte, daß aus den biſherigen beiden Hauptanſtalten, dem reformirten Gymnaſium und der lutheriſchen lateiniſchen Domſchule, unter officieller Aufhebung ihres biſherigen Beſtandes, die neue Hauptſchule gebildet ward, die im weſentlichen noch ſo beſteht und nun nach ihrem gegenwärtigen Beſtande geſchildert werden mag. Hier iſt der Ort, um an Folgendes zu erinnern. Geſetzlicher Vorſchrift zufolge erſtattet alljährlich die Schuldeputation, eine aus Senat und Bürgerſchaft gewählte Commiſſion, einen Bericht über das geſammte Schulweſen; bis zum April 1877 liegen mir dieſelben vor, und ſo ſind die weiter unten mitgetheilten Zahlen, wo nicht ausdrücklich ein anderer Termin angegeben iſt, ebenſo wie unter Lübeck, auf jenen Zeitpunkt bezüglich. Außerdem findet ſich auch im Bremer Adreßbuch eine ſehr nützliche Ueberſicht über ſämmtliche Schulen; ſoweit hier einzelnes daraus benützt iſt, iſt es ebenſo dem Jahre 1877 entnommen. Freilich ſtimmen die Zahlen in beiden Quellen niemals genau überein, was aber, wie analoge Erſcheinungen in Hamburg, ſeinen Grund darin haben mag, daß bei der ſchnellen Bewegung aller in Betracht kommenden Verhältniſſe die kleinſte Differenz in der Wahl des beſchriebenen Termins erhebliche Abweichungen im Reſultat bedingt. Für die Hauptſchule ſpeciell bieten die ſeit 1862 alljährlich erſcheinenden Programme manches Material; von Oſtern 1879 an werden auch die beiden unten zu nennenden Realschulen alternirend ſolche Programme herausgeben.

Die Einrichtung der mit großer Liebe gepflegten Bremer „Hauptſchule“ iſt die folgende: ſie beſteht aus 3 von einander geſchiedenen und, wenn auch einzelne Lehrer an mehreren Abtheilungen unterrichten, doch unter beſonderen, an Rang und Gehalt gleichgeſtellten Directoren ſtehenden Anſtalten, Vorſchule, Handelſchule, Gymnaſium. Es iſt hier der Wuſch verwirklicht, der in manchen Kreiſen lebhaft gehegt wird, den gemeinſamen Unterbau der höheren Schulen etwas weiter fortgeſetzt zu ſehen, als ſonſt üblich iſt. Denn die Vorſchule iſt keineswegs eine Elementarſchule für das 6. bis 9. Lebensjahr, ſondern ſie hat nach ihrer Reorganifation 1857 in 3 aufeinander folgenden Classen Knaben von 8 bis 11 Jahren und ſchon in 2 Classen lateiniſchen Unterricht. Dann ſollen ſich die Knaben theilen und je nach ihren Neigungen und ſonſtigen Abſichten entweder dem Gymnaſium oder der Handelſchule (Realschule I. D.) ſich zuwenden. Hier treten ſie nun beim Gymnaſium in die Quinta, bei der Handelſchule in die Quarta. Daraus geht hervor, daß das Gymnaſium die Schüler ein Jahr ſpäter entläßt, ihnen auch ein Jahr ſpäter die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienſt ertheilt, als die Handelſchule, ſo daß abweichend von dem preußiſchen Muſter die Schüler nicht 9 ſondern 10 Jahrescurſe lateiniſchen Unterricht erhalten. — Dieſe ganze auf den erſten Blick ſo zweckmäßig ſcheinende Einrichtung möchte aber doch manche Bedenken gegen ſich haben, die dem Vernehmen nach auch in Bremen vielfach getheilt und vielleicht nur dadurch gehoben werden, daß eine überaus geeignete Perſönlichkeit

an rechter Stelle wirksam werden kann. Denn es ist kaum zu vermeiden, daß sich hierbei die strebsameren Naturen unter den Schülern mehr dem Gymnasium zuwenden, zur Schädigung der Handelsschule. Nur so möchte es sich erklären, daß erst mit Ostern 1877 diese letztere Anstalt zu einer wirklichen Realschule I. O. erweitert worden ist und auch jetzt noch in ihrem Lehrplan ausdrücklich erstrebt, mit der Unter-*Secunda* (Berechtigung zum Freiwilligendienst) einen Abschluß herbeizuführen, während *Ober II* und *I* erweiternd und vertiefend wirken sollen; was den Umständen völlig angemessen sein mag, aber ein Symptom dafür ist, daß im großen Ganzen Schulgattung und Lernbedürfnis in einem unrichtigen Verhältnis zu einander stehen. Erst zu Ostern 1880 „scheint die Hoffnung berechtigt“, „einige“ Abiturienten zu haben. Wenn dem Vernehmen nach auch in Bremen die Frage der Errichtung eines zweiten Gymnasiums näher herantritt, so dürfte vielleicht zu erwägen sein, ob nicht anstatt der Gründung einer zweiten „Hauptschule“ lieber Gymnasium und Handelsschule von vornherein getrennt gehalten werden könnten und dann die Vorschule auf die Zeit bis zum vollendeten 9. Jahre beschränkt werde; da doch mit dem Eintritt der fremden Sprachen immerhin ein deutlicher erkennbarer Abschnitt in der Entwicklung der Schulen gegeben ist. Für jetzt dürfte die Beibehaltung der gegenwärtigen Ordnung noch unabweisbar sein, so lange die Hauptschule in ihrem übergroßen Umfange besteht. — Die Schülerzahl ist seit einer Reihe von Jahren im Steigen begriffen: 1877 April hatte das Gymnasium 336 Schüler (1867: 202. 1878: 350); die Handelsschule: 277 (1867: 204. 1878: 312); die Vorschule: 483 (1867: 303. 1878: 523). Sehr anerkennenswerth ist es, daß auf eine niedrige Schülerzahl in den Classen gehalten wird; selbst in der Vorschule sind so häufige Parallelcöten eingerichtet, daß nirgends die Zahl 38 überschritten wird; in der Handelsschule ist 38 der Durchschnitt, im Gymnasium 26. — Das Budget der Hauptschule weist recht erhebliche Einnahmen aus eigenem Vermögen auf, ferner ein Schulgeld von 102963 *M.* (ca. 4% der Schüler haben Freistellen) und einen Staatszuschuß von 72564 *M.* 16 *Pf.* Das Schulgeld beträgt in der Vorschule 96 *M.*, in Gymnasium und Handelsschule mit den Classen steigend 108—132 *M.*, ist also erheblich geringer, als die analogen Zahlungen in Hamburg. An Lehrergehalten sind gezahlt 202758 *M.* — Die Vorsteher der 3 Schulen beziehen 6—7000 *M.*, abzüglich 10% für Amtswohnung, die ordentlichen Lehrer mit akademischer Bildung 3000—5500 *M.*, die mit seminaristischer Bildung 2500—4000 *M.*; die Alterszulagen erfolgen je nach 5 Jahren. Eine Berechnung der Kosten kopfweise kann nach dem Bericht in Vergleichung mit Hamburg nicht nutzbringend angestellt werden, weil alle 3 Schulen durcheinander geworfen sind; es ergäbe sich ca. 209 *M.*

Da sonach die Hauptschule erst mit dem 8. Lebensjahr die Kinder aufnimmt, so sind eigene Vorbereitungsschulen erforderlich; es giebt ihrer 3 für die Hauptschule; sie sind Privatanstalten, stehen aber unter Oberaufsicht des Directors der Vorschule; das Schulgeld beträgt 100 *M.* — Zwei andere Anstalten dieser Art mit 60 *M.* Schulgeld bereiten auf die gleich zu nennenden Realschulen vor und stehen unter Oberaufsicht der Directoren dieser letzteren; alle 5 zusammen haben 858 Schüler.

Neben der Hauptschule giebt es nämlich für den höheren Unterricht noch 2 staatliche „Realschulen“, welche ungefähr das Lehrziel der Hambg. Höheren Bürgerschule verfolgen; nur daß, sehr zum Nachtheil dieser Anstalten, der Militärberechtigungschein bereits nach einjährigem Besuch der Prima erworben wird. Infolge dessen klagt der Director der älteren Schule (Mitstadt) sehr darüber, daß bis jetzt (April 1877) noch von keinem Schüler der ganze siebenjährige Course absolvirt worden sei; sie sind alle bereits vorher abgegangen. Der Vorsteher der im April 1876 vor dem Doventhor begründeten neueren Schule rügt, daß viele Eltern ihre Söhne von vornherein mit der Absicht übergeben, sie die höheren Classen gar nicht durchmachen zu lassen, sondern mit der Confirmation (14. Jahr) dem bürgerlichen Leben zu übergeben, wodurch die Bildung eine lückenhafte bleibe; d. h. mit anderen Worten, das Schülermaterial steht nicht in angemessenem Verhältnis zu der in diesen Anstalten dargebotenen Bildung.

Es mag hier die Bemerkung gestattet sein, daß es ewig verkehrt bleiben wird, das Leben nach der Schule modeln zu wollen; man soll die Schulgattungen dem Bedürfnis der Schüler anbequemen. Wenn zu dem, was oben über die Hamburgischen Volksschulen gesagt ist, was über die Bremer Handelsschule bemerkt werden mußte, was hier über die Realschulen geklagt wird, noch die Thatsache hinzugefügt werden kann, daß von den 3916 Schülern, welche 1878 die 12 sog. berechtigten Privatschulen Hamburg's besuchten, nur 64 das Abgangsexamen gemacht haben, d. h. auch wenn man annimmt, daß jeder Schüler wirklich den hier auf 10 Jahre angelegten Coursus aushielte, nur 16% der sämtlichen Zöglinge das Lehrziel dieser Schulgattung erreichen, so ist doch zweifellos, daß hier eine Misleitung des Bildungsbedürfnisses durch Ueberspannung des zu erstrebenden Zieles vorliegt; daß die große Majorität der Jugend mehr lernen würde, wenn die Schulen sich durchweg bescheidenere Lehrziele steckten; indem es klar ist, daß eine geringere Aufgabe zu Ende führen heilsamer ist, als in einer höheren auf halbem Wege stehen bleiben. — Die Bremer Realschulen nehmen je nach den Classen 60—80 *M.* Schulgeld, also ein so geringes Honorar, daß die von den Directoren beklagten Uebelstände gar nicht ausbleiben können. Die Gehalte betragen für die Vorsteher 5300 *M.* (Alterszulage 350 *M.*), für die ordentlichen Lehrer akademischer Bildung 2700—5000 *M.* (Alterszulage 575 *M.*), seminaristischer Bildung 2500 *M.* (Alterszulage 300 *M.*); die Schülerzahl ist 373 und 262. — Neben diesen öffentlichen Realschulen besteht noch eine entsprechende Privatanstalt von C. W. Debbe, die einzige Bremer Privatschule, welche die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst ihren Abiturienten gewährt und deshalb natürlich ihre Abgangsprüfung unter staatlicher Oberaufsicht abhält. Das Schulgeld beträgt 72—120 *M.*, die Zahl der Zöglinge 608, der im Jahr 1877/78 mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Abiturienten 22. Die Anstalt giebt Programme aus.

Daß sich das höhere Mädchenschulwesen (oder, wie auch in Bremen officiell der unleidliche Jargon lautet, Töchterschulwesen) völlig in Privathänden befindet, ist der ganzen Entwicklung nach von vornherein zu vermuthen; es giebt keine einzige staatliche Anstalt dieser Art; auch das Seminarwesen für Lehrerinnen ist Privatsache; indessen übt der Staat eine genaue, bis auf die Vertheilung des Unterrichts und die Stundenpläne gehende Oberaufsicht aus. Daher genüge es zu bemerken, daß 2037 Schülerinnen sich in den 8 betreffenden Anstalten finden, unter ihnen 156 in den beiden Fortbildungsanstalten und Privatseminaren, welche zweien jener Anstalten angehängt sind. Bei den meisten dieser Schulen sind auch Elementarclassen; doch giebt es außerdem noch 3 bloße Elementarschulen, die theilweise auch von Knaben besucht werden (171 Kinder, darunter 13 Knaben). Das Schulgeld schwankt zwischen 100 *M.* und 180 *M.*

Es erübrigt nun, das Volksschulwesen Bremens zu schildern. Hier gilt es, sich der eingangs gemachten Bemerkung zu erinnern, daß nicht ein einheitliches Gesetz gegeben und schnellen Schlages durchgeführt ist, sondern daß wir in dem gegenwärtigen Bestande die Frucht einer langen naturgemäßen Entwicklung sehen. Gleich nach der Reformationzeit kommen bei den vier städtischen Hauptkirchen St. Ansgari, St. (Willehadi und) Stephani, U. L. Frauen und St. Martini Schulen vor, über deren Gründung nichts verlautet, von denen aber die ersten zwei, vielleicht drei, nicht unwahrscheinlich Fortsetzungen der oben erwähnten mittelalterlichen Capitelschulen waren. Auch am Dom wurde, jedenfalls erst nach 1638, denn bis dahin war er geschlossen und jede Thätigkeit in ihm unterdrückt, eine lutherische Kinderschule hergestellt. Um diese Anstalten hat sich der Rath in keiner Weise bekümmert; überhaupt war in Beziehung auf das gesammte Volksschulwesen seine Einwirkung nur eine negative, indem er im 17. und 18. Jahrhundert die immer wieder entstehenden Elementar- (Klipp- oder Halb-) Schulen auf Anträge des Ministeriums unterdrückte. Aber die allgemeinen Zeitideen, besonders die Pestalozzi'sche Anregung, brachten zu Ende des vorigen Jahrhunderts einen großen Umschwung zu Stande. Es waren besonders die Prediger

Häfel zu St. Ansgari (starb als Bernburgischer Superintendent 1811) und Ewald zu St. Stephani (starb als Badischer Kirchenrath 1822), welche aus freiwilligen Beiträgen 1803 eine Bürgerschule gründeten, gleich als Vorläuferin der späteren Realschulen; sie bestand freilich nur zwei Jahre; dagegen ward auf Anregen derselben Männer eine Commission ernannt zur Untersuchung des Zustandes sämmtlicher Schulen, und die erste Frucht dieser Bewegung war die Reorganisation der Kirchspielschule zu U. L. Frauen im Sinne des Pestalozzi'schen Systems; die anderen Anstalten mußten dem allmählich folgen. Im Jahre 1810 wurde auch ein Schullehrerseminar begründet, anfangs privatim (zum Theil aus den Fonds der nach kurzer Blüte wieder eingegangenen Bürgerschule s. o.), welches 1858 vom Staat übernommen wurde; es konnte anfangs nicht gedeihen, weil die Zöglinge gleichzeitig ein Schulamt verwalteten, also nur in Nachmittags- und Abendstunden, halb ermüdet, unterrichtet wurden. Seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts hat sich der Senat in steigendem Maße des Volksschulwesens angenommen; und die Gründung von entgeltlichen und unentgeltlichen Volksschulen, die Hebung des Seminars seit 1858 bilden neben der Umgestaltung der Kirchspielschulen und der genaueren Beaufsichtigung der Privatschulen die auf diesem Gebiet geübte Thätigkeit, welche mit der oben geschilderten für das höhere Schulwesen parallel läuft.

Die Kirchspielschulen von acht Kirchen haben eine ganz eigenthümliche Stellung auf Grund eines Vertrages der Kirchenbehörden mit dem Staat, welcher 1866 perfect geworden ist. Demzufolge ist die Leitung der Schulen im wesentlichen kirchlichen Behörden unterstellt, die jedoch in speciell festgesetzter Art nach staatlichen Normen zu verfahren haben; ein aus Delegirten sämmtlicher Gemeinden unter Theilnahme des Scholarchats gebildeter Schulrath nimmt eine Art Zwischenstellung in der Leitung ein. Die kirchliche Gemeinde stellt das Schullocal und die Wohnung des Oberlehrers, das Uebrige, soweit es nicht durch das Schulgeld gedeckt wird, bestreitet der Staat, der auch das Schulgeld durch seine Organe einzieht. Im ganzen scheint die Entwicklung dahin zu drängen, daß der Uebergang dieser Kirchenschulen auf den Staat angebahnt wird; bei einer ist dies bereits geschehen, weitere Anträge der Art sind wohl zunächst aus finanziellen Gründen zurückgestellt; während wohl die mehr positiv gerichteten Gemeinden größeres Gewicht auf die Beibehaltung ihrer Schulen legen. Die Entwicklung ist noch keineswegs abgeschlossen. Im Budget für 1877 erscheinen diese Schulen mit einer Staatsausgabe von 172 249 *M.* wogegen als Schulgeldeinnahme 57 249 *M.* valediren, also ein Staatszuschuß von 115 000 *M.* Die katholische St. Johannischule mit 321 Schülern wird 1879 wohl in ein ähnliches Verhältnis zum Staat treten. Da die Schülerzahl in den acht genannten 3989 betrug, so würde sich, ungerechnet die Leistungen der Kirche, die Ausgabe per Kopf auf 43 *M.* belaufen. Die Gehalte der Oberlehrer betragen 3000 *M.*, der übrigen Lehrer von 1000—2700 *M.*; das Schulgeld 5 *M.* quart. mit erheblicher Erleichterung für mehrere Geschwister.

Städtische Volksschulen giebt es 5 mit 2495 Schülern; Freischulen 6 mit 3228 Schülern; die Lehrergehälter sind im wesentlichen den oben genannten gleich, die Kosten per Kopf ebenfalls.

Der Rest des Schulbedürfnisses wird gedeckt durch sog. concessionirte Privatschulen. Auch in Bremen ist diese Entwicklung, ähnlich wie in Hamburg, dahin gegangen, die Zahl der mittleren und unteren Privatschulen zu verringern, wenn auch der Gang im einzelnen ein wenig anders war. Schon seit dem Jahr 1821 fand eine gewisse Unterstützung solcher Privatschulen aus öffentlichen Mitteln statt; 1843 ward dies gesetzlich geregelt. Anspruch auf Subventionirung hatten nur diejenigen Schulen, deren monatliches Schulgeld 1 Thaler Gold nicht überstieg; es gab deren damals 39, von denen 31 von Frauenzimmern geleitet wurden. Dieser Zuschuß wurde auf 500 *Th.* Gold (100 Louisd'or) festgesetzt; davon sollten zugleich Schulapparate angeschafft, und falls Alter und Kränklichkeit die Lehrthätigkeit des Vorstehers hinderte, Hilfslehrer angestellt werden. Außerdem wurde ein Mietzuschuß bewilligt bis zur Hälfte der

Summe, und das Schulgeld wurde durch öffentliche Organe erhoben. Besonders wurde das Bedürfnis eines Staatszuschusses für solche Schulen anerkannt, in deren Districten es keine anderen, oder doch nur Freischulen gab, und dafür wurde denn auch eine Subvention bewilligt, welche für jeden nach Ermessen des Scholarchats nöthigen Hilfslehrer 100 Thaler Gold betrug. Auf Grund dieser Bestimmungen sind nun nach und nach einige dieser Schulen zu höheren geworden, indem sie mehr als 40 *M.* jährliches Schulgeld nahmen; einige haben sich zu öffentlichen entgeltlichen Volksschulen entwickelt; einige sind eingegangen, zum Theil auf Antrieb der Behörden, wo dann eine Entschädigung bewilligt worden ist: so daß jetzt nur noch drei solche concessionierte Schulen mit zusammen 675 Kindern bestehen. Für sie sind im Budget für 1877, incl. 1380 *M.* Entschädigung für aufgegebene Schulen, 16100 *M.* ausgeworfen.

Um nun diese trockene Aufzählung gleich zu Ende zu führen, so sei bemerkt, daß hinsichtlich der Landschulen die Dinge ähnlich liegen, wie bei den Kirchspielschulen; eine besondere Deputation ist eingesetzt zur Bewilligung des jedesmaligen Zuschusses. Das Budget für 1877 zählt 16 auf mit 113000 *M.* Zuschuß. Für die beiden Hansestädte Bremerhaven und Vegesack bewilligt jährlich die Bürgerschaft das Nöthige, ohne durch Vertrag gebunden zu sein. In beiden Orten sind je eine Realschule mit 10000 *M.* Zuschuß, und zwar die in Vegesack I. O. seit 1876 (219 Schüler), die in Bremerhaven ist als solche in der Bildung begriffen; für die Volksschule ist ausgeworfen in Bremerhaven 15000 *M.*, in Vegesack 14000 *M.*; außerdem hat ersterer Ort drei, letzterer eine Privatmädchenschule. — Einige kleinere Schulen wohlthätiger Anstalten, ferner die sorgsam gepflegte Navigationschule (dieselbe bestand als Privatanstalt von 1798 bis 1805, seit 1822 als Staatsanstalt unter einer besonderen Senatscommission), die Zeichenschulen bedürfen für unseren Zweck keiner weiteren Erwähnung.

Wohl aber sind nun noch einige allgemeine Bemerkungen nachzuholen, bei denen auch das mit vielem Eifer geleitete Lehrerseminar erwähnt werden muß. Die bisherige Darstellung hat gezeigt, daß man ohne radicale Umwälzung doch zu einem im ganzen befriedigenden Zustand gelangt ist. An der Spitze des gesammten rein staatlich verwalteten Unterrichtswesens steht das aus fünf Senatoren bestehende Scholarchat, welches die Schulen zu inspiciere, über Innehaltung der Lehrpläne zu wachen, die Anstellung der Lehrer zu genehmigen hat. Neben ihm steht die Schuldeputation, aus den Scholarchen und einer Anzahl von Bürgern zusammengesetzt, denen noch einige Vertreter des Lehrerstandes mit beratender Stimme beigegeben sind. Ihre Hauptaufgabe ist die Entwerfung des Budgets der verschiedenen Lehranstalten, die Verwaltung der Fonds, sowie die Vorbereitung aller auf das Schulwesen bezüglichen Vorlagen an die Bürgerschaft; die Begutachtung von Hauptfragen der Organisation u. Einem eigenen technischen Beamten (sonst Schulrath genannt) hat man in Bremen für diese Verwaltung nicht. Unter unmittelbarer Verwaltung des Staats stehen die öffentlichen Schulen (Hauptschule, 2 Realschulen, Volksschulen, Freischulen); die vom Staat unterstützten Kirchspiels- und Landschulen haben innerhalb gewisser Grenzen ihre eigene Verwaltung (die Kirchenbehörden, der Schulrath [s. o.]), in den Landschulen hat der Pastor die Localschulaufsicht; daneben sind die vom Staat controlirten Privatschulen. Man wird gestehen müssen, daß diese Anordnung aus der Geschichte der Stadt herausgewachsen und im ganzen zweckentsprechend ist; wenn auch zweifellos die Tendenz obwaltet, die beiden letzten Kategorien zu Gunsten der ersten zu beschränken. Die höheren Schulen unterscheiden sich ihren Zielen nach nicht wesentlich von den analogen Anstalten im übrigen Deutschland; die Volksschulen (im weiteren Sinne) sind über das allgemeine Niveau gehoben, haben jedoch nicht so hoch gespannte Ziele, wie in Hamburg. Ein allgemein gültiger Lehrplan für die Stadtschulen ist noch nicht ausgearbeitet, aber in Aussicht genommen. Die Schülerzahl in den Classen mag durchschnittlich nicht viel unter 60 betragen. Eine gewisse Bürgerschaft für einheitlichen Unterricht liegt neben der Thätigkeit der Schuldeputation in dem Seminar. Dies ist, wie bereits bemerkt, 1810 gegründet und in den letzten Jahrzehnten sehr gepflegt. Seit 1876 ist es vier-

classig und hatte 1877 68 Zöglinge; 1878 87 Zöglinge in 5 Classen. Eine obrigkeitliche Verordnung, die Lehrerprüfungen betreffend, ist am 21. Januar 1868 publicirt worden. Dieselbe setzt im allgemeinen fest, daß niemand an Schulen unterrichten darf, der nicht vorher geprüft ist, und giebt dann die einzelnen Forderungen in der üblichen Weise an, doch, soweit das Volksschulwesen in Betracht kommt, bedeutend mäßiger, als in Hamburg. Es wird unterschieden zwischen Hilfslehrern und ordentlichen Lehrern; auch bei diesen letzteren ist von fremden Sprachen keine Rede; die Trigonometrie erscheint nicht unter den Anforderungen in der Mathematik; in allen Fächern fast ist das Verlangte viel klarer und einfacher ausgedrückt und auf engere Grenzen beschränkt, für den Hilfslehrer wohl allzu geringe. Ein Lehrplan für die Landschulen ist 1861 eingeführt. Er giebt eine zweckmäßige, sehr eingehende Darlegung des gesammten Unterrichtsstoffes für ein-, zwei- und dreiclassige Landschulen bei 24—26—30 stündiger Unterrichtszeit für die drei Altersstufen.

Eine außerordentlich auffallende Einrichtung aller Bremischen Schulen ist die, daß der eigentliche Religions- (Katechismus-) Unterricht zwischen dem 12. und 14. Jahre der Schule ganz entzogen ist. Die Ursache liegt in der alten confessionellen Scheidung der Bewohner und geht z. B. im Gymnasium mindestens bis ins vorige Jahrhundert zurück; jetzt wird sie (vgl. Bericht von 1873) besonders als Garantie der Gewissensfreiheit und Befreiung der Schule von Conflicten gelobt, auch von positiver Seite wegen der mangelnden Garantie wirklich kirchlichen Geistes bei den in Betracht kommenden Lehrern vielfach nicht getadelt. Unterricht in der biblischen Geschichte wird in den unteren Classen ertheilt; dann aber beginnt der „Predigerunterricht“, d. h. die einzelnen Geistlichen unterweisen die aus den verschiedensten Schulen ihnen zugeführten Kinder in ihrem Hörsaal zuweilen in Abtheilungen von 100—150 je nach ihrem confessionellen Standpunct etwa 1 oder 2 Jahre lang, bis dieselben zu dem meistens ein halbes Jahr, mitunter auch ein ganzes Jahr dauernden Confirmationsunterricht zugelassen werden. Demgemäß hört der Religionsunterricht in der Hauptschule schon mit der Quarta auf (früher mit Tertia), in anderen Schulen analog, und eine spätere Fortbildung findet nicht statt, was offenbar besonders für die Hauptschule von großem Nachtheil ist. Natürlich führt auch die für den Predigerunterricht erforderliche Zeit zu manchen Conflicten. Der erwähnte Bericht der von der Schuldeputation zu dem Zweck einer Regelung dieser Verhältnisse eingesetzten Commission kommt recht charakteristisch dahin, den Predigerunterricht völlig unter den Gesichtspunct einer „Störung des Schulunterrichts“ zu stellen, und in einem später auch genehmigten Reglement den Geistlichen recht ungünstige Bedingungen vorzuschreiben, unter welchen allein sie der Kinder habhaft werden können; indem „die Entlassung“ der Kinder zu diesem Zweck vor dem vollendeten 12. Lebensjahre zu „versagen“, im übrigen auf gewisse (wenig passliche) Stunden zu „beschränken“ empfohlen wird. Es ist eben bei der nun einmal herrschenden Ansicht, daß die Schule im Grunde ein natürliches Recht habe, die ganze Leistungsfähigkeit der Jugend in Beschlag zu nehmen, ganz erklärlich, daß jeder andere, auch der kirchliche Anspruch an die Kinder als ein Eingriff empfunden wird; aber dann muß die Schule auch allen Anforderungen hinsichtlich ihrer Zöglinge selbst gerecht werden. Welchen Eindruck aber jene Auffassung des Religionsunterrichts auf Kinder und Eltern machen muß, ist leicht zu ermessen.

Die Gesamtzahl der Schulkinder im Bremischen Staat ist mir nicht bekannt geworden. Für die Stadt sind angegeben: In höheren Schulen 5405; in Volksschulen: 11,000; zusammen 16,405; also fast genau $\frac{1}{3}:\frac{2}{3}$. Eine Zusammenstellung dieser Art für Hamburg ergiebt: 14,649 gegen 31,348, also ein wenig ungünstiger für die „höheren“ Schulen. Dieses Verhältnis ist immerhin interessant, so fließend auch die Grenzen sein mögen, welche die „höheren“ Schulen von den übrigen trennen. Um eine Art von Anhalt zu gewinnen, in welcher Beziehung diese Vertheilung der Schulkinder zu der socialen Stellung und den Einkommenverhältnissen der Bevölkerung steht, bemerke ich, daß in beiden Städten, Hamburg und Bremen, etwa ein Drittel der

Steuerzahler ein Einkommen von mehr als 1200 M. hatte; reichlich zwei Drittel steuerten von einem Einkommen von unter 1200 M. — Durch dies Verhältnis der Steuerzahler ist aber keineswegs das Verhältnis der Einkommen der Bevölkerung ausgedrückt; es zählen überhaupt in beiden Städten nur etwa ein Fünftel der Einwohner Steuern. Mithin wird es nur noch auffallender, wenn man erwägt, daß ein Drittel aller Kinder höhere Schulen besucht, während nicht einmal ein Drittel der Bevölkerung in Verhältnissen lebt, die durch ein Familieneinkommen von 1200 M. bezeichnet werden. Rechnet man endlich, um im allgemeinen die Durchführung der Schulpflicht zu ermessen, für die Stadt Bremen die Bevölkerung in gedachtem Zeitpunkt gleich 105,503 Einw., so ergäbe das 6,43% derselben als Schulbesucher, eine sehr hohe Ziffer, deren specielle Erklärung ich nicht zu geben weiß. Jedenfalls ist die Schulpflicht sehr strenge inne gehalten; für die Controle ist seit kurzem ein besonderer Schulvogt thätig mit 1600 M. Gehalt.

Hiermit möge unsere Betrachtung des Schulwesens der Hansestädte schließen; sie wird dem Leser hoffentlich den Eindruck zurücklassen, daß ein eigenes und kräftiges Leben in diesen drei besonders gearteten Gliedern unseres deutschen Reichs pulst.

Hamburg.

H. Röpe.

Harnisch, Wilhelm. 1. Bedeutung. Unter den praktischen Schulmännern, welche im Anfange dieses Jahrhunderts für die Durchführung der Grundsätze Pestalozzi's in den preussischen Volksschulen und dadurch für deren Reorganisation mit Erfolg thätig gewesen sind, nimmt neben Diesterweg (s. d. N.) Wilhelm Harnisch eine hervorragende Stelle ein. Er theilt mit jenem die Selbständigkeit der Auffassung, die Freiheit von hergebrachten Schulmeinungen, die Richtung auf das Praktische und den Drang zu einer über die engen Grenzen des amtlichen Lebens hinausgehenden politischen Wirksamkeit. Wie Diesterweg ist er sehr jung in die Lehrthätigkeit eingetreten und hat durch diese und die aus ihr in weite Kreise gehende Anregung, sowie durch vielseitige populäre, schriftstellerische Arbeiten, nicht aber durch Begründung pädagogischer Systeme oder durch Antheil an wissenschaftlichen Untersuchungen zu wirken gesucht. Ebenfalls wie jener hat er — und auch seinerseits nicht ohne bittere Erfahrungen — in politisch bewegten Zeiten sich an der Bewegung betheiligigt; allerdings aber fällt diese politische Thätigkeit bei ihm in die Jahre der Jugend und des ersten Mannesalters und hat mehr nationalen wie politischen Inhalt. Wenn er schon hierin sich von Diesterweg unterscheidet, so geschieht dies noch mehr durch die kirchliche Stellung beider Pädagogen. Sie waren beide im Nationalismus erzogen, während aber den einen sein Lebensgang noch weiter nach links führte, wandte sich der andere verhältnismäßig früh dem positiven Christenthum zu und stand an seinem Lebensabende dem Pietismus nahe.

Ueber sein Verhältnis zu Pestalozzi und seinen Anhängern hat sich Harnisch wiederholt, am ausführlichsten in der Schrift: Der jetzige Standpunct des gesammten preussischen Volksschulwesens. Leipzig 1844, S. 21 ff. und in: Mein Lebensmorgen. Berlin 1865, S. 210, ausgesprochen. An letzterer Stelle schreibt er: „die freie, preussisch-pestalozzi'sche Schule gründete sich auf Pestalozzi's reiche Ideen, sie beachtete aber das Vorhandene sowohl im bunten, bürgerlichen Leben, als in der Erziehung und dem Unterrichte selbst. Sie vermied die Ueberschwänglichkeiten, gleichsam die Trunkenheit sowohl in überspannten Ideen, bei welchen aus der Wahrheit Irrthum neben Irrthum hervorstücht als auch in einseitiger ungemessener Kraftentwicklung, welche in großartigen Verküppelungen sich gefiel. Diese preussisch-pestalozzi'sche Schule bemühte sich a) allseitig den Menschen zu bilden, b) ihn kräftig zu machen, c) seine Bildung der Zeit und ihren Bedürfnissen anzumessen, d) Ideales und Reales darin zu verbinden“. Er führt dann weiter aus, daß diese Richtung keine vollkommene sei, es fehle ihr wie der schweizerischen der rechte christliche Grund und „theilweise habe sie ihn bis auf den heutigen Tag verleugnet, wie in Diesterweg, wenn man ihn in seiner Besonderheit hieher nehmen will“, im ganzen aber habe sie entschieden christliche Keime enthalten, „nicht allein mittelbar in ihrer treuen Vaterlandsliebe, sondern auch unmittelbar in

einem treuen, christlichen Bekenntnis". Hier nennt er Henning und Dreist, schließt sich selbst aber stillschweigend ein und fährt fort. „Auf die Frage, ob ich ein Pestalozzianer sei, kann ich mit einem ebenso entschiedenen Ja als mit einem ebenso entschiedenen Nein antworten. Ich antworte Nein, sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niederer'sche Probleme vergöttert, Pestalozzi'sche Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmid'sche Linienzusammenstellungen lange eingeleitet und das Heil der Zukunft von Pestalozzi'schen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte Ja, wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerke, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzi'schen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte Ja, wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die großartigeren Grundideen Pestalozzi's zu den feineren zu machen sich bemüht hat und der in der treuen Liebe, die eigentlich doch nicht ohne Glauben sein kann, bemüht ist, mit Aufopferung sein Ziel zu verfolgen". In dieser Stellung, welche er bereits im dritten Jahrzehnt seines Lebens gewonnen zu haben glaubt, meint er den Schlüssel zu seinem ferneren Leben zeigen zu können. Von ihr aus hat er gewirkt als Reorganisator zweier Schullehrerseminare, von welchen wenigstens das eine sein Gepräge bewahrt hat, als Lehrer und Erzieher einer großen Zahl von Lehrern, nicht nur von solchen, welche als Zöglinge den von ihm geleiteten Seminaren angehörten, sondern auch von jüngeren Seminarlehrern und Geistlichen, denen er ein Vorbild oder ein beratender Freund war. Aus der großen Zahl der Pädagogen erster Kategorie seien nur genannt: Scholz in Breslau, Lüben in Bremen, Stubba in Bunzlau, Prange in Dppeln, Fischer in Neuzelle, Reiter in Bromberg, Sauer mann in Breslau, Berger in Bunzlau, Hentschel in Weiszenfels, sämtlich später mit großem Erfolge an Seminaren lehrend thätig und von weiten Schülereisen geehrt.

Es folgt aus vorstehenden Bemerkungen, daß die Bedeutung, sowie die Wirksamkeit von Harnisch am einfachsten und leichtesten erkannt wird, wenn man dem Gange seines Lebens und Wirkens folgt. Derselbe ergibt sich außer aus den beiden vorgenannten Schriften noch aus: Das Weiszenfeler Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten in Berlin 1838. Es wird daher genügen, wenn nachstehend nur die Grundlinien seines Lebens gezeichnet werden.

2. Leben. Wilhelm Harnisch wurde im August 1787 (nach Ausweis des Kirchenbuches am 30., nach Angabe der Eltern am 28.) zu Wilsnack in der Priegnitz (Reg.-Bez. Potsdam) geboren, als das 5. Kind seines Vaters, das 11. seiner Mutter, welche in zweiter Ehe mit einem Bürger und Schneidermeister lebte und ein mäßiges Vermögen hatte; alle seine Geschwister starben früh, und achtjährig war er das einzige Kind seiner Eltern. Der Vater war ein ernster gottesfürchtiger Mann, „der in seiner schlichten Erscheinung das Wesen der Frömmigkeit mit sich herumtrug ohne ihren Schein“ (Worte des Pfarrers Meurer, des Biographen Luthers). Ostern des Jahres 1800 wurde Harnisch dem Gymnasium zu Salzwedel übergeben und in die 4. Classe desselben aufgenommen. Sie war einfach eingerichtet, hatte drei Unterclassen, welche die Bildung unserer Bürger- oder Mittelschulen geben sollten, zwei Oberclassen für diejenigen, welche zur Universität übergehen wollten. Anregungen für sein späteres wissenschaftliches Leben erhielt Harnisch auf der Schule nicht, er absolvirte sie ebenso wie später die Universität als den unvermeidlichen Weg zur praktischen Thätigkeit. Mit dem Rector Heintzelmann stand er sogar im inneren Gegensatz. Wenn er diesen in seiner Selbstbiographie als „einen Zeitkampf, den Kampf zwischen der Wolfisch-philologischen Bildung und der christlich-germanischen Natur“ darstellt, so ist das wohl ein Anachronismus. Ostern 1806 bezog er die Universität Halle gegen den Rath des Rectors, der ihn noch ein Jahr zurückhalten wollte, ihm aber doch das Entlassungszeugnis ausstellte. Er wählte das theologische Studium und hielt schon am 31. August die erste Predigt, begann auch gegen das Ende des ersten Semesters in der Mädchen-

schule des Hallischen Waisenhauses Unterricht zu ertheilen. Die Auflösung der Universität durch Napoleon (20. October 1806) unterbrach die Studien. Harnisch kehrte in seine Vaterstadt zurück, welcher er während ihrer Besetzung durch französische Truppen als Assistent des Bürgermeisters gute Dienste leistete und wurde dann Hauslehrer der fünf Kinder eines Gutspächters zu Kl.-Leppin bei Wilsnac. Nachdem der Friede zu Tilsit (9. Juli 1807) wieder einen wenn auch traurigen Rechtszustand in Preußen hergestellt hatte, bezog S. 1807 die Universität Frankfurt a./D.; von den Vorlesungen der Professoren wenig angezogen, suchte er seine wissenschaftliche Befriedigung in gemeinsamer Arbeit mit strebsamen Commilitonen, meist Schlesiern, und mit jüngeren Docenten, namentlich mit Thilo; auch förderten ihn Hüllmann's culturhistorische Vorlesungen. Im August 1808 gelang es ihm, zum examen pro triennio zugelassen zu werden. Da er dasselbe bestanden hatte, verließ er im Herbst desselben Jahres die Universität, nachdem er thatsächlich nur drei Semester studirt hatte. Die Thätigkeit als Hauslehrer in der Familie von Waldow zu Dammwalde in Mecklenburg-Strelitz wirkte in mehrfacher Beziehung anregend und bildend auf ihn. Die Zumuthung, seine drei Zöglinge in Astronomie, Mythologie, Technologie, Mineralogie, Botanik zu unterrichten und mit ihnen französisch zu plaudern, rief seinen Widerspruch hervor und veranlaßte ihn zum ersten Male ernstlich über die Aufgaben des Unterrichts nachzudenken; die bezüglichen Besprechungen mit der ihm überlegenen, an Rousseau gebildeten Hausfrau förderten ihn dabei; die unterrichtliche Thätigkeit legte ihm die Pflicht auf, seine Kenntnisse wesentlich zu ergänzen, wobei ihm die treffliche Bibliothek des Hauses zu statten kam; endlich führte ihn ein Prediger aus der Nachbarschaft in Fichte's Schriften ein, er wurde dabei auch auf Pestalozzi aufmerksam und versuchte sich nach ihm zu richten. Die bezügliche Anregung war so kräftig, daß er sich sogar dem zur Reorganisation des preussischen Schulwesens nach Königsberg berufenen C. A. Zeller (s. d. Art.) zur Verfügung stellte. Dieses blieb ohne Erfolg, dagegen erhielt Harnisch, nachdem er 1809 die theologische Prüfung zu Berlin bestanden hatte, noch in demselben Jahre einen Ruf an die Plamann'sche Anstalt zu Berlin.

Johann Ernst Plamann (geboren 22. Juni 1771, vergl. seine Lebensbeschreibung von Dr. Franz Bredow. Breslau 1836) hatte sich, nachdem er seine theologischen Prüfungen bestanden hatte, dem Schulwesen zugewendet, war 1803 aus eigener Entschließung zu Pestalozzi nach Burgdorf gegangen und hatte dann 1805 Michaelis, unterstützt von Marias Schmidt, eine Erziehungsanstalt in Berlin errichtet und zu hoher Blüte entwickelt. Nachdem Fichte in den Reden an die deutsche Nation auf Pestalozzi gewiesen und die preussische Staatsregierung die Ueberzeugung gewonnen hatte, daß der von ihm empfohlene Weg zu beschreiten sei, bewilligte sie Plamann die Mittel zur Anstellung von zwei jungen Lehrern, welche Pestalozzi's Methoden praktisch lernen und dann ihre Propagandisten werden sollten. Einer von diesen beiden war Harnisch. Er kam am 22. December 1809 nach Berlin, einen Tag vor dem Einzuge des Königs in die Hauptstadt und gleichzeitig mit C. M. Arndt. Unter den Lehrern der Anstalt wirkten namentlich Jahn (s. d. A. Leibesübungen) und Friesen bildend, Hagenauer und Braun (später Seminar-director in Neuwied) abstoßend auf ihn. Im Gegensatz zu den beiden letzteren, welche die Pestalozzi-Niederer'schen Theorien und die Pestalozzi-Schmidt'schen Methoden streng und buchstäblich durchzuführen wollten, entwickelte sich Harnisch zu jener selbständigen Auffassung des Pestalozzianismus, welche er in allen späteren Schriften zur Geltung brachte, während er sich an Friesen, dessen Lichtgestalt Jahn in der Vorrede zur deutschen Turnkunst gezeichnet hat (S. VII. ff. „wie Scharnhorst unter den Alten, ist Friesen von der Jugend der Größte aller Geliebten“ — er fiel am 15. März 1814 bei La Bobbe in Frankreich) sittlich, wissenschaftlich und technisch emporbildete. Durch Jahn und den ihm umgebenden Kreis wurde er in die Bestrebungen um die Erweckung und Stärkung vaterländischer Gesinnung, sowie auch in die Verbindungen, welche sich zum Zwecke derselben gebildet hatten, hineingezogen. Auch an den Turnübungen betheiligte er sich. Daneben hörte er Vorlesungen an der Universität

und knüpfte mit einer größeren Zahl wissenschaftlich hervorragender Männer Verbindungen an, welche er sein ganzes Leben hindurch gepflegt hat. Während des Berliner Aufenthaltes erwarb er bei der Universität zu Wittenberg die philosophische Doctorwürde, auch machte er Anfänge der Schriftstellerei.

Ostern 1812 wurde Harnisch zum ersten Lehrer am evangelischen Schullehrerseminar zu Breslau ernannt; ehe er dieses Amt antrat, verheirathete er sich mit Ulrike Tusch, der Tochter eines Gutsbesizers, mit welcher er in dreißigjähriger glücklicher Ehe gelebt hat. Die Leitung der Anstalt lag in den Händen der Königl. Regierung zu Breslau selbst, welche sie durch den Consistorialrath Dr. Gafz als ihren Commissarius übte. Dieser ließ Harnisch große Selbständigkeit, so daß derselbe thatsächlich Dirigent der Anstalt war. Gleichwohl scheint er in der ersten Zeit seines Breslauer Aufenthaltes der Weiterführung seiner politischen Bestrebungen, der Förderung des Turnwesens im Jahn'schen Sinne, der Vereinigung national-gefunter Männer und insbesondere dem Dienste des sog. Deutschen Bundes (Mein Lebensmorgen, S. 302 ff.) fast mehr Interesse zugewendet zu haben als der Schule. Er trat 1813 mit allen gefunden Zöglingen seiner Anstalt zur Landwehr und ward zum Hauptmann in derselben ernannt. Das Departement für Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern aber versagte ihm durch Verfügung vom 22. April 1813 die Erlaubnis zur Annahme dieser Stelle. Die bezügliche Verfügung ist bezeichnend für die hohen Erwartungen, welche man damals von den Wirkungen einer Reform des Volksschulwesens hegte. Sie lautet: „Die Lehrer an Seminaren werden mit Fleiß und Sorgfalt vorbereitet und ausgewählt, um Lehrer und Erzieher zu bilden, die in der heranwachsenden Generation eine Volksbildung begründen sollen, welche uns auf immer vor dem innern Versinken bewahre, wodurch wir mit in die äußere traurige Lage gerathen sind, der wir eben erst uns zu entwinden anfangen. In ihnen würden, wenn sie sich den Vertheidigern des Vaterlandes anschließen wollten, nicht einzelne Personen einem einzelnen Geschäfte entzogen, sondern alles, was veranstaltet werden muß, um durch die Jugenderziehung dem Volke, während des Kampfes um Errettung und Erhaltung in der Gegenwart, auch eine bessere Zukunft von innen zu bereiten.“ Die Zöglinge des Seminars aber giengen ungehindert in den Kampf, und wie sie sich im Felde benommen haben, bezeugt ein amtlicher Bericht vom 11. Juni 1814: „Eine besonders rühmliche Erwähnung geschieht der beim Bataillon befindlichen Seminaristen, welche wesentlich dazu beigetragen haben, einen guten Geist unter ihren Waffengefährten zu verbreiten, und die durch ihr Beispiel Muth im Kampfe, Menschlichkeit und Sitte außer demselben einflößten.“

Nachdem er noch einmal vergeblich versucht hatte, im Felde thätig sein zu können, wandte er sich mit steigendem Interesse und zunehmendem Erfolge seiner Unterrichtsarbeit zu. „Die Anstalt“, darf er im Lebensmorgen, S. 241 rühmen, „nützte ihren Zöglingen (er hat deren 400 ausgebildet) besonders dadurch, daß sie solche für das neue Schulwesen begeisterte, und in ihnen einen Selbstbildungstrieb entwickelte, der im Amte große Früchte bei den meisten trug. Daß sie dabei eine gewisse entschiedene Parteilichung hatten, daß sie patriotisch, pestalozzisch, selbständig, christlich entschiedener, als man damals bei der allgemeinen Herrschaft des flauen Rationalismus zu sein pflegte, besonders aber für ihren Beruf, und damit wohl auch für die ihnen mitgetheilten Lehrformen begeistert waren, und darum diesem und jenem Jamann nicht recht zusagen wollten, steht thatsächlich fest.“ Mit dem Jahre 1814 beginnt denn auch seine eigentliche schriftstellerische Thätigkeit. In diesem Jahre begründete er, und zwar in Gemeinschaft mit dem Director des katholischen Schullehrerseminars, dem Domherrn und Domprediger Dr. Daniel Krüger, „den Schulrath an der Oder“, eine Zeitschrift, welche 6 Jahrgänge erlebt hat und in 24 Hefen erschienen ist. Vom 20. Hefte an trat Kendschmidt, Lehrer am kath. Seminar, an Krüger's Stelle. Von den Mitarbeitern sind Niederer, von Türk, GutsMuths, Handel, Kaverau, Henning, Dreißt die bekanntesten. Die Zeitschrift bietet noch heute für die Geschichte der Pädagogik schätzenswerthes Material und ist namentlich denen unentbehrlich, welche mit Pestalozzi's Leben und Wirkungen

näher bekannt werden wollen. Dabei ist sie ein interessantes Spiegelbild der Zeit. Es muthet uns eigenthümlich an, wenn die Schullehrer, welche ihrem Unterrichte die neue Methode zu Grunde gelegt haben, die Bürgermeister, welche zur Anschaffung von Schultafeln, Schiefertafeln oder gar von Lesebüchern einige Thaler bewilligt haben, mit Namensnennung öffentlich gelobt werden, aber wir ersehen zugleich, mit welcher Innerlichkeit man sich von allen Seiten der Schule anzunehmen begann.

Während Harnisch sich von der politischen Thätigkeit in der zweiten Hälfte seines Breslauer Aufenthaltes immer mehr zurückzog, begannen die unangenehmen Folgen, welche ihm die frühere eintrug. Die Reaction, welche bald nach 1815 eintrat, und nach Sand's unglücklicher That (23. März 1819) jedes Maß überschritt, machte sich auch in Breslau geltend. Die Turnplätze wurden geschlossen, den Schülern wurde das Turnen untersagt, und wer für dasselbe eintrat, kam in den Geruch der Demagogie, so auch Harnisch, welcher sich an der Breslauer Turnfehde zwischen Passow und Adolph Menzel lebhaft betheiligte hatte. Dem in Gemäßheit der Carlsbader Beschlüsse (1820) neu ernannten Universitätscurator wurden neben den vier Gymnasien auch die beiden Breslauer Seminare unterstellt und wenigstens im Anfange hatte Harnisch sein Leiden mit dem Manne, welcher den Seminaristen das Tragen leinener Beinkleider untersagte, weil sie demagogisch wären, den Unterricht in der Geometrie bedenklich fand, weil sich die Schullehrer in die Gemeinheitsheilungen einmischen würden, und der selbst an dem Botanischen Anstoß nahm. Allmählich aber ließ der Curator ihn gewähren. Im J. 1819 ward Harnisch der nachgesuchte Urlaub verweigert, und als er sein Gesuch wiederholte, wurde die Verweigerung (31. März 1820) damit begründet, „daß aus neueren Acten der mit der Untersuchung demagogischer Umtriebe beauftragten Commission sich das genaue Verhältniß zwischen dem Harnisch und verschiedenen Personen von der schlechtesten Tendenz bestätigt habe und es daher noch nicht ausgemacht sei, ob nicht der Harnisch noch selbst wegen früherer Verbindungen in Untersuchung verwickelt werden dürfte“. Als die Personen von der schlechtesten Tendenz sind Zahn, Maßmann und Wilhelm Wackernagel gemeint. Harnisch wurde mehrmals vernommen, bei einer Bewerbung um das Directorat und das Pfarramt in Neuzelle nicht berücksichtigt und schließlich in schonender, sogar in ehrender Weise als Director an das Seminar zu Weisensfels versetzt. Nachdem er vergeblich versucht hatte, diese Versetzung rückgängig zu machen, siedelte er im Herbst 1821 nach Weisensfels über und wurde am 14. October desselben Jahres durch den Provinzialschulrath Dr. Zerrenner aus Magdeburg in sein Amt geführt. Im folgenden Jahre holte er seinen Vater in seine Heimat, die Mutter war schon 1812 gestorben. In seinem Amte hat er 20 Jahre mit hingebender Treue und mit glücklichem Erfolge gewirkt. Er fand die Anstalt nach seiner eigenen Darstellung (das Weisensfeler Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Berlin 1838) „in jeder Beziehung dürftig. Dürftig war ihr Local, dürftig ihr Fonds, dürftig ihr Ansehen in der Provinz, dürftig die Zahl ihrer Lehrer, dürftig die Zahl derer, welche sich zum Eintritt meldeten, dürftig ihre Vorbereitung, dürftig die Aussicht derer, welche aus der Anstalt traten. Denn es gab der ungebildeten, aber durch Uebung etwas fertig gewordenen Schulamtsbewerber eine große Zahl“. In einem Zeitraum von 15 Jahren war nach der Darstellung seines Biographen, alles ungewandelt (Mein Lebensmorgen S. 461). Die Anstalt im Innern und Außern wohl eingerichtet und sicher begründet, zog wißbegierige Besucher von allen Seiten, z. Th. aus weiter Ferne an. Mit dem Seminar war eine mehrclassige Schule und eine Präparandenanstalt verbunden und Harnisch konnte „mit Befriedigung auf sein Werk sehen, auf die Geldmittel der Anstalt, auf ihre Räume und Besitzthümer, auf ihre Lehrer, auf ihre Zöglinge, auf deren Verpflegung und Erziehung, auf deren Unterricht und Ausbildung zur Lehrtüchtigkeit. Alles war durch seine Liebe, seine Umsicht und seine rastlose Thätigkeit neu geschaffen“. Einer der Gäste, der Seminardirector Gerling aus Mirow in Mecklenburg, schreibt über die Thätigkeit des Directors am Weisensfeler Seminar: „H. ist die Seele des Ganzen, ein Mann von unermüdlcher Thätigkeit und seltener Gewissen-

haftigkeit, der bei der entschiedensten Tüchtigkeit in seinem Berufe sich dennoch nie genügt. Durch seinen persönlichen Einfluß und unterstützt von gleichgesinnten ihm sehr ergebenen Collegen, weiß er das Ganze, dessen Leitung ihm obliegt, immer lebendig und beweglich zu erhalten, vor dem Erstarren in bestimmten Formen zu bewahren, Unordnungen weit mehr durch den Geist der Anstalt, als durch viele Regeln und Gesetze zu verhüten, die er in einer wohl eingerichteten Anstalt für unnöthig hält“.

Näheres über seine Weisensfelder Thätigkeit findet sich außer am angeführten Orte bei Schorn (das Seminar zu Weisensfeld. Gotha 1872).

Auch in weitere Kreise wirkte er, so insbesondere durch die Zeitschrift: Der Volksschullehrer 1824—1828. Um das Jahr 1830 ward mit ihm wegen der Uebnahme der Leitung des Stadtschullehrer-Seminars zu Berlin verhandelt; indes ohne Erfolg. Dem Ministerium giengen die Ansprüche, welche er für die Anstalt stellte, zu weit. Der König aber hatte wegen seiner politischen Vergangenheit Bedenken und zog Diesterweg vor.

Im J. 1842 trat Harnisch aus dem Schuldienst und wurde Pfarrer zu Elbei bei Wollmirstedt, 3 Stunden von Magdeburg. Von 1856—1857 verwaltete er die Superintendentur der Diocese, sah sich aber genöthigt, das bereits für ihn ausgefertigte königl. Patent als Superintendent zurückzugeben, weil seine Körperkräfte gebrochen waren. Am 1. Oct. 1861 trat er in den Ruhestand und starb nach langem körperlichen, zuletzt auch geistigen Leiden am 15. Aug. 1864 zu Berlin; am 6. Sept. 1852 war er in zweite Ehe getreten.

3. Schriften. Außer den oben bereits erwähnten: Vollst. Unterricht in der deutschen Sprache. 4 Thle. 1813—18. Das Leben des 50jährigen Hauslehrers Felix Kasorbi. 2 Thle. 2. Aufl. Görlitz 1838. Das Turnen. Breslau 1819. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau. 3. Aufl. 1839. Die wichtigsten neuen Land- u. Seereisen für die Jugend. 16 Thle. Leipzig 1821—32. Das preuß. Sachsenland. Weisensfeld 1827. Vollst. Unterricht im ev. Christenthume. Halle 1830—31. Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luther's Kl. Katechismus. Weisensfeld 1834—37. Frisches und Firnes zu Rath und That. Eisleben 1835—36. Luther's Kl. Katechismus als Lernbuch, 1844; derselbe als Lehrbuch 1844. Weiteres findet sich in W. Harnisch, Mein Lebensmorgen. Herausg. von Schmieder. Berlin 1865. und in einer Reihe von Aufsätzen in den „Berliner Blättern“ 1866.

Berlin.

Dr. Schneider.

Hauptkatalog, s. Schülerverzeichnisse.

Hauptlehrer, s. Lehrer.

Hauptschule, s. Landschule.

Hauptverfetzung, s. Verfetzung.

Haus, Verhältnis zwischen Haus und Schule, s. Schule, Verhältnis zwischen Haus und Schule.

Hausandacht, s. Hausgottesdienst.

Hausaufgaben, s. Aufgaben.

Hausgottesdienst, moderner Hausandacht, sonst nach seinem wesentlichen Bestandtheile Morgen- und Abendseggen genannt, ist die Vereinigung der Genossen einer Familie zum gemeinschaftlichen Gebet, sowie zum Gebrauch und Genuße des göttlichen Wortes. Er stellt das Familienleben als ein Gott geheiligtes und in ihm organisch verbundenes Ganzes dar, und ist in dieser Eigenschaft das Seitenstück zum Gemeindegottesdienst. Da die Selbständigkeit der Familie in Absicht ihres Gotteslebens sowohl eines Ausdrucks als auch eines Fördermittels nothwendig bedarf, so liegt der Hausgottesdienst im Wesen der häuslichen Gemeinschaft von Anfang an, ebenso wie das Beisammenwohnen, -arbeiten und -essen sammt alle dem, was im natürlichen Laufe des täglichen Lebens diese Idee der häuslichen Gemeinschaft darstellt und fördert. Das Fehlen des Gottesdienstes und zwar eines geordneten, einen wesentlichen Bestandtheil des täglichen Lebens bildenden

ist, vom allgemeinsten Standpunct aus betrachtet, lediglich nach denselben Gesichtspuncten zu beurtheilen, wie die Beschränkung des Weibes auf einen untergeordneten Theil des Wohnhauses bei den Griechen und Orientalen, oder wie die Herabsetzung derselben zu bloßen Sclavinnen der Männer u. dgl. Es ist ein Beweis, daß die Idee der Familie mangelhaft entwickelt ist, und zwar in dem höchsten Gebiete ihres Daseins. Der pädagogische Zweck, der dabei erreicht wird oder erreicht werden will, ist nur erst in zweiter Linie zu berücksichtigen, denn man betet nicht, um auf die Kinder und etwa die Diensthofen erziehend einzuwirken, sondern um Gott zu dienen und selig zu werden. Aber desto gewisser ist, daß der Hausgottesdienst nicht nur als einer der wichtigsten Bestandtheile einer wahrhaft christlichen Erziehung gelten muß, sondern daß er auch auf die gesammte Erziehungsthätigkeit im Hause denselben Einfluß ausübt, wie der Schulgottesdienst (das Schulgebet) auf die Schule. Die pädagogische Wissenschaft wird daher auch diesem Theile des häuslichen Lebens ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen haben.

Achten wir nun zuvörderst auf die Geschichte, so finden wir den Hausgottesdienst auch überall, wo die Gott zugekehrte Seite des menschlichen Lebens überhaupt einigermaßen zu ihrem Rechte gekommen ist. Im Alten Testament fällt sie, soweit die näheren Andeutungen reichen, anfangs mit dem Gottesdienste überhaupt einem großen Theile nach zusammen. Die gemeinsamen Opfer, die der Vater mit den Kindern und wohl auch anderen Hausgenossen darbrachte, zeigen sich in dem Segen Jakob's (1. Mos. 49, 3.) schon als eine Einrichtung, die ihre feste Norm hat und sich an die bedeutendsten Interessen des Familienlebens anschließt. Ruben seiner Erstgeburt nach der „erste im Opfer“ unter seinen Brüdern und der rechtmäßige Stellvertreter des Vaters, muß diesen Platz räumen, weil er sich durch seine Schändung des väterlichen Ehebetts dieser Ehre unwürdig gezeigt hat. — Das Passamahl giebt dem Hausgottesdienste Israels einen göttlich gesetzlichen, mit dem Ansehen der großartigsten und heiligsten Erinnerungen geschmückten Stützpunkt und erscheint auch in seinen einzelnen Bestimmungen als ein höchst inhaltreiches Vorbild des Hausgottesdienstes überhaupt. Es ist hiedurch eine Weise der häuslichen Gemeinschaft überhaupt gegeben, insofern sie ihre Selbständigkeit gegenüber von dem öffentlichen Gottesdienste durch alle Zeiten des Alten Testaments aufrecht erhielt und damit zugleich die Gelegenheit darbot, die öffentliche Gemeinschaft des Gottesdienstes im Neuen Testamente wieder aus der ursprünglichen Wurzel der Familie aufsprossen zu lassen, denn die Feier des Passahlammes durch Jesum und seine Jünger war eben nichts anderes, als derjenige Hausgottesdienst einer nach dem mosaischen Gesetze richtig gebildeten Familie, aus welchem sich dann der gesammte Gottesdienst des N. Testaments entwickeln sollte. Im Neuen Testamente, durch welches auch die Idee des häuslichen Lebens erst vollends zu ihrer wahren Entfaltung gekommen ist, traten sodann auch die deutlichen Formen des Hausgottesdienstes hervor. Die Gemeinschaft der Hausglieder sammt den Hausgenossen und wohl auch den Nachbarn, wie sie durch das heilige Abendmahl gestiftet wurde, beschränkt sich nicht mehr bloß auf den bestimmten Tag der jährlichen Feier, sondern sie wiederholt sich in unbeschränkter Ausdehnung zu einer wenigstens wöchentlichen, wenn nicht täglichen Feier. (Apostelgesch. 2, 46. 20, 7. 10, 24 ff. 16, 13 ff. 20, 20. wörtlich von Haus zu Haus.) Dazu kam die erhabene Anschauung von Ehe, Kinderschaft u. dgl., so daß die häusliche Gemeinschaft einer gläubigen Familie als ein eigentlicher Spiegel ewiger Dinge erschien und demgemäß auch behandelt zu werden den Anspruch hatte.

War mit diesen Anschauungen des Neuen Testaments die Idee des Hausgottesdienstes unverkennbar gesetzt, so trat die Sache selbst doch in der kirchlichen Entwicklung gar nicht als ein Gegenstand des bewußten Thuns und des wissenschaftlichen Verständnisses hervor. Das Leben der Kirche wandte sich bald mit allen Kräften der Ausbildung umfassender Grundgedanken für Umgestaltung des öffentlichen Lebens zu und überließ das Hauswesen, soweit es nicht unmittelbar mit der Kirche zusammentraf, sich selbst. Die Kirchengeschichte ist auf diesem Felde noch völlig

unangebaut und die Literatur darüber so gut wie nicht vorhanden*). Da das allgemeine Priesterthum hinter dem besonderen so früh zurücktrat, so beschränkte sich die Thätigkeit der Kirche, wie es scheint, darauf, den häuslichen Gottesdienst nicht zum Nachtheil des öffentlichen sich entwickeln zu lassen und zu bestimmen, wer in seinem Hause einen Altar haben, einen Hauskaplan halten, wie weit die „devotio domestica“ überhaupt gehen, in welchem Fall ein Geistlicher zugezogen werden dürfe (im letzteren Fall devotio domestica qualificata). Andererseits war die Idee der Kirchengliedschaft auch bei dem Laien so sehr das, was sein ganzes geistliches Leben bestimmte, daß die Idee der häuslichen Gemeinschaft als eines wesentlichen Bestandtheils vom kirchlichen Leben gar nicht zur Ausbildung kam. Daher zieht der Hausgottesdienst die Aufmerksamkeit vorzugsweise als ein Herd kezerischer Abweichungen von der katholischen Kirche auf sich oder wird hervorragenden Personen die Einrichtung desselben als ein Vorrecht bewilligt, und ist in diesem Fall nur eine Uebertragung der kirchlichen Formen auf ein einzelnes Haus.

Ueberhaupt geht aus geschichtlichen wie statistischen Daten unzweifelhaft hervor, daß der Hausgottesdienst, wie er von uns verstanden wird, sowohl unter dem ehemaligen als dem jetzigen Israel, und sowohl in der griechischen als der römischen Kirche nicht viel mehr ist als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes, an den sich der Einzelne mit seinem Bedürfnisse gemeinsamer Erbauung fast ausschließlich gewiesen sieht. Die eigentliche Stätte seiner Entwicklung findet er erst in der Reformation. Es ist das charakteristische Merkmal dieser kirchlichen Epoche, daß sie das Individuum von der schlechthinigen Unterordnung unter das Ganze frei machen und ihm seine eigenthümliche Entwicklung unbefehadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleisten will. Dieser Grundsatz trifft nicht bloß das Verhältnis der Einzelperson zur Kirche überhaupt, sondern auch das der einzelnen Gemeinde und des Mittelgliedes zwischen beiden, nämlich der einzelnen Familie. Daher der Nachdruck, mit welchem die Reformation für den Hausstand (status oeconomicus) als einen der 3 Hauptstände in der Kirche neben dem status politicus und status ecclesiasticus (Obrikeit und geistliches Amt) eintritt, und der Eifer, mit welchem nun an die Pflege auch des Hausgottesdienstes Hand angelegt wird. Wem stehen hier nicht die Vermächtnisse vor Augen, welche Luther, Melancthon und andere Reformatoren in Wort und Vorbild der evangelischen Kirche hinterlassen haben? Sind doch Luther's Kirchenlieder zuerst in seinem Hause gesungen worden, und seine Hauspostille ist noch bis auf diesen Tag ein gesegnetes Andenken an seinen häuslichen Gottesdienst. Gleichwohl ist auch das Zeitalter der Reformation noch nicht die Zeit der Hausgottesdienste im jetzigen Sinne des Wortes gewesen. Die evangelisch-lutherische Kirche des 16. und 17. Jahrhunderts trägt in Bekenntnis und Leben noch so sehr den objectiven Charakter und bewegt sich in den Stücken, welche die Lehre nicht unmittelbar berühren, noch so sehr in den Anschauungen und Gewohnheiten des bisherigen Kirchenlebens, daß auch jetzt noch das tägliche Kirchengebet den Mittelpunkt des häuslichen Lebens bildet und Luther das Gebet in der Kirche immer dem häuslichen vorzog**). Von einem regelmäßigen Gebete und Bibellese, zu dem morgens und abends der Hausvater mit der Hausmutter, den Kindern und Dienstboten sich versammelt hätte, erzählen die Berichte aus dem Leben der großen Reformatoren, so viel uns bekannt, nichts. Die Anweisung in Luther's kleinem Katechismus, „wie ein Hausvater seinem Gesinde den Glauben aufs einfältigste soll fürhalten“, weist nicht genau auf diese Spur, sondern kann auf mehr zufällige Ansprachen, auf Unter-

*) Eine historisch-statistische Untersuchung dieses Gegenstandes mittelst Sammlung der zerstreuten Andeutungen, die in den Kirchenvätern, in Geschichts- und Reise werken u. dgl. sich finden mögen, würde eine Lücke der pädagog. Wissenschaft ausfüllen.

**) Meurer, Luther's Leben, Dresden 1843, III, S. 207. Auch Gustav König hat für seine bekannten trefflichen Bilder aus Luther's Leben (Dr. Martin Luther, der deutsche Reformator. 48 bildliche Darstellungen. 4^o. Gotha. Rud. Besser.) für diesen Theil des häuslichen Lebens, wie es scheint, keinen genügenden Anhalt gefunden.

redungen über die gehörte Predigt u. dgl. gehen. Mit Melanchthon's Kindern betete der Hausvogt Koch und las ihnen auch aus der Bibel vor, während der Vater sich dieser Aufgabe wohl auch mehr in zwangloser, zufälliger Weise unterzog. Erst diejenige Periode, welche überhaupt dem subjectiven Elemente der Reformation zum Durchbruche geholfen hat, die Zeit des beginnenden Pietismus, ist als der eigentliche Anfangspunct des Hausgottesdienstes im neueren Sinn zu betrachten. Von Spener an tritt das Haus der Kirche zur Seite mit dem Ansprüche, die subjective Wahrheit und Lebendigkeit des Christenthums, welche dem kirchlichen Gesamtleben als solchem fehle und in der sie auch nicht in entsprechender Weise gesucht werden könne, durch den engeren Anschluß an kleinere Kreise herzustellen. Die Hausgemeinde, sei sie nun eine natürliche oder durch freiwilligen Anschluß gebildete, tritt als *ecclesiola in ecclesia* auf und der Kirche gegenüber. Ebendamit gewinnt auch der Hausgottesdienst der Familie im natürlichen Sinn eine andere Stellung. Er will nicht mehr bloße Fortsetzung der kirchlichen Erbauung im Hause, sondern selbständige und eigenthümliche, geistliche Lebensäußerung des Hauses als eines besonderen Organs im Reiche Gottes sein. Das ist der neuere Begriff des Hausgottesdienstes auf evangelischem Boden. Es ist ein sprechendes Zeichen von der Allgemeinheit dieser Auffassung, daß auch die entschieden lutherische Richtung dem „freien“ Gebete bei dem Hausgottesdienste das Wort redet und eine kurze Auslegung der Schrift für unentbehrlich hält*). Es geht daraus hervor, daß man nicht sowohl die kirchliche Idee des geistlichen Opfers, der Anbetung Gottes, als vielmehr die der Erbauung im neueren protestantischen Sinne dabei zu Grunde legte. Demnach bestimmt sich der Hausgottesdienst im jetzigen Sinne des Wortes als diejenige Form der gemeinsamen Erbauung, bei welcher die einzelne Familie als ein selbständiges Organ des Reiches Gottes im Unterschied von der Kirche und im lebendigen Gegensatz zu derselben hervortritt. Damit haben wir sowohl das Recht und die Wahrheit, als auch die Einseitigkeit bezeichnet, welche der jetzigen Auffassung unseres Gegenstandes eigen ist oder nahe liegt.

Wesentlich ist dem H. G. nach dem Gesagten, daß das Haus als Ganzes nach seinem natürlichen geistlichen Organismus dabei sich darstelle. Der Vater ist das Haupt der Hausgemeinschaft wie im „Reich“ so im „Opfer“. Die Mutter ist die natürliche Stellvertreterin; Kinder und Dienstboten bilden die Gemeinde. Letztere namentlich können als wesentliche Glieder des Hauses bei dem Hausgottesdienste durchaus nicht fehlen und sind ganz auf demselben Fuße wie die übrigen Glieder des Hauses zu behandeln. Die Art aber, in welcher die geistliche Gemeinschaft des Hauses dargestellt und gepflegt wird, kann eine sehr mannigfaltige sein. Außer ihrer allgemeinsten Form, dem Morgen- und Abendgebete, das durch den natürlichen Gang des Lebens schon als den Hauptbestandtheil des Hausgottesdienstes sich zu erkennen giebt, ist es das Tischgebet, das Gebet bei der Abendglocke (Türkenglocke), wie sie an vielen Orten üblich ist, weiter das Hersagen des Katechismus, endlich die sonntägliche gemeinsame Lesung einer Predigt oder die Besprechung der kirchlichen Predigt, oder der gemeinsame Gesang von Chorälen und anderen geistlichen Liedern sowohl der einfacheren volksmäßigen, als der kunstvollen Art, endlich als Ergänzung des Antheils an dem gemeinsamen Gebete — das Gebet der Mutter mit den unmündigeren Kindern beim Schlafengehen und Aehnliches —, was hieher gerechnet werden muß. Es sind mit anderen Worten, wie in der Kirche, theils Gesamt-, theils Einzeldarstellungen des Gottesdienstes. Denn zum eigentlichen vollständigen Hausgottesdienste wird erfordert: 1) das Gebet, 2) die Vorlesung des Wortes, 3) der Gesang. In dieser Form liegt zwar nicht seine Lebensbedingung, aber seine Vollendung innerhalb der christlich-häuslichen Sitte. Denn wie die Pflicht, so ist auch das Bedürfnis des Dankes für

*) S. die 64 Sätze zur Hausandacht im Volksblatt für Stadt u. Land 1860, Nr. 4 ff. und zugleich: Kapff, die innere Mission in der Familie mit bes. Bez. auf den Hausgottesdienst u. Stuttg. 1850 (bei der Evang. Ges.).

die täglich erneuerten Wohlthaten und der Bitte um die Förderung des natürlichen und geistlichen Lebens eine gemeinsame. Für manche Glieder des Hauses ist der Hausgottesdienst die einzige Gelegenheit, einen regelmäßigen Ruhepunkt für die Tagesarbeit im Gebet und Lesen des göttlichen Wortes zu finden und es ist daher insbesondere auch eine rechte Schriftkenntnis unter dem christlichen Volke nur unter dieser Bedingung möglich. Der Gesang aber hat erfahrungsgemäß eine so eigenthümlich zusammenschmelzende Wirkung, daß ohne ihn die geistliche Gemeinschaft doch immer etwas ungenügendes behält. Wie aber in seinen Mitteln, so muß auch in Ansehung der theilnehmenden Personen die Freiheit des Hauses gegenüber von der Kirche gewahrt werden, so lange dort nicht entweder offenbare Irrthümer gesät und zu sittlichen Verirrungen angeleitet oder die Befugnis zu Handlungen, welche wie die Sacramentsfeier ihrer Natur nach die kirchliche Gemeinschaft als solche voraussetzen, in Anspruch genommen und damit die thatsächliche Losreißung des Hauses von der Kirche begonnen wird, in welchem Falle die häusliche Gemeinschaft sich ihre Freiheit auf einem anderen Gebiete als dem kirchlichen zu suchen hat. Nächst dem häuslichen Morgen- und Abendgottesdienste ist das Tischgebet als die wichtigste Art des Hausgottesdienstes zu betrachten, dessen Nothwendigkeit in dem gemeinsamen Bedürfnisse einer von Gott gesegneten leiblichen Nahrung und des Dankes für dieselbe begründet ist. Dieses unmittelbar jedem lebendig von Gott angeregten Gewissen sich aufdrängende Bedürfnis und der äußerliche Halt, welchen das häusliche Gebet hier an der täglichen gemeinsamen Mahlzeit findet, hat dem Tischgebet auch eine viel ausgebreitetere Geltung erhalten, als sie dem Morgen- und Abendgebet zu Theil wird. Der Mangel dieser Andacht kann daher um so mehr als ein offenkundiger Zerfall des Gotteslebens bezeichnet werden, während andererseits das lebendigere Christenthum hier wieder in der Entfaltung reicherer Formen, in Wechselgebeten der Kinder, in Tischgesängen, in Vorlesung von Bibelabschnitten oder sonstigen erbaulichen Stücken, schon in älterer Zeit (z. B. in den Klöstern, dann in den Erziehungsanstalten der älteren evangelischen Kirche u.) sich ausgesprochen hat.

Betreffend das Verfahren, welches bei dem häuslichen Gottesdienste einzuhalten ist, so hat sich, wie oben bemerkt, die Meinung neuerdings vielfache Geltung erworben, daß das freie Gebet im Grunde allein der Idee genüge. Man geht hiebei von der Voraussetzung aus, daß auch das Einzelgebet im Kämmerlein seinem Wesen nach ein freies sei. Aber diese Voraussetzung stützt sich nur auf die jetzige Denkweise in solchen Gebieten des geistlichen Lebens. Es ist bekannt, daß Luther sich in seinen Gebeten meistentheils an das Sprechen der Psalmen und des Vaterunsers hielt, in welche er dann nur seine besonderen Gebetsgedanken einzusplechten pflegte und auch die freien Gebete der älteren Gottesmänner waren häufig nichts anderes, als eine von ihnen selbst aufgesetzte feste Gebetsform. Man ist also in der Kirche nicht immer der Meinung gewesen, daß das jedesmal frei hervorgebrachte Gebet die unbedingt vollkommene Gebetsform sei. Es scheint uns aber diese Meinung auch an sich nicht begründet genug. Gebete, die an sich das Zeugnis einer möglichst größten inneren und äußeren Vollkommenheit haben, müssen ihren Werth für alle Zeiten und Umstände behalten. Sie sind eben ihrer hohen Objectivität wegen geeignet, der Ausdruck vieler subjectiver Gebetsgedanken zu sein. Obenan steht in dieser Hinsicht, wie sich von selbst versteht, das Vaterunser und die Psalmen. Aber auch die Gebete der erleuchteten Männer aus allen Zeiten der Kirche haben eben dies voraus vor dem jedesmaligen freien Gebete, daß sie zum Ausdruck der Gebetsgedanken aller Hausgenossen sich eher eignen, als die doch mitunter sehr subjectiv gefärbten und nicht minder oft sehr einförmigen Gebetsäußerungen des einzelnen Hausvaters. Wir können daher den Gebrauch vorzüglicher Gebetbücher nicht als das Geringere, sondern müssen ihn als etwas entschieden werthvolles und unter Umständen als das Bessere bezeichnen. Die richtige Methode scheint uns eben nur in der richtigen Verbindung beider Weisen, sei es durch Wechsel oder wie immer, zu liegen. Wir würden daher noch einen Schritt weiter gehen und einen so regelmäßig wiederkehrenden Gebrauch derselben vorzüglichen Gebete empfehlen,

durch welchen die einzelnen Glieder des Hauses erst in die Tiefen der ihnen dargebotenen Gebetsgedanken sich einleben und mit dem Hausvater an denselben beten lernen. Ein ähnliches Verfahren möchte sich bei dem Gesang empfehlen. Das stropfenweise Vorsagen der Lieder giebt Gelegenheit, eine Menge von Liedern gemeinsam zu singen und augenblicklichen Bewegungen einen Ausdruck zu verschaffen. Aber abgesehen von dem poetisch und musikalisch oft unerträglichen Zerreißen der Gesangestheile, ist es auch mit dem Uebelstande verbunden, daß namentlich die jüngeren Glieder des Hauses den Genuß des geistlichen Gesanges, der ihnen nur durch Bekanntes und Geläufiges recht eröffnet wird, zu einem großen Theile entbehren müssen. Wir können daher nicht umhin, auch hier dem Objectiven und Stehenden sein Recht zu fordern. — Die Verkündigung des Wortes durch Vorlesen aus der Schrift wird nach der Reihe der Bücher, unter angemessenem Wechsel zwischen Altem und Neuem Testament oder nach systematischer Auswahl, jedenfalls mit Berücksichtigung besonderer Zeiten und Umstände und Hinweglassung dessen, was zum Vorlesen vor Kindern und Diensthöfen ungeeignet erscheint, zu geschehen haben. Um sie auch für Schwächere fruchtbar zu machen, wird das Einstreuen von kurzen Fragen oder Bemerkungen, auch das Lesen gedrängter sehr faßlicher Auslegungen immerhin kaum vermist werden können. Aber eine freie Auslegung, auch wenn die Zeit es erlaubte, scheint uns weder nöthig, noch auch in allen Fällen räthlich. Die Wirkung des Schriftwortes ist ohne das gewiß, sei es zum Leben, sei es zum Tode. Es ist die praktische Folgerung aus der evangelischen Lehre von der selbstleuchtenden Kraft der Schrift, daß ihre Offenbarungen des erklärenden Menschenwortes nicht unbedingt bedürfen und schon die bloße Gewöhnung an ihren täglichen Gebrauch hat ein wirksames erziehlisches Moment in sich. Das wirkliche Verständnis dessen, was bei der Hausandacht von göttlichen Gedanken laut wird, dürfte auf Seiten der Unmündigen bei den freien Gebeten des Hausvaters oft nicht viel größer sein, als bei einem Bibelabschnitt ohne Erklärung. — Daß auf die subjective und augenblickliche Erbauung kein allzugroßes Gewicht gelegt, sondern die Gesamtbedeutung des täglichen Hausgottesdienstes ins Auge gefaßt werde, ist auch darum so nöthig, weil sonst so viele Störungen, welche durch jüngere Kinder, durch eintretende Fremde u. dgl. hervorgebracht werden, der Sache nachtheilig zu werden drohen. Der echte evangelische Hausgottesdienst erträgt alle diese Dinge, er wird auch durch die Uebung heilsamer Zucht an den Kindern während des Gottesdienstes selbst durch Ermahnen, Drohen, Entfernen, wenn sie nur mit Gelassenheit geschieht, nicht beeinträchtigt, sondern gefördert, weil Gehorsam besser ist als Opfer, und die Ehrfurcht gegen Gott sowie die Rücksicht auf die Gemeinde von jedem, der es zu fassen weiß, Anstand und Sitte erheischt.

Im übrigen muß die evangelische Freiheit in allem den Weg der richtigen Mitte zwischen Durchführen und Nachlassen zeigen. Wo nicht alles möglich ist, da wird dem Bedürfnisse auch mit wenigerem genügt; ein kurzer Spruch, ein Vaterunser und ein Segen, ein Liedervers wird da, wo eine frühe Schulstunde oder ähnliche Zeitgrenzen dem Wunsche nach vollständigerer Erbauung im Wege stehen, wenigstens das gemeinsame Band des häuslichen Friedens mit Gott immer wieder anziehen und die Kinder namentlich im Geiste des Gebets erhalten. In Nebensachen pünktlich sein, ist auch hier wider die Liebe. Aber wo der Geist Christi regiert, da ist er ein Geist heiliger Ordnung und erweist sich als eine Macht, die viele vermeintliche Hindernisse überwindet, und das wachsende Bedürfnis schafft sich selbst die Formen, welche jedesmal die würdigsten und fruchtbarsten sind.

K. Bechler.

Haushaltungsgeschäfte, s. Oekonomische Arbeiten.

Hauslehrer, s. Privatlehrer.

Hausordnung. Wenn man von einer Kirchenordnung, einer Schulordnung spricht, so denkt man sich ein ausgearbeitetes Actenstück, das für die Kirche oder das Schulwesen eines Landes dieselbe Bedeutung hat, wie eine Verfassungsurkunde für den Staat; es ist das feststehende, rechtskräftig gewordene Grundgesetz. Ein solches schriftliches Instrument mag als Ausdruck der Hausordnung ebenfalls am Platze sein, wo in einem

größeren Institut, das doch immer noch eine Hausgenossenschaft vorstellt, Zöglinge aus sehr verschiedenen Familien und Lebenskreisen zusammen kommen. Denn da wächst der einzelne Zögling nicht so von selbst und unbewußt in das ihm neue Gemeinwesen ein, das von seiner seitherigen Umgebung vielleicht gänzlich verschieden ist; es muß ihm also in Form eines Statuts vorgehalten werden, was Ordnung ist im Hause. Doch ist daselbe auch in diesem Fall eher für ältere, als für jüngere Zöglinge nöthig. Dagegen bedarf die Familie solch eines Mittels nicht; in ihr stellt sich von ihrer Gründung durch die Schließung der Ehe an die tägliche Lebensordnung fest, und erweitert sich, indem die Familienglieder sich mehren, indem die Geschäfte sich erweitern, von selbst; das Kind aber findet, wenn es geboren wird, die Hausordnung schon in vollem Gange vor, und reflectirt gar nicht, ob und warum alles so sein müsse, sondern als das Wirkliche erscheint es ihm immer auch als das Nothwendige und kann sich ihm für Lebensdauer einprägen. Ist aber so die Hausordnung eine Macht, welcher das Kind sich fügen muß, so hat umgekehrt dieselbe auch nach des Kindes Leben und Bedürfnis sich zu modificiren. (Die Hausordnung muß sich z. B. vielfach nach der Schulordnung richten.) Näher betrachtet umfaßt dieselbe alles, was das gemeinsame Leben der Familie berührt, aber eben darum auch vieles, was zwar das einzelne Familienglied für seine Person allein angeht, was aber, sobald es nicht am rechten Ort und zur rechten Zeit geschieht, schon störend in das Ganze eingreift. Hausordnung muß es sein, daß zu bestimmter Stunde aufgestanden und zu Bette gegangen wird; es muß die Zeit für die gemeinsamen Mahlzeiten und Erfrischungen bestimmt sein; ebenso eine Zeit, wo auch der meistbeschäftigte Mann sich von allem losmacht, um sich der Familie zu widmen, sich von den Kindern erzählen oder vorzeigen zu lassen, was sie gelernt oder zu lernen haben, mit ihnen zu arbeiten, zu musiciren u. s. f. Bei allem Gemeinsamen, wie außer dem bereits Genannten insbesondere bei der Familienandacht, darf keines fehlen, keines zu spät kommen; beim Frühstück, beim Essen haben alle vollständig angekleidet zu erscheinen; keines darf während des Essens vom Tische weglaufen; über die bestimmte Zeit darf niemand außer dem Hause bleiben; wann es geschlossen wird, wissen alle. Hausordnung ist es, daß die Kinder zur festgesetzten Zeit ihre Schulaufgaben ausarbeiten, aber auch, daß ihnen täglich eine gewisse Zeit frei gegeben wird. Hausordnung ist es, daß jedes seinen eigenen Platz bei Tische, seinen Ort zur Aufbewahrung von Kleidern, Büchern, Spielzeug u. s. w. hat, und daß es, was ihm gehört, nicht irgendwo liegen läßt, statt es aufzuräumen; ebenso, daß in größeren Familien gewisse Functionen — z. B. der Dienst in Küche und Keller — unter den Töchtern regelmäßig wechseln. Wo Sonntags wegen des Hauswesens nicht die ganze Familie zur Kirche gehen kann, bestimmt die Hausordnung, in welcher Folge die Kinder, die Diensthoten im Besuch der verschiedenen Gottesdienste abzuwechseln haben. Auf Uebertretung der Hausordnung können ganz wohl specielle Strafen, eine Art Conventionalstrafen, gesetzt werden, die dann in vielen Fällen nicht den Charakter väterlicher Züchtigung, sondern den eines Notabene haben, daher sogar unter Umständen scherzhafter Art sein können; die Furcht, ausgelacht zu werden, wirkt in solchem Falle ganz erwünscht. Eine Hausordnung ist aber nur möglich, wenn Vater und Mutter genug Ordnungssinn haben, um nicht selbst entweder aus Bequemlichkeit dieselbe zu übertreten, oder auch sie in despotischer Weise an ihre Willkür zu binden. Wer z. B. fordert, daß Frau, Kinder und Gesinde beim Morgengebet regelmäßig versammelt sein sollen, der darf nicht aus seinem Studirzimmer heute um 7, morgen um 8, ein andermal um 9 Uhr im Familienzimmer erscheinen, wie es ihm genehm ist, sonst ist er selber der Störer der Hausordnung; im Hause ist auch noch anderes zu thun, was ebenfalls seine Zeit hat. Nur wenn er sich selbst auch dem Gesetze fügt, flößt er den rechten Respect vor einer objectiven Ordnung den Seinigen ein und legt dadurch den Grund zum echten Bürgersinn, überhaupt zur echten, freien Selbstunterwerfung unter eine höhere, gemeinsame Auctorität. Wir leugnen nicht, daß in diesen Dingen möglicherweise vom Hausvater pedantisch verfahren und auch bei den triftigsten Gründen jede Ausnahme verweigert werden kann; das ist ein Fehler, denn

der Mensch ist nicht um der Hausordnung willen da, sondern die Hausordnung um des Menschen willen; die Ordnung wird dann den Untergebenen verhaßt und über dem Lästigen einer solchen Handhabung derselben wird der Segen nicht mehr beachtet. Aber bei solcher Neigung des Mannes zu starrer, rücksichtsloser Gefeglichkeit wird es Sache der Frau sein, ihm vernünftiger Gesichtspuncte nahe zu bringen; die Frauen sind den Ausnahmen niemals abhold, da sie überhaupt für rein officielles Vorgehen, fürs Ignoriren alles Persönlichen und Zufälligen nicht organisiert sind. Doch dürfte der Fehler zu strenger Gefeglichkeit der seltenere sein und sich immer nur beim Zusammensein einer gewissen religiösen Aeußerlichkeit und Starrheit mit einiger Beschränktheit des Verstandes vorfinden.

Palmer †.

Hausvater in Rettungsanstalten. Da vom Rauhen Haus und den nach seinem Muster eingerichteten Anstalten in einem besonderen Artikel die Rede sein wird, so werden hier nur die übrigen Rettungsanstalten berücksichtigt. Was dem Hausvater in einer gewöhnlichen Haushaltung obliegt, das ist mit Modificationen, die in der Natur einer Anstalt liegen, auch Obliegenheit des Hausvaters der Rettungsanstalt. Er ist diejenige Person, welcher die unmittelbare Leitung und Führung der Anstalt anvertraut ist; ihm liegt die Sorge für Speisung, Bekleidung und Verpflegung der Zöglinge ob, er leitet den Hausgottesdienst, besorgt unter Mitwirkung des ihm untergebenen Personals, das er zu beaufsichtigen hat, die Erziehung der Zöglinge; wacht über die Hausordnung und weist allen ihre Geschäfte an; er hat darüber zu wachen, daß Gebäude und Geräthschaften aller Art im Stand erhalten werden, Scheune und Stall, Garten, Feldgüter und Handwerksstätten stehen unter seiner Aufsicht und Verantwortlichkeit, er hat die Einkäufe für das Hauswesen zu besorgen, dem Cassier zu bestimmten Zeiten Rechnung über seine Ausgaben und die bei ihm eingegangenen Liebesgaben abzulegen u. s. w. Zu diesen allgemeinen Hausvaterpflichten kommt aber in der Regel auch noch das Unterrichtsgeschäft; er hat den Anstaltszöglingen, wenn sie nicht etwa die Ortsschule besuchen, was selten der Fall ist, Unterricht in den gewöhnlichen Elementarfächern der Volksschule zu ertheilen, weswegen er aus der Zahl der von der Oberschulbehörde geprüften Lehrer gewählt werden muß. Seine Frau steht ihm als Anstaltshausmutter zur Seite und hat als solche im wesentlichen die nämlichen Functionen, wie die Hausmutter in gewöhnlichen Familien, sie hat gemeinschaftlich mit dem Hausvater für Erhaltung der Ordnung und für die Erziehung der Kinder zu sorgen, die Küche zu beaufsichtigen, über den geregelten Wechsel der Wäsche und Kleider, sowie über die Reinlichkeit der Kinder zu wachen, sie verwaltet die Speisevorräthe, sowie die Materialien zu den Arbeiten und der Kleidung der Kinder; ihr ist die Sorge für Verpflegung erkrankter Kinder anvertraut u. s. w. In Anstalten, deren Kinderzahl noch gering ist, giebt sie den Mädchen auch Unterricht im Stricken, Nähen, Spinnen, Bügeln, Flickern u. dergl. Ihr ist das nöthige weibliche Dienstpersonal (Aufseherinnen, Mägde) beigegeben und untergeordnet, wie dem Hausvater das männliche (Aufseher, Knechte). Ihre Berufung und Anstellung erhalten beide Hauseltern von einem das Ganze der Anstalt leitenden Privatverein, welcher die Statuten entwirft, das Dienstpersonal anstellt und entläßt, über die Aufnahme der Kinder, über Grundstockserwerbungen und Veräußerungen, bauliche Einrichtungen und alle wichtigeren Angelegenheiten entscheidet, und eines seiner Mitglieder, gewöhnlich den Vorsitz, was meistens der Ortsgeistliche ist, mit der Oberaufsicht und Leitung des Ganzen beauftragt. Diesem als Inspector ist also der Hausvater untergeordnet, an seine Weisungen und Rathschläge hat er sich in Absicht auf Hausordnung, Schulplan, Erziehung, Unterricht und Defonomie zu halten, ihm seine Wünsche und Anträge mitzutheilen und bei besonderen Vorkommnissen Anzeige zu machen. Was die Schule betrifft, so steht er wie jeder andere Volksschullehrer unter der Aufsicht der Orts-, Bezirks- und Landeschulbehörde.

Bei der Wahl des Hausvaters muß mit großer Umsicht und Sorgfalt verfahren werden; denn die Zahl der Individuen, in welchen sich die zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften vereinigen, ist nicht eben groß. Vor allem muß er die zur erfolgreichen

Führung des Schulamts nöthigen Gaben, Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, es ist fogar wegen der vielen vernachlässigten, geistig stumpfen und unbegabten Subjecte, die in einer Rettungsanstalt wohl zahlreicher sich zusammensinden, als in einer gewöhnlichen Schule, wünschenswerth, daß er mit mehr als gewöhnlichem Lehrgeschick begabt sei. Er muß ferner mit der zur Verwaltung und Leitung einer ausgedehnteren Haus-, Feld- und Stallökonomie erforderlichen Einsicht und Erfahrung ausgerüstet, überhaupt ein Mann von praktischem Geschick sein; namentlich muß ihm ein besonderes Maß von geistiger Agilität und Besonnenheit, Ordnungssinn und Pünctlichkeit, Uebersichts- und Eintheilungsgabe, natürlicher Auctorität und Anziehungskraft, kurz vor allem jener Gaben, welche zur Regierungsfähigkeit gehören, zur Seite stehen, um ein aus so vielen heterogenen Bestandtheilen zusammengesetztes Gemeinwesen von jüngeren und älteren Personen so zu beherrschen im Stande zu sein, daß alle Zugehörigen sich wohl fühlen können. Da es überdies unmöglich ist, ihn, sowohl was die Einnahmen als was die Ausgaben betrifft, genau zu controliren, indem ein Theil der der Anstalt zufließenden Liebesgaben von den Wohlthätern an ihn übergeben wird, andererseits nicht für alle die vielen in kleineren Summen bestehenden Haushaltungsausgaben Rechnungsbelege gefordert werden können, so muß er ein Mann von erprobter Rechtschaffenheit und Uneigennützigkeit sein. Der wichtigste Theil der zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften ist aber in seinem Amtstitel „Hausvater“ angedeutet. Er ist Erzieher und zwar Erzieher eines solchen Hauses, er hat Vaterstelle zu vertreten und zwar bei solchen Kindern. Die Schwierigkeiten seiner Stellung liegen nicht bloß in dem Umstande, daß diese Kinder nicht seine eigenen, natürlichen Kinder sind, und er nicht ihr eigener, natürlicher Vater ist, nicht bloß in der die Kinderzahl in einer sonstigen Familie weit übertreffenden Masse von Zöglingen, für die er nach allen dem Erziehungsgeschäft inhärenten Seiten zu sorgen hat, sondern auch und hauptsächlich in der leiblichen, geistigen und sittlichen Beschaffenheit derselben. Alle den Erzieher constituirenden Eigenschaften (s. den Art. Erzieher) sind hier in gesteigertem Grad zu fordern. Reicht beim Vater im gewöhnlichen Sinn der natürliche Erziehungstakt, wie Gott ihn mit der Gabe Vater werden zu können jedem mitgiebt, und wie er durch Lebenserfahrung und christliche Gesinnung in ihm ausgebildet wird, hin, um die eigenen Kinder zweckmäßig zu erziehen; beim Anstalts-hausvater muß nicht nur ein höheres Maß dieses Takts vorhanden sein, sondern derselbe muß auch an der Hand der Praxis durch Reflexion und Studium sich zur Erziehungsweisheit und zur Erziehungskunst fortgebildet haben. Jenem giebt das, was er dem Kinde schon von Natur und abgesehen von allen Leistungen ist, in den Augen des Kindes Recht und Auctorität zur Erziehung, und wie lang hält diese Auctorität oft vor, auch wenn der Vater vom Capital derselben lebt, statt es zu vermehren; dieser muß bei der fehlenden Naturbasis Recht und Auctorität erst durch ein sittliches Sein und durch Leistungen sich erwerben, wehe, wenn er das Betriebscapital bei dem Kind auf Heimzahlung erst borgen muß. Ebenso ist die Liebe, das gegenseitige Sichaneinanderhingeben, diese Grundbedingung jeder gegenseitigen geistigen Einwirkung, bei der Familienerziehung a priori gegeben; der Anstaltserzieher muß auch in dieser Beziehung, was sonst Werk und Gabe der Natur ist, durch sittliche Anstrengung und Leistung erst erwerben. Und wie schwierig ist es gerade bei diesen Kindern, ihre Liebe und Liebe zu ihnen zu gewinnen! Wie schwierig, das scheue finstere Wesen, das oft von den Eltern selbst ihnen eingepflanzte Mißtrauen, womit sie dem Anstalts-hausvater entgegenkommen, zu überwinden; wie schwierig, sie davon zu überzeugen, daß der, der ihnen so manche ungewohnte Freiheitschranke zieht und so vieles zufügt, was sie als Unannehmlichkeit empfinden, sie wahrhaft liebe, während bei ihren Eltern, an deren Liebe sie nicht zweifeln können, das alles nicht so war; wie schwierig, Kinder, an denen so viel unliebenswürdiges täglich zu sehen und zu tragen ist, und in denen das Ideal, das freilich auch noch in ihnen liegt, so gar verschüttet und verborgen ist, zu lieben, wie schwierig vollends für einen, der nicht geborner Vater ist und der somit, weil durch Naturliebe nicht geblendet, die Untugenden viel besser sieht. Verhältnismäßig leicht

wäre die Aufgabe, sich beides, Auctorität und Liebe zu erwerben, wenn es sich bloß um Erziehung eines einzelnen oder einiger weniger Kinder dieser Art handelte, wo beständiger individueller Umgang des Erziehers mit den Zöglingen möglich ist; um vieles erschwert wird sie aber durch die Masse von Kindern, welche Rettungsanstalten in sich vereinigen. Wie schwer ist es da, jedem einzelnen das zu werden, was dazu gehört, um von ihm als Vater geehrt und geliebt zu werden. Es ist nicht abzusehen, wie diese Aufgabe anders als von einer christlich durchgebildeten Persönlichkeit gelöst werden kann. Der Hausvater einer Rettungsanstalt muß die drei christlichen Cardinaltugenden, Glaube, Liebe, Hoffnung in hohem Maß besitzen: Glaube — nicht bloß an die Menschheit im Menschen, sondern an Gott in der Menschheit, an den lebendig in ihr gegenwärtigen Christus und seine allmächtige Gnade; denn darauf allein beruht der Glaube an die Möglichkeit der Rettung, ohne den er ja seine Arbeit als eine verlorne Sisyphusarbeit ansehen müßte, und der freudige Muth zur Arbeit; Liebe — nicht bloß um des an den Kindern sichtbaren Guten, oder auch um des unter dem Schutt der Untugenden verborgenen Ideals willen, sondern Liebe zu Christus und um feinetwillen zu den Kindern; denn sie allein giebt ihm die Kraft, unverdrossen an der Verwirklichung ihrer Rettung zu arbeiten, sich selbst zum Opfer zu bringen, und alle Mittel und Wege dazu anzuwenden, ohne sich ermüden und erbittern zu lassen; Hoffnung, welche nicht verzagt und ermattet, auch wenn bei aller Mühe und Arbeit keine Frucht sich sehen läßt oder hoffnungsvolle Blüten wieder abfallen, vielmehr ihren Gesichtskreis über die Erdenzeit hinaus in die Ewigkeit hinein erweitert.

In der Regel wird das Anstaltshauswesen von den Hauseltern auf Rechnung der Anstalt geführt; sie erhalten nicht etwa ein bestimmtes Kostgeld für jedes Kind, sondern die Anstaltskasse macht ihnen Vorschüsse, mit welchen sie die Anstaltsbedürfnisse zu bestreiten, und über deren Verwendung sie Rechnung abzulegen haben. Deswegen können sie auch für sich und ihre Familien keine besondere Küche führen, sondern haben freie Kost von der Anstalt, wozu noch freie Wohnung, Wäsche, Holz, Licht, Kleider- und Schuhreparaturen (wenn das Schneider- und Schuhmacherhandwerk im Haus getrieben wird) für sich und ihre Kinder, auch wohl freie ärztliche Behandlung kommt. Außerdem erhalten sie eine entsprechende Geldbesoldung.

In Württemberg hat die Regierung den Rettungsanstalten eine höchst dankenswerthe Berücksichtigung angedeihen lassen, durch welche ihnen die Gewinnung tüchtiger Hausväter und Lehrer sehr erleichtert wird. Durch das Gesetz vom 6. und die Verfügung vom 7. Juli 1842 sind nämlich die Pensionsrechte der Volksschullehrer auch auf die Lehrer an Rettungsanstalten ausgedehnt worden. Außerdem ist es bisher Praxis der Oberschulbehörde gewesen, den Hausvätern bei ihrer Wiederanstellung an öffentlichen Schulen die im Dienst der Rettungsanstalten zugebrachten Jahre anzurechnen.

L. Völter.

Hebdomarius, s. Alumne, S. 76.

Hebräische Sprache*). Um die Bedeutung des hebräischen Sprachunterrichts und ebendamit seine Berechtigung in der Sphäre des Gymnasiums ins Licht zu stellen, erscheint es angemessen, einen geschichtlichen Ueberblick vorauszuschicken, aus dem die Grundlage, auf der dieser Unterricht von Anfang an geruht, und das Interesse, das sich an denselben geknüpft hat, sich erkennen lassen. Der terminus a quo kann hiebei nicht zweifelhaft sein. Denn die Kenntnis des Hebräischen als unerläßliche Voraussetzung für die Auslegung der heiligen Schrift gefordert und daher den Unterricht in dieser Sprache als wesentlichen Bestandtheil der Vorbildung für das theologische Studium in die Schule eingeführt zu haben, ist lediglich ein Werk des Protestantismus. [In der alten Kirche haben nur einzelne der hervorragenderen Lehrer wie Origenes († 254), Theodor von Mopsuestia († 429) einigermaßen und nur der lateinische Bibelübersetzer Hieronymus († 420) fertig Hebräisch verstanden, und] die

*) Die Zusätze des Unterzeichneten sind durch eckige Klammern kenntlich gemacht. Nestle.

katholische Kirche des Mittelalters hat diesem Fach selbst auf den Universitäten keine genügende Pflege zu verschaffen vermocht, wenn gleich der Dominicaner Raymundus da Pennaforti auf dem Convent zu Toledo 1529 seinem Orden die Beschäftigung mit jüdischer und maurischer Gelehrsamkeit geboten, sodann Papst Clemens V. auf dem Concil zu Vienne 1311 angeordnet hatte, daß auf jeder Universität sechs Professoren für chaldäische, hebräische und arabische Sprache angestellt werden sollen. Erst im 15. Jahrh. erwachte auf dem Boden der christlichen Kirche ein lebhafterer Eifer für die Erlernung des Hebräischen, wie denn besonders einige jener Männer, die man als die Vorläufer der Reformation zu bezeichnen pflegt, ein Johannes Wessel, Picus von Mirandola, Rudolf Agricola in dieser Beziehung anregend wirkten, und namentlich die Tübinger Universität schon in ihrer frühesten Zeit ein Sitz hebräischen Sprachstudiums gewesen ist*). Daß die Reformatoren für die Erlernung dieser Sprache, deren *idiōtes* noch Agricola für *μυστηρίοις πολλοῖς γέμονσα* erklärt hatte, erträgliche Hilfsmittel vorfanden, daß ihnen Quälereien erspart waren, wie sie noch Conrad Pellicanus als Autodidakt hatte durchmachen müssen**), verdankte man vorzugsweise Reuchlin. [Zwar hatte schon der Prediger-Mönch Peter Schwarz (Petrus Nigri) seiner im Jahr 1477 zu Eßlingen gedruckten judenpolemischen Schrift Stern des Messias eine Anleitung zum Lesenlernen des Hebräischen beigelegt, weiter ums Jahr 1501 der berühmte Veneziger Buchdrucker Aldus Manutius eine *Introductio utilissima hebraice discere cupientibus* herausgegeben, welche sogleich verschiedene Nachahmungen hervorrief, unter denen eine ums Jahr 1501 oder 1502 in Erfurt erschienene als das erste in Deutschland gedruckte hebräische Buch betrachtet werden kann, endlich hatte der schon genannte Pellikan um die gleiche Zeit (1501) in Tübingen das erste Lehr-, Lese- und Wörterbuch der hebräischen Sprache zusammengestellt, das unter dem Titel *de modo legendi et intelligendi Hebraeum* als Bestandtheil des 1504 von Grüninger in Straßburg veranstalteten Nachdrucks der *Margarita philosophica* des Karthäuser-Priors Gregorius Reisch anonym erschienen ist]***); aber alle diese Schriftchen kommen kaum in Betracht neben Reuchlin's auf David Kimchi's *Miḥlol* gebauten *rudimenta hebraica* 1506. Auf Reuchlin folgte [bald Wolfgang Capito mit seiner *Institutioncula in hebraeam linguam* (Basel 1516; Luther's Exemplar mit seinen handschriftlichen Randbemerkungen ist jetzt in Parma), J. Cellarius mit seinem *Isagogicon in hebraeas litteras* (Hagenoae 1518),

*) [Im J. 1522 hat z. B. die Universität eine Bekanntmachung ergehen lassen, welche durch Flugblätter in lateinischer und deutscher Sprache verbreitet worden sein muß, „wölicher gestalt zu erhollung hochhait vnd würdigkait in allen künsten die Schuler on vffgebung ainichs geltß besonder vmbfunst vnd vergebens vuch wie die hebraisch vnd griechisch Sprachen gelesen gelert vnd furter gehalten werden sollen“. Darin wird mitgetheilt, man habe neben anderen „den hochberühmbten vnd viler nacion bekannten Doctor Johann Reuchlin Pforzensem, das er ain tag vmb den andern die hailigen hebraischen vnd gute griechische Sprachen leren sölle, verordnet vnd on der schuler nachtail besonder vmb vnser gelt besöldet vnd bestelt Darzu hebraisch gedruckt Biblyen von Venedig in ainem zimlichen werd namlich vmb II fl. den schulern zuuerkouffen zu wegen gepracht vnd beyhendig“.

Die hier angepriesenen Einrichtungen haben wirklich Anziehung geübt. Der Zugang von Studirenden im J. 1521—22 ist der stärkste bis dahin erreichte, nämlich 181 Intitulirte. Leider stirbt aber Reuchlin schon am 30. Juni desselben Jahres. Urkunden zur Geschichte der Universität Tübingen (1877) S. 130 ff. Schnurrer, Nachrichten von den ehemaligen Lehrern der hebräischen Literatur in Tübingen 1792 S. 2 ff.].

**) (Schnurrer S. 4) [Das Nähere hierüber findet sich in dem ungemein interessanten und rührenden Abschnitt seiner Selbstbiographie, den E. Geiger in den Jahrbüchern für deutsche Theologie XXI, (1876) S. 203—212 besonders und B. Riegenbach im Zusammenhang des Ganzen (das Chronikon des Conrad Pellican, Basel 1877, S. 14—23) veröffentlicht hat].

***) [Vgl. *Conradi Pellicani de modo legendi et intelligendi Hebraeum* . . . durch Lichtdruck neu herausgegeben von Dr. E. Nestle. Tübingen 1877].

besonders aber der Eßlinger Beschenstein [sein übergetretener Jude, wie noch in neuerer Zeit angegeben wird, der schon 1514 ein Elementale introductorium in hebr. literas veröffentlichte], der als „Kaiserlicher Majestät gefreierter hebräischer Zungenmeister“ auf den deutschen Hochschulen umherzog, und zum Frommen der lernbegierigen Jugend seine hebraicae grammaticae institutiones (zuerst 1518 mit Melanchthon's Empfehlung) sammt anderen Hilfsbüchern herausgab. Als Neuchlin seine rudimenta, die er als monumentum aere perennius betrachtete, vollendet hatte, schrieb er an Amorbad: „soll ich leben, so muß die hebräische Sprache herfür mit Gottes Hülf! Sterb ich dann, so han ich doch einen Anfang gemacht, der nit leichtlich wird zergon“. Und daß er nicht zergienge, trotz Pfefferkorn's und der Cölnner Dominicaner, und trotz des Widerwillens, den elegante Humanisten, wie Politianus, gegen die sibilos ac stridores der barbarischen, überdies mit der Dunkelheit ägyptischer Hieroglyphik belasteten Sprache an den Tag legten (vgl. hierüber Melanchthon, de studio linguae ebraeae, im Corpus Reform. ed. Bretschneider XI. 867 ff.), dafür sorgte die Reformation, deren Schriftprincip das Studium der heil. Schrift in den Grundsprachen in unmittelbarer Consequenz forderte. Darum galt Luther's Wort*): „so lieb als uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den Sprachen halten“, namentlich auch dem Hebräischen. Denn „weil es nu den Christen gebührt, die heilige Schrift zu üben, als ihr eigen einiges Buch, und ein Sünd und Schande ist, daß wir unser eigen Buch nicht wissen, noch unseres Gottes Sprach und Wort nicht kennen: so ist's noch vielmehr Sünde und Schaden, daß wir nicht Sprachen lernen, sonderlich so uns igt Gott darbeut und gibt Leute und Bücher und allerlei, was dazu dienet und uns gleichsam dazu reizet, und sein Buch gern wollt offen haben (a. a. O. S. 186). Meint doch Luther in der deutschen Messe (Bd. XXII, S. 229), wemns möglich wäre, so sollte man um der Jugend willen einen Sonntag um den andern nicht bloß deutsch und lateinisch, sondern auch griechisch und hebräisch Messe halten, singen und lesen. Das Hebräische lehren und lernen ist ihm (enarr. in Ps. 45, opp. lat. ed. Erl. XVIII, 132) selbst ein Stück Religion und Gottesverehrung, die Kenntniss dieser Sprache ein Theil der Wafferrüstung wider die päpstlichen Theologen, dessen Bedeutung er in seinen Kämpfen oft erprobt habe. Lernet diese Sprache, ruft er den künftigen Pfarrern zu, si non pecora campi et indoctum vulgus haberi vultis, quod editis germanicis libellis adjutum ut eunque evangelia dominicalia et catechismum docet. (Vgl. auch die Aeußerungen in den Tischreden, deutsche W. LXII, 312 ff.). Nicht weniger erhebt Melanchthon das Studium der hebräischen Sprache. Er erklärt dasselbe sogar für ein wesentliches Stück der humanistischen Bildung; consensu eruditorum omnium probatur, neminem quidquam insigne conari in rectis studiis posse, nisi qui simul latinis graeca et hebraea conjunxerit, sagt er in der Empfehlung der Beschenstein'schen Grammatik (Corp. Ref. I, 54). Ausführlich wird sodann von ihm in der oben erwähnten Rede (vom J. 1549 Corp. Ref. XI, 869 ff.) die Verpflichtung der Kirche, in der Auslegung der heiligen Schrift stets auf den Grundtext zurückzugehen, nachgewiesen, hieraus die Nothwendigkeit des Studiums der hebräischen Sprache für Theologen abgeleitet, die Kenntniss derselben namentlich auch für die Erklärung des Neuen Testaments gefordert**).

*) In der Schrift von 1524 „an die Rathsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, in der Erlanger Ausgabe der deutschen Werke Luther's Bd. XXII, S. 182. — Auch die folgenden Citate sind nach der Erlanger Ausgabe gegeben.

***) [Eine ähnliche Rede hat der von Erasmus und Luther eine Zeitlang begünstigte Exjude Matthäus Adrianus schon um 1518 in Löwen gehalten, welche der dortige katholische Theologe J. Latomus mit de trium linguarum et studii theologici Dialogus beantwortete, worauf Erasmus eine Apologie herausgab refellens suspiciones quorundam dictitantium dialogum D. J. Latomi . . . conscriptum fuisse adversus ipsum, gegen welche Latomus hinwiederum eine Apologia pro Dialogo schrieb. Alle diese Stücke sind in den Jahren 1519 und 1520 in mehreren

— Was aber die Frage betrifft, ob das Hebräische erst auf der Universität oder bereits in den vorbereitenden Anstalten zu betreiben sei, so scheint der 1518 von Melancthon verfaßte, von Luther revidirte Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren sich bestimmt gegen das letztere zu entscheiden. Es heißt hier (Luther's d. W. XXIII, 65): „die Schulmeister sollen Fleiß antehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Man sieht auch, daß solche Schulmeister nicht der Kinder Nutz bedenken, sondern um ihres Ruhmes willen so viel Sprachen fürnehmen.“*). Doch hat man sich hiebei zu erinnern, daß die Abgrenzung des Universitätsunterrichts nach unten damals überhaupt eine fließende war, daß einerseits, da die Universität von manchen sehr frühzeitig bezogen wurde, Schulfächer in den akademischen Unterricht gezogen waren, andererseits man die gelehrten Schulen, die in größeren Städten angelegt wurden, gern auf den akademischen Fuß einrichtete, in welchem Falle die Aufnahme des Hebräischen unter die Unterrichtsfächer sich von selbst verstand. (S. die Notizen über die von Melancthon und Bugenhagen begründeten Schulen in Nürnberg, Mühlhausen, Hamburg u. s. w. bei Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, I, 331). In den in den ältesten evangelischen Kirchenordnungen enthaltenen Schulordnungen wird das Hebräische in der Regel auf gleiche Linie mit dem Griechischen gestellt. So bestimmt die Hamburger von 1529, daß man im 5. loco neben den rudimenta graecarum litterarum auch „hebräische Buchstaben kennen lehre“ (Vormbaum, evang. Schulordnungen I, 20; ganz so auch in der Schleswig-Holstein'schen Schulordnung; Vormbaum I, 42); im lectorio gestattet sie Unterricht im Griechischen und Hebräischen, „falls sich Zuhörer finden, doch so, daß durch solche freiwillige Lectiones die verordneten Lectiones nicht verhindert werden“ (S. 25). Die Braunschweig'sche Schulordnung von 1543 verfügt für die quinta classis: „man mag etlichen Knaben, die dazu geschickt werden, auch wohl rudimenta litterarum graecarum und hebraicarum vorlegen (a. a. D. S. 46). Die Mecklenburg'sche macht die Einrichtung einer 5. Schulklasse, in der auch die Elemente des Hebräischen zu treiben wären, abhängig von dem „nach Gelegenheit jedes Orts“ durch die Visitatores zu ertheilenden Bescheid. Die Goldberger Schulordnung (a. a. D. S. 53 ff.) hat den hebräischen Unterricht nicht; doch soll Trozendorf mit seinen Schülern das alte Testament im Grundtexte gelesen haben (s. v. Kaumer, Gesch. der Pädag. 2. Aufl. II, 219). Dasselbe geschah natürlich auf der von Joh. Sturm organisirten Straßburger Akademie (Kaumer S. 258), wogegen im eigentlichen Gymnasium der hebr. Unterricht noch nicht begonnen wurde. (Sturm schreibt: *linguae hebraicae institutionem in curiis consulto non proposuimus, quia multum illum profecisse arbitror, qui ante sextum decimum aetatis annum facultatem duarum linguarum mediocrem assecutus est*; a. a. D. S. 267.) In der Württembergischen Kirchenordnung von 1559 ist für die Schulen der Unterricht im Hebräischen noch nicht angeordnet. Doch sagt schon die von Brenz verfaßte Klosterordnung von 1556 (bei Sattler, Geschichte des Herzogthums IV., 86 ff.): „so auch die Praeceptoren in der hebräischen und griechischen Sprache bericht, so soll der praecceptor theologiae die elementa hebraicae linguae und der praecceptor bonarum artium die elementa linguae graecae, jeglicher in der Woche ein bis zweimal für die Lection Dialectices erklären“. Die genauere Beschäftigung mit dem Hebräischen gehörte erst zu den dem zweijährigen Vorbereitungscurus des theologischen Stifts in Tübingen zugewiesenen Studien (s. die Ordnung der magistrandorum in Hirzel's Sammlung der

Ausgaben erschienen, was das große Interesse beweist, mit welchem damals in weiteren Kreisen derlei Fragen verfolgt wurden].

*) Ein Beispiel, wie damals das Hebräische in Knabenschulen getrieben wurde, giebt Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in älteren Zeiten. 1842. S. 15.

württemb. Gesetze für die Mittel- und Fachschulen S. 98). Die kursächsische Kirchenordnung von 1580 verordnet hebräischen Unterricht in *tortia* (der obersten Classe) der Fürstenschulen für Knaben, „so besonders sich zum Predigtamt zu begeben gedacht“ (Vormbaum S. 237).

Von dem im Reformationszeitalter angefachten Spracheifer ist auch die römische Kirche nicht ganz unberührt geblieben; die Arbeiten ihres bedeutendsten hebräischen Sprachgelehrten in jener Zeit, des Santes Pagnini, namentlich die von ihm gelieferten lateinischen Uebersetzungen alttestamentlicher Bücher, sind auch von den Protestanten fleißig benützt worden. Zwar kann die römische Kirche vermöge ihres Traditionsprincips dem Studium der Grundsprachen der Bibel nie dieselbe Bedeutung einräumen wie der Protestantismus; ihre Theologen haben kein Recht zu einer von der Vulgata sich emancipirenden Schriftforschung, darum auch nur ein untergeordnetes Interesse sich mit dem Grundtexte neben der Vulgata zu beschäftigen. Auf der anderen Seite muß freilich der Umstand, daß es innerhalb der Kirche an hebräischer Sprachkenntnis fehle, ja daß selbst auf den ökumenischen Concilien sich keine oder doch nur wenige des Hebräischen kundige Männer finden, bei Bellarmin (*de verbo Dei* II, 10) als Argument für die Nothwendigkeit einer kirchlich autorisirten Bibelübersetzung dienen. Indessen konnten die römischen Theologen nicht umhin, den Vortheil, welcher den Protestanten aus ihrer Kenntniss der biblischen Grundsprachen erwuchs, anzuerkennen, [und Luther's bekannter Gegner Eck von Ingolstadt war beispielsweise einer der ersten, welche sich ernstlich um die Erlernung des Hebräischen bemüht haben]. Die Ketzer, klagte man, führen gegen das Papstthum mit Hilfe der Grammatik Krieg; man müsse ihnen diese Studien entziehen. Vor allem waren es die Jesuiten, die, wie sie überhaupt darauf ausgingen, den Protestantismus mit seinen eigenen Waffen zu bekämpfen, so auch dem Studium der hebräischen Sprache besondere Aufmerksamkeit zuwandten. (Vgl. hierüber die interessanten Notizen in dem *Antibarbarus biblicus* des Sixtinus Amama 1656 S. 123 f.). Der berühmte Jesuit Bellarmin, der in jüngeren Jahren Lehrer des Hebräischen in Löwen war, hat sogar in seinen zuerst 1578 erschienenen, nachher wiederholt aufgelegten *institutiones linguae hebraicae et exercitatio grammatica* ein brauchbares Lehrbuch mit vereinfachter Methode geliefert, das auch auf protestantischer Seite Anerkennung fand. In der 1588 entworfenen, 1599 publicirten *ratio atque institutio studiorum* wird das Hebräische ausdrücklich unter die *studia superiora* der Jesuiten aufgenommen, wobei die Lehrer angewiesen werden, Fleiß anzuwenden, daß die Fremdheit und Rauigkeit, welche diese Sprache für einige habe, gemildert werde. Natürlich wird ihnen zugleich eingeschärft, stets die Vulgata zu vertreten. Das Hauptinteresse aber, das die Jesuiten bei diesen Studien leitete, war, die protestantische Lehre von der Perspicuität der heil. Schrift zu entkräften. Das Vollendetste in dieser Hinsicht hat wohl der Jesuit Gordon Huntley geleistet, dem es nach der leichtfertigen, freilich schon von Rabbinen gehandhabten Manier, in der er die vermeintliche Vieldeutigkeit hebräischer Wörter, Wortformen und Satzfügungen ausbeutete, nicht schwer werden konnte, nachzuweisen, daß z. B. bei den ersten Worten der Genesis neben dem kirchlich autorisirten Sinn: „im Anfang schuf Gott Himmel und Erde“ noch acht andere Erklärungen grammatisch und lexikalisch sich rechtfertigen lassen*). (S. hierüber Franz, *tract. theol.*

*) Nämlich: 1) in principio creantur Dii; 2) in principio creantur angeli; 3) in principio creantur magnates; 4) in principio succidit vel destruxit Deus; 5) propter primitias i. e. pingues fructus elegit Deus coelum et terram; 6) in principio divinabat Deus de coelo et terra; 7) in principio renovavit Deus etc.; 8) in principio creatus est Deus ex his coelis etc. [In ähnlicher Weise haben später protestantische Theologen im Streit über das Alter der hebräischen Vocalpuncte für die Ursprünglichkeit und Inspiration derselben aus der sonst entstehenden Vieldeutigkeit argumentirt: *Posset quispiam hoc pacto* (wenn man nicht an den inspirirten Vocalpuncten eine infallible Auslegung hätte) — *detestor vero tantum scelus prima Psalmi primi verba ita exponere* אֱשֶׁר יְהוָה אֱשֶׁר אִשׁ אֲשֶׁר לָאָה לֵךְ בְּעֵץ Corrigam Deum-hominem qui (labori) succubuit tui causa in ligno. *Diestel, Geschichte des A. T.* 339.]

de interpret. s. scr., nach der Ausg. von 1708, S. 35 ff. und *Glaß philologia sacra* ed. 1743, S. 267 ff.) Der Fluch der Unfreiheit, mit dem das jesuitische Unterrichtswesen behaftet ist, zeigt sich recht an diesem Fleiß, mit dem das Hebräische getrieben wird, um das *U. T.* möglichst unverständlich erscheinen zu lassen.

Wenden wir uns zu der protestantischen Kirche zurück, so begegnet uns hier im 17. Jahrh. die auffallende Erscheinung, daß das Studium des Hebräischen keineswegs die Theilnahme und Pflege findet, die man nach dem Vorgang des Reformationsjahrhunderts erwarten sollte. In *thesi* steht allerdings fest, daß die Erlernung des Hebräischen ein wesentliches Stück der *nonaudela* theologiae studio praemittenda ist (s. Joh. Gerhard's treffliche *methodus studii theologici* ps. II sect. 1); in der Praxis aber offenbart sich ein auffallendes Erkalten des Eifers für derartige Studien. Man wird geneigt sein, die Hauptschuld hievon der das Schriftstudium zurückdrängenden lutherischen orthodoxen Scholastik beizumessen; daß aber die damals herrschende Behandlung dieses Unterrichtsfachs nicht geringere Schuld trug, werden wir später sehen. Uebrigens stand es in dem reformirten Holland eine Zeitlang nicht besser; das zeigt die *Supplex paraenesis de excitandis ss. linguarum studiis*, welche Sixtinus Amama, Professor des Hebräischen in Franeker, im J. 1624 an die Synoden, Bischöfe und Superintendenten der protestantischen Kirchen richtete. (Er hat sie später seinem *Antibarbarus biblicus* S. 121 ff. einverleibt.) Wir erfahren aus derselben, daß es zwar Trivialschulen gebe, in denen ein Grund in der hebräischen Sprache gelegt werde „*magno ecclesiae et juventutis bono*“, ja es wird S. 124 — freilich mit einem *utinam!* auf dem Rande — eine interessante Aeußerung des katholischen Professors Dessel mitgetheilt, der seine Glaubensgenossen ermahnt, den Kezern nachzueifern, die schon *pueros rudimentarios* mit Griechischem und Hebräischem quälen, und keinen ohne Kenntnis dieser Sprachen zu den höheren Studien zulassen. Aber, klagt Amama, in der That bringen manche gar keine hebräische Sprachkenntnis auf die Universität und schämen sich dann, *ad elementa illa alphabetica descendere*. Amama ist übrigens so billig, daß er sich sogar mit einer zwei- bis dreimonatlichen Betreibung des Hebräischen in den niederen Schulen zufrieden geben will. Seine noch jetzt lesenswerthe Paränesis, die besonders auch durch Gomarus unterstützt wurde, trug alsbald die Frucht, daß mehrere Provinzialsynoden in den Jahren 1625—27 gemessene Verfügungen in Bezug auf die von den Candidaten der Theologie zu fordernde hebräische Sprachkenntnis ergehen ließen. Was für treffliche hebräische Philologen Holland in den folgenden Decennien hervorgebracht hat, ist bekannt. — In Deutschland stand die Sache noch längere Zeit nicht so günstig trotz des Eifers, mit welchem die berühmtesten Pädagogen des 17. Jahrh., Ratich, Helvich und Comenius sich auch die Verbesserung des hebräischen Sprachunterrichts hatten angelegen sein lassen. Das zeigen die Klagen, die fortwährend, am stärksten in der Zeit der pietistischen Streitigkeiten, sich vernehmen lassen, und zwar auf orthodoxer Seite nicht weniger als auf der entgegengesetzten. So rügt Abraham Calov im Vorwort der *biblia illustrata* nachdrücklich, *etiamnunc inveniri inter ipsos evangelicos, qui non adeo requirant notitiam linguae hebraeae ad sacram theologiam*, und der letzte Vorkämpfer der lutherischen Orthodoxie, Valentin Löschner hat in seinen „*Seufzern über das versäumte studium biblicum exegeticum*“ (Unschuldige Nachrichten Jahrg. 1702, S. 216) namentlich auch den Mangel an gründlicher Erlernung der biblischen Grundsprachen zu beklagen, wobei er sehr richtig bemerkt: „weil viele Exegetae sonderlich mit dem Hebräischen nicht recht fortkommen können, suchen sie andere Gründe“. Besonders aber wurden von Seiten der pietistischen Theologen diese Uebelstände ans Licht gezogen. Jährlich, klagt Aug. Herm. Francke (*methodus studii theol.* 1723, S. 25 f.) kommen viele von den Schulen auf die Universitäten, die nicht einmal hebräisch lesen können, dann aber sich schämen, Elementarschüler zu werden. Nur bei den allerwenigsten finde sich der ausdauernde Fleiß, um den Mangel der Sprachkenntnisse auf der Universität zu ergänzen; aber auch solche, die ziemliche Kenntnisse zu besitzen meinen, seien von dem gründlichen Wissen, das man

ihrem Alter zumuthen dürfte, weit entfernt. Es ist bekannt, mit welchem Eifer der Pietismus auf Hebung dieser Mängel hingearbeitet hat. Wie viele tüchtige Lehrer des Hebräischen mögen aus dem 1702 von Francke in Gemeinschaft mit Anton und Breithaupt gestifteten collegium orientale theologicum, zu dem immer 12 Studierende gehörten, hervorgegangen sein! Daß in den Francke'schen Schulanstalten dem Hebräischen eine bedeutende Stellung eingeräumt wurde, bedarf kaum bemerkt zu werden. (Vgl. die Notizen in Francken's Stiftungen herausg. von Schulze, Knapp und Niemeyer 1792, Bd. I. 415 ff. und bei Kaumer, Gesch. d. Pädag. II. 151 f.; Weiteres wird über Francke später mitgetheilt werden.) Wenn seit dem vorigen Jahrhundert der Unterricht im Hebräischen auf den deutschen evangelischen Gelehrtenschulen wohl überall als obligates Fach für die künftigen Theologen eingeführt, ja ihm beziehungsweise ein sehr bedeutender Umfang eingeräumt ist, so ist dies wahrscheinlich theilweise dem Einfluß des Pietismus zuzuschreiben. Eine vollständige Darlegung des Ganges, den die äußere Gestaltung des hebräischen Sprachunterrichts genommen hat, dürfte übrigens, auch wenn ich sie nach den mir zu Gebot stehenden statistischen Notizen zu geben vermöchte, doch zu einer überflüssigen Weitläufigkeit führen; ich beschränke mich daher auf folgende Mittheilungen. — Auf dem Durlacher Gymnasium war bereits in der zweiten Hälfte des 17. und im Anfang des 18. Jahrhunderts ein sehr umfassender Unterricht im Hebräischen in vier Jahrescursen zu je zwei wöchentlichen Stunden, ja — was aus dem später zu besprechenden damaligen Stand der hebräischen Sprachwissenschaft zu erklären ist — sogar Unterricht in anderen semitischen Sprachen ertheilt worden. Bei Verlegung der Anstalt nach Karlsruhe im J. 1724 wurde der hebräische Unterricht zuerst auf zwei Jahrescurse zu 3 Stunden beschränkt, bald aber wieder auf die vier obersten Jahrescurse ausgedehnt; ja in den siebziger Jahren ließ man ihn bereits in der der jetzigen Quarta entsprechenden Classe beginnen, von 1789 an wenigstens noch fünf Jahrescurse hindurch dauern; erst 1805 kehrte man zum vierjährigen Course mit 2 Wochenstunden zurück. Daneben wurde Chaldäisch, Syrisch, auch Arabisch docirt, der Unterricht in der letztgenannten Sprache ist sogar erst seit 1849 ganz ausgeschlossen. (S. Vierordt, Geschichte der aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule S. 83 f. u. 211 f.) Auch anderwärts zeigt sich in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts das Bestreben, den Grund zur Erlernung des Hebräischen bereits im Knabenalter zu legen. In Preußen begann man, wie ein Lehrplan des Friedrichscollegiums in Königsberg von 1793 zeigt, den Unterricht bereits in Tertia; ein unter dem 8. Juli 1795 an alle Consistorien ergangenes Circular verfügte, daß alle diejenigen, welche sich der Theologie widmen, zu gründlicher Erlernung des Hebräischen ernstlich angehalten werden sollen. Noch die Gymnasial-Instruction vom 16. Jan. 1816 geht mit diesem Fach bis auf Tertia zurück, räumt ihm aber in jeder der drei oberen Classen nur 2 „außerordentliche“ Stunden ein; erst die Verfügung vom 6. Sept. 1823 beschränkt es auf die zwei obersten Classen. (S. die betr. Notizen in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1848, S. 687 f. 695.) Die weiteste Ausdehnung hat das Hebräische längere Zeit in den württembergischen Lehranstalten behauptet, indem es hier bis zum J. 1842 nicht bloß zu den Fächern der niederen Klosterschulen und der ihnen entsprechenden Obergymnasialclassen gehörte, sondern selbst in den niederen lateinischen Schulen in bedeutender Ausdehnung und zwar bis 1830 vom 11. Jahre an mit den zur Theologie bestimmten Schülern getrieben wurde. Wie weit die letztere Praxis zurückgeht, habe ich nicht genau ermitteln können. Die Verordnung wegen des lateinischen Schulwesens im Herzogthum Württemberg von 1793 setzt dieselbe bereits voraus; sie ermahnt zwar in §. 37 (Hirzel S. 285), das Hebräische nicht zu früh anzufangen, nicht zu viel und nicht zum Nachtheil des Lateinischen zu lehren, schreibt aber doch bereits für das dritte oder von da an erste Landexamen, also für 11—12jährige Knaben den Anfang im Lesen des Hebräischen vor. Die Vorschrift für die niederen Seminarien von 1807 (Hirzel S. 344) setzt, indem sie bereits für die 2 ersten Jahre die Lectüre des Pentateuchs, der Psalmen und der Proverbien anordnet, bei den in die Seminarien eintretenden Schülern voraus,

daß sie die Elemente der Sprache absolvirt haben. Endlich bestimmt noch die Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium von 1818 dem hebräischen Unterricht in jeder der zwei oberen Classen des mittleren Gymnasiums (also für Knaben vom 12.—14. Jahre) wöchentlich 4 Stunden (Hirzel S. 452). Erst von 1830 an tritt mehr und mehr eine Beschränkung des Faches ein (s. die betr. Verordnungen von 1830 und 34 bei Hirzel S. 609 und 636), bis endlich die Verordnung vom 29. April 1841 (a. a. D. S. 760) „in Betrachtung, daß die Unterrichtsfächer in den lateinischen Schulen, namentlich auch hin und wieder durch die Einführung der französischen Sprache, sich vermehrt haben, daß ferner größere Fortschritte in der lateinischen und griechischen Sprache bis zum 14. Jahre wünschenswerth sind“, den hebräischen Unterricht in den niederen Lehranstalten auf das Lesenlehren reducirte, und daher auch die Prüfung in dieser Sprache beim Landexamen aufhob. Das zunächst „auf eine Probe“ Angeordnete ist geblieben und zwar so, daß bald vollends auch das Hebräischlesenlernen in den lateinischen Schulen wegsiel. In den niederen Seminaren und den Obergymnasialclassen ist übrigens diesem Fache noch immer eine größere Stundenzahl, als anderwärts gewöhnlich ist, zugewiesen, nämlich in den ersteren 3—4, in den letzteren 3 Stunden wöchentlich. — Bis zur völligen Verbannung des Hebräischen aus dem Gymnasium ist es schwerlich irgendwo in dem evangelischen Deutschland gekommen; an Anregungen dazu hat es aber nicht gefehlt und zwar hat diesen eben die preussische Ministerialverfügung vom 24. Octbr. 1837, welche das Hebräische aus der Zahl der außerordentlichen d. h. außer der regelmäßigen Schulzeit zu gebenden Lectionen unter die regelmäßigen aufnahm, in anderer Beziehung starken Vorschub geleistet. Indem nämlich hier das Hebräische von denjenigen Lehrgegenständen des Gymnasiums, welche geeignet sind, „zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben“, ausdrücklich unterschieden und als ein Fach bezeichnet wurde, das als Vorbereitung zu einem speciellen Facultätsstudium dem Zweck des Gymnasiums fremd sei, so war hiemit die Frage nahe genug gelegt, ob nicht dem augenscheinlich mit einigem Widerstreben geduldeten Fremdling lieber geradezu die Thüre gewiesen werden solle. Eine ausführlichere Verhandlung hierüber entspann sich in den JJ. 1848 u. 49 in der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, zunächst hervorgerufen durch einen Aufsatz von Funckhänel (1848, S. 18 ff.), der eben von jenem sogen. reinen Gymnasialprincip aus, das die Vorbereitung auf ein specielles Facultätsstudium verbiete, den hebräischen Sprachunterricht von den Gymnasien verbannt wissen will, in die er doch nur gekommen sei, weil die Schule der Kirche oder auch der Theologie diene, und weil das Schulwesen größtentheils in den Händen theologischer Behörden lag und die Gymnasiallehrer lange Zeit Theologen waren. Unter den sechs Abhandlungen, welche folgten, trat nur die von Merleker (1848, S. 725 ff.) auf Funckhänel's Seite, die Ansicht desselben auch mit ökonomischen Gründen unterstützend, indem es unverantwortlich sei, daß um der wenigen das Hebräische lernenden Schüler willen so viel Zeit und Geld angewendet werde. Dagegen erklärte sich in den übrigen Abhandlungen eine Anzahl namhafter Pädagogen für die Beibehaltung des Hebräischen. Unter gebührender Berücksichtigung dieser Erörterungen, sowie mit Anschließung an die im Bisherigen gegebene geschichtliche Darlegung möge nun über die Bedeutung und Berechtigung des hebräischen Sprachunterrichts in der Sphäre des Gymnasiums noch Folgendes bemerkt werden. Was zuerst die Deduction aus dem sogen. reinen Gymnasialprincip betrifft, so beruht sie auf jener einseitigen Abstraction, welche, um Wiese's Worte („das Gymnasium und die künftigen Theologen“, Berl. Zeitschr. I, 3, S. 21) zu gebrauchen, „alles aus dem Wesen der Sache ableiten möchte ohne Rücksicht auf ihr historisches Leben“. Wo solche abstracte Principien geltend gemacht werden, wirken sie immer zerstörend. Die Gegner des hebräischen Sprachunterrichts haben es nicht verhehlt, daß es ihnen auch in diesem Stück um Lösung der Bande, welche das Gymnasium mit der Kirche verknüpfen, zu thun sei; sie haben aber hiebei völlig verkannt, daß sie, indem sie das

gründliche Schriftstudium, durch das die evangelische Theologie sich fortwährend zu erfrischen und zu verjüngen hat, dem heranwachsenden Theologengeschlechte erschweren, eben damit der evangelischen Kirche die Waffe ab stumpfen, mit der sie allein den evangelischen Wahrheit und Geistesbildung feindlichen Mächten wirksam entgegenzutreten im Stande ist. Doch handelt es sich bei der vorliegenden Frage gar nicht bloß um die Bewahrung des alten, übrigens ganz und gar nicht nur vermöge historischen Rechtstitels unantastbaren Zusammenhanges der gelehrten Schulen mit der Kirche. Es genügt, einfach die Frage zu stellen: hat das Gymnasium die Verpflichtung, die Schüler mit der formellen und materiellen Ausbildung auszustatten, die zu einer fruchtbareren Betreibung der Facultätsstudien der Hochschule erforderlich ist? Wird diese Frage bejaht — und sie muß bejaht werden, so lange der organische Zusammenhang zwischen dem Gymnasium und der Universität anerkannt wird —, so kann die Verpflichtung des protestantischen Gymnasiums, bei den zur Theologie bestimmten Schülern einen sicheren Grund im Hebräischen zu legen, unmöglich abgeleugnet werden. (Vgl. Sauppe in der Berl. Zeitschr., II. Jahrg., S. 361). Die theologische Facultät nimmt in dieser Hinsicht keine besondere Prerogative für sich in Anspruch; denn auch in Bezug auf andere Facultätsfächer wird sich der Gymnasialunterricht keineswegs ganz indifferent verhalten können, vielmehr mit Rücksicht auf den künftigen Beruf bei den einen Schülern auf dieses, bei den anderen auf jenes Gymnasialfach ein besonderes Gewicht zu legen haben. Die von Funkhänel und anderen gestellte Forderung, daß die Universität den Elementarunterricht im Hebräischen übernehmen solle, ist ganz unzulässig. Eine Ungereimtheit ist es, sich hiefür auf das Beispiel des Syrischen und Arabischen zu berufen; denn die Kenntnis dieser Sprachen ist zwar dem Theologen, wie die des Sanskrit dem Philologen, sehr nützlich, ganz und gar aber nicht notwendig. Vor allem würde die bezeichnete Forderung schon an den äußeren Universitätsverhältnissen scheitern. Dem theologischen Triennium müßte nämlich wieder eine längere mindestens zweijährige Vorbereitungszeit vorangeschickt werden, eine Einrichtung, an deren Herstellung aus bekannten Gründen nicht zu denken ist. Aber selbst dann wäre der Erfolg bei der Mehrzahl der Theologie Studirenden gewiß kein anderer, als der schon von Amama und Francke geschilderte, daß sich nämlich gar wenig Bereitwilligkeit zu jener Anstrengung des Gedächtnisses finden würde, die auch bei der rationellsten Behandlung des hebräischen Sprachunterrichts dem Lehrling nicht erspart werden kann, weil eine sichere Kenntnis der grammatischen Formen ohne sie überhaupt nicht zu erlangen ist. (Vgl. Baumlein a. a. D. S. 731). In Berücksichtigung der mangelhaften Sprachkenntnis der Zuhörer würden dann die theologischen Lehrer noch mehr, als dies schon jetzt an manchen Orten der Fall ist, sich genöthigt sehen, die exegetischen Vorlesungen mit dem ordinärsten grammatischen Ballast zu beschweren, und doch auch so dem exegetischen Studium das solide Fundament, das ein tüchtiger hebräischer Sprachunterricht auf dem Gymnasium legt, nicht zu ersetzen im Stande sein. — Wir haben im Bisherigen nur die spezifische Vorbereitung für das Studium der Theologie ins Auge gefaßt; aber ist denn wirklich der Beitrag, welchen der Unterricht im Hebräischen auch für die allgemeine Bildungszwecke des Gymnasiums liefert, so gering anzuschlagen? Wenn fürs erste trotz der weitverbreiteten, besonders durch Schleiermacher genährten Antipathie gegen das Alte Testament entschieden behauptet werden muß, daß die Kenntnis alttestamentlicher Offenbarung ein wesentliches Stück christlicher Erkenntnis bildet, und wenn weiter feststeht, daß ohne Verständnis des Grundtextes ein tieferes Eindringen in das Alte Testament kaum möglich ist, so ließe sich schon aus diesem Grunde der Ansicht, die das Hebräische aus dem Gymnasium völlig verbannt wissen will, in der That mit mehr Fug und Recht das schon von Sixt. Amama (S. 134) ausgesprochene Desiderium entgegenstellen, es möge vielmehr zu einem für alle obligatorischen Fach erklärt werden. (Vgl. die Bemerkungen von Mezger, Berl. Zeitschr., II. Jahrg., S. 892 ff.) Und wenn auch das Uebertriebene dieser Forderung sich freilich zur Genüge aus anderen Rücksichten ergibt, so darf doch noch immer gefragt werden, ob es nicht

angemessen wäre, solchen Schülern, die Lust zur Erlernung des Hebräischen zeigen, auch wenn sie nicht zur Theologie bestimmt sind, die Theilnahme an diesem Unterricht zu gestatten, beziehungsweise zu erleichtern. Wie wohl stände es z. B. manchem Historiker an, wenn er Hebräisch gelernt hätte, um sich ein selbständigeres Verständnis des A. T. zu ermöglichen, statt sich nun an abgeleitete Darstellungen gefangen zu geben. Wie vieles kann der Jurist aus dem A. T. lernen! (Vgl. hierüber „Einiges über die Anwendung der heil. Schrift auf die Rechts- und Staatsverwaltung“ in der Schrift eines praktischen Juristen „Göttliches Recht und menschliche Satzung“, Basel 1839, S. 135 ff.) Und welcher Gewinn würde andererseits den alttestamentlichen Disciplinen erwachsen, wenn Juristen, die Herz und Verständnis für biblische Dinge haben, sich der Untersuchung alttestamentlicher Rechtsordnungen zuwenden würden; in welcher Beziehung das treffliche Schriftchen des Prof. jur. Schnell „das israelitische Recht in seinen Grundzügen dargestellt“, Basel 1853, als Beleg angeführt werden darf. Doch wir sehen von solchen Rücksichten ab, stellen dagegen um so entschiedener die Forderung, daß die Erlernung des Hebräischen in der Regel denjenigen Gymnasialschülern angeschlossen werde, welche sich dem philologischen Lehrfach widmen wollen, wie dies z. B. in Baden und Preußen angeordnet ist. Das praktische Moment, das zur Begründung dieser Forderung geltend gemacht werden kann, daß nämlich der Lehrer der classischen Literatur, der meistens der Hauptlehrer seiner Classe ist, in der Regel befähigt sein sollte, auch das Religionsfach zu übernehmen, ist hier nicht weiter zu erörtern. Wohl aber ist auf die Bedeutung hinzuweisen, welche das Studium der hebräischen Sprache für die allgemeine philologische Bildung hat, ein Punct, der bei den Verhandlungen in der Berliner Zeitschr. besonders von Baumlein (II. Jahrg., S. 732 ff.) und Mühlberg (III. Jahrg., S. 668 f.) hervorgehoben worden ist. Wenn im allgemeinen das Vergleichen immer da am lehrreichsten ist, wo an den verglichenen Gegenständen beides, Aehnlichkeit und Contrast, in besonders charakteristischen Erscheinungen hervortritt, so kann einem tieferen Eindringen in den Organismus der classischen Sprachen kaum etwas förderlicher sein, als das vergleichende Studium der hebräischen Sprache, der uns am nächsten gerückten Repräsentantin des mit dem japhetischen Sprachstamm urverwandten und doch in der frühesten Periode der Menschengeschichte zu eigenthümlicher Entwicklung gediehenen Semitismus, dessen Organismus, wie W. v. Humboldt (über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues 1836, S. 308) mit Recht sagt, an Strenge der Consequenz, kunstvoller Einfachheit und sinreicher Anpassung des Lautes an den Gedanken nicht nur keinem anderen Sprachstamm nachsteht, sondern vielleicht hierin alle übertrifft. Daß vollends von einem gründlicheren Verständnis der allgemeinen Grammatik ohne Kenntnis wenigstens einer der semitischen Sprachen gar keine Rede sein könne, bedarf kaum besonders bemerkt zu werden. Es ist nicht zu stark, was Dr. Böttcher (Archiv f. Philol. u. Pädag. XV, 1. S. 53) gesagt hat: „die classischen Philologen, die sich nie im Semitischen umgesehen haben, bleiben, selbst unseren großen Hermann nicht ausgenommen, für manche allgemeine Sprachanalogie, manche tiefere Spracherkenntnis lebenslang blind, oft lächerlich einseitig beschränkt“. — Indessen handelt es sich bei der Verknüpfung des hebräischen Sprachstudiums mit den classischen Studien auch noch um einen höheren Gesichtspunct als den der Erkenntnis äußerer Sprachformen und grammatischer Gesetze. Das Hebräische ist eine Sprache der Offenbarungsurkunde. Wie nun vermöge der wesentlichen Einheit, in welcher der Sprachgeist mit dem Volksgeiste steht, in den classischen Sprachen eben die Principien ausgeprägt sind, welche die geistige Eigenthümlichkeit des Hellenen- und Römerthums ausmachen, so hat der Geist der Offenbarung sich in der Bibelsprache eine entsprechende Verleiblichung gegeben. Wie wir daher vorzugsweise durch das Medium der classischen Sprachen in den Anschauungen und Ideen des classischen Alterthums heimisch werden, so erschließt uns der biblische Sprachschlüssel den Zugang zu der Begriffswelt der göttlichen Heilswirtschaft, weshalb das alte Wort „grammaticus fit theologus“ eine viel weiter greifende Bedeutung hat, als manche meinen. Eben darum aber liefert das hebräische Sprachstudium, wenn es

nicht bloß an der Aeußerlichkeit haftet, sondern dem begrifflichen Gehalte der Sprache nachgeht und hiebei auf die Ausprägung analoger Begriffe in den classischen Sprachen vergleichende Rücksicht nimmt, einen bedeutenden Beitrag zur Lösung jener Aufgabe, deren die christliche Gelehrtenschule sich nicht zu entschlagen vermag, der Aufgabe, ein richtiges Verständniß des Verhältnisses, in welchem die biblische Offenbarung und das classische Alterthum zu einander stehen, zu vermitteln. Treffende Bemerkungen, welche zur Erläuterung des Gesagten dienen können, finden sich in dem Schriftchen von Gerh. v. Bezschwitz „Profangrécität und biblischer Sprachgeist“ 1859. Man vergleiche besonders, was dort S. 13 ff. über den Gegensatz des hellenischen Princips „der Mensch ist das Maß aller Dinge“ und der biblischen Unterstellung aller Begriffe unter das Maß der Heiligkeit Gottes, eines Gedankens, der „den biblischen Begriffsausdruck vom ersten Buchstaben der Genesis bis zum letzten der Apokalypse weihet“, was über das Verhältnis des hebräischen $\omega\tau\tau\eta$ und seiner Uebertragung durch $\alpha\gamma\iota\omicron\varsigma$ zu den Ausdrücken $\alpha\gamma\iota\omicron\varsigma$, $\sigma\epsilon\upsilon\iota\omicron\varsigma$, $\delta\omicron\sigma\iota\omicron\varsigma$ und $\iota\epsilon\theta\omicron\varsigma$ gesagt wird*). Es thut noth, über solche Dinge nachzudenken, wenn man darüber ein Urtheil gewinnen will, was es mit der neuerdings feil gebotenen Weisheit von der Nothwendigkeit der Umsetzung des Semitischen ins Japhe-tische auf sich hat.

Durch das Bisherige glauben wir die Frage, ob dem Hebräischen Heimatrecht in der Gelehrtenschule zuzuerkennen sei, zur Genüge beleuchtet zu haben. Den Anfechtungen, welche dasselbe erlitten hat, ist wohl nirgends praktische Folge gegeben worden. Die preussische Landeseschulconferenz, welche im Frühling 1849 zu Berlin tagte, hat zwar mit 16 Stimmen gegen 15 die Entfernung des Hebräischen aus den Lehrgegenständen des Obergymnasiums beantragt, dann aber mit 28 Stimmen eingeräumt, daß, was auch die ministerielle Vorlage für künftige Theologen und Philologen festgesetzt hatte, in Nebenstunden darin Unterricht ertheilt werde. Auch an anderen Orten, wo an diesem Unterrichtsfach gerüttelt worden war, ist es bei der bestehenden Ordnung geblieben, wornach dasselbe den zwei oberen Gymnasialclassen zugewiesen ist, also in der Regel vier Jahre hindurch betrieben wird. Die Forderung, den hebräischen Unterricht wieder weiter rückwärts auszudehnen, ist, so viel mir bekannt ist, nirgends gestellt worden. Sie wäre auch unangemessen; nicht, als ob dieser Unterricht an und für sich für Knaben nicht paßte, denn im Gegentheil macht der ganze Charakter der Sprache sie dem jüngeren Alter besonders zugänglich und sie wurde daher — wie mir meine württembergischen Altersgenossen bezeugen werden — in den lateinischen Schulen meist mit Lust und Eifer betrieben; wohl aber würde unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Aufnahme eines neuen Sprachfachs in die mittleren Classen zu einer nicht zu rechtfertigenden Ueberbürdung führen. Es ist freilich zu beklagen, daß bei aller Tüchtigkeit des in den oberen Gymnasialclassen und den niederen theologischen Seminaren ertheilten Unterrichts jene unzerstörliche Sicherheit und Festigkeit in den Elementen des Hebräischen, wie sie früher in den württembergischen Anstalten erworben wurde, jetzt eine große Seltenheit geworden ist; werden doch bei den theologischen Prüfungen in diesem Stück zuweilen Erfahrungen gemacht, über welche die altwürttembergischen Magister sich entsetzt haben würden. Auf der anderen Seite ist aber zuzugeben, daß die frühere unverhältnismäßige Ausdehnung des hebräischen Unterrichts in den württembergischen Schulen doch auch nicht zu entsprechenden Ergebnissen geführt hat. Manche jener Schüler, die im 14. Jahre überraschende Kenntnisse im Hebräischen zeigten (vgl. das von Mezger in der Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 885 Mitgetheilte), haben in den Klosterschulen nicht mehr viel neues hinzugelehrt; auf der Universität vollends wurden gründlichere Studien des Hebräischen und des Alten Testaments nur noch von wenigen getrieben, während die meisten gesättigt auf ihrem Schulsaße ausruheten. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Württemberg, so verbreitet eine solide hebräische Sprach-

*) [Vgl. hiezu Baudissin, Studien zur semitischen Religionsgeschichte II. Der Begriff der Heiligkeit im A. T., S. 33–40].

kenntnis unter Geistlichen und Lehrern gewesen ist, doch an den Fortschritten der hebräischen und der alttestamentlichen Wissenschaft sich verhältnismäßig wenig betheiligt hat. — Das Ziel, das dem hebräischen Unterricht auf den Gymnasien zu stecken ist, kann jedenfalls in einem vierjährigen Cursus wohl erreicht werden. Der Gymnasialunterricht soll den Schüler so weit fördern, daß er auf der Universität nicht bloß den alttestamentlichen Vorlesungen ohne Schwierigkeit zu folgen vermag, sondern auch selbst mit Benützung der gewöhnlichen exegetischen Hilfsmittel privatim das Alte Testament zu studiren im Stande ist. Hierzu wird erfordert Kenntnis der Grammatik, und zwar nicht bloß, worauf manche Lehrer fast ausschließlich lossteuern, Kenntnis der Formenlehre, sondern auch Vertrautheit mit den Regeln der Satzfügung; ferner soll der Schüler in dem Wortschatz der Sprache soweit bewandert sein, daß er leichtere Stellen des A. T. geläufig zu übersetzen, in schwierigeren Abschnitten aber sich wenigstens zu orientiren vermag. Höher möge man die Aufgabe nicht stellen. Es wäre eine schöne Sache, wenn, wie Mezger gefordert hat, die Schüler auch im Hebräischen auf die Stufe gebracht werden könnten, welche mit ihrer Kenntnis der classischen Sprachen auf gleicher Höhe stände. Die Höhe der letzteren ist freilich eine sehr relative; im allgemeinen aber haben die Universitätslehrer der gegenwärtigen Zeit genügenden Grund, auch mit bescheideneren Leistungen der ihnen zugeführten Jünglinge sich zufrieden zu geben. — Zu dem oben bezeichneten Ziel nun kann man in vier Jahren bei einer geringeren Zahl von Schülern im Nothfall gelangen, auch wenn nur zwei wöchentliche Lehrstunden ausgesetzt sind, falls dem Unterricht ein tüchtiger Privatfleiß von Seiten der Schüler zu Hülfe kommt. Im allgemeinen aber wäre die Einräumung wenigstens dreier wöchentlichen Stunden, wie sie in Württemberg stattfindet, dringend zu wünschen, namentlich für das erste Jahr, damit die Schüler die ersten Schwierigkeiten der Sprache schneller überwinden könnten. Schon Gesenius hat (im Vorwort zur 3. Aufl. seiner Schulgrammatik) die kärgliche Zumessung der Zeit für den hebräischen Unterricht ernstlich gerügt, weil hierbei kein schnelles Fortschreiten, welches doch allein Liebe zur Sache macht und den eigenen Eifer anregt, stattfinden könne. Die Wirkung einer größeren Stundenzahl würde, wie Mügel (Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 638) sehr richtig bemerkt, das schlagendste Argument gegen die Gegner dieses Unterrichtsgegenstandes abgeben. — Was sonst noch über die äußere Einrichtung des hebräischen Unterrichts zu sagen wäre, wird passender bei der Erörterung der Methode desselben zur Sprache kommen.

Bei dem, was im Bisherigen über die Berechtigung und Ausdehnung des hebr. Unterrichts ausgeführt worden ist, haben wir zunächst nur die protestantischen Lehranstalten im Auge gehabt. In dem römisch-katholischen Unterrichtswesen läßt sich, wie aus dem früher Bemerkten erhellt, für dieses Lehrfach nicht das gleiche Interesse und darum auch nicht die gleiche Pflege erwarten. Doch ist der wissenschaftliche Wett-eifer, der in der römischen Kirche überall, wo sie mit protestantischer Wissenschaft sich zu messen hat, sich zu regen pflegt, auch dem hebräischen Studium zu gute gekommen. Auf den deutschen katholischen Gymnasien außerhalb Oesterreichs ist das Hebräische vermuthlich überall obligates Lehrfach für die der Theologie bestimmten Schüler, z. B. in Preußen in denselben Classen und mit derselben Stundenzahl wie in den evangelischen Gymnasien; ebenso in Württemberg, doch so, daß hier in Bezug auf die dem Fache gewidmete Stundenzahl die katholischen Anstalten den evangelischen nachstehen. Anders verhält es sich mit der Sache in Oesterreich. Der hebräische Unterricht ist dort, wie der griechische, dem katholischen Clerus von jeher anstößig gewesen, weil er angeblich das Studium des Latein gefährden soll. Nach einer Notiz in der lehrreichen Schrift „die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten“ 1859. S. 12. hat im Jahr 1790 der Bischof von Linz vorgeschlagen, daß man das Studium des Griechischen und Hebräischen nur in den geistlichen Seminaren und da nur „von den bessern Köpfen etwan zwei Drittel“ betreiben lasse, und auch diese seien so abzutheilen, „daß die eine Hälfte das Hebräische, die andere das Griechische erlernte, und nur wenige der vorzüglichsten Köpfe zu beiden Sprachen angehalten würden“. Daß derartige Ansichten noch

sich geltend machen, zeigt die am 13. April 1858 erschienene Verordnung des Cultusministers, durch welche der Unterricht in den theologischen Wissenschaften nach den Bestimmungen des Concordats geregelt wird (Allg. Zeitung 1858. Nr. 106). Hiernach soll zwar an den theologischen Lehranstalten die hebräische Sprache gelehrt werden, dem Bischof aber frei stehen, die Zöglinge von der Erlernung derselben, insoweit es ihm zweckmäßig scheint, zu dispensiren. Von dem Lehrplan der Gymnasien ist das Hebräische ausgeschlossen.

Indem wir uns nun zu der Methode des hebräischen Sprachunterrichts wenden, wird es nicht ohne Interesse sein, auch hier vor allem den geschichtlichen Gang der Sache zu verfolgen. Das Verfahren bei dem hebräischen Sprachunterricht ist natürlich einerseits bestimmt durch den jeweiligen Stand der hebräischen Sprachwissenschaft, der namentlich die Beschaffenheit der Lehrmittel bedingt, andererseits ist es abhängig von den gerade herrschenden Methoden des Sprachunterrichts überhaupt. Auf beides muß hier Rücksicht genommen werden, wenn gleich ein ausführlicheres Eingehen auf die Geschichte der hebräischen Sprachwissenschaft und die allgemeine Methodik des Sprachunterrichts natürlich nicht dieses Ortes ist. — In der Entwicklung der hebräischen Sprachwissenschaft seit der Reformation werden am passendsten drei Perioden unterschieden*). Die erste ist die der überwiegenden Herrschaft der rabbinischen Ueberlieferung; sie schließt ab mit dem um die Mitte des 17. Jahrhunderts geführten Accentstreit, der das Ansehen der jüdischen Tradition tief erschütterte. Die zweite Periode zeigt zunächst auf dem grammatischen Gebiete, indem hier das im Accentstreit geweckte Interesse nachwirkte, vorherrschende Neigung zu subtilerer Bearbeitung der Laut- und Accentlehre, die zu künstlicher Systematisirung beider führt; auf dem lexikalischen Gebiet regt sich das Streben nach tieferer Ergründung der inneren Entwicklung des hebräischen Sprachschazes, das aber ebenfalls in spitzfindige, beziehungsweise superstitiöse Theorien verläuft; dem gegenüber macht sich das von Holland ausgehende comparative Sprachstudium immer siegreicher geltend und erzeugt die harmonistische Behandlung der semitischen Dialekte, die ihrerseits freilich wieder an starken Einseitigkeiten leidet. Doch war an dem harmonistisch-comparativen Verfahren der Sinn geweckt worden für rationelle Begründung und Bearbeitung der hebräischen Sprachwissenschaft, was nun die Aufgabe der dritten Periode bildet. An ihr arbeitet zunächst seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts eine dem damaligen theologischen Rationalismus verwandte räsonnirende, nach sogenannter Sprachphilosophie die Grammatik vereinfachende, aber auch verflachende Richtung, deren Unsicherheit dazu dienen muß, den Gehalt der älteren Leistungen wieder zum Bewußtsein zu bringen, und so zur Wiederanknüpfung an die verlassenen traditionellen Grundlagen führt. Auf diesen erbaut sich nun unter sichtender Benützung des alten Materials und fortwährender Bereicherung desselben durch sorgfältigere, an dem erweiterten vergleichenden Sprachstudium geschärfte Beobachtung die wahrhaft rationelle hebräische Sprachwissenschaft, die nicht nach apriorischen Voraussetzungen das sprachliche Material construirt oder gar zurechtshneidet, sondern dasselbe auf analytischem Wege in seine Gründe verfolgt und von hier aus in seiner organischen Gesetzmäßigkeit zu begreifen sucht.

An der Spitze der ersten Periode steht, wie bereits bemerkt worden ist, *Keuchlin*, der *hebraicarum litterarum protomartyr*, wie er sich selbst bezeichnet hat. Seine rudimenta verdienen noch eine nähere Erwähnung. Sie geben zuerst die Lautlehre, dann ein Wörterbuch in zwei Büchern, das aber außer den Stämmen nur einen kleinen Theil der Derivate enthält, in welcher letzteren Beziehung es später durch *Sebastian Münster* (in der Ausgabe von 1537) vervollständigt wurde; im dritten Buche folgt die eigentliche Grammatik. Mit Recht rühmt *H. Thiersch* im Vorwort zur zweiten Ausgabe seiner hebr. Grammatik „die bewundernswerthe Klarheit und Eleganz seiner Darstellung“. Nicht uninteressant ist die Art und Weise, wie die Erscheinungen der Sprache verdeutlicht werden, mitunter auch durch Parallelen aus dem Lateinischen und Griechischen.

*) Vgl. *Gupfeld*, *ausf. hebr. Grammatik* S. 22 ff.

Es ist etwas an dem freilich hochgegriffenen Urtheil von Thiersch, daß ein Buch über hebr. Grammatik zum Selbstunterricht, das sich Neuchlin's rudimentis gleichstellen ließe, noch nicht geschrieben sei. Das Werk ist auch deswegen von Interesse, weil von ihm die in Deutschland üblich gewordene Aussprache des Hebräischen, sowie die Mehrzahl der in der hebr. Grammatik eingebürgerten technischen Ausdrücke ausgegangen zu sein scheint. — Die auf Neuchlin's Werk folgenden Lehrbücher von Cellarius, Beschenstein und Münster sind hier deswegen zu erwähnen, weil sich aus ihnen die damalige Methode des hebr. Unterrichts erkennen läßt. Diese geht, entsprechend dem rabbinischen Unterrichtsverfahren, das vorzugsweise auf Sicherung des überlieferten Lehrstoffes bedacht ist, mehr auf gedächtnismäßige Aneignung des Sprachmaterials, als auf Bekanntschaft des Sprachverständnisses. Begonnen wird mit Buchstaben und Syllaben, zu welchem Behuf bei Neuchlin und Cellarius (wie in unseren ABCbüchern) sämtliche Consonanten je mit sämtlichen Vocalen und Halbvocalen zusammengedruckt sind, [ähnlich auch schon in der Leseanweisung des Petrus Nigri von 1477 und Bellinkan]. Dann wird zur Lesung von Wörtern und zwar zunächst von Namen übergegangen; hiebei soll nach Beschenstein in folgender Weise verfahren werden: אָדָם est dictio duas habens syllabas; Aleph Kametz facit a obliquum; secunda syllaba Daleth Kametz facit da, et juncto Mem facit adam u. s. w.; zwischen hinein werden subtile Bemerkungen über die Aussprache gegeben. Hierauf kommen zusammenhängende Lesestücke an die Reihe, die mit einer streng wörtlichen Lateral- oder Interlinearversion anfänglich auch noch mit Bezeichnung der Aussprache ausgestattet sind. Als solche dienen das Vaterunser, das Ave Maria und dergl. in der hebräischen Uebersetzung des Matthäus Adrian, außerdem die sieben Bußpsalmen, die zu diesem Gebrauch schon von Neuchlin 1512 mit lateinischer Uebersetzung de verbo ad verbum, nachher von Beschenstein mit hinzugefügter deutscher Uebersetzung herausgegeben wurden. Als Probe der Behandlung möge die Lateralübersetzung von Ps. 32, 1. 2. hier stehen:

Beatus elevatus ab iniquitate, tectus a peccato; beatus homo non imputabit dominus ei iniquitatem et non in spiritu ejus dolus.

Selig ein erhabener von Bosheit, ein bedeckter vor Sünd: Wol dem Menschen nit er wirt achten der Herr zu jm Bosheit und nit in sein Gemüt betrug.

Der Münster'schen Grammatik (opus grammaticum consummatum von 1542) ist ein hebräischer Tobias angehängt; Schickard giebt eclogae sacrae, die für den Gebrauch der württembergischen Schulen wiederholt aufgelegt wurden, Auszüge aus sämtlichen Theilen des Alten Testaments und zwar wieder mit interlinearer wörtlicher Uebersetzung (z. B. Gen. 1, 1. in principio creavit Dii coelos et terram etc.) Ja man druckte ganze alttestamentliche Bücher wie Psalmen, Proverbien, Hiob u. a. mit der Interlinearversion des Santes Pagnini und des Ariamontanus. — Was nun die Behandlung der Grammatik betrifft, so ist diese von der formlosen rabbinischen Methode auch darin beherrscht, daß nicht allgemeine Regeln aufgestellt, sondern einzelne Fälle in Menge angegeben zu werden pflegen, woraus etwa die Regel zu abstrahiren dem Lehrling überlassen bleibt. Zur Unterstützung des Gedächtnisses dienen die voces memoriales, die in größerer Zahl, als sie noch in den neueren Grammatiken aufgeführt zu werden pflegen, sich vorfinden, besonders aber die Anknüpfungen der grammatischen Bestimmungen an alttestamentliche Stellen. Das letztere Verfahren wird freilich in unvernünftiger Ausdehnung angewendet, doch ließe sich von demselben, namentlich nach der Art und Weise, wie es Neuchlin in seinen rudimentis handhabt, wohl etwas lernen. Man kann sich über die rabbinische Methode am besten aus der von Münster [1525. 32.] 1537 in lateinischer Uebersetzung mit Erläuterungen herausgegebenen Grammatik des [gelehrten Juden] Elias Levita [† 1549] unterrichten; ein Werk des letzteren, in welchem die grammatischen Bestimmungen in hebräische Reime gebracht sind (daher שירי , Gesänge genannt), war als „opus incomparabile et sine quo feliciter hebraicari non possis“ von Münster bereits 1527 mit lateinischer Uebersetzung herausgegeben worden. Indem man in den grammaticalischen Unterricht außerdem noch allerlei ander-

weitige Notizen, zum Theil rabbinischem Ueberwize entstammend, einfließen ließ, wuchs dieser Unterrichtsstoff zu einer kaum mehr zu bewältigenden Masse an und verdrängte allmählich die Lectüre. Wie man nach und nach das Hebräische zu tractiren sich gewöhnt hatte, ersieht man aus einem im Jahr 1616 geschriebenen Brief des Christoph Helvich an seinen Freund Jungius (mitgetheilt von Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter 1850, S. 220). Helvich schreibt: „es berichtete mich einer, daß nunmehr über ein halb Jahr auf einer namhaften Akademie ein Professor hebraeus nicht weiter in docenda lingua hebraea kommen, als auf die puncta servilia. (Er erklärt aber die grammaticam Schindleri). Gott weiß, wenn er zum Ende kommen wird. So schreibt mir D. Wegelinus, daß er, wie er auf Universitäten studiret, ein ganz Jahr an einem Ort Hebraea gehört, aber nicht mehr als das Paradigma קָפֶה*) daselbst durchbracht worden; nun ist's leicht zu rechnen, wie viel Jahre zu den anderen gehören werden“**). — Die in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts von verschiedenen Seiten her betriebene Reform des Sprachunterrichts erstreckte sich auch auf den hebräischen Unterricht. Die Verbesserung desselben knüpft sich vorzugsweise an die Namen Ratic's und seines Freundes Christoph Helvich, Schickard's und der beiden Buxtorfe. Für Ratic hatte nächst dem Griechischen das Hebräische um so größere Bedeutung, als er die Kenntniss des Grundtextes der heiligen Schrift ohne Vermittlung des Lateinischen nur mittelst der deutschen Muttersprache zur Sache des Volks und darum zu einer Hauptaufgabe der Schule gemacht wissen wollte; er unterrichtete sogar Prinzessinnen im Hebräischen. (S. das Nähere bei Guhrauer, Jungius und sein Zeitalter S. 24. ff. 30). Wie Ratic's Methode auf das Hebräische angewendet wurde, läßt sich aus dem errathen, was v. Raumer (II. 19 ff.) über sein Verfahren beim lateinischen Unterricht mitgetheilt hat. Auch Helvich geht beim Sprachunterricht von der Muttersprache aus („omnia primum in lingua vernacula, post in linguis aliis“ lautet eine seiner didaktischen Thesen). Doch ist es nicht eigentlich eine Grammatik der deutschen Sprache, die er an die Spitze stellt, sondern eine „allgemeine Sprachkunst, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist“, in sich begreift und die mit deutschen Namen bezeichneten grammatischen Kategorien, die nun gleichmäßig auf die Grammatik anderer Sprachen übertragen werden („termini grammaticales sint iidem in quibusvis linguis“ lautet eine andere seiner Thesen). Seine „hebräische Sprachkunst deutsch beschrieben“ (enthalten in den nach seinem Tode von seiner Wittwe 1619 herausgegebenen libri didactici) ist die erste deutsch geschriebene hebräische Grammatik. Das Buch ist höchst merkwürdig durch seine Terminologie; z. B. der status absolutus heißt der *Blößstand*, „wenn ein Nennwort for sich steht, daß sichs zu keinem andern lenkt“, der status constructus der *Besitzstand*, „wenn ein Nennwort das andere zu sich zeucht und lenkt“, die Suffixe heißen *Nachgeheftete* u. s. w. Eine gründlicher eingehende Sprachvergleichung darf man übrigens in diesen Helvich'schen Lehrbüchern nicht suchen. Die von Helvich

*) [Dies Verbum erscheint als Paradigma schon in Pellikan's modus legendi].

**) Wie das möglich war, kann man einigermaßen errathen, wenn man aus einem auf der Tübinger Seminarbibliothek befindlichen Manuscripte ersieht, wie, nachdem Schickard die Grammatik abgekürzt hatte, über dessen horologium im J. 1640 von Prof. Dillherr in Jena gelesen wurde. Die Dictate beginnen mit Erklärung des Wortes Ebraeus und Erläuterungen über die Schickard'sche Vorrede, gehen dann zu Erörterungen über das Alphabet über, wobei das Thav am ausführlichsten besprochen wird; (es wird unter anderem bemerkt, daß Schickard sich einen Zahn ausgestoßen habe, um diesen Buchstaben recht aussprechen zu können). Mit den Leseregeln werden allerhand Excurse verbunden; z. B. giebt die Regel in Betreff der Vereinigung des Cholem mit dem diakritischen Punct über ם Anlaß, von der Ableitung des Namens םׂ׃ ausführlich zu handeln u. s. w. — Es ist daselbe Verfahren, wie wenn zu den Regeln der lateinischen Grammatik die Zusätze aus Priscian u. s. w. in die Feder dictirt und memorirt wurden, oder wenn man bei dem Wort cor alles beibrachte, was über Bewegung, Lage und Gestalt des Herzens aufzutreiben war. Vgl. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, Bd. I, S. 396.

selbst 1608 herausgegebene *hebraeae linguae compendiosa institutio* zeichnet sich durch Bündigkeit und Klarheit aus. — Etwas jünger als Helvich ist Wilhelm Schickard in Tübingen. Er erklärt ausdrücklich, kein Raticianer sein zu wollen, doch betrachtet er möglichste Erleichterung des Sprachunterrichts ebenfalls als seine Hauptaufgabe. War Helvich verhöhnt worden, weil „er habe wollen einen Trichter machen, wodurch er der Jugend die Kunst in den Kopf habe schütten wollen, eben wie man den Wein in Herbstzeiten in das Faß schütete“ (Guhrauer S. 227), so verfaßte nun Schickard wirklich „einen hebräischen Trichter, die Sprache leicht einzugießen, so klar und einfältig, daß es auch ein Knab kann fassen“, — ein Büchlein, das wiederholt neu aufgelegt wurde. Schickard war bekanntlich zugleich Mathematiker und Mechaniker; an die letztere Eigenschaft wird man durch seine zwei Hauptschriften über hebräische Grammatik erinnert, nämlich 1) das zuerst 1622 erschienene, dann aber über vierzigmal neu aufgelegte *horologium hebraeum sive consilium, quomodo sancta lingua spatio XXIV horarum ab aliquot collegis sufficienter apprehendi queat*, mit dem Motto: *experire non ride*; 2) die zuerst 1621 herausgegebene *rota hebraea pro facilitate conjugandi pridem inventa, sculpta et explicata*, mit einer Kupfertafel, an der ziemlich mechanisch die Veränderungen der Verbalformen veranschaulicht werden. Die Unterrichtsweise Schickard's, die er selbst in der an sechs Schüler gerichteten Vorrede von 1622 auseinandergesetzt hat, ist so originell und drollig, daß die betreffende Stelle unten mitgetheilt zu werden verdient*). Sie wurde sofort auf anderen Universitäten nachgeahmt. Er erzählt, es habe ihm jemand im Scherze gesagt, wenn es so fortgehe, werde man bald keine hebräischen Professoren mehr brauchen, meint aber, die Arbeit fange jetzt erst recht an. „*Nam haecenus in grammaticis minutiis consenuimus annosi Alphabetarii, posthac ad res ipsas, gratia quarum verba inventa sunt, ascendemus*“. Wenn bei Schickard dem Interesse der Geschwindigkeit das der Gründlichkeit geopfert wird, so tritt dagegen bei den Buxtorfen, den größten Hebraisten des 17. Jahrhunderts, das letztere mehr in den Vordergrund. Die von ihnen geforderte Behandlung des hebräischen Sprachunterrichts ist auseinandergesetzt in einer der Basler Ausgabe des *Mercurius quadrilinguis**)* von 1637 angehängten, dann wieder in *Vossii et aliorum dissertationes*

*) „*XXIV horas ita bipertiar, ut duodecim prioribus artis praecepta, posterioribus usum addiscatis. Quod priores attinet, ne multitudine obruamini, distribuam labores inter vos, ut quod per se exiguum est, multo minus fiat dividendo; vestrum sex sunt, singulis binae cedunt horulae, quibus singulas assignabo materias. Primus mihi Nomen erit; alter Verbum; tertio Anomala tribuam; quarto Affixa; quintum Vocales manent, sextum Accentus. Cum quolibet seorsim tractabo, quod suum est, quasi is mihi unus adesset, caeteris interim mutis assidentibus et Pythagoreo more tantum auscultantibus. Sic onus in tot humeros multiplicatum levius gestabitur, cum quilibet sextam tantum partem ferat: perinde ut olim ponderosissimum arietem bellicum bajulabant multi ad laterales uncas alligati, ut, quam singuli nequirent, portam effringerent universi. Posterioribus XII totidem selectos textus biblicos resolvemus. Ego praelegam, vos respondebitis. Si quis dualis vel pluralis occurret, te Nomen appellabo! Si quod praeteritum futurumve, te Verbum! si quae punctorum mutatio, tu Vocalis rationem reddes etc. — Sic in memoria vestra vivam habeo Grammaticam: et ut Ethici suam felicitatem bonumque virum non in uno quaerunt individuo, sed in multis, ita ego Ebraei hominis ideam contemplantur in vobis universis. Dum autem singuli suum depositum reddunt, eandemque rem toties in medium conferunt, assuescent et caeteri ac vel nescientes, perque lusum quasi memoriae mandabunt. — Proderit etiam posterioribus horis vices permutare, ut qui hodie Nominis partes sustinuerit, cras Verbi personam induat, et sic omnes successive in omnibus exerceantur. Haud dissimili ratione lexicon quoque inter vos distribuam, uni radices ab Alef, Beth, Gimel, alteri a Daleth, He Vav etc. inchoatas assignabo, ut significata vocum non e scripto dictionario cum aliqua temporis jactura inquirere opus sit, sed e vivo penu vestro confestim citraque molestiam depromere sciatis*“ etc.

***) Dieser *Mercurius* war ein in jener Zeit vielgebrauchtes Schulbuch; er enthält 12 Centurien von Sentenzen in lateinischer, deutscher, griechischer und hebräischer Sprache, theilweise sehr tri-

de studiis bene instituendis 1658 S. 512 ff. abgedruckten diatriba de compendiosa et facili linguam hebraeam et chaldaeam condiscendi ratione. (Diese Abhandlung, die zum Besten gehört, was über die Methode des hebräischen Unterrichts geschrieben worden ist, wird dort dem Caspar Scioppius von Padua, dem Herausgeber des Mercurius beigelegt; sie ist aber von Joh. Buxtorf dem Sohne als Anhang zur Grammatik seines Vaters verfaßt.) Eigenthümlich sind der Buxtorf'schen Methode die hebräischen Stilübungen, die aber nicht etwa bloß zur Einübung der Grammatik dienen, sondern mit solchen vorgenommen werden sollen, die sich schon in das Alte Testament hineingelesen haben, und daher den Schluß des hebräischen Cursus bilden. Jener Gesichtspunct nämlich, unter den man bekanntlich (vgl. v. Raumer, Gesch. der Pädag. III, 66 f.) in älterer Zeit den Unterricht in den classischen Sprachen zu stellen pflegte — daß der Schüler diese Sprachen recht reden und schreiben lernen solle — wurde auch auf das Hebräische übertragen. Hatte doch schon Helvich es darauf angelegt, daß seine Studenten hebräisch und chaldäisch disputiren mußten (s. Guhrauer S. 43). Wenn nun Joh. Buxtorf der Vater in seinem Epoche machenden, alle bis dahin erschienenen Grammatiken weit überragenden thesaurus grammaticus linguae sanctae hebraeae 1609 die Definition an die Spitze stellt, die hebräische Grammatik sei ars bene loquendi hebraeis hebraice, so war dies nicht eine bloß äußerliche Nachahmung der gangbaren Definition lateinischer und griechischer Grammatik. Vielmehr ist es ihm voller Ernst, daß das Hebräische als lingua Dei, lingua angelorum, lingua prophetarum von Christen auch solle gesprochen werden, daß sie Gott in seiner Sprache sollen loben*), mit dem israelitischen Volke in seiner Sprache sollen verkehren können. Solchen Zwecken nun sollten auch die hebräischen Stilübungen dienen, denen in der oben erwähnten Abhandlung (S. 560) die Aufgabe gesteckt wird, einen Stil zu bilden, qui quam proximo ad puritatem linguae primaevae accedit, weshalb für die doctissimi in stylo diejenigen erklärt werden, qui ad imitationem locutionum sacrarum sermonem suum formant, atque adeo locutiones ejusmodi artificiose ad suum propositum et res familiares applicare norunt. Da nun Buxtorf als die passendsten Themen für solche Stilübungen Briefe betrachtete, so verfaßte er zu diesem Behuf seine institutio epistolaris hebraica 1610**), ein merkwürdiges Buch, denn die als Muster mitgetheilten hebräischen Briefe sind größtentheils Cento's aus Stellen des A. Test., in denen es sich höchst wunderbar ausnimmt, wie Freundschaftsversicherungen, Erkundigungen nach dem Befinden des andern, Beschwerden u. dergl. in Gebetsworte der Psalmen, Expostulationen des B. Hiob u. s. w. gekleidet werden. Mit dem Mosaikstil jüdischer Dichter halten diese Stücke keine Vergleichung aus; eher erinnern sie an jenes lateinische Compositionsverfahren, das lediglich in der Häufung ciceronischer Phrasen seine Stärke suchte, wobei nur der Unterschied stattfindet, daß Buxtorf kein Bedenken trägt, die angestrebte puritas linguae primaevae durch eingemengte Rabbinismen zu verunstalten, von denen auch jener beim Elementarunterricht als Lesebuch verwendete Mercurius winnelt. Wie mangelhaft ferner damals noch (so breit sich in Buxtorf's thesaurus die Syntaxe ausdehnt) die hebräische Satzfügung beobachtet war, ist ebenfalls aus den Buxtorf'schen

vialen, beziehungsweise absurden, ja gemeinen Inhalts, der den ganzen lexikalischen Vorrath der betreffenden Sprachen möglichst vollständig vorführen sollte.

*) Der von Luther ausgesprochenen Ansicht, daß das Hebräischlernen eine Art von Gottesdienst sei, begegnet man auch noch in jener Zeit. Mit dieser Anschauung hing es zusammen, daß man in manchen Anstalten den hebräischen Unterricht vorzugsweise auf den Sonnabend, als die *parasheneh* des Sonntags verlegte.

**) [Diese Briefe hat Buxtorf nicht selbst geschrieben, sondern einer zuerst 1552 in Venedig dann 1566 in Cremona gedruckten Sammlung ספר בגלות und einer ähnlichen zuerst 1534 in Augsburg gedruckten אגרות שלומים entnommen.] Auch Altling hat seiner hebräischen Grammatik zunächst zur Übung im Lesen unpunctirter Texte, dann aber auch als Muster für ähnliche Versuche Briefe angehängt, die er an einen Juden, um ihn für das Christenthum zu gewinnen, geschrieben hatte.

Stilproben zu ersehen. Es gilt dies übrigens auch noch beziehungsweise von der zuerst 1623 erschienenen *philologia sacra* des Sal. Classius, obwohl dieses Werk mit Recht als Grundlegend für die Bearbeitung der hebr. Syntaxe betrachtet wird. War doch damals durch die Geheimnisse der hebräischen Accentuation und weiter durch die Ergründung der Gesetze der Lautlehre der Forschungstrieb zur Genüge in Anspruch genommen. Das Resultat der letzteren Untersuchungen war das von Altling (*fundamenta punctationis linguae sanotae* 1654, 6. Aufl. 1701 [9. Aufl. 1746]) begründete, von Danz (zuerst im *nucifrangibulum* 1686, dann in dem ausführlicheren *littorator ebraeo-chaldaeus* 1696) weiter ausgebildete Morensystem. So geringschätzig dieses mit bewundernswerthem Scharfsinn durchgeführte System später eine Zeitlang beurtheilt worden ist, so muß doch anerkannt werden, daß es trotz der Misgriffe, die es durch sein Stehenbleiben bei der quantitativen Auffassung der Silbe begangen hat, und trotz der Künsteleien, die ihm bei Danz*) anhaften, von dem Princip des Gleichgewichts der Silben aus das Wesen der masorethischen Punctuation und das Gesetz des Vocalwechsels richtiger begriffen hat, als viele der späteren Grammatiker. (Vgl. Hupfeld in *Hermes*, Bd. 31. S. 54). Hat doch die gründlichere und durchsichtigere Behandlung, welche dieser Gegenstand wieder in neuester Zeit gefunden hat, im wesentlichen wieder an Altling angeknüpft. — Bei der imponirenden Strenge der Consequenz, womit Danz sein Princip durch die ganze Formenlehre durchführte, ist es nicht zu verwundern, daß sein System fast in allen Schulen Deutschlands sich einbürgerte und diese Herrschaft bis in das 18. Jahrhundert behauptete. Auch mit der Wolf'schen Demonstrationsmethode, die sich bekanntlich in alle Fächer des Wissens eindrängte, versuchte man es zu combiniren; so namentlich ein gewisser Stellwage, der „eigentlich ein Philosoph war, sich aber auch mit dem Hebräischen abgab“, nach dessen Grundsätzen dann Koch (1740) eine „ganz philosophisch geschriebene“ hebräische Grammatik herausgab. (Siehe Hezel, *Gesch. der hebr. Sprache* S. 276 u. 297 f.) Die nächste Wirkung des Danzianismus aber war die, daß man beim hebr. Unterrichte an Subtilitäten der Laut- und Accentlehre, an zierlichem Silbenmessen und =Zählen die beste Kraft des Schülers erschöpfte. Zu dem endlosen Analysiren der grammatischen Formen kam ein nicht minder ermüdendes, nur noch unfruchtbareres Analysiren der Wortstämme hinzu, für das besonders Caspar Neumann und Valentin Löfcher das Material lieferten, Männer, denen zwar auf diesem Gebiete nicht alles Verdienst abgesprochen werden darf, sofern sie namentlich hinsichtlich der Zurückführung der Verbalstämme auf einsilbige Wurzeln Nichtiges gesehen haben, die aber in ihren Versuchen, die Grundbedeutung der Wurzeln aus der inneren Bedeutung der sie bildenden Buchstaben zu bestimmen, zu höchst wunderlichen Einfällen sich verirrt, in denen Hezel (S. 275) abermals einen „philosophischen Nod“ sieht, den sie dem Hebräischen angezogen haben**). Was man damals zu einem gründlichen hebr. Unterrichte rechnete, kann man aus einer interessanten Schrift des Tübinger Repetentenseniors Magister Megerlin (*hexas orientarium collegiorum* 1729) ersehen. Er entwirft hier als erste Form der mit den Stiftszöglingen vorzunehmenden Sprachübungen eine *hypotyposis collegii hebraico-chaldaici, analytico-accentuatorio-synthetico-syntactici*. An die grammatische Analyse, die nach Schickard, mit Ergänzungen aus Buxtorf, Wasmuth, Danz, Altling u. a. vorgenommen werden solle, habe sich anzuschließen die Auflösung und Zergliederung der Wörter mittelst einer *otymologica anatomia* u. s. w. Dabei muß

*) Altling geht ganz richtig von der Annahme zweier tempora als des Normalmaßes (der *integra mora*) der Silbe aus; Danz dagegen giebt auch dem anlautenden oder den zwei anlautenden Consonanten eine *mora*, und begründet so das *systema trium morarum*.

***) Das Hauptwerk für das sog. *systema hieroglyphicum* von Neumann ist die *clavis domus Heber* 1712—15. (Vgl. auch seine Correspondenz mit J. A. Bengel, in dem Briefwechsel des letzteren herausg. v. Burck 1836. S. 49 ff.) — Löfcher behandelt diesen Gegenstand in seinem bekannten Werke *de causis linguae hebraeae* S. 257 ff.

er freilich bekennen, daß den jungen Leuten diese Uebungen wie Wespen und Hornissen zuwider seien; aber, meint er, eine schädliche Pest wäre es, durch den Ueberdruß der Schüler sich von dem königlichen Pfade ablenken zu lassen, wovon bloß die Folge sein würde, daß dieselben, ehe sie noch feste Beine haben, schon als Männer einherschreiten oder gar einen Ikarusflug wagen wollen. — Weniger wurden die hebräischen Studien in Deutschland von dem heftigen Streite berührt, der in Holland gegen Guffet und seine Schule von Albert Schultens geführt wurde. Der erstere wollte die Vergleichung der Dialekte und der Versionen, sowie die rabbinische Auctorität möglichst beseitigt wissen; sei doch das Hebräische als Sprache der Offenbarung eine Sonne, die keines anderen Lichtes bedürfe; die Bedeutung eines jeden hebräischen Wortes sei darum zunächst durch sorgfältige Vergleichung aller Stellen des Alten Testaments, in denen es vorkomme, zu ergründen. Bei aller Einseitigkeit, mit welcher Guffet dieses Princip verfolgte, ist doch das Werk, das er als Frucht 40jährigen Fleißes veröffentlichte (die *commentarii linguae hebraeae* 1702, wiederholt 1743 durch Clodius herausgegeben), noch jetzt in manchen Artikeln sehr lehrreich und verdient daher vollkommen die Berücksichtigung, die man ihm neuestens wieder zuzuwenden angefangen hat. Schultens dagegen, der Guffet und seine Schüler als Zerstörer des hebräischen Sprachstudiums betrachtete und sie daher mit einer Schlagfertigkeit, Schärfe und zugleich mit einer Fülle von Gelehrsamkeit, wie sie kaum je in einer literarischen Fehde aufgeboden worden sind, unermüdlich bekämpfte*), stellte nicht minder einseitig das Princip der Dialektvergleichung an die Spitze, unter entschiedener Bevorzugung des Arabischen, als der der *lingua primaeva* nächst verwandten Sprache, neben deren Reichthum das Hebräische arm und uncultivirt erscheine. Ihm gebührt das Verdienst, die harmonistische Behandlung der semitischen Sprachen, die während des 17. Jahrh. auf äußerliche Nebeneinanderstellung in Grammatik und Lexikon sich beschränkt hatte, zu einer auf wirkliche Erklärung der Spracherscheinungen ausgehenden Vergleichung fortgebildet zu haben; für die etymologische Untersuchung hat er trotz seiner zahlreichen gezwungenen Hypothesen die Bahn gebrochen, wogegen sein grammatisches Hauptwerk (die *institutiones ad fundamenta linguae hebraeae* 1737) mehr in Einzelheiten, durch die Kritik, welche er an den rabbinischen Bestimmungen übt, und durch glückliche Erläuterungen von Bedeutung ist. In Deutschland konnte, wie bereits angedeutet worden ist, die Schultens'sche Richtung, oder, wie man sie zu nennen pflegt, die holländische Schule anfangs zu keinem besonderen Ansehen gelangen, „weil man zu wenig Arabisch und Syrisch verstand“, wie Hezel (S. 321) meint. Doch hat die nachher zu erwähnende Halle'sche Schule von Schultens zu lernen gewußt, und später gelangte das von ihm aufgestellte Princip zu mächtigem Einfluß. Ehe wir aber hierauf eingehen, ist zuvor die Reaction ins Auge zu fassen, welche im didaktischen und beziehungsweise zugleich theologischen Interesse gegen den herrschenden Pedantismus des hebräischen Sprachunterrichts sich erhob. Sie knüpft sich hauptsächlich an das Halle'sche Waisenhaus, und zwar war es A. H. Francke selbst, der in seiner *manuductio ad lectionem scripturae sacrae* (ed. III, 1709) S. 37—72 die Methode des hebräischen Unterrichts ausführlich erörterte. Das Wichtigste davon mitzutheilen, dürfte hier um so mehr am Plage sein, als daraus ersehen werden kann, wie Francke seine didaktischen Grundsätze (welche in dem ihn betreffenden Artikel Bd. II, S. 548 dargestellt worden sind) im Besonderen angewendet hat. Vor allem empfiehlt er, den hebräischen Unterricht nicht mit dem griechischen zu verbinden, vielmehr jedem von beiden getrennt bei kürzerer Dauer eine größere Stundenzahl zu widmen; doch könne es, da das Knabenalter den Wechsel liebe, zuweilen zweckmäßig sein, den Unterricht beider Sprachen so zu verknüpfen, daß die Stunden des Vormittags der schwierigeren, die des Nachmittags der leichteren gewidmet werden. Merkwürdig ist,

*) Es gehören hierher die *origines hebraeae*, zuerst 1723 erschienen, dann die *vetus et regia via hebraizandi* 1738 und andere Streitschriften. S. Mühlau, Albert Schultens und die hebräische Sprachwissenschaft, in der Zeitschrift f. lutherische Theologie 1870, I. S.

daß Francke neben dem gewöhnlichen Verfahren, welches den Unterricht im Lateinischen und Griechischen dem im Hebräischen vorangehen läßt, nicht bloß die Erlernung des Hebräischen vor dem Griechischen, sondern selbst den Lehrgang, der das Hebräische an die Spitze stellt und die beiden anderen Sprachen folgen läßt, für zulässig erklärt („qui ordo ut rationibus non caret, ita nec successu destitutus fuit“). Was nun die Behandlung des Hebräischen selbst betrifft, so war für ihn die Erfahrung, welche er an sich selbst gemacht hatte, entscheidend. Er hatte als 19jähriger Jüngling trotz wiederholten Studiums der Schickard'schen Grammatik noch keine merklichen Fortschritte gemacht; daher reiste er zu dem berühmten hebräischen Sprachgelehrten Esra Edzardi in Hamburg; dieser rieth ihm, die vier ersten Capitel der Genesis mit Hülfe einer Uebersetzung so lange durchzuarbeiten, bis ihm kein Wort mehr darin fehle, ohne sich übrigens um die Grammatik ängstlich zu bekümmern. Nachdem er diesen Rath, der ihm anfangs zwecklos schien, treulich befolgt hatte, wurde er durch Edzardi mit der Versicherung überrascht, daß er nun den dritten (?) Theil der hebräischen Wörter inne habe, was ihm Muth gab, in Befolgung des weiteren Rathes Edzardi's (*lego biblia, relege biblia, repete biblia!*) die hebräische Bibel wiederholt durchzulesen und daran erst ein eingehenderes Sprachstudium zu knüpfen. (S. Guerike, Denkschrift auf A. S. Francke S. 23). Hiernach empfiehlt Francke folgenden Lehrgang. Es werde begonnen mit wiederholter Lectüre der vier ersten Capitel der Genesis unter Benützung eines Abdrucks, dem eine möglichst treue lateinische Version beigegeben ist; diese Lectüre ist so lange fortzusetzen, bis der Schüler ohne Hülfe der Version den hebräischen Text zu übersetzen vermag; hiebei ist nur das Allernöthigste aus der Grammatik mitzutheilen, so daß der Schüler Präfixe und Suffixe von den Stämmen zu trennen und die Bedeutung der letzteren anzugeben im Stande ist, auch die einfachen Paradigmen kennt. Im Laufe einer Woche sei dieses Ziel zu erreichen. Nun soll ohne Verzug zur Lesung der ganzen hebräischen Bibel übergegangen werden; diese ist cursorisch einzurichten, mit Hülfe einer genauen Uebersetzung wie der des Tremellius; Unterbrechungen sind möglichst zu vermeiden; die Bedeutung der Wörter ist am Rande oder über dem Texte so lange beizuschreiben, bis sie im Gedächtnisse haften, namentlich sollen die vorkommenden Stämme besonders aufgezeichnet und gelernt werden. Mit dem Lexikon und der Grammatik soll der Schüler selbst noch nicht zu viel sich einlassen; dagegen soll er, während die Lectüre der hebräischen Bibel fortgeht, in der einen und der anderen Woche in die grammatischen Regeln genauer eingeführt werden. Das Alte Testament ist nach der Ordnung seiner Bücher zu lesen, nur mit der Ausnahme, daß man die Chronik sogleich auf die Bücher der Könige folgen läßt und daß bei der ersten Durchlesung die chaldäischen Abschnitte wegfallen. Die Lectüre selbst soll nicht bloß in den Lectionen, sondern auch privatim stattfinden und zwar so, daß die Privatlectüre mit den ersteren in Verbindung gesetzt und vom Lehrer erleichtert wird; empfohlen wird, daß sich zu dieser Privatlectüre 2—3 Freunde vereinigen. Auf diese Weise sei es einigen gelungen, binnen dreier Monate die ganze hebräische Bibel zu absolviren. Nach Verfluß einiger Zeit ist zur zweiten Lesung des Alten Testaments zu schreiten, und nun beginnt die genauere Erörterung der hebräischen Spracheigenthümlichkeiten (das *scrutinium idiotismi*), auf Seiten des Schülers der Gebrauch eines hebräischen Handwörterbuchs. Für jene wird gerathen, einen Abschnitt des Alten Testaments zu Grunde zu legen und an diesem etwa im Lauf eines Monats die Sprachregeln zu demonstriren. Francke bemerkt hiezu: *haec methodus id praeterea habet commodi (quia sic non in universa biblia diffundimur, sed paucis rem includimus paginis) quod deinceps ad manus semper sit exemplum parallelum in illa, quam tractavimus, pericopa, si aliud alio in textu occurrat exemplum.* Doch können auch die Regeln der Reihe nach durchgenommen und jede durch ein paar Beispiele erläutert werden. Diese Francke'sche Methode hat ihre Hauptstärke darin, daß sie die Kraft des Schülers eine Zeitlang auf Einem Fache concentrirt. Dadurch hat sie bedeutende Erfolge erzielt; denn es sind tüchtige, gründliche Hebraisten aus der Halle'schen Schule hervorgegangen. Der trefflichste unter ihnen

ist Christian Benedict Michaelis, dessen auf die hebräische Sprachkunde sich beziehende Abhandlungen den oben geschilderten Einseitigkeiten und Verirrungen der hebräischen Philologie gegenüber sich durch ein besonnenes, maßvolles Urtheil und einen Reichthum seiner Beobachtungen auszeichnen. Auch der bekannte Lexikograph Joh. Simonis war ein Halle'scher Zögling.

Seit Franke lassen sich die Bestrebungen, den hebräischen Unterricht zu vereinfachen, durch das ganze 18. Jahrh. herab verfolgen. Zuerst ist die sog. paradigmatische Methode zu erwähnen, welche der Helmstädter Theologe Hermann von der Hardt, in jüngeren Jahren ein Freund und Genosse Franke's, von dem er freilich später weit abgieng, auf die Bahn brachte. Von dem Gesichtspuncte aus, daß die grammatischen Studien nur Mittel, nicht Zweck sein dürfen (*per grammaticas eundum, nec in illis manendum; — non grammaticas discimus, non scholae, sed usui, sed vitae*), glaubte er das grammatische Lehrbuch mit Ausnahme einer kurzen, freilich sehr ungenügenden Erörterung der Lautlehre*) auf Paradigmatenabellen reduciren zu dürfen. Auf die Anschauung dieser Tabellen habe der Schüler immer wieder zurückzugehen; specielle Regeln seien überflüssig, ja nachtheilig, zumal da jeder nicht ganz urtheilslose Schüler sie aus den allgemeinen Lautgesetzen leicht zu abstrahiren im Stande sei. Von der Hardt rechtfertigt seine Methode zugleich durch das Statut der Helmstädter Universität, das dem Professor der hebräischen Sprache einschärft, den Studirenden die Furcht vor der vermeintlichen Schwierigkeit dieser Sprache zu benehmen und ihnen vielmehr bei jeder Gelegenheit einzuprägen, daß die hebräische Grammatik die leichteste und einfachste sei. — Die von der Hardt'schen Grundsätze weiter zu verfolgen und die Herrschaft des Danzianismus, damit aber auch die Strenge des grammatischen Unterrichts zu brechen, war der zweiten Hälfte des 18. Jahrh. vorbehalten. Ist die Grammatik bloß Mittel, so genügt es vollständig das Daß der Spracherscheinungen zu kennen, die eben hauptsächlich in den Paradigmen sich darstellen, auf das Wie und Warum kommt gar nichts an. Von diesem Gesichtspunct aus hat Kirsch, de facili linguam hebraicam docendi discendique ratione 1777 die Methode des hebräischen Unterrichts behandelt, wobei er noch besonders eine derartige Vereinfachung für diejenigen Sprachen fordert, die man nur unilateraliter lerne, d. h. für den Zweck, das in ihnen Geschriebene ins Deutsche übersetzen zu können, nicht bilateraliter, d. h. so, daß man die eigenen Gedanken in ihnen auszudrücken beabsichtigt (S. 25 .31). Kirsch beruft sich für diese Ansicht besonders auf Ernesti, von dessen hieher gehörigen charakteristischen Aeußerungen eine (Neue theol. Bibl. Bd. X, St. 9. Nr. 5) hier stehen möge: „warum soll einer, der nur die hebräische Sprache in den biblischen Büchern verstehen lernen will, z. B. ein künftiger Prediger, diese elende Mechanik lernen? Wenn jemand weiß, פון heißt ponere oder dare von פון, so ist es gut. Er braucht weiter nichts, so lange er kein Grammatiker werden und die Mechanik der Sprache in den anomalistischen Verbis wissen will. Man wird dagegen im Lesen und Erklären der heil. Schrift desto hurtiger gehen können und nicht mit dem Analysiren ganze Stunden über einen Vers verderben dürfen, wie es bei der gemeinen Leier geht“. Dazu kam nun noch die in jener Zeit immer mächtiger werdende pädagogische Forderung, den Unterricht möglichst angenehm und unterhaltend zu machen, ein Gesichtspunct, von dem aus Joh. Fr. Noos, Lehrer am Pädagogium in Gießen, seine „Bemerkungen über den hebräischen Elementarunterricht in Schulen“ 1781 geschrieben hat. Seine Rathschläge gehen ins Späßhafte. Weil Wörter wie Sch'wa, Dagesch u. s. w. dem Schüler „fürchterlich in sein Ohr tönen“, wird der Lehrer ermahnt, ihn fortwährend durch Versicherungen von der Leichtigkeit der

*) Das Hauptlautgesetz ist ihm das des Fortrückens des Tones auf die letzte Silbe, das er aus dem hitigen Temperament der Orientalen erklärt. S. seine *brevia atque solida hebraicae linguae fundamenta* (zuerst 1694, in sechster Auflage durch Ant. Zul. von der Hardt 1739 herausgegeben) S. 39. — In demselben Büchlein S. 66 ff. und 109 ff. giebt er eine ausführliche Darstellung seiner Methode.

Sprache zu beruhigen; es wird ferner gerathen, auch mitunter zur Belustigung die „lächerlichen Terminologien und Divisionen“ der früheren hebräischen Grammatiker anzuführen, zumal da es noch Leute gebe, die auf solche Dinge Gewicht legen; und als Exempel einer solchen Lächerlichkeit wird nun die Eintheilung der Consonanten in Gutturale, Linguale u. s. w. angeführt! — Dieser leichtfertigen Unterrichtsmanier kam die Wendung zu Hülfe, welche die hebräische Sprachwissenschaft in Deutschland seit der Mitte des 18. Jahrh. genommen hatte. Sie knüpft sich besonders an den Namen des Göttinger Orientalisten Johann David Michaelis. Sein Eingreifen in die Entwicklung der hebräischen Sprachstudien kann am besten aus dem Buche „Beurtheilung der Mittel, welche man anwendet, die ausgestorbene hebräische Sprache zu verstehen“ 1757 erkannt werden. Was die wissenschaftliche Richtung dieses Mannes überhaupt charakterisirt, eine durch umfassende Gelehrsamkeit unterstützte Neigung zur Ausdehnung des Wissens in die Breite neben gründlicher Scheu vor Vertiefung desselben, Klarheit und Durchsichtigkeit neben einer selbst Plattheiten nicht verschmähenden Trivialität, machte sich auch auf dem Gebiete, das hier in Betracht kommt, geltend. Auf die freilich einseitigen, aber durch treuen Fleiß sich auszeichnenden Forschungen eines Guffet sieht er vornehm herab. Er stellt sich auf Schultens' Seite, indem er ebenfalls die Dialektvergleichung als die reichste Quelle der echten hebräischen Philologie bezeichnet und nur mehr das Syrische als das Arabische in den Vordergrund stellt; aber von Schultens' kritischer Schärfe ist bei ihm wenig zu verspüren. Seine Ansichten über den hebräischen Sprachunterricht sind im wesentlichen folgende. Vor allem tadelt er, daß man das Hebräische vor dem Syrischen und Arabischen lerne; man sollte vielmehr und zwar schon auf den Schulen mit den letzteren Sprachen beginnen*) und dann erst zu den „kleinen Ueberbleibseln“ des Hebräischen fortschreiten, für welches das letzte Vierteljahr vor dem Abgang auf die Universität ausreichen würde (S. 358). Dem stehe freilich entgegen, daß wenige Schulmänner etwas von den anderen orientalischen Sprachen verstehen, was ihnen nicht übel zu nehmen sei, da derzeit noch unentbehrlichere Sachen und selbst das Latein auf den Schulen fremd geworden seien. „Es ist aber doch nicht verboten, unerhörte Wünsche zu thun, und ihre Bekanntmachung kann zu etwas dienen“. Bis auf weiteres, so lange es eben dabei bleibt, daß man mit dem Hebräischen den Anfang macht, giebt nun Michaelis (S. 359 ff.) eine Reihe von didaktischen Rathschlägen, die sich im allgemeinen auf das Princip der Geschwindigkeit zurückführen lassen: „baldiges geschwindes Lesen der Bibel,“ „je eher je lieber Betreibung einer der übrigen morgenländischen Sprachen“, „nichts ungereimteres, als zu Anfang ein völliges halbes Jahr der hebräischen Grammatik zu widmen“; vielmehr, wenn das Lesen gelehrt ist, die Stunden zu theilen, in den einen Paradigmen zu treiben, in den anderen ein leichtes biblisches Buch zu expliciren, aber „so geschwind zu gehen als möglich“. Daß die hebräische Grammatik von Michaelis (zweite Auflage 1768) wenigstens in Darlegung des empirischen Sprachbestandes immerhin gründlicher verfährt, als man nach obigen Aeußerungen vermuthen könnte, darf nicht unbemerkt bleiben; aber wohl wichtiger ist die Wendung, welche jetzt die hebräische Philologie nimmt, daß nämlich die hebräische Grammatik durch die *grammatica philosophica* oder *universalis* begründet werden soll. Diese philosophische Sprachlehre hat freilich weder mit Speculation, noch mit tiefer gehender Sprachanalyse etwas zu schaffen; sie ist lediglich ein Product der plattverständigen Reflexionsphilosophie jener Zeit, ein würdiges Seitenstück des theologischen rationalismus vulgaris. Aber je anspruchsvoller sie von jetzt an auftritt, um so mehr ist es der Mühe werth, sie in einem ihrer Hauptvertreter kennen zu lernen. Michaelis hat sich über diesen Punct in dem Anhang zu seiner Grammatik S. 22 ff. ausführlich ausgesprochen. Die Regeln einer Grammatik, lehrt er hier, haben, so lange sie nur durch Exempel erwiesen werden, nicht den höchsten Grad der

*) Ebenso forderte Hezel Geschichte der hebräischen Sprache 1776. S. 330 ff., daß man, da die syrische Grammatik die verworrene hebräische berichtige, zuerst Syrisch lerne.

Gewißheit, sondern nur eine größere oder geringere Probabilität. Die lateinische Grammatik lehrt z. B., apud regiere den Accusativ; aber wer hat alle lateinischen Schriftsteller durchgelesen, hat gezählt, wie oft apud vorkommt, und hiebei bemerkt, daß es nie einen anderen Casus regiert! Darum bedarf es zur Erlangung einer vollen Gewißheit in grammatischen Dingen noch eines anderen Weges, nämlich der Aufzeigung einer sachlichen Ursache, warum diejenigen, welche eine gewisse Sprache geredet, diese und keine andere Veränderung in ihr vorgenommen haben. Als Probe giebt nun Michaelis die philosophische Begründung des Sazes: „Beth und Pe werden leicht mit einander verwechselt“. Sie lautet mit Weglassung der überflüssigen Vorbemerkungen so: „Was vollkommen gleich ist, kann mit einander verwechselt werden; darum werden auch zwei einander ziemlich gleiche Schälle, die der Aussprechende für vollkommen gleich hält, von ihm mit einander verwechselt“. Atqui Beth ist dem Pe in vielen Stücken gleich; diese beiden Buchstaben entstehen, wenn ich die Lippen zusammendrücke und alsdann die im Munde gesammelte Luft durch die Lippen auf einmal herausbrechen lasse. Ergo werden Beth und Pe leicht mit einander verwechselt“. — Es muß freilich anerkannt werden, daß nicht alles, was seit Michaelis in den hebräischen Grammatiken unter der Firma der Sprachphilosophie auftritt, von diesem Kaliber ist. Die Kant'sche Philosophie äußerte ihren Einfluß auch auf diesem Gebiete, und namentlich sind die „philosophischen Einleitungen“, welche Vater in seiner hebräischen Sprachlehre (1797) jedem Abschnitte voranschickt, nicht ganz ohne Verdienst. Daran aber fehlt viel, daß dieselben in organischen Zusammenhang mit den hebräischen Sprachregeln gesetzt, daß durch sie wirklich die Spracherscheinungen erklärt würden. Sie sind, wie Fr. Haase in Bezug auf die ähnlichen Auseinandersetzungen in Reising's Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft bemerkt hat, „gewissermaßen nur ein voraufgestelltes Schaustück, das weiterhin ohne allen erheblichen Einfluß bleibt“, wobei es denn ganz natürlich ist, daß überall Klagen über die Unzulänglichkeit des Hebräischen zum Ausdruck der vorausgeschickten Kategorieen und über die Vieldeutigkeit der hebräischen Sprachformen wiederkehren. Die Geringschätzung, mit der man von der vermeintlichen philosophischen Höhe herab die jüdische Ueberlieferung behandelte, führte freilich zu einer bedeutenden Vereinfachung des Materials, besonders in der Lautlehre; aber es war dies doch mehr nur eine äußerliche Verkürzung desselben, die ohne Einsicht in den tieferen Grund der älteren grammatischen Satzungen vorgenommen wurde. Darum konnten so wunderliche Einfälle auftauchen, wie der von Vater (in der angef. Gramm., S. 26, und im hebräischen Lesebuch, zweite Auflage 1809), daß der Leseunterricht anfangs die „unnöthigen“ Lesezeichen Sch'wa, Metheg, Dagesch bei Seite lassen und einen bloß aus Consonanten und Vocalpuncten bestehenden Text zu Grunde legen solle, damit der Schüler jene Zeichen nicht für etwas halte, wovon das Wesen der Aussprache oder der Formation abhängt, sondern eben für Zeichen, die da sein oder fehlen, so oder anders sein können. — Fragt man endlich, welche Frucht diese räsonnirende Richtung der hebräischen Philologie getragen hat, so ist wohl einzuräumen, daß mancher, den der Danzianismus vielleicht für immer vom Studium der hebräischen Sprache abgeschreckt haben würde, durch die leichtverständliche, übersichtliche Behandlung derselben in den Lehrbüchern von J. D. Michaelis, Hezel, Vater u. a. Lust und Liebe nicht nur zur Erlernung des Hebräischen, sondern auch der anderen semitischen Sprachen gewann; scheint doch das Studium der letzteren damals mehr als jetzt verbreitet gewesen zu sein. Auch müssen es die Schüler bald zu einer gewissen Geläufigkeit im Hebräischen gebracht haben, wie es denn bei Schulfeierlichkeiten vorkam, daß die Schüler mit hebräischen und chaldäischen Reden auftraten (vgl. z. B. die Notiz bei Bierordt a. a. D. S. 212). Daß aber jener ganzen Richtung die hebräische Philologie irgend eine bedeutendere, über einzelne gute Observationen hinausgehende Förderung verdanke, wird man nicht sagen können. Wie nachtheilig vollends jenes angeblich im Interesse des alttestamentlichen Studiums geübte geschwinde Abthun der Grammatik auf die Exegese eingewirkt hat, weiß jeder, der die oberflächlichen exegetischen Arbeiten jener Schule kennt und sie mit den älteren Commentaren

verglichen hat. (S. D. Michaelis hat sich zwar viel mit den Realien der Bibel, aber desto weniger mit ihren Realitäten zu schaffen gemacht.) Glücklicherweise konnte sich da und dort eine gründlichere Betreibung des Hebräischen an Schröder's institutiones ad fundamenta linguae hebraeae (zuerst 1766 erschienen, später wiederholt nachgedruckt) anknüpfen. Dieses Buch ist die beste hebräische Schulgrammatik, die im vorigen Jahrhundert erschienen ist. Aus der Schule von Schultens hervorgegangen und zunächst an dessen größeres grammatisches Werk sich anschließend hielt sich Schröder doch von manchen Einseitigkeiten jener Schule frei, und besonderes Verdienst erwarb er sich um die Bearbeitung der Syntax, die in der Schultens'schen Grammatik ganz fehlte. Neben Schröder dürfen auch Storr's observationes ad analogiam et syntaxin hebraicam pertinentes (Tübing. 1779, 1805) immerhin insofern mit Ehren genannt werden, als dieselben die Forderung einer geistigen Durchdringung des Sprachmaterials zum Bewußtsein zu bringen wohl geeignet waren, so verfehlt hier auch ein reiches Maß von Scharfsinn verwendet erscheint, wie denn z. B. der Mißbrauch, die Sprachercheinungen durch die Figuren der Metonymie, des Pleonasmus, der Ellipse u. f. w. zu erklären, fast ins Wunderbare geht.

Die neue Aera der hebräischen Philologie wird anerkanntermaßen durch W. Gesenius (1785—1842) eröffnet. Der oben geschilderten räsonnirenden Richtung trat er — was Hupfeld (Hermes, Bd. XXXI, S. 1 f.) mit Recht als sein Hauptverdienst hervorgehoben hat — dadurch entgegen, daß er die völliger Unsicherheit anheimgefallene Forschung auf den Weg der Tradition zurückwies und so die Grammatik wieder auf gesicherten historischen Grund stellte. Daneben aber bemühte er sich auch der Dialektvergleichung ihre angemessene Anwendung zu sichern, wie denn die Allseitigkeit und das Ebenmaß in der Benützung aller Erkenntnisquellen für Gesenius charakteristisch ist. Und wenn man ihn gegenwärtig Ewald gegenüber als einseitigen Empiriker zu betrachten pflegt, so ist zu bemerken, daß er (vgl. namentlich die Vorrede zu seinem Lehrgebäude der hebr. Sprache) wenigstens die Aufgabe der rationalen Erklärung der Sprachercheinungen wohl erkannt hat. In der Lösung dieser Aufgabe ist er freilich stark zurückgeblieben. Während die Klarheit seines Blickes ebenso in der Beseitigung vieler unnatürlicher Hypothesen wie in der Anordnung und Gestaltung des sprachlichen Materials sich kund giebt, war bei ihm der Sinn für die organische Gesetzmäßigkeit der Sprache nicht in gleicher Weise entwickelt. Darum bietet seine Grammatik mehr eine durchsichtige Zusammenstellung als eine wirkliche Gliederung des Stoffes; darum bleibt er, auch wo er auf Begründung und rationelle Erklärung der sprachlichen Erscheinungen einzugehen versichert, meistens an der Oberfläche hängen, so daß in Wahrheit nichts erklärt wird. (Man vergleiche, um nur ein Beispiel anzuführen, die in Gesenius' Lehrgebäude gegebene Erörterung der hebr. Tempora mit dem, was aus diesem Lehrstück jetzt in der hebr. Grammatik geworden ist.) Der Ruhm, in der Richtung, in welcher Gesenius nicht genügt, die Bahn gebrochen zu haben, und so „der Neubegründer einer Wissenschaft der hebr. Sprache“ geworden zu sein, gebührt unbedingt Ewald [1803—1875]. Daß, weil die Sprache ein Organismus ist, ihre Formen nicht von außen her dem Stoffe aufgedrückt worden sind, sondern von innen heraus vermöge des ihr inwohnenden Bildungstriebes sich erzeugt haben, daß darum alle Sprachercheinungen durch Zurückgehen auf die Bildungs- und Entwicklungsgesetze erklärt werden müssen, daß nirgends in der Sprache etwas als außerhalb der Herrschaft des Gesetzes stehend, nirgends etwas rein zufälliges oder nur aggregatmäßig hinzugekommenes anerkannt werden darf, diese Auffassung ist es, welche Ewald durch das ganze Gebiet der hebr. Grammatik mit bis jetzt unübertroffener Tiefe und Konsequenz durchgeführt hat*). Nicht wird hier ein vorher fertiges Schema von Kategorien auf die Sprache übertragen; vielmehr auf dem Wege sorgfältiger Analyse dringt Ewald in die Werkstätte des schaffenden

*) Daß einzelne Theile der hebräischen Sprachkunde von anderen, namentlich von Hupfeld genauer untersucht und richtiger bestimmt worden sind, soll damit natürlich nicht geleugnet werden
Pädag. Encyclopädie. III. 2. Aufl.

den und webenden Sprachgeistes, um von hier aus unter Berücksichtigung aller bestimmend einwirkenden Momente das Wachsthum und die Entfaltung der Sprache mit scharf beobachtendem Blicke zu verfolgen. Und diese Vertiefung in den Lebensgrund der Sprache, diese Zurückführung der scheinbar disparatesten Erscheinungen auf das in ihnen waltende Gesetz hat der Natur der Sache nach wesentlich zur Vereinfachung der hebr. Grammatik beigetragen. Wenn wir in den verflossenen Jahrhunderten fast immer zwei entgegengesetzte Richtungen der hebr. Sprachwissenschaft beobachten können, deren eine im Interesse der Gründlichkeit mit einer Anzahl traditioneller Satzungen oder erfonnener Regeln, beziehungsweise daneben noch mit einer Masse von Einzelfällen, die keiner Regel sich beugen wollen, sich belastet, während die andere in ihrem Vereinfachungs- und Erleichterungsbestreben jede Strenge und Sicherheit grammatischer Erkenntnis aufhebt: so ist dagegen auf dem Wege, den die Ewald'sche Grammatik eröffnet hat, beides — die echte Gründlichkeit und die echte Einfachheit zu finden. Daß jedem, der wirklich Hebräisch verstehen lernen will, daß namentlich jedem Lehrer dieser Sprache das Studium der Ewald'schen Grammatik zur unerläßlichen Pflicht zu machen sei, bedarf nach dem Bisherigen kaum besonders bemerkt zu werden. Aber eine andere Frage ist, ob Ewald's Grammatik (und zwar auch die kleinere für Anfänger [3. Aufl. 1862, 4. 74] —, wie das größere Lehrbuch [7. Aufl. 1863, 8. 70]) sich zum Schulbuche eigne. Diese Frage bedauert Schreiber dieses unbedingt verneinen zu müssen, und er glaubt hierin alle, welche Unterrichtserfahrungen mit der Ewald'schen Grammatik gemacht haben, falls ihnen nicht gewisse Rücksichten ein unbefangenes Urtheil erschweren, auf seiner Seite zu haben. Wenn nämlich für eine gute Schulgrammatik ein Haupterfordernis dies ist, daß um Hartung's Worte (in der Vorrede zur griech. Schulgrammatik) zu gebrauchen, „die Regeln so viel als möglich in dogmatischer Form, kurz und bündig, ja sogar mit einem gewissen Rhythmus, der das Auswendiglernen erleichtert“, abgefaßt sind, so bietet hievon bekanntlich die Ewald'sche Grammatik das gerade Gegentheil. Daher bedarf es noch besonderer Lehr- und Hülfsbücher, welche den Gebrauch der Ewald'schen Grammatik für die Schule möglich machen sollen, indem sie dieselbe popularisiren. Wenn Mezger an dem Seffer'schen Elementarbuch (2. Aufl. 1854 [4. Aufl. 1868]) getadelt hat, daß es sich an die Stelle der Grammatik setze, so gilt doch in der That auch von seinem eigenen Übungsbuche (1856), daß es ein gutes Stück Grammatik in sich aufgenommen hat; [von der dritten im J. 1878 erschienenen Auflage nicht mehr, da bei deren Bearbeitung neben vielen anderweitigen Verbesserungen vornehmlich angestrebt wurde, dem Buch noch mehr den Charakter eines bloßen Übungsbuches zu geben]; nicht minder hat Schwarz sich veranlaßt gesehen, seinem auf die Ewald'sche Grammatik gebauten Lesebuch (1847) einen ziemlich umfangreichen grammatischen Anhang beizugeben. Die schwerfällige Form der Ewald'schen Grammatik — die keineswegs nothwendige Folge der Tiefe ist, so wenig als Unklarheit der Anordnung Wirkung der organischen Gliederung — hat ohne Zweifel dazu beigetragen, der Gesenius'schen Grammatik (1854 in 17. [1878 in 22. Aufl. f. u.] erschienen) die Herrschaft in manchen Lehranstalten bis auf die neueste Zeit zu sichern, zumal da sie durch Ködiger seit der 14. Auflage wesentlich berichtigt und bereichert worden ist; wenn auch dieser treffliche Orientalist, da er an die ursprüngliche Anlage des Buches gebunden war, nicht alle Mängel des Buchs (unter denen die fehlerhafte Anlage der Syntaxe obenansteht) zu beseitigen vermochte. Unter den übrigen neueren hebräischen Sprachlehren, die mir bekannt geworden sind, glaube ich vorzugsweise die von Ed. Nägelsbach (1856 [3. Aufl. 1870]) und die von Heinr. Thiersch (1858 in 2. umgearbeiteter Aufl. erschienen) empfehlen zu müssen. Die erstere will die „Wissenschaftlichkeit der Ewald'schen Grammatik mit der praktischen Form der Gesenius'schen vereinigen“, was ihr im allgemeinen nicht übel gelungen ist; zugleich ist das Buch so vollständig, daß es auch noch für den akademischen Unterricht ausreichen kann, nämlich bei solchen, die sich nicht tiefer in das hebr. Sprachstudium einlassen wollen. Die Grammatik von Thiersch ist in bündiger und präciser Fassung der Regeln, in Durchsichtigkeit der Entwicklung, sowie

in lehrreicher Vergleichung des lateinischen und griechischen Sprachgebrauchs wohl unübertroffen; auch von den Rabbinen hat der Verfasser manches herübergenommen, was bewahrt zu werden verdient. Der Beisatz auf dem Titel „für Anfänger“ darf bei der in der zweiten Auflage vorliegenden vollständigeren Ausarbeitung des Buchs in weiter Ausdehnung genommen werden. Für die Stufe des Gymnasiums wird das Buch in seiner jetzigen Gestalt in der Regel ausreichen. Da aber die meisten auf der Universität nicht mehr zum Studium einer anderen Grammatik zu gelangen pflegen, so wäre dem Buch, wenn es wieder eine neue Auflage erlebt, eine noch weiter gehende, auch das akademische Bedürfnis berücksichtigende Vervollständigung zu wünschen. Schon Sixtinus Amama rath mit Recht: *qui linguam hebraeam compendio vult addiscere, assuescat uni Grammaticae eique methodicae et plenae.*

Der Stufe, auf welcher gegenwärtig die hebr. Sprachwissenschaft sich befindet, hat nun auch die Methode des hebr. Unterrichts zu entsprechen. Wenn überhaupt kein Lehrfach als bloßes Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck behandelt werden soll, so ist es auch ganz unzulässig, in der Manier eines J. D. Michaelis und anderer den hebr. Sprachunterricht als bloßes Mittel zum Studium des A. T. möglichst geschwind abzuthun, ganz abgesehen davon, daß, wie bereits angedeutet worden ist, die Ungründlichkeit in der Sprachkenntnis eine entsprechende Ungründlichkeit in der Behandlung des A. T. unausbleiblich nach sich zieht. Der Schüler soll Hebräisch verstehen lernen, wozu eben gehört, daß er die Erscheinungen der Sprache in ihrer Gesetzmäßigkeit erfassen lerne. Selbst im Gedächtnis, das natürlich nicht minder in Anspruch zu nehmen ist, haftet in dem vorgerückteren Alter, in welchem das Hebräische erlernt zu werden pflegt, auf die Dauer gewöhnlich nur dasjenige, wovon Grund und Zusammenhang eingesehen wird. Uebrigens darf man wohl sagen, daß es sich bei einem derartigen Sprachunterricht nicht bloß um ein intellectuelles, sondern auch um ein sittliches Interesse handelt. Auch am Sprachstudium möge dem Schüler zum Bewußtsein kommen, wie überall Gesetz und Ordnung waltet und dieser Macht alles sich beugen muß. — Im Folgenden nun soll nicht ein den Lehrgang bis ins Einzelne hinein bestimmender Entwurf verzeichnet werden, wie dies in mehreren neueren Abhandlungen über den hebräischen Sprachunterricht, am ausführlichsten von Böttcher (im Archiv für Philol. und Pädag. XV, 1, S. 55 ff.) geschehen ist. Wird doch das Unterrichtsverfahren im einzelnen durch Zahl und Beschaffenheit der Schüler und andere Verhältnisse mannigfach modificirt, wozu noch kommt, daß für den Lehrer selbst ein gewisser Wechsel der Behandlung lehrreich und erfrischend sein kann. Es wird vielmehr genügen, die allgemeineren maßgebenden Gesichtspuncte hervorzuheben, indem wir zuerst die grammatikalische Seite des Unterrichts, sodann die Pflege der lexikalischen Kenntnis der Sprache ins Auge fassen, worauf drittens noch einige die Behandlung der Lectüre und der Composition betreffende Bemerkungen folgen mögen.

In dem grammatikalischen Unterricht wird ein doppelter Cursus zu unterscheiden sein. Der erste, der Elementarcursus, hat sich, damit ein rascheres Fortschreiten möglich ist, auf das Wesentlichste zu beschränken, aber so, daß die Grundregeln der Sprache mit aller Schärfe behandelt und eingepägt werden. Die Erörterung der Lautgesetze kann sogleich mit den ersten Lese- und Schreibübungen in passende Verbindung gebracht werden, zumal wenn man sich den unnöthigen Umweg erspart, das Lesen und Schreiben zuerst an Wörterverzeichnissen einzuüben. Angemessener ist es nämlich, nachdem Buchstaben, Vocalpuncte und Leseseichen gezeigt sind, unverzüglich zu den Paradigmen überzugehen (vgl. was über den Vortheil dieses Verfahrens in der früher angeführten Abhandlung von Buxtorf S. 521 bemerkt wird). Dann verbindet sich z. B. die Darlegung der Eigenschaften der Gutturalen mit dem Durchgehen der Gutturalverben u. s. w. In Betreff der Paradigmen wird bekanntlich darüber gestritten, ob (so z. B. Gesenius in der Vorrede zur dritten Aufl. seiner Gramm.) mit dem Personalpronomen, weil dieses der Verbalflexion zu Grunde liegt, begonnen, dann das Verbum behandelt und erst zuletzt zum Nomen übergegangen werden solle, oder ob (wie z. B. Böttcher

a. a. D. S. 60 f. verlangt) nach Analogie des griechischen und lateinischen Unterrichts die ganze Nominalflexion dem Pronomen und Verbum vorauszuschicken sei. Für das letztere macht Böttcher geltend, daß bei diesem Lehrgang leichter progressive Uebungssätze aufzutreiben seien, daß die Personalflexion des Verbums und die Genus- und Numerusformen des Pronomens ohne voraus erklärte Nominalflexion gar nicht verständlich seien, wie sie auch sprachgeschichtlich davon abhängen, endlich daß überhaupt die leichtere und einfachere Nominalflexion besser auf die Verbalflexion vorbereite, als umgekehrt. Von diesen Argumenten wäre jedenfalls das zweite wesentlich zu modificiren. Zugugeben aber ist, daß man dem Schüler, um ihm Uebungssätze vorlegen zu können, zeitig einiges über die Plural- und Genusbildung des Nomens wird sagen müssen. Dagegen hätten wir starke Bedenken gegen den von Böttcher vorgezeichneten Plan, wornach zuerst in 15 Stunden (der 18.—32. des ersten Cursus) die Nominalflexion nach ihrem ganzen Umfang tractirt, dann in der 33.—44. Stunde das Pronomen abgehandelt würde, so daß man endlich in der 45. Lektion an der Flexion des starken Verbums anlangt. Der zweckmäßigste Gang scheint uns der z. B. von Mezger in seinem Uebungsbuche eingeschlagene zu sein, wornach an die Behandlung des Verbums starken Stammes zunächst die des Nomens starken Stammes sich anschließt u. s. w. So wird es möglich, der Behandlung der Nominalflexion auch das Wesentliche über die Bildung der Nominalstämme voranzuschicken, welcher letzteren Lehre, wenn nicht das Verbum schon behandelt ist, die gehörige Grundlage fehlt. Da eine nähere Darlegung der Behandlung der Paradigmen nothwendig zu grammatischen Erörterungen führen würde, welche nicht dieses Ortes sind, so möge nur noch auf zwei Punkte hingewiesen werden. Mit der Erläuterung der Verbalflexion ist sogleich auch eine präcise Darlegung der Bedeutung der Verbalformen zu verbinden. Namentlich verschaffe man dem Schüler eine klare Einsicht in die dem hebräischen Verbum eigenthümliche Verknüpfung der Temporal- und Modalbeziehung, eine Eigenthümlichkeit, deren Verständnis auch für die Sprachvergleichung sehr instructiv ist (vgl. Baumlein in der Zeitschr. f. das Gymnasialwesen, II. Jahrg. S. 734 und desselben Untersuchungen über die griechischen Modi 1846 S. 19 ff. und 35 ff.). Mit Recht bemerkt Böttcher (S. 63), es komme viel darauf an, die richtige Grundlage der Tempustheorie gleich vorn herein zu befestigen und die Zurückführung des hebräischen Perfects und Imperfects auf den Unterschied von Vergangenheit und Zukunft fern zu halten. Hängt doch von der richtigen Einsicht in diesen Punct, die erst von der neueren hebr. Philologie gewonnen worden ist, auch das Verständnis des wieder dem Hebräischen ganz eigenthümlichen Vav consecutivum und weiter das Verständnis der hebräischen Satzfügung ab. — Minder wichtig, aber doch nicht so gleichgültig, wie manche meinen, ist ein zweiter Punct, daß man nämlich noch immer die Verba in regelmäßige und unregelmäßige classificirt, und zu den letzteren die gutturalen, die Assimilirungs- und Verdopplungs-, endlich die sog. quiescirenden Verba rechnet. Aber wem, fragt Böttcher (S. 54 f.) mit Recht, fällt es denn ein, im Griechischen die Verba pura, contracta, liquida unregelmäßig zu nennen? Und welche Consequenz ist es, dagegen die entsprechenden Nomina gutturalia, contracta u. s. w. als regelmäßige zu behandeln? Solche irrthümliche Bezeichnungen sind trotz der beigefügten Verwahrungen ganz geeignet, dem Schüler den rechten Gesichtspunct zu verrücken. — Wenn die Paradigmen gehörig absolvirt sind, so kann die Einführung in den übrigen Inhalt der Grammatik allmählich im Zusammenhang mit der Exposition und Composition erfolgen. Dagegen sollte man darauf Bedacht nehmen, den hebräischen Gymnasialunterricht mit einem zweiten zusammenhängenden, das bisher Mitgetheilte theils zusammenfassenden, theils ergänzenden grammatischen Cursus abzuschließen. In diesem wäre nicht nur das ganze grammatische System nach seinem inneren Zusammenhang übersichtlich vorzuführen, sondern der Schüler könnte nun auch mit einzelnen Theilen der hebräischen Sprachwissenschaft, von denen er bis dahin mehr nur gelegentliche Notizen erhalten hatte, näher bekannt gemacht werden. Hieher ist auch solches zu rechnen, was Böttcher (S. 57) gewiß minder passend schon dem ersten Cursus zuweist, wie das Allgemeinere über die

hebräische Sprache und Literatur, die nähere Erörterung des hebräischen Alphabets und seines Verhältnisses zum lateinischen und griechischen u. s. w. Vornehmlich ist hier nun der Ort zu einer eingehenderen Sprachvergleichung, die viel lehrreicher sein wird, als jene Abstractionen, die man öfters unter der Firma der allgemeinen Grammatik zusammengefaßt hat. Dringend ist ein systematisches Durchgehen der Syntax zu empfehlen (vgl. Böttcher S. 66). So fern das Hebräische von dem Reichthum der lateinischen und griechischen Syntax ist, so ist es doch eine schädliche Einbildung, als sei mit dem Eintrichtern der Formenlehre die Hauptsache geschehen. Welche Verstöße in der Exegese hat nicht die Unkenntnis der hebräischen Satzfügung verschuldet!

Dem grammatischen Unterricht hat die Einführung des Schülers in das lexikalische Gebiet der Sprache zur Seite zu gehen. Wenig förderlich für diesen Zweck ist das beliebte Memoriren von Vocabelsammlungen, die meistens entweder nach gar keinem Princip oder nur nach äußerlich stofflicher Ordnung zusammengestellt sind, wobei es sich leicht trifft, daß man den Schüler Wörter auswendig lernen läßt, die ihm später bei der Lectüre des Alten Testaments selten oder gar nicht vorkommen werden*). Schon Franke hat in Bezug auf solche Memorirübungen bemerkt: *vocabula sola nemo facile sine summo taedio debitoque fructu addiscet*; wenigstens gilt dies von dem vorgerückteren Alter, in dem das Hebräische gelernt wird. Die lexikalische Kenntnis der Sprache hat sich vielmehr vorzugsweise an die Lectüre zu knüpfen und im Zusammenhang mit dieser immer mehr zu vertiefen und zu erweitern. Fürs erste möge man darauf sehen, daß der Schüler die in der Lectüre vorgekommenen Vocabeln sich so einpräge, daß ihm der Zusammenhang, in welchem sie ihm vorgekommen sind, so viel möglich gegenwärtig bleibe, zumal wenn eine Stelle für die Bedeutung eines Wortes besonders instructiv ist. Zu diesem Behuf gewöhne sich der Schüler, bei der Vorbereitung nicht die nämlichen Wörter immer wieder mechanisch im Lexikon nachzuschlagen und das vielleicht schon zehnmal aufgeschriebene Wort zum ersten mal zu notiren; sondern so oft ihm vorschwebt, daß ein Ausdruck ihm schon früher vorgekommen ist, suche er ihn in der früheren Stelle wieder auf und sehe zu, inwieweit die dort gelernte Bedeutung desselben auf die vorliegende Stelle paßt. Noch wichtiger aber ist zweitens, daß der Schüler die Wörter in ihrem etymologischen Zusammenhang erkenne, und so allmählich die Kenntnis aller bedeutenderen Wortfamilien erlange. Daß demjenigen, der 3—4 Jahre Hebräisch gelernt hat, alle in häufigerem Gebrauch stehenden Stämme mit ihren wichtigsten Derivaten geläufig seien, ist keine zu hoch gespannte Forderung. Wenn ihr selten genügt wird, so trägt dazu gewiß nicht wenig der Umstand bei, daß in den Händen der Schüler jetzt meistens Lexika sich befinden, welche nicht nach dem etymologischen Princip, sondern rein alphabetisch geordnet sind. Diese Anordnung soll „der praktischen Brauchbarkeit“ dienen, befördert aber nur die träge Bequemlichkeit. Es hilft nicht viel, wenn den Derivaten der Stamm in Klammern beigelegt, bei den Stämmen selbst aber anhangsweise die Derivata angegeben werden; das wird von den Schülern leicht übersehen. Wenn sie aber bei jedem Derivatium genöthigt sind, sich auf den Stamm zu besinnen, unter dem sie es zu suchen haben, wenn ihnen das Nachschlagen jedes Wortes immer wieder die Anschauung der ganzen Wortfamilie vorführt, erwerben sie allmählich ein gründlicheres und zusammenhängenderes lexikalisches Wissen, so daß die anfängliche Mühe sich reichlich belohnt. Es ist deshalb zu bedauern, daß neben den verdienstlichen lexikalischen Arbeiten, welche die neueste Zeit gebracht hat, das in seiner Art treffliche Winer'sche *lexicon manuale hebr. et chald. ordine etymologico descriptum* (1828) noch keine neue Bearbeitung gefunden hat. Ueber die Behandlung der Sache möge noch weiter Folgendes bemerkt werden. Natürlich ist dafür Sorge zu tragen, daß sich der Schüler vor allem die Verbalstämme mit ihrer Grundbedeutung und den daraus abgeleiteten usuellen Hauptbedeutungen sorgfältig einprägt. Schon Joh. Gerhard (*meth. stud.*

*) [Neuere Vocabularien sind die von Hager, Leipzig 1863., Grimm, Ratibor 1867, Schick f. u.]

theol. ed. 1654 S. 53) rath zur Anlegung eines alphabetisch geordneten Verzeichnisses aller Verbalstämme mit Beifügung der Hauptbedeutungen; dieses Verzeichnis, das nur wenige Blätter füllen werde, solle von dem Schüler täglich durchgemustert werden. Dagegen hat G. Stier (im hebr. Vocabularium 1857 [2. Aufl. 1871]) die Stämme nach grammatischer Ordnung verzeichnet. Ein derartiges classificirtes Verzeichnis der im Unterricht erläuterten Verbalstämme möge sich der Schüler selbst anlegen, und in dieses allmählich alle ihm vorkommenden Derivate eintragen, die letzteren wieder in grammatischer Ordnung, nämlich mit Unterscheidung der Bildungsformen (einfache Formen, Verdopplungsformen, Formen mit äußerer und hier wieder theils affirmativer, theils präformativer Vermehrung). Es bedarf keiner sehr ausgedehnten Lectüre, um die Mehrzahl der hebräischen Stämme und ihrer Familien kennen zu lernen. Auch auf die Frage nach dem Hervorgang der Triliteralstämme aus den einsilbigen Wurzeln darf, so weit es ohne gewagte Hypothesen geschehen kann, wohl eingegangen werden. Mögen die Sprachforscher noch immer streiten über die Principien, welche bei diesem Sprachproceß gewaltet haben (Reduplication, Anbildung von Partikeln vorn und hinten, Epenthese, Dehnung und Verhärtung der-Laute u. s. w.)*), jedenfalls läßt sich doch bei einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Stämmen die Wurzelverwandtschaft mit genügender Sicherheit bestimmen. Zusammenstellungen, wie z. B. Renan (histoire générale et système comparé des langues sémitiques, part. I. ed. II. S. 94) eine gegeben hat, sind in mehrfacher Beziehung auch für den Schüler lehrreich. Dagegen ist auf die etymologische Vergleichung der indogermanischen Sprachen nur mit großer Vorsicht einzugehen, da hier in der That noch nicht viele gesicherte Ergebnisse vorliegen. Dem Lehrer des Hebräischen sollten allerdings die in dieser Richtung angestellten Untersuchungen (über die man sich aus Delitzsch' Jesurun 1838, und Renan a. a. O. S. 434 ff. [R. v. Raumer, Die Urverwandtschaft der semitischen und indoeuropäischen Sprachen 1863, mit 4 Fortsetzungen 67. 68. 71. 74., Friedrich Delitzsch, Studien über indogermanisch-semitische Wurzelverwandtschaft 1873] orientiren kann), nicht fremd bleiben; auch wenn er nur den Gewinn davon hätte, daß er nicht, durch äußerliche Lautähnlichkeit verleitet, seinen Schülern Wortvergleichen zum besten giebt, die von der comparativen Sprachforschung längst gerichtet sind**). Wichtiger aber ist es, die Entwicklung der verschiedenen Bedeutungen der hebr. Wortstämme selbst genau zu verfolgen, da hier sich die interessantesten Blicke in die Werkstätte des hebräischen Sprachgeistes erschließen. Neben den neueren Lexicis, unter denen übrigens besonders das Fürst'sche [auch in der neuen von Nyssel so weit möglich verbesserten dritten Auflage 1876] mit angemessener Kritik zu benützen ist, bietet auch der alte Gussset in dieser Richtung noch manches brauchbare; außerdem sind als Hülfsmittel noch Dietrich's Abhandlungen über semitische Wortforschung 1844, und unter den neueren Commentaren namentlich der eine Reihe feiner lexikalischer Bemerkungen enthaltende Psalmencommentar von Hupfeld zu empfehlen. — Endlich nehme man bei der Lectüre auch auf die Synonymik gebührende Rücksicht. Das Hauptgebiet

*) Das Richtige dürfte sein, daß diese Principien alle wirksam gewesen sind; vergl. Steintal in der Zeitschrift der deutschen morgenl. Gesellschaft Bd. XI, 3. S. 407.

*) Verzeichnisse, wie z. B. Dölcke in seiner hebr. Gramm. 1822 S. 15—19 eines gegeben hat, sind fast ganz unbrauchbar und erheben sich nicht über das, was der alte Schickard de harmonia originum abgehandelt hat. — Insofern man auf solche Vergleichen sich einläßt, ist wohl zu unterscheiden zwischen dem, was in den semitischen und japhetischen Sprachen aus dem gemeinsamen Wurzelschlag sich erzeugt hat, und dem, was durch spätere Entlehnung von einer Sprache in die andere gekommen ist. Bekanntlich findet sich in der nachhomerischen Gräcität eine beträchtliche Zahl semitischer Wörter, wie ἀρραβών, βάσαρος (von dem Basaltlande Ψα), κάδος, μνᾶ, mehrere Namen von Edelsteinen, Rauchwerk, Gewürzen u. s. w. Ausdrücke, die ohne Zweifel in Folge des Handelsverkehrs mit den Phöniciern sich bei den Griechen eingebürgert haben. Auf derartiges ist um so mehr aufmerksam zu machen, je interessantere Folgerungen sich daran knüpfen. Vergl. hierüber Diefried Müller in den Göttinger gel. Anz. 1839 S. 929 ff.

der hebr. Synonymie ist natürlich dasjenige, auf welchem diese Sprache als Sprache der Offenbarung den größten Reichthum entfaltet, der Schatz der Ausdrücke, in denen das Alte Testament seine religiösen und ethischen Begriffe ausgeprägt hat *). Es lohnt sich, diesem Reichthum nachzugehen, die mannigfaltigen Nuancen eines Begriffs in seinen verschiedenen Bezeichnungen zu verfolgen, und zugleich, worauf schon früher hingewiesen worden ist, die entsprechenden Bezeichnungen in den classischen Sprachen zu vergleichen. Dieses theologische Element im hebr. Sprachunterricht, das bei dem Schüler den Grund dazu legen möge, daß er dereinst als Theologe es mit der Bestimmung biblischer Begriffe ernst nehme, ist mehr werth, als wenn man den Schüler schon zu viel von Untersuchungen der höheren Kritik naschen läßt.

Nach dem Bisherigen ist nun über die Behandlung der hebräischen Lectüre nur noch wenig zu bemerken. Zuerst fragt sich, ob und inwieweit der Exposition ein Lesebuch zu Grunde zu legen sei und auf welcher Stufe die hebräische Bibel einzutreten habe. Während die einen ein hebräisches Lesebuch für ganz entbehrlich halten oder doch den Gebrauch desselben auf eine möglichst kurze Zeit beschränken wollen, meinen andere die Exposition wenigstens während des ersten Jahrs an ein Lesebuch binden zu müssen; ja es giebt Lesebücher, die auf einen zweijährigen, beziehungsweise auf den ganzen Gymnasialcursus berechnet sind. Die erstere dieser Ansichten hat besonders Bohnenberger in dem Blaubeurer Seminarprogramm von 1853 S. 5 und 10 f. verfochten. Die Bedenken, welche Hopf (über den Unterricht in der hebr. Sprache, in der Erlanger Zeitschr. f. Protest. u. Kirche 1849 S. 91)**) gegen die Benützung der hebr. Bibel für den Anfangsunterricht geltend macht, nämlich das Störende der Accente und die Unmöglichkeit strengen Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren, hält Bohnenberger nicht für so bedeutend, daß sie sich nicht von einem erfahrenen Lehrer beseitigen ließen. Und in der That hat er nicht übel gezeigt, wie an der Hand größerer biblischer Lesestücke — unter denen er einige leichtere Psalmen (1. 146—150) an die Spitze stellt und dann erst historische Abschnitte folgen läßt — der ganze grammatische Cursus angemessen absolvirt werden könne. Daß in den gelesenen Stücken nicht sogleich alles erklärt werden kann, schadet, wie er mit Recht bemerkt, gar nichts. Dagegen gereicht es dem Anfänger zur Ermunterung, wenn er bald etwas zusammenhängendes zu lesen und zu verstehen bekommt; und jedenfalls verdient das von Bohnenberger vorgezeichnete Verfahren entschieden den Vorzug vor der Quälerei, welche dem Schüler angethan wird, wenn er z. B. in dem Maurer'schen praktischen Cursus (dessen Vorzüge im übrigen nicht angefochten werden sollen) sich 87 Seiten lang durch lauter abgerissene hebräische Sätze durcharbeiten hat. Angemessener ist es, das die grammatischen Regeln Schritt für Schritt mit entsprechenden Beispielen begleitende Verfahren der Composition zuzuweisen. Auf der anderen Seite darf aber doch gefragt werden, ob die Erleichterung, welche dem Anfänger ein unaccentuirter Text gewährt, so gar gering anzuschlagen ist, ja ob nicht schon die Rücksicht auf die Schonung der Augen, die beim Lesen des Hebräischen ohnehin stark in Anspruch genommen werden, von der alsbaldigen Benützung der hebr. Bibel zurückhalten sollte. Doch würde dieser Rücksicht durch den anfänglichen Gebrauch einer wenige Seiten füllenden Sammlung von Lesebüchern zur Genüge Rechnung getragen; länger aber als ein Semester oder höchstens ein Jahr sollte man dem Schüler den Gebrauch der hebräischen Bibel, in der er heimisch werden soll, auf keinen Fall vorenthalten. — Gegen die meisten der vorhandenen Lesebücher ist übrigens nicht bloß das einzuwenden, daß sie zu groß sind, sondern auch, daß sie zu vielerlei geben***). Davon

*) [Vgl. z. B. Drelli, Die hebr. Synonyma der Zeit und Ewigkeit. Leipzig 1871; Nyssel, Die Synonyma des Guten und Wahren in den sem. Sprachen 1872].

***) Vgl. auch Buddeberg über den hebräischen Unterricht auf Gymnasien, in dem Progr. des Gymn. zu Offen 1850. S. 4 f.

***) Solchen freilich, die ganz oder theilweise auf Selbstunterricht angewiesen sind, können ausführliche Lesebücher, welche fortlaufende Verweisungen auf die Grammatik und die nöthigen sach-

freilich ist man jetzt wohl zurückgekommen, auch nichtbiblischen Stoff aufzunehmen, wie ihn das früher in den württembergischen Schulen eingeführte *Wedherlin'sche* Lesebuch in schlechter Sprache und mit trivialem Inhalt neben den biblischen Stücken dargeboten hat. Dagegen meinen selbst einige der besseren Lesebücher den Schüler fast im ganzen *N. T.* herumführen zu müssen; da findet man neben Abschnitten aus den historischen Büchern und Psalmen (auf welche das überhaupt sehr passend angelegte Lesebuch von *Schwarz* 1847 sich beschränkt) Stücke aus *Jesaja*, *Jeremia* und anderen Propheten, aus *Hiob*, den *Sprüchen*, ja selbst aus dem *Koheleth*. Eine solche anthologische Mannigfaltigkeit mag für den Schüler unterhaltend sein, aber ein reeller Gewinn wird dadurch nicht erreicht, namentlich ist es ein Irrthum, zu meinen, durch Lesung von ein paar Capiteln gewinne der Schüler bereits eine Bekanntschaft mit den genannten Büchern. In sprachlicher und sachlicher Beziehung kommt gewiß mehr heraus, wenn man, sobald der grammatische Elementarcursus beendigt ist, sofort zur Lectüre ganzer alttestamentlicher Bücher (mit Ausscheidung einzelner ungeeigneter Stücke) schreitet. Was nun die Wahl dieser Bücher betrifft, so hat *Böttcher* (a. a. O. S. 51) die Forderung aufgestellt, daß die Gymnasiallectüre sich auf Historisches und leichteres Poetisches zu beschränken habe, dagegen die prophetische Literatur mit Ausnahme einzelner mehr dichterischer Stücke auszuschließen sei. Ich muß ihm im allgemeinen beistimmen. Von der in den württembergischen Anstalten herrschenden Observanz (vgl. auch den Entwurf der württ. Schulordnung von 1848), im 4., beziehungsweise schon im 3. Jahr prophetische Bücher zu lesen, habe ich noch niemals einen merklichen Erfolg wahrgenommen. Für ein eingehendes sachliches Verständnis der Propheten ist dieses Alter noch nicht reif, darum hastet auch von dem Inhalt des Gelesenen gar wenig in den Köpfen; darüber aber wird die Lectüre verkürzt, die vorzugsweise für diese Altersstufe sich eignet und auf der Universität nicht mehr nachgeholt zu werden pflegt, die Lectüre der historischen Bücher des *N. T.* Daß diese in sprachlicher Beziehung nicht minder lehrreich ist, als die der Propheten, ist bekannt; dazu kommt, daß man bei ihr durchschnittlich rascher vorwärts kommt, und so bei dem Schüler, indem er ein umfassenderes Material durchzuarbeiten hat, in demselben Maße die Sprachkenntnis sich mehr befestigt. Die historischen Theile des Pentateuchs sammt einer angemessenen Auswahl der legislativen, die *B. Josua* und *Richter* mit dem Büchlein *Ruth*, vor allem aber das schönste Erzeugnis alttestamentlicher Geschichtschreibung, die *B. Samuel*, endlich die *B. der Könige* könnten neben einer Auswahl von Psalmen (deren Lectüre theilweise mit der *B. Samuel* in Verbindung gesetzt werden kann) in vier Jahren, wenigstens bei der in Württemberg ausgesetzten Stundenzahl, gründlich durchgearbeitet werden; damit wäre das Fundament zu einer geschichtlichen Kenntnis des *N. T.* gelegt, die bei unseren Theologie-Studirenden häufig nur zu sehr vermisst wird. Die Hoheit des alttestam. Prophetenthums lernt der Schüler aus den *B. Samuels* und der *Könige* kennen; hat man über überflüssige Zeit zu verfügen, so ließe sich die Lectüre einiger prophetischen Reden durchsichtigeren Inhalts mit den Abschnitten des 2. Buchs der *Könige*, welche das geschichtliche Substrat für dieselben bilden, in Verbindung setzen. — Im übrigen finden auch auf die hebräische Exposition die Grundsätze ihre Anwendung, welche in dem *Art. Exposition* entwickelt worden sind, namentlich das, was dort über den Unterschied *stataischer* und *cursorischer* Lectüre, mit dem auch beim hebr. Unterricht viel Mißbrauch getrieben wird, treffend bemerkt ist. Auf der ersten Stufe hat man den Expositionsstoff zunächst nur als Mittel zur Befesti-

lichen Bemerkungen enthalten, sehr nützlich werden. Hieher gehören die von *Schwarz*, *Brückner*, [*Schick* I, 1. 61, 2. 75; I, 2. 62, II, 1. 76] u. a. Das *Gesenius'sche* und *Klaiber'sche* sind nur in Verbindung mit der *Gesenius'schen* Grammatik zu gebrauchen, das erstere [1865 in 10., 1873 in 11. Aufl. erschienen] ist in theologischer Hinsicht nicht zu empfehlen. — Eine Uebersicht über die vorhandenen hebräischen Lesebücher und eine Charakteristik derselben giebt *Buddeberg*, [über das beim hebr. Unterricht zu Grunde zu legende Lesebuch] im Progr. des Gymn. in *Essen* 1858.

gung und Erweiterung der Sprachkenntnis zu behandeln, die sachlichen Erläuterungen haben sich auf das zum Verständnis des Textes unumgänglich Nothwendige zu beschränken. Aber auch nachdem die geförderte Sprachkenntnis der Schüler ein näheres Eingehen in den Inhalt gestattet, möge aller eigentlich gelehrte Apparat ferne gehalten werden. Daß dem Schüler das Bibelwort selbst in seiner Kraft und Fülle sich erschließe, daß er in dasselbe hineingeführt werde, darauf kommt es allein an, nicht darauf, daß man ihn mit gelehrten Lappen behänge oder ihn gar durch kritisches Raisonement bei Zeiten gewöhne, über solches abzurtheilen, was er noch gar nicht gehörig kennen gelernt hat. Auf der anderen Seite ist ein cursorisches Lesen, bei dem eben darauf los übersetzt wird, ohne daß es zu einer geistigen Verarbeitung des Gelesenen kommt, und namentlich Präcision der philologischen Behandlung gar nicht möglich ist, ebenso wenig nütze. — Bei der Erklärung der Psalmen und der den historischen Büchern eingeschalteten Lieder werde das Wesentliche über die Form der hebräischen Poesie mitgetheilt; auf rhythmisches Lesen werde nachdrücklich gehalten, es erhöht wesentlich den Genuß dieser Stücke. — Daß es sehr zweckmäßig ist, den Schüler auch an der Lesung und Punctuation unpunctirter Stücke sich versuchen zu lassen, bedarf kaum besonders bemerkt zu werden. Ausreichendere Hilfsmittel für diese nützliche Uebung, als sie sich in Brückner's Hülfsbuch und Mezger's Uebungsbuch finden, wären zu wünschen; leider ist die unpunctirte kleine Amsterdamer Handbibel ein wahres Augengift. [Kautsch und Mühlau haben zu diesem Zwecke die Genesis mit großen Typen unpunctirt herausgegeben (Lips. 1868) und Baxter in London eine Reihe von Uebungsstücken auf Schreibpapier drucken lassen, welche von den Schülern vocalisirt werden sollen.]

Neben der Lectüre sind die Compositionsübungen ununterbrochen fortzusetzen. Daß nämlich ohne diese eine solide hebräische Sprachkenntnis kaum zu erzielen sei, muß entschieden behauptet werden. Schon Winer (dessen Grundlinien einer Methodik des Elementarunterrichts der hebr. Sprache 1819 von mir leider nicht benützt werden konnten) soll die Vernachlässigung der hebräischen Composition für die Hauptursache der seichten Sprachkenntnis angehender Theologen erklärt haben; und wer immer Gelegenheit gehabt hat, Schüler aus Lehranstalten, in denen tüchtig componirt wird, mit solchen, bei denen diese Uebungen versäumt worden sind, zu vergleichen, wird ihm gewiß Recht geben. Im allgemeinen wird freilich die Zweckmäßigkeit der hebr. Compositionsübungen von niemand in Abrede gestellt, und nur über die Ausdehnung derselben wird gestritten. Nach der Ansicht mancher nämlich sollen sie nur auf die Befestigung der Formenlehre berechnet und darum auf den grammatischen Elementarcursus beschränkt werden. Wenn ich dagegen mich bestimmt für die Fortsetzung des Componirens bis zum Ende des Gymnastalcursus erkläre, so veranlaßt mich hiezu fürs erste die Erfahrung, daß ohne mehrjährige Dauer dieser Uebungen es zu einer bleibenden Fertigkeit und Sicherheit in den grammatischen Formen und in der Punctuation nicht kommt, nicht minder aber zweitens die Ueberzeugung, daß der hebr. Composition auch noch eine über die Befestigung in den grammatischen Regeln hinausgehende Bedeutung beizulegen ist. Was in dem Artikel Composition (Bd. I, S. 832 ff.) über den Werth der lateinischen und griechischen Stilübungen gesagt ist, gilt im allgemeinen auch von der hebr. Composition*). Auch diese ist ein treffliches Mittel, den Schüler über die bloß mechanische Aneignung des Sprachmaterials hinüberzuführen, ihm (worauf schon Gesenius hingewiesen hat) die Differenz der hebr. Ausdrucksweise von der deutschen, beziehungsweise lateinischen und griechischen zum Bewußtsein zu bringen, und ihn so zum Eindringen in die Eigenthümlichkeiten des Hebräischen zu nöthigen. Natürlich kann es sich hier nur um Förderung in der Kenntnis des Hebräischen des N. T. handeln; darum ist die Wahl jedes Componirstoffs verfehlt, für welchen die angemessene hebr. Einkleidung dem Sprachgebiet des N. T. auf natürliche Weise nicht zu entnehmen ist. Die Virtuosität jenes württem-

*) [Vgl. hierüber die Abhandlung von Bohnenberger, über schriftliche Uebungen im Hebräischen. Blaubeurer Progr. von 1865.]

bergischen Prälaten, der mit seinen Murnen auf Spaziergängen Zeitungsartikel ins Hebräische überetzte, verdient keine Nachahmung. Mit feinem Sinn für das in diesem Stücke zu wählende Decorum hat Brückner (Hilfsbuch zur method. Einübung der hebr. Gramm., Borr. VI.) bemerkt, daß die Würde der alttestamentlichen Form nur an einem biblischen Gedanken ihren adäquaten Inhalt habe. Die Aufgaben werden darum anfangs am passendsten aus den alttestamentlichen Apokryphen und dem N. T. gewählt; auch die spätere jüdische Literatur kann einiges bieten. Dann aber ist zu Aufgaben fortzuschreiten, deren Inhalt zwar der Bibel verwandt ist, deren Uebersetzung aber in hebräischen Satzbau und alttestamentliche Diction nicht mehr so einfach vollzogen werden kann. Der kirchliche Liederschatz, Augustinus, Luther, unter den Neueren besonders Herder, Mückert, J. Fr. von Meyer u. a. bieten hiezu passendes Material in Fülle. Der Gebrauch eines deutsch-hebräischen Wörterbuches ist den Schülern abzurathen, da derselbe leicht zu den unpassendsten Uebersetzungen verleitet; für Stücke religiösen und ethischen Inhalts werden die deutschen oder lateinischen Indicos unserer hebräischen Handwörterbücher vollständig ausreichen. Noch mehr aber ist darauf zu sehen, daß der Schüler so viel möglich im A. T. selbst, theils in den von ihm bereits gelesenen Stücken, theils in anderen Stellen, deren Verständnis ihm zugemuthet werden darf, sich Rath's erhole. Es können, wie dies besonders von Mezger geschehen ist, die zu vergleichenden Stellen geradezu allegirt werden; für fähigere Schüler, für welche das selbständige Auffuchen instructiver Stellen einen besonderen Reiz hat, genügen leitende Winke.

Zum Schlusse noch ein Wort über die Lehrer des Hebräischen. Daß dieses Unterrichtsfach nur solchen Männern anvertraut werden solle, die es wirklich zu beherrschen im Stande sind, sollte als selbstverständlich nicht erst hervorgehoben werden müssen. Leider aber hat die Geringschätzung, unter der dieses Lehrfach häufig hat leiden müssen, sich auch darin geäußert, daß man dasselbe an manchen Orten Leuten übertrug, deren Sprachkenntnisse kaum über die Anfangsgründe hinausgiengen, und daß selbst die Prüfungsordnungen für den Lehrer im wesentlichen keine höhere Qualification als für den Abiturienten in Anspruch nehmen zu dürfen meinten. Z. B. das preussische Reglement für die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramts von 1831 fordert in §. 21 von denjenigen, welche im Hebräischen Unterricht geben wollen, wenigstens (!) richtiges Lesen, Sicherheit in der Formenlehre und Festigkeit im Analysiren sowohl einzelner Formen als ganzer Sätze, ferner daß sie die historischen Schriften des A. T. und die Psalmen mit einer gewissen Leichtigkeit zu übersetzen und zu erklären, auch den hebräischen Text mit der griechischen und lateinischen Kirchenübersetzung gehörig zu vergleichen im Stande seien. (Unter die letztere Forderung lassen sich sehr schwierige kritische und exegetische Probleme subsumiren; so aber, wie sie ohne Zweifel gemeint war, ist sie ziemlich nichts-sagend.) In Württemberg ist vor einigen Jahren in einem übrigens nicht zur Ausführung gekommenen Entwurf zu einer neuen Prüfungsordnung der Versuch gemacht worden, die Forderungen im Hebräischen sogar noch weiter herabzudrücken. Wie stümperhaft aber der Unterricht im Hebräischen ausfallen muß, wenn der Lehrer selbst nicht mehr versteht, als die Schüler lernen sollen, welche Blößen er in diesem Fall begabteren Zöglingen gegenüber geben wird, ist einleuchtend. Selbst der Unterricht in den Elementen wird Sicherheit und Klarheit nur gewinnen, wenn der Lehrer eine tiefer gehende Erkenntnis der Sprache hat; wie aber vollends ohne eine solche und ohne ein gründlicheres Studium des A. T. ein Lehrer im Stande sein sollte, vier Jahre hindurch einen fruchtbaren Unterricht im Hebräischen zu ertheilen, ist nicht zu begreifen. Man verlange daher von den Candidaten, welche die Qualification für dieses Unterrichtsfach nachsuchen, nicht bloß Kenntnis einzelner Formen und Regeln, sondern auch Einsicht in das grammatische System, nähere Bekanntschaft mit dem gegenwärtigen Stand der hebr. Philologie, namentlich mit der Ewald'schen Grammatik, man fordere von ihnen Proben, daß sie im A. T. sich umgesehen und die alttestamentlichen Disciplinen studirt haben. Der Lehrer des Hebräischen wird in der Regel ein Theologe sein; hat

er zugleich den Religionsunterricht zu ertheilen, so gewährt dies den Vortheil, daß beide Lehrfächer in fruchtbare Beziehung zu einander gesetzt werden können; auf keinen Fall aber ist zu dulden, daß der Lehrer des Hebräischen durch die Art und Weise, wie er das *N. T.* behandelt, den Religionsunterricht stört und durchkreuzt. Daneben ist aber, wie dies Hoppf (a. a. O. S. 83) mit Recht geltend macht, nicht minder zu wünschen, daß der Lehrer des Hebräischen auch der classischen Sprachen so weit mächtig sei, um bei der comparativen Behandlung der Sprache mit selbständigem Urtheil verfahren zu können.

Dehler †.

Zusatz. Mit dem J. 1861, in welchem der vorstehende Artikel in der ersten Auflage dieser Encyclopädie erschien, hat für die hebr. Sprachforschung zwar keine neue Periode, aber, so viel wird man ohne Uebertreibung sagen dürfen, ein neuer Abschnitt begonnen, durch das in jenem Jahr erschienene Lehrbuch der hebr. Sprache von Justus Olshausen*), und die sich an dasselbe anschließenden Arbeiten haben auch schon auf den Elementarunterricht im Hebräischen einzuwirken begonnen. Es kann hier nicht meine Aufgabe sein ausführlich den Entwicklungsgang zu schildern, welchen die hebr. Sprachforschung in den letzten zwei Jahrzehnten genommen hat und alle in dieser Zeit erschienenen hieher gehörigen Werke zu verzeichnen — es sind deren mehr, als man denken sollte —; ich beschränke mich darauf, die Hauptgesichtspuncte und bedeutendsten Erscheinungen hervorzuheben, wobei ich bedaure, auf keine eingehendere Darstellung der obschwebenden Fragen verweisen zu können. Hauptsächlich aus den Vorreden der in Betracht kommenden Werke von Ewald und den dort aufgeführten Abhandlungen, Gesenius, Olshausen, Böttcher, Land ist das Material zu entnehmen; dazu möge des letzteren Artikel *de nieuwe rigting in de hebreewsche grammatica* (Theologisch Tijdschrift VI [1870], S. 63—82) verglichen werden. Der consequente Versuch, um es mit einem Wort zu sagen, die in dem Hebräischen des *N. T.* uns entgegretenden Sprachformen auf die vorauszusetzenden ursemitischen zurückzuführen: das ist es, was Olshausen's angeführtes Lehrbuch von den früheren, auch denen von Ewald und Gesenius und dem später erschienenen von Böttcher unterscheidet, und demselben die Bedeutung verleiht, einen neuen, und wie wir glauben gewinnreichen Abschnitt in der Geschichte der hebr. Sprachforschung eröffnet zu haben. Es mag zwar im einzelnen mit der Zeit noch vieles anders und richtiger bestimmt werden können und müssen — Olshausen selbst hat das in der Vorrede zu seinem Werke ausgesprochen — und er mag insbesondere darin gefehlt haben, diese vorauszusetzenden ursemitischen Sprachformen zu ausschließlich im Arabischen gesucht zu haben — das hat Ewald sofort richtig gesehen und es im Vorwort zur letzten Bearbeitung seines großen Lehrbuchs (Herbst 1869) für beinahe lächerlich erklärt, daß man damit nur auf den Grundirrtum der holländischen Schule unter J. A. Schultens zurückfalle (vgl. hierüber den vorstehenden Artikel (S. 332) — nichts desto weniger wird Olshausen im wesentlichen Recht haben und das Lob, das Dehler im Gegensatz zu den in den verflohenen Jahrhunderten einander entgegengesetzten Richtungen mit Fug und Recht dem von Ewald eingeschlagenen Wege ertheilt hat, daß auf diesem die echte Einfachheit und die echte Gründlichkeit zu finden sei, wird nun noch mehr dem von Olshausen eröffneten ertheilt werden müssen. Und wenn es zur Zeit auch noch den Anschein hat, als ob die zwei Richtungen, die in der hebr. Sprachforschung der Gegenwart hervortreten und die man unter den Namen Ewald und Olshausen verkörpert sehen kann, als unversöhnliche Gegensätze einander gegenüberstünden, so dürfte denn doch in Wirklichkeit der Unterschied nicht so groß, jedenfalls immer mehr in der Ausgleichung begriffen sein, indem auch die Anhänger der Olshausen'schen Methode dem Wirken des noch innerhalb des einzelnen, speciell hier des hebr. Zweigs weiter schaffenden Sprachtriebes mehr Rechnung

*) Braunschweig, Vieweg. Buch I, Laut- und Schriftlehre. Buch II, Formenlehre. Die von Verfasser und Verleger angekündigte Ausarbeitung der Syntax ist zur Zeit noch nicht erschienen.

zu tragen beginnen, und Ewald selbst für sich in Anspruch nimmt, das was an der historisch-comparativen Behandlungsweise Olshausen's wahres sei, selber schon seit lange zur Aufhellung der hebr. Grammatik verwerthet zu haben. Da aber viele auch bei Ewald noch übrig gebliebene Schwierigkeiten bei Olshausen's System sich einfach lösen und da wirklich weitaus der größte Theil des hebr. Sprachguts sich den von ihm aufgestellten Grundsätzen leicht und sicher unterordnet, dürfte dies allein schon genügen, die Richtigkeit seiner Methode zu erweisen, die daher seither auch immer weiteren Einfluß gewonnen hat. Auf die Spitze gestellt erschien zunächst das Olshausen'sche System gewissermaßen in der 1869 in holländischer Sprache veröffentlichten hebr. Laut- und Formenlehre von J. P. N. Land, worüber die genannte Abhandlung des Verfassers u. A. Müller in der Theol. Lit.-Zeitg. 1877, 19, zu vergleichen ist*); sodann in G. Vickell's Grundriß der hebr. Grammatik (Leipzig 1869. 70 in 2 Hefchen), welcher die historisch-comparative Methode in knapper Uebersicht weiteren Kreisen zugänglich machen und zu einer Verwerthung derselben auch im Unterricht anregen wollte**); vgl. hierüber Kauzsch, Theol. Lit.-Zeitg. 1877, 17, aber für den ersten Unterricht im Hebräischen wäre keines dieser Bücher zu gebrauchen. Besser eignet sich dazu die erste fast überall sich rückhaltslos auf Olshausen stützende hebr. Schulgrammatik von A. Müller (Halle 1878), welche ihre entschiedenen Vorzüge vor den bisherigen Schulgrammatiken besitzt, insbesondere auch durch die Hindernisse, die sie einem mechanischen Auswendiglernen in den Weg legt; aber in ihrer Eintheilung in 541 §§ dürfte sie doch zu wenig übersichtlich sein. Deswegen wird noch immer der kleinen Grammatik von Gesenius die Herrschaft in den meisten Schulen verbleiben, zumal da dieselbe in ihrer 22. Aufl. (Leipzig 1878) eine völlige Umarbeitung durch E. Kauzsch erfahren hat, bei welcher derselbe auf dem schon von Rödiger eingeschlagenen Wege, dem zweifellos Stichthaltigen aus dem System Olshausen's Rechnung zu tragen, noch einige Schritte weiter gegangen ist, so daß das früher richtige Urtheil (vgl. S. 337 unten), daß die Gesenius'sche Grammatik nur den empirischen Stoff ohne rationelle Begründung biete, jetzt nicht mehr zutrifft. Auch die Syntax (vgl. S. 338), wie die Lehre vom Nomen ist in dieser neuen Bearbeitung umgestaltet worden, soweit es ohne Aufgeben der bisherigen Paragrapheneintheilung möglich war. Auf das großartig angelegte, nach des Verfassers Tod von Mühlau in 2 Bänden herausgegebene Werk von F. Böttcher, Ausführliches Lehrbuch der hebr. Sprache (Leipzig 1866. 68), das in 1200 §§ nur die Laut- und Wortlehre behandelt, dürfte es nicht nöthig sein näher einzugehen, da dasselbe zwar durch gründlichste Erforschung des Einzelnen sich auszeichnet, aber für die Gestaltung der hebr. Sprachlehre im großen und ganzen keine neuen fruchtbringenden Gesichtspuncte eröffnet hat. Von neueren Elementarbüchern genüge es, einige dem Namen nach anzuführen, z. B. Arnold 1867, Blech 1864, Grundt 1875, Petermann 1864 nebst dessen interessantem Buch: Hebräische Formenlehre nach der Aussprache der heutigen Samaritaner 1868, endlich die schlechte, aber wie es scheint, in katholischen Lehranstalten viel gebrauchte kurze Anweisung der hebr. Sprache von Bosen (Freiburg 6. A. 1860, 12. A. 1874). Von den hebr. Wörterbüchern ist das bekannte von Gesenius für die 8. Aufl. (Leipzig 1878) durch Mühlau und Volk neu bearbeitet worden, aber Dehler's berechtigter Wunsch nach einer etymologischen Anordnung des hebr. Lexikons hat auch bei dieser Auflage noch keine Berücksichtigung gefunden.

*) In der Anzeige von Land, The principles of Hebrew Grammar. Translated from the Dutch by Reginald Lane Poole. With large additions by the author and a new preface. London 1876.

***) Auch dieser Grundriß ist neuerdings ins Englische übertragen worden: B., Outlines of Hebrew Grammar. Revised by the Author and annotated by the translator Dr. S. J. Curtiss, jr. With a lithogr. table of Semitic characters by Dr. J. Euting. Leipzig 1877. Schon dies Meisterwerk einer semitischen Schrifttafel mit 56 Columnen, 20 allein fürs Hebräische, sichert dem Buche seinen Werth.

Zur Literatur über die hebr. Sprache ist zu vergleichen: Hatzel, Geschichte der hebr. Sprache und Literatur 1776; Gesenius, Geschichte der hebr. Sprache und Schrift (Leipzig 1815), das seiner Zeit treffliche Werk, dessen Neubearbeitung immer noch zu den frommen Wünschen gehört; endlich Steinschneider, Bibliographisches Handbuch über die theoretische und praktische Literatur für hebr. Sprachkunde (Leipz. 1859), das die bis 1850 erschienenen grammatischen Werke unter 2299 Nummern ziemlich nahe vollständig aufzählt.

Reise.

Hecker, Johann Julius. Literatur: Chr. Hemmcke, die Verdienste des ersten Stifters der Realschule um die Jugend, 1768. Hecker's Ehrengedächtnis, 1769. Reccard, die Verdienste Hecker's, 1786. Andr. Jac. Hecker's kurzer Abriß der Geschichte der königl. Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung, 1797. K. v. Kautner, Gesch. der Pädagogik, Th. II. Ferd. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der königl. Realschule, 1847. Joh. Heinr. Schulz, Geschichte der königl. Real- und Elisabethschule, 1857. F. Ranke, Ueberblick über die Geschichte der Realschule, 1861.

J. J. Hecker war am 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr in der Grafschaft Mark geboren, wo sein Vater Heinr. Bernh. Hecker Rector und Stadtsecretär war. Die ersten vierzehn Jahre seines Lebens brachte er im väterlichen Hause zu, besuchte dann das Gymnasium in Essen, dessen Rector Joh. Heinr. Zopf ihn sehr lieb gewann, und bezog Ostern 1726 die Universität Halle, wo er Michaelis, Breithaupt, Vater, Lampe und Kambach hörte und bei Aug. Herm. Francke's letzter Rede an die Studirenden zugegen war, welche vorzüglich den zündenden Strahl in die Seele des jungen Mannes warf. Spener's Anregungen waren damals ins Leben eingedrungen; nach ihnen war schon Hecker's erste Erziehung geleitet worden; alle Lehrer der Hochschule wirkten einmütig in demselben Geiste: so gewann er eine theologische und pädagogische Bildung, welche völlig harmonisch und auf ein klar vorgezeichnetes Ziel mit Bestimmtheit hingerichtet war. Wie auf der Schule, strebte er jetzt auf der Universität auch nach realem Wissen und hörte medicinische und naturwissenschaftliche Vorlesungen.

Hecker's Entschiedenheit belohnte sich durch das Glück, daß er schon früh zu einer würdigen Lehrerstellung gelangte und in einer Anstalt zu wirken Gelegenheit fand, in welcher mehr als anderswo ein eigenthümlich kräftiger Geist herrschte. Alles, was er an Wissen sich angeeignet hatte, konnte er sofort einer lernbegierigen Jugend mittheilen und dadurch zugleich sie und sich fördern. Im Jahr 1728 ward er Mitglied des Seminarium selectum unter Freylinghausen und Freyer, welches junge Theologen zum Schulamt vorbereitete, und als er kaum das 22. Lebensjahr vollendet hatte, schon im November 1729, trat er als Lehrer am Pädagogium ein. Treue im allernächsten Beruf ist sein Grundcharakter, sechs reiche Jahre vergiengen ihm hier unter rastloser pädagogischer und literarischer Thätigkeit und erwarben ihm wie die Liebe und Verehrung seiner Schüler, so die volle Hochachtung seiner Collegen und Vorgesetzten. Er ward sich seiner Kraft und des Segens bewußt, den eine wohlgeordnete, hingebende Wirksamkeit für die Jugend in sich trägt. Der Umfang seines Unterrichts ist für unsere Zeit beispiellos. Er lehrte Lateinisch und Griechisch, römische Alterthümer (Cäsar, Justin, Virgil, Cebes, Epiktet, Plutarch, Facciolati, Paulinus a S. Josepho), Hebräisch, Deutsch (Gesch. der Sprache und Bildung zur Beredsamkeit), Religion, Geschichte, Arithmetik, Botanik, Anatomie, Physiologie, Chemie und Materia medica, und weil der so weit gehende reale Unterricht noch neu war, gab er 1732 Lineamenta Anatomiae, 1733 Einleitung in die Botanik, und 1734 eine Betrachtung des menschlichen Körpers nach der Anatomie und Physiologie heraus. Mitten in dieser Thätigkeit, deren finanzieller Ertrag der Anstalt selbst zu gute kam, durchdrang er sich ganz mit Francke's Ideen und beschloß, ihrer Verwirklichung sein Leben zu widmen. Irre ich nicht, so hat niemand in jenen Tagen gelebt, der so entschieden wie Hecker als der wahre Träger der innersten Tendenzen Francke's für Kirche und Schule betrachtet werden kann. Für seine geistige Entwicklung unterstützte ihn die Freundschaft der Professoren der Universität, wie Hoffmann's, der Collegen, wie Knapp's, Vockerodt's, Gruner's, Jani's, und eine

Reise nach Holland und durch einen Theil von Deutschland. Auch war er Augenzeuge der Arbeiten Christoph Semler's für zweckmäßigen Unterricht künftiger Handwerker, und des erfolglosen Versuchs desselben, eine Realschule zu gründen. Wir bemerken, wie ihn Gottes Fügungen seinem künftigen Berufe allmählich zuführten.

Den Uebergang zu demselben bildete seine Anstellung als Lehrer, Prediger und Schulinspector an dem Militär-Waisenhause zu Potsdam, 1735—39, wo er bald in unmittelbare Berührung mit dem Königl. Hofe kam. Friedrich Wilhelm I. ließ sich von ihm ein Herbarium sammeln und ihn an dem Unterrichte für die Prinzen Theil nehmen. Die Folge davon war die Berufung als erster lutherischer Prediger an die Dreifaltigkeitskirche zu Berlin, welche Heder's weiteres Tagewerk bestimmte. Die mündliche Instruction des Königs nach der Probepredigt: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche in Berlin Prediger sein; er muß aber wie er heute gethan, den Leuten aus der Friedrichsstadt den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen; denn daran ist das Meiste gelegen“, traf hier auf jene Uebereinstimmung der Gesinnung, welche die einzige Bürgschaft für die rechte Ausführung eines gegebenen Befehls ist. Gerade dieses Wirkungskreises bedurfte es für Heder, um alle seine Kräfte auf seinen großen Lebenszweck zu concentriren. Fast 30 Jahre hat er ihm angehört und sich in dieser Zeit um die Gemeinde der Dreifaltigkeitskirche, das gesammte Unterrichtswesen Berlin's und das des preussischen Staates bleibende Verdienste erworben. Seine Predigt, Katechisation und Seelsorge waren ausgezeichnet und trugen durchaus den Charakter, den Spener durch Lehre und Vorbild in die damalige Kirche gelegt hatte. Das Wohl der Armen lag ihm außerordentlich am Herzen; mit dem leiblichen Bedürfnis derselben ununterbrochen beschäftigt, sorgte er zugleich für das geistige Fortschreiten auf das beste und wendete alle seine Gedanken der Schule zu, als der wahren Quelle des Heils für dieselben. Denn an die segensreiche Wirksamkeit der Schule glaubte Heder; mit zweifelloser Ueberzeugung hielt er daran fest, daß man allein auf sie gestützt im Stande sein werde, die christliche Idee vom Leben zu verwirklichen, die leiblichen und geistigen Bedürfnisse aller Menschen zu befriedigen und Staat und Kirche neuer Blüte rasch entgegenzuführen. Durch solche Männer nahm die lutherische Kirche damals in Deutschland einen neuen Aufschwung und brachte es zu ganz außerordentlichen Resultaten.

Am 2. September 1739 wurde Heder in sein neues Amt eingeführt. Wo bisher so gut wie nichts für den Volksunterricht geschehen war, war Heder gezwungen, mit möglichster Eile den dringendsten Uebelständen abzuhelfen. Er schlug dazu den einzig richtigen Weg ein, indem er zu gleicher Zeit die unentbehrlichen äußeren Mittel zu gewinnen und innere Einrichtungen zu treffen bemüht war, deren Vorzüge allen einleuchten und in ihnen die Gewißheit zu helfen erwecken konnten. Die ersten Geldbeiträge spendete er aus der Kirche, und so gering sie waren, machten sie es doch möglich, daß hintereinander sechs vierclassige Schulen, an deren Spitze wackere, zum Theil neu gewählte Lehrer standen, in verschiedenen Straßen von ihm dem Publicum dargeboten wurden und schon über den bisherigen Kreis von Lehrgegenständen und über die angeführten Methoden des Unterrichts hinausgingen. Oeffentliche Bekanntmachungen und Prüfungen waren bestimmt, das Interesse aller für den neuen Anfang rege zu machen. Um aber schnell weiter zu kommen, richtete er eine Schullotterie ein, und ließ dazu Luther's Bibel, Arndt's wahres Christenthum und Paradiesgärtlein und Luther's kl. Schriften mit Rambach's Vorreden drucken. Sofort gewann er dadurch 1744 ein Capital von 4000 Thalern und durch den weiteren Verkauf der Bücher eine dauernde Einnahme. Da wurden die Lehrer besser besoldet, die Freischüler vermehrt, ein besonderer Inspector angestellt, die Unterrichtszweige erweitert und der Versuch gemacht, durch einen Hauskauf für alle künftige Einrichtungen einen Mittelpunkt zu gewinnen. Als endlich nach verschiedenen Versuchen am 29. März 1747 das Schulhaus des bisherigen Friedrichsstädtischen Gymnasiums für 1200 Thlr. erworben wurde, hatte Heder schon den vorgelegten Behörden die Pläne für die Gestaltung des Ganzen vorgelegt und deren Genehmigung nachgesucht. Am 9. Mai 1747 eröffnete er seine ökonomisch-mathe-

matische Realschule. Erhaben ist der Anblick des Erfolges, der auf die aufopfernde treue Arbeit eines einzigen, einen großen Zweck verfolgenden Mannes gelegt wird. Francke's Lebensbild hatte sein Gegenbild gefunden. Die Curatoren der Dreifaltigkeitskirche waren ganz auf Hecker's Seite mit dem größten Theile der Berliner; Friedrich der Große vernahm die Kunde von der neuen Gründung, die ganz in seinem Sinne war, mit der größten Freude und bezeugte ihm dies in eigener Audienz; im J. 1750 ernannte er ihn zum Ober-Consistorialrath. Die wichtigsten Privilegien — Buchhandlung, Apotheke, ein Patent auf neue Erfindungen, das Recht eine belehrende Zeitung herauszugeben, — ertheilte er um feinetwillen der Anstalt.

Es folgen die merkwürdigsten Jahre Hecker's, welche der Durchführung der Idee der Realschule geweiht waren. Als ein richtiger Gedanke für jene Zeit war sie schon anerkannt: nur blieb nachzuweisen, daß ihm praktisch beizukommen sei. Mit seinen allgemeinen Grundsätzen für die Schule fand Hecker sein Zeitalter vorbereitet: man müsse nur das Leben, wie es ist, zum Ausgangspunkte nehmen und bei der Bildung der Jugend den geraden und einfachen Weg zum Ziele einschlagen, jeden Umschweif und jede unpraktische Richtung ausschließen; nicht durch Regeln, sondern durch Anschauung müsse man unterrichten; die blasse, unfruchtbare, dem kindlichen Geiste fremde Theorie müsse der lebendigen Einübung weichen; an die Stelle dessen, was nur das Gedächtnis in Anspruch nehme und beschwere, müsse man setzen, was den Verstand bilde und alle Geisteskräfte erzeuge und beschäftige; in ein freundiges Jugendleben müsse man auch in der Schule das heranwachsende Geschlecht, eben so das männliche, wie das weibliche, hineinziehen, damit es in höherem Alter mit gleicher Frische und Heiterkeit für die Berufspflichten sich wirksam erweise. Nicht Stunden der Qual und Langenweile sollten die Lehrstunden sein, sondern das Gemüth der Kinder für die Lehrgegenstände begeistern und immer durch inneres Interesse wach und voll Theilnahme erhalten. — Auch die ihm eigenthümlichen Ideen, durch die Wahrheit der bezeichneten Ansichten empfohlen, fanden überall Beifall und Hülfe.

Was bei dieser Realschule zuerst und vornehmlich als bezeichnend ins Auge fällt, war der Unterricht durch Bilder und Modelle. Zwar waren darin die Halle'schen Stiftungen mit glänzendem Beispiel vorangegangen und Semler's Versuche in noch ausgedehnterem Umfange nachgefolgt, Hecker aber übertraf beide durch die Mittel, die er dafür verwendete, und durch die Erweiterung des Planes, den er dabei verfolgte. In dem Modellsaal der Realschule zu Berlin sollte nicht nur das gesammte Leben mit allen seinen Beschäftigungen allmählich hervortreten, um den einzelnen Schülern je nach ihrem eigensten Bedürfnis vorgeführt zu werden, sondern auch für Religion, Geschichte, Geographie, alle Lehrzweige, die bisherigen wie die neu eingeführten, z. B. Heraldik, Hydraulik, Numismatik, Commerce, durch anschauliche, sinnliche Darstellung geforgt sein. Gegenwart und Vergangenheit sollten sich unmittelbar neben einander finden. Hier finden sich neben Linealen, Reißschienen, allen Arten von Zirkeln, Meßstäben, Meßketten, Astrolabien, alle möglichen Maschinen, Gebäude, Schiffe, Pflüge, Mühlen, Säulen, Festungen, dazu vollständig assortirte Kaufmannsläden, Sammlungen zu Darstellung der Lederbereitung, des Seidenbaues, der Linnen- und Wollearbeit, endlich unter unzähligem anderem ein stattlicher römischer Triumphzug von ungeheurer Dimension; Moses Stiftshütte, die Stadt Jerusalem, die Sündflut, Bunyan's Reise eines Christen nach der Ewigkeit waren in Aussicht genommen. An Bildern erschienen durch Hahn's Bemühungen nach einander: Vorstellung des brandenburgischen Hauses im Kupferstich, Vorstellung aller römischen Kaiser, biblische Portraits und Alterthümer, Kartensammlungen und Aehnliches. Ein botanischer Garten und eine Maulbeerpflanzung führten in das Leben der Natur selbst ein.

Diese vielfachen Bilder und Modelle repräsentiren die realen Elemente der neugegründeten Schule zunächst didaktisch. Von dem Lehrplan ist nichts ausgeschlossen, was Industrie und Gewerbe umfassen, was das bürgerliche Leben fördert, was dem Menschen als solchem unentbehrlich ist. Im Vordergrund steht die Religion in der Form der

Bibel- und Katechismuskunde; eine Anweisung zum erbaulichen Bibellefen enthielt die hier erschienene Bibelausgabe schon 1743; es folgte der kurze Inhalt der biblischen Bücher nebst der christlichen Glaubenslehre und den Lebenspflichten in einem Liede verfaßt, 1747, ein Neues Testament, wo am Schluß jedes Capitels der Inhalt in ein Gebet aufgenommen war, 1752, die Glaubenslehren in Tabellen dargestellt, 1755, ein Sinnbild zur Erklärung des Katechismus und der Heilsordnung, 1758, und anderes. Ein nicht minderes Gewicht ward auf die Muttersprache gelegt, namentlich auf Redekunst und Epistolographie; auch die alten Sprachen wurden in den Kreis aufgenommen, nicht bloß die lateinische, sondern auch die griechische und hebräische; die neueren aber wurden eingeborenen Lehrern übergeben, Engländern, Italienern, Franzosen; zu den Wissenschaften, welche schon üblich waren, wie Mathematik, Physik, Geschichte, Geographie tritt alles hinzu, wozu irgend ein Bedürfnis vorhanden ist, wie Civil- und Militärbaukunst, Bergwerkskunde, Genealogie, alles dies, um die Schüler mit den bisher gewonnenen Resultaten durch Anschauung bekannt zu machen. Zu den mechanischen Fertigkeiten, Schreiben, Zeichnen, Singen kam hier ein eigentlicher musikalischer Lehrgang, Glaschleifen, Drechseln, Pappen, Lactiren und anderes hinzu. So war es möglich, hier alles zu lernen, was man wünschte; für gute Lehrer war in allen Fächern gesorgt, die Auswahl den Eltern und Schülern selbst überlassen, das herrschende Fachsystem verhütete die Nothwendigkeit, irgend etwas ohne eigene Neigung zu betreiben. Man erhob sich zur Idee einer Universalschule, eines „Pandocheum“, wie ein Programm sich ausdrückt, einer Universität für Nichtstudirende.

Niemand wird Hecker auf diesem Wege nachgehen wollen; er unternahm mit kühnem Muthe ein Riesenwerk; wäre es bis in unser Jahrhundert fortgesetzt worden und den Fortschritten desselben gefolgt, welche Kosten wären der Realschule erwachsen und wo fände sich ein Glaspalast, alle diese Schätze aufzunehmen? und hätten alle Schulen diese Ausstattung erhalten sollen, wie viel von den Staatseinnahmen hätte dies erfordert? die Neuheit der Sache brachte Hecker eine große Anzahl an Geschenken von allen Seiten, sonst wäre auch er damit gescheitert.

Aber jene Modelle repräsentiren zugleich das methodische Verdienst Hecker's und damit die erfreulichste Seite seiner großartigen Thätigkeit. Studirende widmen ihrer Ausbildung mit Recht einen großen Theil der Jugendzeit bis zum männlichen Alter; die Nichtstudirenden müssen früh zu ihrer Lebensaufgabe geführt werden, um noch in jugendlichen Jahren die unentbehrlichen Vorstufen der gewählten Fächer in der Praxis zu durchlaufen. Hecker's Kampf war daher gegen die übliche Weise, die Kinder schon aus den unteren Gymnasialclassen mit unvollkommener Aneignung nicht verstandenen Stoffes in die Gewerbe einzuführen; etwas ganzes sollten sie in kürzester Zeit und zwar das erhalten, was sie unmittelbar brauchen könnten; daher unternahm er es durch die besten Methoden die Zeit der Schule abzukürzen. Modelle und Anschauung erschienen als Hauptsache; wie sie aber angewendet werden sollten, dies war zu ermitteln und darzustellen. Darin bestand ein Haupttheil der Lebensarbeit Hecker's, jeden Unterrichtsgegenstand zwar den allgemeinen Principien gemäß, aber doch ohne Einseitigkeit nach dem in ihm selbst ruhenden Gesetze von innen heraus zu entwickeln. Dazu bedurfte es der ganzen Energie des Willens, welche die Hingabe an eine gute Sache und das Bewußtsein, daß er damit Gott und dem Vaterlande diene, in Hecker hervorrief, doch nicht in ihm allein, sondern auch in seinen Mitarbeitern und Gehülfen.

Es zeugt für sein volles Verständnis der Unterrichtsfrage, daß Hecker schon 1748 also nur ein Jahr nach Gründung der Realschule, die Bildung von Lehrern ins Auge faßte und für sie ein Seminar eröffnete und später (1766) auch die Nothwendigkeit eines „Mademoisellen-Seminars“ erkannte. Wo er Techniker in der Stadt vorfand, zog er sie als Lehrer in die Schule; junge strebsame Leute schickte er aus, damit sie sich die nöthige Sachkenntnis und Anschauung erwerben möchten. So ward 1750 für Bergwerkskunde Sprengel in den Harz geschickt, und 1751 ein zweiter Lehrer mit demselben Auftrag ausgesendet. Aber die Einführung in die beste pädagogische Methode

musste in einer besondern Anstalt geleistet werden. Dafür fand Heder in dem angegebenen Jahre einen ausgezeichneten Mitarbeiter an Joh. Friedr. Hähn, dem Verfasser kleiner Schriften für Eltern und Kinder, 1747, der 1753 auch die Stelle eines Inspectors erhielt (vgl. d. Art. Felbiger, S. 412). Bis zum J. 1759 war dieser die Seele der Anstalt, gleichsam Auge, Ohr und Mund des Directors. Seine Schulschriften 1753—59, eine Zeitschrift (*Agenda scholastica* 1751), seine methodischen Werke und Lehrbücher waren finanziell und in Beziehung auf den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit. Hähn gieng ganz auf Heder's Ideen ein, und erfand zur Verwirklichung derselben die sog. Literalmethode, für welche er alle Lehrgegenstände in tabellarische Form brachte: er gab in tabellarischer Form die Glaubenslehre der Christen, 1754, heraus, und in demselben Jahre die Geometrie und Latein. *Syntaxis*, dann 1755 eine Tabelle, worauf die allgemeine Historie aller Reiche und Staaten in Asien, Afrika und Europa von Erschaffung der Welt bis auf Christi Geburt vorgestellt waren. Diesem merkwürdigen Manne folgte Johann August Christoph von Einem, 1759—68, arbeitete mit nicht minderer Treue bis zu Heder's Lebensende, stellte das ganze Schulsystem unter dem Titel „Glückselige Schulen“ in mehreren Schulschriften auseinander und förderte die Absichten des Directors auf jede Weise und durch weiteres Fortarbeiten auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik.

Hiedurch sollte die Universalschule auch zu einer Normalschule werden. Allmählich empfing jeder Unterrichtsgegenstand sein Gesetz und seine Regel. Zuerst ward der Elementarunterricht — Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen — bearbeitet. Wir erkennen, was man wollte aus der „Kurzen Anleitung“ das Lesen ohne Buchstaben zu erlernen, 1757, aus dem Berlinischen ABC-, Buchst.- und Lehrbüchlein, 1757, dem zweiten Theil desselben, der die Kalligraphie, Orthographie, Epistolographie und die Rechenkunst enthält, und dem dritten Theile, welcher für die beiden ersten Theile die Lehrart darstellt. Dann folgten die übrigen Lehrgegenstände, Sprachen und Wissenschaften; für alle wurden Lehrbücher geschrieben und neue Methoden gesucht. Der Unterschied des Unterrichts der Knaben und Mädchen ward ebenfalls in die Betrachtung gezogen. Der Uebergang vom Leichten zum Schweren, die Nothwendigkeit deutlicher Anschauungen und Begriffe, die Förderung der Urtheilskraft, die möglichste Erleichterung des Unterrichts, die Handhabung und Möglichkeit einer festen Disciplin, die gleichmäßige und gleichzeitige Beschäftigung aller Schüler, und die Benützung der vorzüglicheren und strebsameren für die schwächeren und nachlässigeren wurde als Hauptgesichtspunct allgemeiner Art mit Sicherheit festgehalten.

Eine solche Wirksamkeit blieb doch nicht ohne Gegner; der wichtigste Einwurf war der des Eigennuzes. Charakteristisch ist die Art, wie H. ihn selbst zurückwies, im J. 1750. „Zuletzt muß ich noch offenherzig anzeigen, daß, ob es mir zwar gleich viel gilt, ob man mich lobet oder schilt, rühmet oder tadelt, dennoch diejenige Art Leute mir unerträglich vorkommen, welche in dem Gedanken stehen, als wenn nach ihrem Exempel keine Menschen vorhanden, die ohne eigenes Interesse zum gemeinen Besten des menschlichen Geschlechts cooperiren würden. Solchen gebe hierdurch die sichere Nachricht, daß demjenigen, der auch nur mit einer halben Wahrscheinlichkeit darthun kann, daß seit den zehn Jahren meines Hierseins von der Einrichtung, Aufsicht und Direction der Schulanstalt schon ein Paar Schuhe profitirt habe, pro praemio et labore vom Haupt bis zu Fuß neu kleiden lassen wolle“. Nach seinem Tode haben die Rechnungen der gesammten Schulverwaltung seine Uneigennützigkeit und Opferfreudigkeit in ein glänzendes Licht gesetzt. Er hat in den Jahren von 1748—68 42,976 Thlr. für die Anstalten geschenkt erhalten, aber keine einzige Jahresrechnung ohne Deficit geschlossen; man berechnete das Vermögen der Anstalten auf 58,643 Thlr. 9 Pf., die Schulden aber auf 9848 Thlr. 1 Sgr. 2 Pf. Er sagt in einem Briefe seiner letzten Jahre: „Betteln für die Realschule ist eine Kunst, die ich bisher nicht habe lernen können. Arbeiten steht mir eher an“. Jener Erfolg ist in der That seiner Anstrengung, nicht seinen Bitten um Unterstützung zu verdanken.

Freunde und Gönner fand Heder in hohem Maße; Friedrich II. stand an ihrer Spitze und gab ihm 1762 den Auftrag, damit das hier Geleistete dem ganzen Staate zu gute käme, ein Land-Schulen-Reglement zu entwerfen. Das Original findet sich von Heder's Hand geschrieben in dem hiesigen Archiv; der Entwurf ist als organisches Ganze der obersten Landesbehörde zur Begutachtung vorgelegt und nur mit unwesentlichen Bemerkungen von den Mitgliedern derselben begleitet worden; alles ist aus seinem Geiste und den Erfahrungen hervorgegangen, welche sich bereits in der Realschule bewährt hatten. Eigentlich ausgeführt worden ist es nicht, eben weil Heder, was er selbst mit seiner Kraftanstrengung geleistet hatte, auf andere übertrug, die schwächer waren und unter noch schwierigeren Verhältnissen arbeiteten.

Interessant ist es vorzüglich, zu beobachten, wie andere seinem Beispiele folgten und ähnliche Anstalten unter demselben Namen zu gründen suchten. Heder erlebte 1756 die Entstehung einer Realschule in Wittenberg durch den kurfürstlich-sächsischen Vicepräsidenten Baron von Hohenthal, 1759 zu Stargard durch den Kriegsrath Wangerow zu Stettin und den Archidiaconus Heder, 1763 zu Züllichau durch Steinbart, eine vierte zu Breslau durch den Minister von Schlaberndorf und Oberconsistorialrath Hermes, eine fünfte endlich in Erlangen durch Hofrath Groß und Prof. Harleß. Alle aber ohne Ausnahme sind früher oder später wieder eingegangen und geben den Beweis, mit welchen Schwierigkeiten die Entstehung solcher Institute zu kämpfen hat. Dagegen ward das von Heder selbst gegründete Landschullehrerseminar schon im J. 1753 zu einem königl. Institute erhoben und hat später seine eigene selbständige Entwicklung gehabt. Nicht minder interessant ist der Uebergang der in der Berliner Realschule eingeführten Unterrichtsmethode in die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs, welche R. Bormann im Schulblatte für die Provinz Brandenburg 1859 und aus demselben durch besondere Abdrücke unter dem Titel „die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs“ am 12. März, dem Geburtstage A. J. Francke's veröffentlicht hat.

Heder war auch außer der Realschule bis in seine letzten Lebensjahre auf demselben Gebiete vollauf beschäftigt. Eine seiner bedeutendsten Thaten ist die Wiederherstellung des Waisenhauses zu Frankfurt an der Oder, welche er mit Weisheit und Geduld zu allgemeiner Befriedigung vollzog. Er starb am 29. Juni 1768.

Ich schließe diese Erzählung, indem ich die Inschrift, die er im J. 1749 auf die von ihm gegründete Schule setzen ließ: Scholae Trinitatis aedes in dei honorem regis gaudium civium salutem juventutis institutioni dicatae, und die Verse mittheile, welche Hahn 1758 unter Heder's Portrait setzen ließ:

„In Gottes Kraft, Satanas Werk zu zerstören,
Dagegen des HELLandes Reich zu vermehren,
In Worten und Werken erbaulich zu sein,
Im Beten und Wachen, im Glauben und Lieben,
Im Hoffen und Dulden sich männlich zu üben,
Dienstfertig, beschäftigt mit Groß und mit Klein,
In Nöthen still, standhaft, stets Gott zu vertrauen,
Für allerlei Stände Pflanzgärten zu bauen,
Um Lehrer in Kirchen und Schulen zu ziehn:
Selbst Hand an den Bau des Reichs Gottes zu legen,
Die Schafe zu weiden, die Lämmer zu pflegen,
War Heder's Wunsch, Trieb, Lust, Werk, Arbeit, Bemühn“.

Sein bleibendes Denkmal ist die königl. Realschule, in welcher sein Andenken nicht hoch genug geehrt werden kann. Durch ein Geschenk der Familie v. Mauverode besitzt seit 1847 das Directorathaus, welches er 1763 erbaute, sein Delbild; im Saal des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums hat der Minister v. Ladenberg 1850 seine Büste neben der von Spilleke aufstellen lassen. Sein klares Auge, sein ernstes, kräftiges Antlitz,

seine männliche Haltung machen denselben wohlthuenden Eindruck, wie sein ganzes Leben. Er nimmt in der Geschichte der Pädagogik und der deutschen Schule für immer eine sehr bedeutende Stelle ein.

F. Ranke †.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, geb. den 27. August 1770 zu Stuttgart, besuchte vom 7. Jahre ab das dortige Gymnasium, auf welchem er schon früh sich neben den Schularbeiten einem ziemlich ausgedehnten Privatstudium zuwandte; selbst philosophische Werke von Locke, Hume, Kant zog er in den Kreis seiner häuslichen Arbeiten. Im J. 1788 trat er in das theologische Stift auf der Universität Tübingen ein, wo er besonders Vorlesungen über die alten Classiker, über Theologie, Philosophie (hauptsächlich bei Flatt, einem Gegner Kant's), Anatomie und selbst Botanik hörte. Im Stift wohnte Hegel einige Zeit mit Schelling zusammen; als Theolog predigte er mehrmals, aber ohne erheblichen Erfolg. Die französische Revolution machte auf ihn einen nachhaltigen Eindruck, welcher sich ungeachtet seines späteren politischen Conservatismus durch sein ganzes Leben erhielt. 1790 wurde H. Magister, 1793 Candidat des Predigtamts, die folgenden drei Jahre brachte er als Hauslehrer in der Schweiz zu, wo ihn besonders theologische und gelegentlich auch politische Studien beschäftigten. Von 1797—1800 war er Hauslehrer in Frankfurt a. M.; dort erfolgte die erste und wesentliche Ausbildung seines speculativen Systems, so daß er sich jetzt für das Lehramt der Philosophie bestimmte und zu diesem Behuf 1801 an der Universität zu Jena habilitirte, wo er neben Schelling theils philosophische Vorlesungen hauptsächlich systematischer Art hielt, theils schriftstellerisch die Entwicklung der neueren Philosophie förderte (Differenz des Fichtischen und Schelling'schen Systems 1801; kritisches Journal der Philosophie 1802—3). Durch den preussisch-französischen Krieg vertrieben gieng er, nachdem er eben seine Phänomenologie des Geistes, die Grundlage seines Systems, vollendet, 1807 als Zeitungsredacteur nach Bamberg, von wo er im folgenden Jahre auf Niethammer's Betrieb als Rector des neuorganisirten Regidiengymnasiums nach Nürnberg berufen wurde. In diesem Amte, zu welchem 1813 die Stelle eines Schulraths bei dem dortigen Stadtcommissariat kam, war er bis 1816 thätig; abgesehen von seinem amtlichen Beruf, welchem er mit großer Gewissenhaftigkeit und Umsicht oblag, vollzog er in dieser Zeit den Abschluß seines Systems, welches er seinem Haupttheile nach in der von 1812—1816 erschienenen Wissenschaft der Logik (3 Bände) niederlegte. Im J. 1816 wurde H. als Professor der Philosophie nach Heidelberg berufen; nach zweijährigem dortigem Aufenthalt, innerhalb dessen er seine Encyclopädie der Philosophie herausgab, gieng er in gleicher Eigenschaft nach Berlin, wo er theils schriftstellerisch (Rechtsphilosophie 1820; erneuerte Ausgaben der Encyclopädie; Aufsätze in den Jahrb. für wissenschaftliche Kritik), theils durch seine zahlreich besuchten Vorlesungen, theils anderweitig (1820—22 Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungscommission; 1823 Bericht an das Ministerium über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien) eine höchst bedeutende und weitgreifende Wirksamkeit ausübte. Die hierin liegende Befriedigung sowie das Gefühl, daß er in einem großen und sorgsam verwalteten Staate eine einflussreiche Stellung einnahm, mag dazu beigetragen haben, ihn mit den damaligen Zuständen mehr zu versöhnen, als sich nach seinen früheren politischen Ansichten vermuthen ließ; wichtiger ist jedoch in diesem Bezuge, daß sein ganzes System, obschon es im Gegensatze zu Schelling die historische und ethisch-politische Betrachtung in ihren Bereich zog, sich wesentlich darauf richtete, die Ergebnisse des bisherigen geistigen Fortschritts begrifflich aufzufassen und in ihrer Entwicklung zu rechtfertigen, oder mit anderen Worten, daß das letzte Ziel und der Gesamtcharakter seiner Philosophie ein theoretischer und metaphysischer war, dem das Praktische und Reale nur zur Gründung und zur nothwendigen Voraussetzung diente. H. starb am 14. Novbr. 1831 an der Cholera. Rosenkranz, Hegel's Leben 1844; Kapp, Hegel als Gymnasialdirector 1835; Thaulow, Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht, 3 Bände, 1853—54; Haym, Hegel und seine Zeit, 1857 besonders S. 274—291; Rosenkranz, Hegel als deutscher Nationalphilosoph, 1870, besonders S. 117. — Bei Hegel's ausgebreitetem Wissen und praktischer Erfahrung im

Schulwesen läßt sich von vorne herein annehmen, daß seine Werke einsichtsvolle Bemerkungen über Pädagogik enthalten; dieselben finden sich theils in seinen Gymnasialreden (im ganzen sechs) theils in dem vorerwähnten Bericht über den philosophischen Unterricht auf den Gymnasien, theils in den Anmerkungen zur Encyclopädie niedergelegt, und zeugen überall von einer durch unmittelbare Anschauung geklärten Einsicht, welche unter Zurückweisung vorübergehender und dilettantischer Meinungen die altüberlieferten und bewährten Grundsätze der Erziehung aufrecht erhält. Hieher gehört zunächst seine Begriffsbestimmung der Pädagogik („die Pädagogik ist die Kunst den Menschen sittlich zu machen“ Werke VII, 212), seine Bemerkungen über das Verhältnis der häuslichen Erziehung, welche er im Gegensatz zu Fichte mit Recht für sehr wichtig und zur Erweckung der Pietät und Liebe für unumgänglich hielt, zur Schule, über die Selbständigkeit des Lehrers gegen unbegründete Anforderungen der Eltern (in der sechsten Gymnasialrede), über die Nothwendigkeit der kirchlichen Erziehung (Thaulow I, S. 47), über die Einheit des menschlichen Geistes (in der dritten Rede), über Gewohnheit, Zucht und Strafen, über die Schwierigkeit, das Gedächtnis begrifflich zu bestimmen, gelegentlich obschon spärlich auch über die Anschauung und dgl. Als erfahrener Schulmann hebt er wiederholt und mit Nachdruck die Wichtigkeit der classischen Studien hervor*), wobei er den Unterricht in der Philosophie als wohlthätiges

*) Wir geben als Probe und Einladung zu weiterem Studium noch ein paar Stellen aus einer seiner Gymnasialreden (W. XVI, S. 135 ff.): Die Vollendung und Herrlichkeit der classischen Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinctur für Geschmack und Wissenschaft gebe, und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Lust, ihre Vorstellungen, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einzusaugen und in dieser Welt einheimisch zu werden, der schönsten, die gewesen ist. — Der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, muß zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatür, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Werth und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werthe, von absolutem Zwecke, der erst die Brauchbarkeit zu allem ausmacht, und den es wichtig ist in allen Ständen zu pflanzen. — Den edelsten Nahrungstoff nun und in der edelsten Form, die goldenen Aepfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede anderen Werke irgend einer Zeit und Nation. — Dieser Reichthum aber ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigenthümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Uebersetzungen, aber nicht die Form, die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch, den natürlichen ähnlich sein können; aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen sie nicht . . . Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Uebersetzung verschwindet, der seine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen giebt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist. Mit dem mechanischen Momente der Sprach-erlernung verbindet sich sogleich das grammatische Studium, dessen Werth nicht hoch genug angeschlagen werden kann, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus. Die Grammatik hat die Kategorien, die eigenthümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden. Diese geistigsten Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst faßliches für die Jugend, und wohl nichts Geistiges faßlicher, als sie; denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermag das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzunehmen; jene Abstractionen aber sind das ganz Einfache. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben, und zwar die Vocale des Geistigen, mit denen wir anfangen, um es buchstabiren und dann lesen zu lernen. — Alsdann trägt die Grammatik sie auch auf eine diesem Alter angemessene Art vor, indem sie dieselben durch äußerliche Hülfsmittel, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden lehrt; um etwas besser, als jedermann roth und blau unterscheiden kann, ohne die Definitionen dieser Farben nach der

Gegenmittel gegen die bloße Wortphilologie ansah; seine Kenntniss der Mathematik befähigte ihn, während seines Rectorats vertretungsweise auch in dieser Wissenschaft zu unterrichten. Wenn er in Uebereinstimmung mit dem Gange seines Systems der Methode eine hohe Bedeutung auch im Unterricht beimißt (vgl. die sechste Rede), so verkennt er doch die Berechtigung der Lehrerindividualität nicht. Dies beweist in der ersten Gymnasialrede der schöne Ausspruch: „Diese Ueberlieferung (nämlich des schon vorhandenen Bildungsschatzes) muß einerseits mit treuer Bemühung geschehen, aber zugleich wird der Buchstabe erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers recht fruchtbringend. — Diese inwohnende Seele des Lehrers ist es, was die Wirksamkeit seines Unterrichts ausmacht.“ Auch einzelne praktische Bemerkungen zeugen von seiner Einsicht, so in der ersten Rede über die Wichtigkeit des Privatleibes, ja eben daselbst mit einer für die damaligen Verhältnisse gewiß seltenen Vorurtheilslosigkeit über die geistige Bildungskraft militärischer Uebungen, welche durch einen Erlaß der bayerischen Regierung vom J. 1810 für die erwachsenen Schüler angeordnet waren. Allein ungeachtet dieser durch vielfache Stellen bekundeten pädagogischen Einsicht, ungeachtet Hegel selbst eine Staatspädagogik zu schreiben beabsichtigte (Rosenkranz S. 254) und ungeachtet des Eifers, mit welchem er wiederholt und unter sorgfältiger Benutzung seiner schulmännischen Erfahrung seine Hefte für den Unterricht in Philosophie und Religion umarbeitete, ist er doch von einer selbständigen Bearbeitung der Pädagogik oder auch nur von einer besonderen Berücksichtigung derselben innerhalb des Systems ferne geblieben. Der Grund hievon dürfte wesentlich in der ganzen Richtung seines Systems zu suchen sein, nach welchem er unter Zurückstellung der natürlichen Individualität und Verschiedenheit der Menschen das Wirkliche und Wahre nur in den allgemeinen Gesetzen und Formen des Geistes erblicken konnte; zu denen sich deshalb jedermann unter Aufgebung seiner Besonderheit hinanzubilden habe. Auch bei Fichte findet sich die Forderung, daß alle Erziehung des Einzelnen sich nach dem Gemeinzwede zu richten habe, aufs strengste ausgeprägt, so daß beide Philosophen gleich Platon und Aristoteles wohl an eine Staatspädagogik denken konnten; allein während Fichte hiebei von dem Einzelwillen ausgieng und diesen zwar zu regeln und zu versittlichen, aber in seiner selbständigen Kraft zu erhalten und zu praktischen Zwecken zu bilden strebte, und während eben derselbe seine Erziehung doch hauptsächlich auf dem Boden einer bestimmten Volksthümlichkeit, also auf einer natürlichen Grundlage thätig dachte, so galt es bei Hegel für die wesentlichste Aufgabe der Erziehung, den Menschen seiner natürlichen Bestimmtheit

newtonischen Hypothese oder einer sonstigen Theorie angeben zu können, reicht jene Kenntniss vorerst hin, und es ist höchst wichtig, auf diese Unterschiede aufmerksam gemacht worden zu sein. Denn wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen; so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben, d. h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben, und sie durch Merkmale unterscheiden zu können. — Indem wir durch die grammatische Terminologie uns in Abstractionen bewegen lernen und dies Studium als die elementarische Philosophie anzusehen ist, so wird es wesentlich nicht bloß als Mittel, sondern als Zweck, sowohl bei dem lateinischen als bei dem deutschen Sprachunterricht betrachtet. Der allgemeine oberflächliche Leichtsinn, den zu vertreiben der ganze Ernst und die Gewalt der Erschütterungen, die wir erlebt (1809), erforderlich war, hatte, wie im übrigen, so bekanntlich auch hier das Verhältnis von Mittel und Zweck verkehrt und das materielle Wissen einer Sprache höher, als ihre verständige Seite geachtet. — Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat zugleich den Vortheil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müssen; indem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflectirte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es nothwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Werth der Redetheile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hülfe zu rufen. Somit aber findet ein beständiges Subsumiren des Besonderen unter das Allgemeine und Besondere des Allgemeinen Statt, als worin ja die Form der Vernunftthätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergiebt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel.

D. Red.

zu entkleiden, ihn mittels Gehorsams und Unterordnung unter die allgemeine Sittlichkeit zu bilden oder, wie er selbst sagt, „an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit zu tränken“ (WW. I. 339) und somit von dem Boden der hiesigen Wirklichkeit in den Aether der Idee emporzuheben. Dieser Grundsatz, daß die Erziehung den Menschen von seiner zufälligen Natürlichkeit, von dem Stande der Noth, Ungerechtigkeit und Sündhaftigkeit zu erlösen und durch Erkenntnis und Zucht zum Empfangen des allgemeinen Geistes zu befähigen und zu führen habe, kehrt bei H. wiederholt in mannigfachen Ausführungen wieder. So in der dritten Gymnasialrede: „Dies ist der Hauptzweck der Erziehung, daß diese eigenen Einfälle, Gedanken und Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet werde; wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen.“ Und in den Anmerkungen zur Encyclopädie (WW. VII. B. S. 82.): „Man darf die Eigenthümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselben zu studiren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigenthümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie gebildet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung.“ So versteht sich denn, daß, wiederum im Gegensatz gegen Fichte, gegen dessen Vertrauen auf die Jugend zur Zeit der vaterländischen Kämpfe Hegel sich gelegentlich sehr abschätzig ausdrückt, der Gehorsam als der Anfang der Weisheit bezeichnet wird, weshalb dem Knaben ein Handeln nach eigenem Belieben nicht zu gestatten sei. Wie wahr indes dies alles sei, es ist doch nur die eine Seite der Wahrheit. Gewiß ist es der Zweck der Erziehung, den natürlichen Menschen zur Uebereinstimmung mit dem allgemeinen Sittengesetz umzubilden und ihn in der Ideenwelt als dem allgemeinen Bildungsschatze heimisch zu machen; allein es ist nicht minder nothwendig, daß ihm hiebei seine geistige Eigenthümlichkeit und selbständige Kraft erhalten bleibe, weil er sonst zu einem frischen und zuversichtlichen Handeln nicht befähigt sein würde und weil auch in dem Reich des Geistes die lebendige Mannigfaltigkeit der Einzelnen ihre volle Berechtigung hat. Das Subject soll nicht in der Objectivität aufgehen und seine besondere Farbe verlieren, sondern durch und an dem Object soll es sein eigenstes Wesen bilden und kräftigen; die Erziehungskunst wird indes hierzu nur dann verhelfen, wenn sie den subjectiven Bedingungen der Erziehung, der Besonderheit der einzelnen Geisteskräfte, ihrem nothwendigen Verhältnis zu einander und ihrer Uebung durch einander eine größere Theilnahme zuwendet, als dies bei Hegel geschehen ist.

Schrader.

Hegius, Alexander (Quellen: Hamelmann opera genealog. histor. Lemgov. 1711, S. 324 ff.; Meiners, Lebensbeschreibungen berühmter Männer, Bd. II, S. 364 ff.; Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung in Deutschland von Erhard, Bd. I, S. 416; Kaumer, Gesch. d. Pädagogik, I, S. 88; Gütthling, Die ersten westfälischen Humanisten, Liegnitz 1867; Parmet, Rudolf von Langen, Münster 1869; Dillenburger, Zur Geschichte des deutschen Humanismus, in der Berl. Gymnas.-Ztschr. 1870, S. 481—502.

Hegius wird unter den ausgezeichneten deutschen Schulmännern und Humanisten aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrh., welche aus den Bruderhäusern der Hieronymianer hervorgingen, genannt als Schüler des Thomas a Kempis in Zwolle, neben Rudolf von Langen (geb. 1438), Graf Moritz von Spiegelberg (geb. 1420), Rudolf Agricola (geb. 1443, vgl. d. Art.), Ludwig Dringenberg (Rector zu Deventer seit 1450) und anderen, und als Lehrer des Desiderius Erasmus (s. d. Art.), welcher, geb. 1465, nach seinen eigenen Angaben in seiner Selbstbiographie von seinem 9. Jahr an in der Schule zu Deventer, deren Rector Hegius war, unterrichtet und erzogen wurde. An mehreren

Stellen seiner Schriften spendet Erasmus diesem seinem Lehrer ein ausgezeichnetes Lob und meint, „Momus selbst hätte vielleicht nur das eine an ihm tadeln können, daß er den Ruhm mehr als billig vernachlässigte und sich wenig um die Nachwelt bekümmerte“.

Alexander Hegius, eigentlich van Heek, wurde geboren auf dem Schulzenhof Heek beim Dorf Heek im jetzigen Kreis Mhaus in Westfalen. Die Angaben über die Zeit seiner Geburt bewegen sich zwischen 1420 u. 1443. Am wahrscheinlichsten ist, daß er im Jahr 1433 geboren wurde.

Nachdem Hegius zuerst, 1469—1473, in Wesel, dann kurze Zeit in Emmerich eine Schule geleitet, übernahm er 1473 oder 1474 die Schule in Deventer, deren Leitung er bis zu seinem im Decbr. 1498 erfolgten Tode behielt.

Aus der Schule der Hieronymianer (s. d. Art.) hatte er die gedoppelte Richtung einerseits auf theologische Contemplation und Ascese, andererseits auf Erziehung und Unterricht mitgenommen. Wenn die erstere Richtung bei den älteren Hieronymianern (Gerhard de Groot, Florentius, Thomas a Kempis) die vorherrschende war, so gewann bei der jüngeren Generation die zweite Richtung besonders unter dem Einfluß derjenigen Schüler jenes Bruderhauses das Uebergewicht, die sich nach Italien begeben und dort das frisch erwachte Leben des Humanismus aus eigener Anschauung kennen gelernt hatten. Diese letzteren, Rudolf von Langen, Rudolf Agricola, Moritz von Spiegelberg sind auf Alexander Hegius, der nie in Italien war, von großem Einfluß gewesen. Es beweisen dies seine Schriften und seine vieljährige Thätigkeit als Schulmann.

Von seinen Schriften, welche übrigens zu den größten literarischen Seltenheiten gehören, erschien zu Deventer 1503 eine Sammlung, deren einzelne Stücke Erhard a. a. D. S. 424 ff. angiebt. Auf dem Titel jener Sammlung heißt er Gymnasiarcha diligentissimus, artium professor clarissimus, philosophus, presbyter, poeta utriusque linguae doctus. Schon hieraus ersieht man, daß er die in jenen Zeiten noch seltene griechische Sprache mit Eifer betrieb, wobei ihm sein Freund Agricola besonders Vorschub leistete: es bezieht sich darauf die Aeußerung des Erasmus, daß Hegius Agricola's Schüler gewesen. Seine Kenntnis des Griechischen rühmt auch einer seiner Schüler Johann Murrnellius, der Lehrer des von Claffen in einer Monographie gefeierten Jacob Michellus aus Straßburg, wenn er ihn bezeichnet als einen homo graecae ac latinae linguae cum primis eruditus. In der genannten Sammlung seiner Schriften ist eine besondere Abhandlung von Hegius genannt: de utilitate graecae linguae. „Wer Grammatik, Rhetorik, Mathematik, Geschichte, die heil. Schrift verstehen will“, sagte er zu seinen Schülern, „der lerne Griechisch“. (Raumer a. a. D. S. 89.) „Den Griechen haben wir alles zu danken“. Sonst finden wir unter seinen Schriften neben einigen theologischen Arbeiten hauptsächlich solche verzeichnet, die sich auf Gegenstände des Unterrichts, Physik, Moral, Grammatik, Rhetorik, Kritik, oder auf diejenige Seite der Philosophie beziehen, nach welcher sie die Pädagogik nahe berührt. Hieher gehören einige psychologische Themen, so *περί ψυχῆς*, de sensibus, *περί τέχνης καὶ ἀτεχνίας*. Briefe, welche sich unter seinen Werken finden, unter welchen namentlich einer an Rudolf Agricola und Johann Wessel, behandeln pädagogische und kritische Gegenstände. Auch Hymnen, Elegien, carmina gravia et elegantia sind in dem obengenannten Titel seiner gesammelten Werke genannt.

Uebrigens tritt seine schriftstellerische Thätigkeit gegenüber von seiner Wirksamkeit als Schulmann bedeutend in den Hintergrund. Hegius versammelte in Deventer einen außerlesenen Kreis von Schülern um sich, unter welchen wir außer den schon genannten Erasmus und Johann Murrnellius noch erwähnen: Hermann von dem Busche, Johann Casarius aus Jülich, einen der ältesten Herausgeber von Plinius' Naturgeschichte, Conrad Goclenius, Professor in Löwen, Lehrer von Johann Sturm, Joseph Horlenius, Rector der Schule zu Herford, Otto Beckmann, den ersten Professor der Eloquenz auf der Universität Wittenberg. Ferner war der nachherige Papst Adrian VI. als Knabe Hegius' Schüler zu Deventer. Eine Reihe ausgezeichnete Lehranstalten wurde durch Männer

aus seiner Schule gegründet und in langjährigem Ruhm erhalten; so zu Münster, Herford, Zwolle, Gröningen, Hamm, Dortmund, Minden. Das gemeinsame Streben aller dieser Männer war neben dem mehr oder weniger nachhaltigen Eifer für das Griechische gerichtet auf Verbannung der schlechten scholastischen Schulbücher, z. B. der *grammatica Alexandri*, *gemma gemmarum*, *disciplina Scholarium* etc., wogegen die Schüler zu den Classikern selbst hingeführt wurden, sodann auf Reinigung der latein. Sprache von den allgemein gangbar gewordenen barbarischen Wörtern, Redensarten und Versen. Ein anschauliches Bild von jenem Latein geben die nicht sehr lange nach Hegius erschienenen *Epistolae obscurorum virorum*. — Indessen wird neben der lehrenden Thätigkeit des Alexander Hegius auch sein Wirken als Erzieher gerühmt. Ein tadelloser Lebenswandel erwarb ihm verdiente Achtung. Seine uneigennützigte Sorgfalt für alle, besonders für die unbemittelten Schüler — er hatte sein nicht unbedeutendes Vermögen hiefür verwendet, so daß er nur Bücher und einige Kleider hinterließ — seine Bemühungen auch für das Fortkommen derer, die seine Schule verlassen, sicherte ihm die Anhänglichkeit, Liebe und Dankbarkeit derselben.

Einer seiner berühmtesten Schüler, Hermann von dem Busche, hat folgendes Epigramm auf seinen Tod gemacht:

Functus Alexander tumulo jacet Hegius isto,
Tu cave ne plantis laesa sit umbra tuis.
Hoc duce Westphalos intravit Graecia muros,
Et Monastriacas Pegasus auxit aquas.

Sirzel †. — Rev. v. Bender.

Heimatsinn. Die pädagogische Bedeutung der Heimat und des Heimatsinns schließt sich augenscheinlich nahe an das in dem Artikel Familie, Familiensinn bereits Erörterte. Die dort gegebene Literatur aus der Ethik im allgemeinen wird daher auch hier anzuführen sein; für die besonderen Beziehungen aber können wohl außer Niehl's bedeutungsvollen Büchern auch die in der Encyclopädie oft citirten Briefe von Wiese genannt werden; ja selbst an die pathologische und psychiatrische Literatur über das Heimweh, von Andresse, Zangerl, Castelnau wird erinnert werden dürfen.

Die Heimat ist die Umgebung, in welcher der Mensch ins Leben tritt und heranwächst; in ihr fühlt er sich zu Hause. Wie der Boden für den Baum, der Früchte tragen soll, so ist sie die Basis für das sittliche Leben des Menschen. Insofern ist die Heimat im besondern Sinne zunächst das Haus, und mit diesem und in demselben allerdings dann die Familie. Aber auch da, wo eine Familie in der eigentlichen Bedeutung des Worts nicht besteht, kann ein Heimatsinn für ein Haus sich entwickeln, selbst in der Institutserziehung, ja in der phalanstereartigen Kaserne wird es noch möglich sein. Und über das Haus hinausgreifend heftet sich an das Dorf oder an die Stadt, an die Provinz, an das Land, in welchem man geboren ist, der Sinn für die Heimat, und wird zum Gefühl für ein Vaterland.

An sich ist somit der Heimatsinn etwas gegebenes, wie die Heimat selbst. Die socialpolitische Bedeutung, und demgemäß auch die pädagogische Aufgabe der Beachtung und Pflege des Heimatsinnes liegen ebenfalls auf der Hand. Man ist sich in der neuern Zeit dessen mehr bewußt geworden, weil in der That von mehreren Seiten Gefahr vorhanden war seiner verlustig zu werden. Unsere sog. unechten Stände, der wandernde Beamtenstand zum Beispiel, die aus einem Lande in das andere ziehenden Universitätsprofessoren voran, sind meistens durch die Umstände so gestellt, daß ihre Kinder keine so wirkliche und feste Heimat mehr haben, wie ein Bauern- oder Bürgerkind, oder auch ein Adelskind, das im väterlichen Hause, an dem Ort, wo das Geschlecht gelebt hat, erzogen wird. Das Vaterhaus als solches, mit seinen von den frühen Tagen der Kindheit unserm Gedächtnis fest eingepprägten Winkeln und Spielplätzen, mit der heitern Hausflur und dem Hof, und mit den stillen, etwas unheimlichen Dachböden, wo ein Residuum eines Hausgeistes umgeht, — das Haus der Väter ist die Basis

eines rechten Heimatsinnes. Jene gewaltige Macht, welche die heimische Wohnung auf den Geist und das Gemüth des Kindes übt, während es sich frei und leicht in derselben bewegt, ist im wesentlichen ganz dasselbe, was uns später einen bestimmten Thätigkeitskreis werth macht und liebgewinnen läßt, in welchem wir heimisch und, wie man mit Recht sagt, zu Hause werden: die Gefühle der gelingenden Thätigkeit haben sich eng mit dem Gegenstande verflochten und werden an ihm froh; jede Seite, von welcher wir ihn ansehen, ist mit uns selbst in eine Beziehung getreten, jede Einzelheit läßt uns fühlen, daß wir des Ganzen mächtig sind, und all unser Thun und Fühlen verläuft sicher und mit Behagen in der eingelebten Bahn.

Solch ein Vaterhaus aber findet sich in Deutschland selten mehr recht in Städten, wo die Bauweise der französischen oder anglo-amerikanischen Mietkasernen aufgekommen ist. In diesen modernen Wohnungen ist für Kinder gar kein Territorium mehr: kein geräumiger Vorplatz, auf welchem man die Grübchen in den rothen Fliesen und die Wege alle kennt, in denen die Marmel am liebsten laufen; keine Wand für den Anwurf mit dem Ball, kein Hof zum Spielen, mit einem fröhlich sprudelnden Brunnen, und mit der ganzen Poesie der Kinderphantasie, die sich an das lebendige Wasser knüpft. Welches Simmen weckt die Stelle, wo der klare Abfluß, der ein köstliches kleines Bächlein gebildet hat, an dem man Teiche bauen konnte, geheimnisvoll in die Erde sich versenkt! Da ist ein Ahnen des Naturlebens, wie es mitten im Leben und Treiben der Menschen waltet und ihnen dient: und zugleich ein Einleben in die Natur des Hauses und der Heimat, ja in ihre Geschichte, was einen vortrefflichen Boden legt für den späteren Unterricht aus den Büchern! Wer Aehnliches nie gehabt hat, weiß es nicht zu schätzen! Ein altes Haus mit einem historischen Zug und Duft hat auch als Schulhaus einen besonderen Reiz und Werth: Klosterschulen und ähnliche Gebäude sind wahre Burgen für den Heimatsinn der Schüler. Wo jedes Zimmer sein eigenes Gesicht hat, da hat eine Promotion in eine höhere Classe noch eine andere Bedeutung als wo eines aussieht wie das andere, mit einer Numer bezeichnet, welche noch dazu häufig gewechselt wird, kurz wo alles kalt, uniform, und oft auch übelriechend ist wie in einem modernen Fabrikgebäude. Heut zu tage giebt es freilich eine große Menge Leute, die nicht wissen, in welchem Hause sie kleine Kinder waren; auch später wechselten sie die Heimat eben auch öfters, die Liebe zu ihr ward etwas mehr oder weniger zerstreutes, keinen festen Halt in der Vorstellung, man möchte sagen in der eingeborenen Idee mehr findendes, am Ende wirklich abstractes. Das hat seine Folgen. So mancher Vaterlandstragöde hat in der That nie ein Vaterhaus geliebt!

Romantische Klagen wollen wir indessen hier nicht anstimmen: sie helfen nichts, und sind am Ende doch auch nur einseitig. Denn in der That, so werthvoll ein solches gut altbürgerliches oder ländliches Haus, für Kinder immer ein Schloß, auch sein mag, so ist es doch selbstverständlich nicht der Bau von Stein und Holz allein, an welchem der Heimatsinn im Kinde erwacht und wodurch die Heimat ihm theuer wird. Auch solche Kinder, welche mit ihren Eltern öfters ausgezogen sind aus einer Mietwohnung in die andere, ja aus einem Wohnort in den andern, kennen den Heimatsinn und fühlen seinen Zug. Denn über das Nächste hinaus wird die Heimat dem Gemüthe namentlich auch theuer durch die Eindrücke aus weiterem Gesichtskreise: „aus meiner Gegend“ wie man sagt, aus der Volksweise und Sitte und Sprache, welche die Kinder aus dem Verkehr mit anderen Kindern und mit erwachsenen Eingebornen sich aneignen, und zwar mit einer ganz unmittelbaren und naiven Vollkommenheit, oft mit überraschender Virtuosität. Man erkennt dieses Hervorwachsen aus der Heimat ja namentlich auch daran, daß sie selbst gegen die Intention der Eltern, oft mit besonderer Vorliebe die Eigenheiten der Provinz annehmen, in welcher sie ihre Jugend verleben: kurz, daß sie sich recht eigentlich als Kinder des Landes fühlen. Sicherlich ist diese Thatsache ein bedeutsames Moment für die Erklärung geschichtlicher Erscheinungen; daß z. B. aus den Franken Chlodwig's Franzosen, aus Normannen Italiener, Engländer, ja Russen geworden sind. Die erste Generation der Ausgewanderten wird aber vielleicht darum oft eine so heillose, weil

die Eltern die neue Heimat verachten oder verwünschen, weil sie viel vermiffen von der alten, welche die jungen nie gesehen haben. Da kommt der Heimatsinn in Collision mit dem Familiensinn; und das erzeugt schlechte Gemüthszustände. Ganz in gleicher Art ist die sittliche Schlechtigkeit der Mulatten ohne Zweifel darin mit begründet, daß der halbblütige Sprößling den weißen Vater beneidet oder haßt, und die schwarze Mutter verachtet. Er hat keinen Boden in der Zone, in der er erzeugt ist.

Es ist wohl Pflicht hier darauf aufmerksam zu machen, daß die Pädagogen sich da und dort am Heimatsinn zu verfländigen scheinen, wenn sie in bester Absicht provinzielle Besonderheiten zu unterdrücken unternehmen. Wenn es dabei vollends vorkommt, daß sie nur eine andere ebenfalls provinziell gefärbte Manier an die Stelle der verfolgten und verhöhten einbleuen wollen, so ist das sicherlich weder im Interesse der Bildung noch der Erziehung. Auch hier gilt es, daß *summa reverentia puero debetur*: man muß zart und behutsam verfahren, und nicht roh ausreißen wollen, was die, welche ihm die Liebsten und Höchsten sind, die Seinen, gepflanzt haben und selbst ebenso halten. Gewiß wird so manchmal der Keim stiller und zäher Opposition auch gegen das Bessere tief eingesenkt in die ganze Stimmung des Betreffenden: so tief, daß er sie auch später kaum mehr ausrotten kann. In der Schule sorgen auch ohnedies gewöhnlich die Mitschüler dafür, daß allerlei abgeschliffen wird, was in die neue Umgebung nicht paßt. Diese Jugend ist ohne Barmherzigkeit. Napoleon Bonaparte's erste Zeit in der Militärschule zu Brienne, wo der neunjährige Corse mit seinem fremdartigen Idiom von den anderen geneckt und gequält ward und scheu wie ein eingefangener Raubvogel sich in einer Ecke hielt, giebt eine gute Illustration dazu. Er gewann einen Lehrer herzlich lieb, der sich seiner annahm, und lernte durch ihn in kurzer Zeit das rechte Französische. Noch auf Sanct Helena hat er sich lebhaft daran erinnert. — Wenn ein Kindergemüth auf solche Weise in herzlose fremde Umgebungen kommt, in welcher es durch Härte und Hohn der Verzweiflung nahe gebracht wird, kann sogar eine krankhafte Sehnsucht nach der Heimat, ein Heimweh entstehen, in welchem es auch körperlich dahin schmachtet. Die medicinische Wissenschaft hat Fälle verzeichnet, in welchen sich dieses Sehnen zu einer *melancholia nostalgica* steigerte, in der ein schleichendes Fieber den Kranken dem Grabe zuführt, wenn er eine Heimat nicht finden kann. Allerdings kommt diese Form des Trübfinns nur ausnahmsweise ausgebildet vor, wie ja überhaupt alle psychischen Krankheiten im kindlichen Alter selten sind. Aber in der Uebergangsperiode, zumal bei gehemmter oder krankhafter geschlechtlicher Entwicklung hat sie schon hie und da zu Handlungen der Verzweiflung geführt, deren Ursprünge erst die neuere Zeit beachtet und erkannt hat.

Als ganz verkehrt ist ferner von unserem Gesichtspuncte aus das moderne Extrem zu bezeichnen, nach welchem die Schule das Haus absorbiren und überflüssig machen will. Das selbständige Schulwesen der neuen Zeit ist überhaupt erst recht aufgekommen mit der Reformation und der modernen Souveränität der Fürsten, mit der Staatsidee des sechzehnten Jahrhunderts. Gerade aber wie diese sich noch nicht frei gemacht hatte von den Reminiscenzen des Mittelalters, so gieng auch der patriarchalische Geist desselben noch durch die neuen Schulen. Der Schulmeister handhabte väterliche Auctorität und Hausordnung. Die Schulbücher waren Hausbücher und blieben es lange; sie wurden immer wieder abgedruckt, nicht in „neuer gänzlich umgearbeiteter“ Auflage. Ist doch in alten protestantischen Schulordnungen ausdrücklich gesagt, daß „*grammatica Philippi für alle Zeiten*“ solle Schulgrammatik bleiben. „*Wisset ihr nicht, sagt Niehl von den Hausbüchern, daß auf solchen ererbten, von Kindesbeinen an gekanntem Büchern ein ganz anderer Segen ruht, als auf gekauften? Jene lebt man durch, diese liest man. Darum war auch ein eigener huldreicher Zauber in der alten Weise, wie die Lehrbücher von Geschlecht zu Geschlecht sich forterbten und brauchbar blieben, während der grelle Individualismus der modernen Lehrerwelt sich auch darin zeigt, daß jeder Schulmeister mit einem eigenen Lehrbuch experimentiren kann.*“ In der alten Weise konnte es aber nun natürlich nicht immer fortgehen. Gerade nämlich wie fernerhin die politische Entwick-

lung nicht stehen blieb bei der Blüte der neuen Fürstengewalten, sondern allmählich neue Gedanken über die Rechtsordnung des Staats in die öffentliche Meinung übergingen, so gieng es auch mit der Schule. Es ward mit dem Glauben an die patriarchalische Auctorität zugleich auch der Glaube an die Auctorität des Hausvaters angegriffen, und somit die des Schulmeisters, der wie wir sahen eine Art von Hausvater und Hausherr gewesen war. Da begründete Basedow, selbst dem elterlichen Hause entlaufen, weil er die Zucht seines Vaters, eines barbarischen Perückenmachers, nicht ertragen konnte, den durch Locke und Rousseau vorbereiteten Philanthropismus, welcher Hand in Hand geht mit dem Weltbürgerthum, beziehungsweise der Heimatlosigkeit. Auch in den Gebieten des Wissens war übrigens der Prophet des Systems nirgend recht zu Hause. Diese moderne Erziehung trieb zunächst nun nicht bloß den Geist der häuslichen Zucht, wie des echt häuslichen und heimischen Behagens aus der Schule, sondern sie suchte geradezu die Schule an die Stelle des Hauses zu setzen. Hierin arbeiteten diese Lehrer, ohne es zu wissen, dem bureaukratischen Staat vortrefflich in die Hände, welcher ebenfalls alles eigenthümlich sociale Leben verneinte und daher den Sieg der reinen Schulerziehung nach Kräften förderte. Es war eine Zeit, wo dem Hause die Berechtigung eines selbständigen sittlichen Kreises im öffentlichen Leben gar nicht mehr zuerkannt werden wollte; der echt germanische Satz „my house is my castle“ galt ohnehin vor dem Polizeistaat nichts. Die Zucht- und Meisterlosigkeit aber jenes Geschlechts, welches Deutschlands tiefste Erniedrigung in der napoleonischen Zeit erlebt und zum Theil mitverschuldet hat, hing nicht wenig mit diesen Zuständen zusammen. Die Leute, welche da obenaufkamen, sind solche, die ein Haus machen wollen, aber kein Haus haben: gerade wie in solcher Zeit Länder auf der Karte gemacht wurden, aber kein Vaterland. Selbstfüchtige, genuß- und herrschfüchtige Verstandesmenschen, Minister- und Tyrannenknechte, mit lauter Phrasen vom öffentlichen Wohl erfüllt, waren in Menge herangebildet worden, ohne allen historischen Sinn, ohne Pietät; auch der Heimatsinn war fast ganz überwunden, bei vielen Gebildeten wenigstens.

Wiederum sind wir hier auf die Aufgabe hingeführt, vom Heimatsinn aus die Liebe zum Vaterlande zu pflegen und zu nähren: aber die Vaterlandsliebe hat einen eigenen Artikel, und wir haben hier nur darauf hinzuweisen. Unbestreitbar nämlich wurzelt aller echte Patriotismus in unserem Heimatsinn, aber er fällt nicht mit ihm zusammen: denn der letztere gehört der Sphäre des Gefühls- und Gemüthslebens an, und verhält sich zur Vaterlandsliebe wie die Anlage und der Trieb zur bewußten Entwicklung und zu der Erfüllung einer ethischen Aufgabe. Nun aber ist diese sicherlich nicht ein Kosmopolitismus abstracter Art, eine allgemeine Weltverbrüderung, sondern jene Liebe zur Heimat, wie Odysseus sie hegte, der vieler Länder Städte und Menschen gesehen und freundlich und gewandt mit ihnen verkehrt, aber stets sich nach Hause und nach dem Weibe gesehnt hat. Es will uns fast scheinen, als seien die Deutschen bis vor kurzem in diesem Punkte nicht sonderlich gut erzogen worden, und hätten im allgemeinen mehr Heimatsinn als wahren Patriotismus gehegt. Einerseits schwärmten wir im Auslande für alle Anklänge aus der Heimat, und das thun wir noch: eine Melodie eines Volksliedes rührt uns auf innigste, eine Speise, welche von einer Landsmännin nach heimischer Art bereitet wurde, erfüllt das Herz mit feurigen Gefühlen. Und doch andererseits, welches Volk war so bereit, eben in der Fremde auf das eigene Vaterland hoch herabzusehen, ja auf dasselbe zu schmähen, sogar vor Fremden? Welches Volk gab so leicht seine Muttersprache auf und radebrechte die fremde? Ja die eigenen Eigennamen veränderten sie nach fremder Rede- und Schreibweise, und zogen ihnen einen englischen, ja böhmischen und ungarischen Noth an! Das thut kein Ausländer so leicht bei uns: aber die unseren thaten es im Auslande mit Selbstgefälligkeit und Ostentation. Gerade das hat aber gewiß wesentlich dazu beigetragen, daß die übermüthigen fremden Nationen uns Deutsche gering achteten als Nation: die Deutschen achteten sich ja selber nicht. Das ist nun wohl anders geworden, Gott sei Dank. Allein demungeachtet ist ja wohl noch manches zu bessern. Worauf es aber hier ankommt, das zu erörtern ist

Sache des Artikels: Vaterlandsliebe. Wir sagen hier nur noch Eines; wie der Schluß in der Haustafel lautet: Ein jeder lern sein Lection, so wird es wohl im Hause stohn; — so muß auch in dem großen, weiten, alten Hause, in dem wir Deutsche unsere Wohnungen haben, vor allem ein jeder seine Pflicht thun. Dr. Beesenmeyer.

Heimatskunde, s. Ortskunde.

Heirathserlaubnis, s. Ausstellung S. 177.

Heiterkeit, s. Frohsinn.

Helfersystem. Hierunter begreifen wir die planmäßige Benützung der Schüler zu Förderung der Schulzwecke und zur Unterstützung des Lehrers in seinem Lehr- und Erziehungsgefächte in und außer der Schule, also die Organisation eines Helferdienstes der Schüler in den verschiedenen Zweigen der Schulthätigkeit.

Der Gedanke, sich der Schüler als Gehülfsen zu bedienen, ist alt, und war wohl zuerst durch die Noth hervorgerufen, entspricht aber so sehr dem ganzen Wesen der Schule, daß er auch mit dem Verschwinden der Noth seine volle Berechtigung behält.

Die Schule ist eine organische Anstalt. Sie hat einen gemeinsamen Zweck, der ohne Beeinträchtigung des besondern Zweckes der Glieder (denn dieser kann und darf dem ersteren nicht widerstreiten, bildet vielmehr einen integrierenden Theil desselben) durch die gemeinsame Thätigkeit der Glieder unter der Leitung des Lehrers erreicht werden soll. Alle Thätigkeit der Glieder (Schüler) hat also zugleich die Natur einer Mithülfe für die Schulzwecke. Insofern könnte man die ganze Schule ein Helfersystem nennen. Jeder arbeitet für sich und seine Zwecke und doch keiner für sich und seine Zwecke allein. Indem er für sich thätig ist, trägt er zugleich zur Erreichung des gemeinsamen Zweckes bei.

Außer dieser gleichsam unwillkürlichen Hülfe kann man sich aber auch die Aufgabe stellen, die Thätigkeit einzelner Schüler noch über das, was jeder zunächst für sich selbst zu thun hat, in den Dienst des Ganzen zu stellen, um der Förderung des gemeinsamen Zweckes — in Verbindung mit den Zwecken der einzelnen — Vorschub zu leisten. Die durchgeführte Regelung dieser Schülerthätigkeit ist das Helfersystem. Leitender Grundsatz muß sein: der Helferdienst ist nicht um des Lehrers willen einzurichten (in diesem Falle wäre es nur ein Nothdienst, also ein Nothbehelf), sondern um der Schule selbst willen; er darf also nicht bloß dem Lehrer eine Erleichterung gewähren, sondern muß den Schulzwecken selbst von wesentlichem Nutzen sein, ohne doch die berechtigten Zwecke der Helfer selbst oder anderer irgend zu beeinträchtigen. Da aber die Schule eine Anstalt für gemeinsamen Unterricht (d. h. sowohl für Mittheilung von Kenntnissen, als auch gleichzeitige Entwicklung der individuellen Erkenntnißkraft des einzelnen) und für gemeinsame Erziehung (d. h. Bildung des Willens und Uebung geselliger Tugenden) ist, und zu beidem eine gemeinsame äußere Ordnung erfordert wird, so zerfällt auch die Hülfe der Schüler in diese drei Zweige: Hülfe beim Unterricht, Hülfe bei der Schulzucht, Hülfe bei der Schulordnung.

Was die Hülfe beim Unterricht betrifft, so ist sie theils durch die Verschiedenheit der Schüler und ihrer Fortschritte, theils durch die Zahl derjenigen, deren Lernthätigkeit gleichzeitig erregt und überwacht werden soll, theils durch das natürliche Verhältnis der Schüler unter einander erfordert. Denn wenn schon der Umstand, daß in den meisten Schulen die Classen zu groß sind, als daß Ein Lehrer alle Schüler immer gehörig übersehen und — mit steter Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen — in gleichmäßigem Fortschreiten erhalten könnte, eine Hülfe durch Vermehrung der Lehrkräfte wünschenswerth, unter Umständen sogar nothwendig erscheinen läßt, so wird es durch die Betrachtung, daß ein Schüler in gewissen Beziehungen von seinem Mitschüler mehr, als vom Lehrer selbst zu lernen pflegt, zum didaktischen Gebote, sich diese Hülfe bei den Schülern selbst zu suchen.

Die Art und Weise, wie diese Schülerhülfe im Lancasterianismus und in der Cäternförder wechselseitigen Schuleinrichtung organisiert ist, muß hier übergangen und auf die Art. „Bell und Lancaster“, „Wechselseitige Schuleinrichtung“ verwiesen werden.

Man kann aber die wechselseitige Schuleinrichtung verwerfen und gleichwohl die Mithilfe von Schülern bei dem Unterrichte für nützlich und zweckmäßig halten. Man kann Bedenken tragen, ganze Schülerabtheilungen regelmäßig einem Mitschüler zur Unterweisung oder Uebung zu übergeben, und doch unbedenklich, ja zweckmäßig finden, einzelne schwächere Nachzügler von einem vorgeschritteneren Schüler in ihren Aufgaben überwachen, unterstützen, abhören zu lassen und Aehnliches.

Diese Hilfe kann ordentlicher und außerordentlicher Weise stattfinden. Ersteres ist der Fall, wenn einem geförderten und verlässlichen Schüler eine Art geistigen Pflegamtes über einen schwächeren Mitschüler übertragen wird, vermöge dessen er die Pflicht übernimmt, nach Anleitung des Lehrers den häuslichen Fleiß des jüngeren und schwächeren zu überwachen, ihn an das Ausarbeiten seiner Aufgabe zu erinnern, mit ihm dieselbe vorher durchzugehen, ihm einige Anleitung zu geben, Früheres mit ihm zu wiederholen. Es leuchtet ein, daß dies nur in solchen Fällen ausführbar ist, wo diese Schüler entweder Brüder sind, oder doch ohnehin täglich zusammenkommen, in Einem Hause wohnen, also vorzugsweise in Lehranstalten mit Convicten, und daß es überhaupt in dieser Ausdehnung nur selten und mit Vorsicht geschehen darf. Häufiger und unbedenklicher anwendbar ist die außerordentliche Benützung des Schülerhelferdienstes in der Schule. Mehrere Schwächere zusammen können bald in diesem bald in jenem Pensum, wo sie langsamer voranschreiten, unter Oberaufsicht des Lehrers von einem stärkeren Schüler überhört oder geübt werden. Warum sollte der Schüler, der einen Leseabschnitt zuerst fertig lesen kann, nicht die schwächsten denselben Abschnitt lesen lassen, oder eine Memoriraufgabe hersagen lassen, Rechenaufgaben mit ihnen wiederholen u. dgl.? Nur hat der Lehrer bei alle dem den oben vorangestellten Grundsatz, wonach jede solche Hilfe nur dann zulässig ist, wenn sie den Helfern selbst von Nutzen sein kann, nicht aus den Augen zu lassen.

Indessen sind es nicht allein die schwächeren unter den Schülern, die eine Anwendung des Helferdienstes wünschenswerth machen, sondern auch die stärkeren, denn was bei jenen die Herablassung des stärkeren Mitschülers zur Anspornung beiträgt, das thut bei diesen der gegenseitige Wettstreit. Wird hierunter der Eifer, mit den anderen gleichen Schritt zu halten, gegen den Mitlernenden nicht zurückzubleiben verstanden, so ist nicht nur nichts bedenkliches dabei, sondern es ist vielmehr ein unentbehrlicher Hebel für die Schule, der ihr einen Hauptvorzug vor dem Einzelunterrichte sichert. An dem Voranschreiten des Mitschülers soll jeder sein eigenes Vor- oder Rückschreiten erkennen und seine Kraftanstrengung beurtheilen. Zu dem Ende können die Schüler beauftragt werden, hie und da ihre Arbeiten in der Schule gegenseitig zu corrigiren (mittels Unterstreichen der Fehler) und zu censiren, damit jeder selbst lehre und vom Nachbar belehrt werde. Die einfachste Art wechselseitigen Unterrichts. Auch Correcturen eines Mitschülers machen bisweilen einen tieferen Eindruck als die des Lehrers. Diese Art von Schülerhilfe soll jedoch dem Lehrer keine Erleichterung gewähren. Denn selbstverständlich muß er die von den Schülern durchgesehene fremde Arbeit nicht minder sorgfältig selbst durchsehen, um sich von der Richtigkeit und Vollständigkeit der Correctur zu überzeugen, oder er muß die von dem Corrector bemerkten Fehler mündlich angeben lassen und zum Stoffe gemeinsamer Belehrung machen. Dagegen dient es gleichermaßen zur Erleichterung des Lehrers wie zur Sicherung des Unterrichtszweckes, wenn der Lehrer in Fällen, wo er viel an der Tafel vorzuschreiben, vorzurechnen oder vorzuzeigen hat, folglich am beständigen Imaugehalten der ganzen Classe gehindert ist, einzelne Schüler aufstellt, welche die Ruhe und Aufmerksamkeit der anderen zu überwachen haben, was sie unbeschadet, ja zum Vortheil ihrer eigenen Aufmerksamkeit thun können. Doch greift dieser Dienst schon in die folgenden Arten ein.

Die Schulerziehung macht den Helferdienst ebenfalls zulässig und wünschenswerth. Denn sie erfordert nicht nur eine stete specielle Ueberwachung der Schüler, die dem Lehrer einer größeren Classe in vielen Fällen unmöglich sein dürfte, sondern es verhält sich mit ihr auch, wie mit dem Unterrichte, daß manches hierhergehörige von

einem Mitschüler leichter geschieht und lieber angenommen wird. Die Schulerziehung bezweckt nicht nur im allgemeinen die Verhütung fehlerhafter Richtungen und Aeußerungen des kindlichen Willens und die Erweckung und Erhaltung eines aufrichtigen, frommen Sinnes und der Freude am Guten, sondern im besonderen die Gewöhnung an gefellige Tugenden, wie Verträglichkeit, Dienstfertigkeit, Gehorsam, Unterordnung unter das Gesetz, und an ein anständiges, gesittetes Betragen gegen jedermann. Schon die Erwägung, daß für alles dieses das Beispiel das Haupterziehungsmittel ist, muß die Wichtigkeit nahe legen, die Schüler selbst hierin zu Erziehungsgehilfen des Lehrers zu machen. Der Vorgang und Rath eines Mitschülers macht auf die übrigen oft größeren, unmittelbaren Eindruck, als der des Lehrers selbst, abgesehen davon, daß der Lehrer in andern Verhältnissen steht, also dem Schüler nicht in allem Muster sein kann. Dies findet zwar seine Anwendung nicht allein im Selbsterdienste; aber dadurch, daß die Besseren in den Dienst dieser Erziehungszwecke genommen werden, werden sie jedenfalls um so mehr sich verpflichtet fühlen, mit gutem Beispiel voranzugehen, und ihr Beispiel und Wort wird für die anderen eine Auctorität.

Die einfachste, dem Familienverhältnisse am nächsten kommende Verwendung der Schüler zu Erziehern ihrer Mitschüler besteht darin, daß die älteren, gereiften, bewährten mit der Aufsicht auf das Verhalten der anderen zeitweise beauftragt werden. Das darf nur zeitweise, in bestimmten Fällen, und abwechslungsweise geschehen, um weder den Neid der einen, noch die Selbstgefälligkeit der anderen zu erregen.

Weiter wird gegangen, wenn einzelne Schüler, die weniger zuverlässig sind, und einer speciellen Leitung bedürfen, einem reiferen und zuverlässigen Mitzögling zur moralischen Pflugschaft zugegeben werden. Dies setzt aber schon ein Zusammenleben der Schüler außer der Unterrichtszeit voraus, ist also nur in Erziehungsanstalten thunlich, da aber auch oft von entschiedenem Nutzen.

Noch weiter geht R. A. Zeller in seiner „Schulmeisterschule“ (4. Aufl. Leipzig 1839). Das Princip des wechselseitigen Unterrichts will er in gleichem Maße auf die Pflege der Sittlichkeit in der Schule angewendet wissen. Davon ausgehend, daß wie ein lehrendes Kind an Gründlichkeit des Wissens gewinne, was es in derselben Zeit etwa versäumt, so ein dem schwächeren Mitschüler dienendes Kind in der brüderlichen Liebe, der Grundlage christlicher Willensbildung zunehme, fordert er von der Schule dafür zu sorgen, daß alles, was im Schulleben für andere zu thun sei und vom Lehrer nicht selbst gethan werden könne, durch ausgewählte Schüler (Beamte) geschehe. Zu dem Ende theilt er sämmtliche Schüler nach ihrer sittlichen Verschiedenheit in drei Classen, Pfleger, Mittelclassen und Pfleglinge. Die zwei ersten Classen wählen aus der Zahl der Pfleger die Schulbeamten (Oberaufseher und Unteraufseher, letztere „Zehner“ genannt). Diese Beamten verwalten ihr Amt einen Monat lang, haben eine schriftliche Instruction und werden täglich vor dem Schlusse der Nachmittagsunterrichtsstunden in Gegenwart der übrigen Schüler über ihre Bemerkungen, die sie sich auf ihre Schiefertafeln notirt haben, von dem Lehrer abgehört. Das Ergebnis wird in ein Register eingetragen. Ist ein Vergehen abzurügen, so wird in der Wochenfeier aus Zöglingen der Pflegerclassen ein Schulgericht gebildet, welches durch schriftliche und mündliche Abstimmung über „schuldig“ oder „nichtschuldig“ zu entscheiden hat. — Diese Einrichtungen (so leicht sie sich in abstracto rechtfertigen lassen), dürften doch in ihrer Ausführung manche Bedenken erregen. Ist das Vergehen, wie es in den meisten Fällen sein mag, klar und unlängbar, so bedarf es dieses Kinderschwurgerichts nicht, um den Schuldigen und die ganze Classe von der Gerechtigkeit der Strafe zu überzeugen. Ist aber der Fall zweifelhaft, so ist auch der Ausfall des Wahrspruches von zweifelhaftem Werthe. Jedenfalls wäre ein solches Schul- oder Sittengericht in die geschlossenen Erziehungs- namentlich Rettungsanstalten (vgl. das Rauhe Haus) zu verweisen. — Zur Uebung in der brüderlichen Liebe durch freiwillige Dienstleistungen wird von Zeller den Pfleglingen, welche der Leitung bedürfen, je ein Pfleger, den der Pflegling selbst aus der Zahl freiwillig sich dazu anbietender Glieder der Pflegerclassen

zu wählen hat, zugetheilt, welcher nachdem sich Pfleger und Pflegling die Hand darauf gegeben haben, daß der eine ein treuer, wachsamere, freundlicher Pfleger, der andere ein gehorsamer Pflegling sein wolle, nach den Bestimmungen einer im Lehrzimmer aufgehängten Pflegamtsanweisung so lange für seinen Pflegling zu sorgen hat, bis dieser wenigstens vier Wochenzeugnisse (d. h. Zeugnisse für die Eltern, daß er sich in der Woche tadelnfrei gehalten habe) in ununterbrochener Folge erworben hat*).

Nicht weniger, als die Schulzucht, ist es die Schulordnung, die eine Mit-hülfe der Schüler für den Lehrer wie für die Schulzwecke selbst wünschenswerth macht. Auch in dieser Hinsicht läßt sich also ein Helferdienst organisiren.

Zur Schulordnung gehört die Ordnung in der Zeit und im Local. (Alles zu rechter Zeit und am rechten Ort!) Es versteht sich, daß alle Schüler zu beidem mitwirken müssen, denn sie sollen alle daran gewöhnt werden, und nur wenn jeder seines Orts Ordnung einhält, kann die Ordnung im ganzen eingehalten werden. Durch die aufgestellten Helfer soll keinem die Sorge für die Ordnung seiner Sachen erspart oder abgenommen werden. Es giebt aber auch Geschäfte von allgemeiner Natur, die zur Ordnung erforderlich sind, die von einzelnen zum Besten des Ganzen verrichtet werden müssen, nämlich in Hinsicht auf die Zeit das Läuten zur Schule, das Zusammenrufen der Ausgetretenen, das Angeben der Stunde (wo es nöthig ist) u. a. Ferner ist wieder eine Ueberwachung des einzelnen in dessen ordnungsmäßigem Verhalten, im richtigen Kommen und Gehen, Thun und Lassen nothwendig. In Hinsicht auf den Ort, das Herbeischaffen und Zurichten der zum gemeinsamen Gebrauche bestimmten Geräthschaften und Lehrmittel und Aufräumen derselben nach gemachtem Gebrauche, das Einsammeln der Hefte und ausgetheilten Bücher, das Aufrollen der Landkarten, das Oeffnen und Schließen der Lehrzimmer u. dgl. Die Beaufsichtigung des einzelnen kann sich namentlich auch auf die Reinlichkeit in Kleidung, Gesicht und Händen, Büchern, Heften erstrecken. Daß sich zu diesem allem die Schüler selbst nicht nur eignen, sondern dem Lehrer theilweise und zeitweise unentbehrlich sein können, bedarf keines Beweises. Aber auch den Schülern ist es eine nützliche Uebung und Gewöhnung an Ordnung in Ausführung der Befehle, an Aufmerksamkeit, Pünctlichkeit und Pflicht-treue. Daher muß auch dieser Dienst unter den Schülern möglichst wechseln. Ja, ein verständiger Lehrer wird hie und da gerade diejenigen Schüler zu Ordnungsgehilfen wählen, die eine Neigung zu Unordnung oder Gleichgültigkeit gegen äußere Ordnung zeigen, weil das vielleicht das zweckmäßigste Mittel sein mag, sie auf ihre eigenen Mängel aufmerksam zu machen. Auch hiebei aber ist nicht aus dem Auge zu lassen, daß alles von den Gehilfen in festbestimmter, jeder Laune, Willkür, Parteilichkeit möglichst ausschließender Form und nach vorgeschriebener, der ganzen Classe bekannter Instruction geschehe. Von der Schule muß jeder Schein der Parteilichkeit von Seiten des Lehrers ferne gehalten, und alle gehäßige Angeberei unmöglich gemacht werden.

G. A. Riede.

Herbart, Joh. Friedr. (geb. am 4. Mai 1776 zu Oldenburg, einziger Sohn des fürstlichen Kanzleiraths H., dessen Vater sich als Rector des Gymnasiums große Verdienste erworben hatte**), — ein scharfsinniger Denker von unermüdetem Forschungsgeiste und großer Gewissenhaftigkeit, Schöpfer eines eigenthümlichen und durchgebildeten

*) Obige Vorschläge Zellers übertragen nach meiner Meinung an Unmündige Rechte und Pflichten, deren sich die Mündigen, die Lehrer und Erzieher nicht entäußern dürfen. Ein anderes ist es, das Princip der brüderlichen Liebe in der Schulgemeinschaft zu pflegen, welche ohne besondere Bestallung und Controle aus persönlichem Trieb und nach freier Wahl den Bruder hütet. Schmid.

***) Dieser Mann, Joh. Michael H., war „unverkennbar ein bedeutender, geistvoller Pädagoge von philosophischer Richtung. Das beweiset eine lange Reihe höchst anziehender Gymnasialprogramme von ihm, die in Oldenburg noch vorhanden sind“. Wir verdanken diese Notiz, sowie auch die von uns benützten Auszüge aus dem Kirchenbuche der Güte des Herrn Seminar-director Willich in Oldenburg.

Systems der Philosophie, wendete auch auf die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik vom ethisch praktischen Gesichtspuncte aus eine sehr lebhafte, nicht bloß gelegentliche oder nur durch die Consequenz des Systems hervorgerufene Aufmerksamkeit und einen sehr ernstern und ausdauernden Fleiß. Ja wir werden kaum zu weit gehen, wenn wir annehmen, daß ihm die Pädagogik der Ausgangspunct und Hauptantrieb war für denjenigen Theil seiner philosophischen Leistungen, der seinen Namen am meisten erhöht hat, für seine Psychologie. Wenigstens haben wir dafür ein eignes ausdrückliches Zeugnis*). — Es wird daher gerechtfertigt sein, Herbart und seiner Pädagogik hier eine eingehendere Besprechung zu widmen.

Der junge Herbart wurde von seinen Eltern mit großer Sorgfalt erzogen, wobei sich Liebe und Strenge auf eine glückliche Weise verbunden zu haben scheint. Verzärtelung blieb fern; der Knabe „mußte sich lustig kleiden, hart schlafen, zeitig aufstehen“. Die Mutter hauptsächlich, Lucia Margarethe, geb. Schütten, Tochter eines Arztes, „eine seltne und merkwürdige Frau, welche lebhaftes Phantasie mit schnellem Ueberblicke, raschem Entschlusse, mannhafter Willensstärke und Ausdauer in der Consequenz des Gewollten vereinigte“, übte einen tiefgreifenden Einfluß auf Charakterbildung und Geistesentwicklung des ihr geistesverwandten Sohnes, wie denn auch ein sehr wohlthätiges Verhältnis der Sympathie und des innigen Verständnisses zwischen beiden gewaltet zu haben scheint, bis endlich die Mutter nicht mehr im Stande war, den geistigen Bedürfnissen und Bestrebungen des erwachsenen Sohnes zu folgen und durch den heftigen Widerstand, den sie der Wahl des philosophischen Berufs entgegensetzte, das Verhältnis für eine Zeitlang trübte**). Herbart zeigte früh bei einer sehr lebhaften Auffassung ein nachdenkliches Wesen und einen für seine Jahre ungewöhnlichen Ernst. Acht Jahre alt, war er über die gewöhnlichen Kinderinteressen hinaus; wovon er selbst, wohl mit Unrecht, eine allgemeine Norm für „wohlangelegte“ Knaben hergenommen hat (Sämmtl. W. Bd. X, S. 15 in der allgem. Pädagogik). Er zog den Umgang mit Erwachsenen dem mit Kindern vor, liebte geographische und mathematische Spiele und versuchte sich früh in physikalischen Experimenten. Als auf einer Reise mit Altersgenossen der Wagen in einen Sumpf fiel, suchte er die schreienden Kameraden zu beruhigen durch die Worte: „Lasset uns nicht schreien, sondern zu Gott beten“. Bei solchem frühreifenden Ernste mußte denn auch der Religionsunterricht in hohem Grade anregend für ihn sein. Er führte ihn zuerst auf den Weg philosophischer Forschung, indem der Lehrer in seinen sorgfältigen Vorträgen, die der Schüler mit Fleiß ausarbeitete, die protestantische Orthodoxie mit philosophischen Betrachtungen im Sinne leibnizisch-wolffischer Denkweise verknüpfte. Hierdurch angeregt schrieb Herbart schon 1790, vierzehnjährig, einen Aufsatz über die menschliche Freiheit in der eudämonistisch gefärbten Denkweise seines Lehrers. Von dieser Denkweise, die mit seiner natürlichen Richtung so wenig harmonirte, scheint er indes bald zurückgekommen zu sein, jedenfalls, nachdem er noch als Schüler des Gymnasiums zu Oldenburg die Bekanntschaft des Kantischen Systems gemacht hatte***). — Unter den Talenten Herbart's ist das musi-

*) S. Herbart's sämmtl. Werke herausgeg. v. Hartenstein Bd. XI, S. 380 f. in den „Bemerkungen“ über einen pädag. Aufsatz vom J. 1814: „Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheueren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortzuschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei“.

***) Der erwachsene Sohn stand denn auch auf der Seite der Mutter, als es später zu Zerwürfnissen zwischen den Eltern kam, die zur Trennung der Ehe führten. S. Förden's Progr. v. Nienburg 1860.

****) S. die Vorrede zur 2. Aufl. von Herbart's Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie

kalische besonders zu nennen. Er erlernte als Knabe gleichzeitig mehrere Instrumente und wurde in einem öffentlichen Concerte bewundert, auch componirte er schon in frühen Jahren kleine Singstücke. Die Uebung der Musik hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. Im J. 1794 begann Herbart seine akademischen Studien zu Jena, als eben Fichte daselbst sein Lehramt antrat. Der Geist des Mannes riß auch ihn hin und er wurde für einige Zeit sein Anhänger, entwickelte jedoch bald, in starkem Gegensatz zu Fichte, die Anfänge einer eigenen Denkart. Schon im J. 1797 finden wir ihn sodann als Hauslehrer in Bern, in der Familie des Herrn von Steiger; und dieser sein erster pädagogischer Wirkungskreis, den er mit der ihm eignen Energie und Besonnenheit auszufüllen strebte, darf zugleich als die Keimstätte und Wiege seiner pädagogischen Wissenschaft angesehen werden. Die schriftlichen Berichte, welche er von Zeit zu Zeit dem Vater seiner beiden Zöglinge über den Gang und Erfolg seiner Bemühungen, sowie gelegentlich auch über seine Erziehungsgrundsätze abstattete (abgedruckt in den sämmtl. W. Bd. XI. und auszugsweise in Hartenstein's Biographie Herbart's), zeugen nicht allein von großer Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, sowie von dem ernstesten Streben, sich theoretisch über die Kunst der Erziehung Rechenschaft zu geben, sondern lassen auch schon mehrere der charakteristischen Züge der später von ihm ausgebildeten pädagogischen Theorie deutlich erkennen.

Pestalozzi kam damals von Stanz zurück; sein Wirken daselbst, gleichsam der Silberblick seiner pädagogischen Praxis, zog aller Augen auf ihn. Er lebte nachher zu Burgdorf im Canton Bern als Volksschullehrer. So war bei der Nähe des Ortes eine persönliche Begegnung und ein näheres Eingehen Herbart's in den pädagogischen Gedankenkreis und die Methode Pestalozzi's wie von selbst gegeben. Wir finden, daß Herbart nach Burgdorf geht und daß Pestalozzi ihm außer der gewöhnlichen Zeit eine Unterrichtsstunde widmet; ob ein näherer Umgang, ein längerdauerndes Mittheilungsverhältnis daraus hervorgegangen sei, finden wir nirgends angedeutet. Es fragt sich nun, wiefern diese Bekanntschaft auf Herbart's pädagogisches Streben und Denkweise von Einfluß gewesen sei. Fürs erste, anzunehmen, daß Herbart's pädagogisches Forschen erst durch Pestalozzi angeregt und entzündet worden, scheint bei genauerer Betrachtung der Umstände nicht wohl möglich. Pestalozzi gieng im Herbst 1798 nach Stanz, das die Franzosen im September desselben Jahres verbrannt hatten; er blieb hier ein halbes Jahr, begann also nicht vor dem J. 1799 seinen Unterricht in der Volksschule zu Burgdorf. Nun finden wir aber schon in den älteren Berichten Herbart's an den Herrn v. Steiger aus den Jahren 1797 und 98 die bestimmteste Andeutung einer werdenden Theorie, ja eines ausgebildeten Studienplanes, nicht bloß nach den Umständen, sondern auf Grund allgemeiner Ansichten aufgestellt und auszuführen versucht; wir finden eigenthümliche Züge seiner späteren Pädagogik schon jetzt ausgesprochen, wie insbesondere die Forderung des griechischen Unterrichts, namentlich der Lesung Homers, in früher Jugend vor dem Beginn des lateinischen. Fragen wir aber, ob Pestalozzi's Gedankenkreis und Beispiel nicht dennoch auf die Gestaltung und Ausbildung der Herbart'schen Theorie von irgend wesentlichem Einfluß gewesen sei, so hören wir am besten zunächst Herbart selbst, wie er wenige Jahre später in einem mit

S. IX. Hier preiset H. sich glücklich, daß er als Knabe durch Privatunterricht (in den oben erwähnten Religionsstunden), sodann auf dem Gymnasium in der Philosophie unterwiesen worden sei, und beklagt die in neueren Zeiten eingetretene „Vernachlässigung eines frühzeitigen philosophischen Unterrichts“. Man vergl. auch seine Schrift: Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. An Herrn Regierungs- und Schulrath Clemens in Gumbinnen 1821. — H.'s Urtheil in dieser noch jetzt unentschiedenen pädag. Controverse muß gewiß zu einer um so sorgfältigeren Erwägung der Sache auffordern. Indessen fragt sich, ob er nicht auch hier, wie in seinen Erwartungen von dem achtjährigen Knaben mehr durch die an sich selbst gemachten speciellen Erfahrungen, als durch umfassende Beobachtungen und eine unbefangene Anschauung menschlicher Entwicklungsstufen sich habe bestimmen lassen.

großer Klarheit und Wärme geschriebenen Aufsätze vom J. 1802 über die damals soeben erschienene Schrift Pestalozzi's: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ von Pestalozzi's Wirken redet (Sämmtl. W. Bd. XI). Er äußert sich hier mit Anerkennung über Pestalozzi, namentlich über dessen Elementarunterrichtsmethode, und sieht in der Behandlung der bekannten drei Unterrichtsobjecte, der Form, der Zahl und des Wortes, das dringendste Unterrichtsbedürfnis der niederen Volksschule, soweit dies Sache der Schule sei, befriedigt, sowohl in Bezug auf die geistige Bildung überhaupt, wie auch hinsichtlich der vorbereitenden Berufsbildung; er erkennt insbesondere in der Cultur der aus Auge sich anschließenden Anschauung und in der dadurch gegebenen Richtung auf das Objective eine wesentliche Förderung des sittlichen Geistes; selbst jene Pestalozzi'sche Behandlung der Wörter, wie dieselben als unbedingt selbstredender Ausdruck der Begriffe ohne Erläuterung und Veranschaulichung des Inhalts dem Gedächtnis eingeprägt wurden, sucht er zu rechtfertigen, indem er auf die Ergänzung des Lebens, zu dessen aufmerksamerer Betrachtung die gelernten Wörter der Seele Vorbereitung und Reiz darböten, hinweist. Er fordert diesen Elementarunterricht als Grundlage für alle, will aber für diejenigen, welche einer höheren Bildung zugeführt werden könnten, eine wesentliche Ergänzung durch eine „ästhetische Darstellung der Welt“ (s. unten) folgen lassen. Ebenfalls günstig urtheilt Herbart zwei Jahre später in einem zu Bremen gehaltenen Vortrage: über den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode (Sämmtl. W. Bd. XI und kleinere Schriften Bd. I). Das Wesen und der Vorzug der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode, sagt er, liege hier nicht in den bisher von Pestalozzi dargebotenen Lehrmitteln und Lerngebieten, sondern darin, „daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hellangeschaute Erfahrung darin zu construiren, nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme“. Er urtheilt so, nachdem er eine Darstellung seiner eigenen Ansicht von den Vorstellungen, als den Elementen des Geisteslebens, in welchen nicht nur das Wissen, sondern auch das Wollen liege, von dem Mechanismus derselben und von dem Mangel aller ursprünglichen Anlage in der Seele vorangeschickt hat; und aus dieser Ansicht construirt er dann eben die Nothwendigkeit der Pestalozzi'schen Methode wenigstens für die ersten Schuljahre; denn für die spätere Zeit, in welcher schon auf Grund der gegebenen Erfahrung eine innere Selbstständigkeit sich festgestellt habe, fordert er „die unterhaltende Methode Basedow's“. Man wird aus diesen Mittheilungen erkennen, daß Herbart zwar den schweizerischen Pädagogen bewunderte, jedoch von Anfang an sehr selbständig ihm gegenüberstand und zu keiner Zeit sein Anhänger oder Schüler genannt werden konnte. Er faßt erstens von Pestalozzi's Erziehungsmethode nur dasjenige, was seiner eigenen überwiegenden Richtung entsprach, die objective Seite, den Unterricht, ins Auge, und scheint das andere, die Einwirkung auf das Gemüth in sittlicher und religiöser Richtung durch die Macht des persönlichen Einflusses, des liebevollen Handelns und der aus dem Herzen quellenden Rede, wodurch Pestalozzi seine Idee der Elementarbildungsmethode so bedeutend und wirksam ergänzte, damals gar nicht beachtet zu haben. Er blickt ferner bei seiner Anerkennung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode gleich anfangs über die Grenzen derselben hinaus, betrachtet sie als ein einzelnes Moment und denkt darauf, sie zu ergänzen. Und endlich da, wo er bestimmt, thut er aus Gründen, die ihm eigen sind, auf Grund einer psychologischen Ansicht, welche durchaus nicht diejenige Pestalozzi's war. — Auch daraus, daß Herbart in seiner ersten bedeutenderen Schrift pädagogischen Inhalts eine von Pestalozzi gestellte Aufgabe zu lösen bestrebt ist*), dürfen wir keineswegs auf ein tiefer begründetes Ein-

*) „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“ von Herbart 1802; mit wenig verändertem Titel und vermehrt durch die Abhandlung „über die ästhetische Darstellung der Welt“ im Jahre 1804 neu herausgegeben. — Pestalozzi's eignes „ABC der Anschauung oder Anschauungsverhältnisse der Maßverhältnisse“ erschien im Jahre 1803.

verständnis oder auf das Verhältnis eines Schülers schließen. Die Lösung war durchaus nicht im Sinne Pestalozzi's. Aber ein großes und begeistertes, an Thaten und Gedanken reiches Streben, wie das Pestalozzi's, übt freilich einen so mächtigen Einfluß auf die Gemüther aus, und bietet außerdem von so vielen Seiten Anknüpfungspunkte dar, daß wir uns nicht wundern müssen, wenn die entgegengesetztesten Richtungen, wie Fichte's und Herbart's, sich geneigt zeigen und theilweis im Stande sind, sich an dasselbe anzuschließen.

Nachdem H. im J. 1798 einen sehr vortheilhaften, durch seinen Vater vermittelten Vorschlag, „eine hochgestellte Person auf einer längeren Reise zu begleiten“, in einem Brief an dem Vater, der von zarter Pietät, aber auch von großer sittlicher Besonnenheit, Selbsterkenntnis und Charakterfestigkeit zeugt (s. Bördens a. a. D.), abgelehnt hatte, verließ er die Schweiz im J. 1800 und brachte zunächst einige Jahre in Bremen zu. Auch hier finden wir ihn, neben eifrigen Studien, pädagogisch beschäftigt; er bereitete einen jungen Mann für die Universität vor und hielt pädagogische Vorträge für Frauen. Im J. 1802 eröffnete er seine akademische Wirksamkeit in Göttingen als Privatdocent und wurde wenige Jahre nachher außerordentlicher Professor. Zu den Wissenschaften, über welche er las, gehörte gleich anfangs auch die Pädagogik und schon unter seinen Disputationsthesen finden wir pädagogische Sätze. Im J. 1809 folgte er einem Rufe nach Königsberg als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik. Während dieses Königsberger Aufenthalts, der bis zum J. 1833 fort dauerte, erreichte er den Höhepunkt seiner wissenschaftlichen Thätigkeit und seines akademischen Einflusses. Zwar fallen seine bedeutendsten schriftstellerischen Leistungen im Felde der Pädagogik theils schon in die frühere Göttinger Zeit, theils in die späteren Jahre — so daß gesagt werden kann, er habe in diesem Gebiet seines Wirkens, das seinem Herzen am nächsten lag, seine Laufbahn als Schriftsteller begonnen und beschlossen —; doch war auch in pädagogischer Beziehung seine Wirksamkeit in Königsberg sehr bedeutend, da er theils über die Theorie zahlreich besuchte Vorlesungen hielt, theils auch durch Gründung und Leitung eines pädagogischen Seminars und einer damit verbundenen Musteranstalt für Unterricht und Erziehung seine Ideen praktisch zu bewähren und geltend zu machen strebte. Das Jahr 1833 führte ihn wieder nach Göttingen an Schulze's Stelle; und auch hier war sein Einfluß auf die Jugend, wenn auch weniger weitgreifend als in Königsberg, doch immerhin ein bedeutender. Sein Andenken steht in Hannover'schen Landen noch jetzt bei vielen Gebildeten in Ehren; seine Denkweise klingt noch hie und da an oder wird selbst mit Entschiedenheit vertreten, und namentlich zählt der höhere Lehrerstand eine Anzahl achtungswerther, zum Theil ausgezeichnete Mitglieder, welche ihre pädagogische Bildung auf Herbart zurückführen. Er starb von vielen lebhaft betrauert zu Göttingen am 14. August 1841*).

Bevor wir nun die Darstellung von Herbart's Erziehungstheorie beginnen, vervollständigen wir noch die Aufzählung seiner pädagogischen Schriften. Schon im Jahre 1806 erschien das Hauptwerk: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Nächst diesem am wichtigsten ist sein letztes pädagogisches Werk: Umriss pädagogischer Vorlesungen. Es erschien zuerst im J. 1835, sodann in zweiter sehr verstärkter Ausgabe, als ein selbständiges Werk, das die Bekanntschaft mit der „Allgemeinen Pädagogik“ nicht mehr voraussetzt, im J. 1841. Außerdem hat Herbart in einer Reihe von Schriften meist kleineren Umfanges, von denen wir einige schon angeführt, theils einleitende Betrachtungen gegeben, theils besondere Fragen der Pädagogik abgehandelt. Von diesen Schriften haben wir noch zu nennen: Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, 1803; Pädagogisches Gutachten über Schulclassen und deren Umwandlung nach den Ideen des Herrn Regierungsrath Graff, auf dessen

*) Unsere Hauptquelle über Herbart's Lebensumstände sind die ausführlicheren biographischen Mittheilungen, welche Hartenstein in der Vorrede zu seiner Ausgabe der kleineren philosophischen Schriften Herbart's gegeben hat.

öffentliches Verlangen bekannt gemacht, 1818. Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik, 1821; Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, unvollendet geblieben und unbekanntes Jahrs, doch jedenfalls aus der Zeit seines späteren Alters; Neun kurze Aufsätze pädagogischen Inhalts aus sehr verschiedenen Jahren von 1804—1821; endlich: Aphorismen zur Pädagogik, eine reichhaltige Sammlung von Erfahrungen und Betrachtungen, wo manche Frage eingehender, dazu mit mehr praktischer Wärme abgehandelt wird als in den systematischen Hauptchriften. Keine der pädagogischen Schriften Herbart's scheint uns ohne Werth und Bedeutung; alle sind lehrreich, anregend, Gedanken weckend und lohnen das Studium. Doch hängen Herbart's pädagogische Gedanken mit seiner gesammten philosophischen Ansicht zusammen. Man wird sie daher nicht leicht vollkommen verstehen ohne gründlichere Kenntniß seines Systems, und nur wer diesem beistimmt, wird im Stande sein, sie gänzlich, in der nämlichen Begrenzung und Verknüpfung, wie der Verfasser sie giebt, sich anzueignen. Darum ist einerseits ein ernstliches Studium, andererseits eine sorgfältige Prüfung unerläßlich. Wer aber mit der Willigkeit in fremde Gedanken sich zu vertiefen und die Wahrheit, wo und in welcher Form sie erscheint, anzunehmen, Selbständigkeit des eigenen Denkens und Erfahrens, dazu eine gewisse Vorsicht in der Aufnahme fremder Gedanken verbindet, ein solcher wird Herbart's pädagogische Schriften mit dem entschiedensten Nutzen lesen.

Das hohe und warme Interesse, die geistvolle Originalität und energische Consequenz, womit Herbart die pädagogische Theorie als System ausgebildet hat (eine Leistung, worin er geradezu einzig dasteht und auch Schleiermacher überragt), hat nicht verfehlt, allmählich eine bedeutende und nachhaltige Wirkung hervorzubringen. Seine Grundgedanken sind durch eine pädagogische Schule mit lebhaftem Eifer weiter verarbeitet und verbreitet worden. Dieselbe vertritt zwar durch ihren strengen Anschluß an das System des Meisters auch seine ganze Einseitigkeit, hat aber jedenfalls das große Verdienst, auf die wissenschaftliche Behandlung pädagogischer Fragen seit etwa drei Decennien einen überaus anregenden Einfluß zu üben. Eine gewisse Differenz zwischen einer mehr realistischen Wendung (bei Th. Waitz) und einer mehr idealistischen ist innerhalb der Schule naturgemäß hervorgetreten; die letztere scheint aber das Uebergewicht zu behaupten. Unter den aus dieser Schule hervorgegangenen Werken sind hier zu erwähnen: Th. Waitz, *Allgem. Pädagogik*, 2. Aufl. 1875; T. Ziller, *Vorlesungen über Pädagogik*, 1876; H. Kern, *Grundriß der Pädagogik*, 2. Aufl. 1878; C. B. Stoy, *Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, 2. Aufl. 1878. — Man vgl. auch weiter über Herbart Strümpell, *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart*, 1843; Aug. Vogel, *Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft*, 1877; Joh. Friedr. Herbart nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung von G. A. Hennig, 2. Aufl. 1877, neben den Einleitungen in den speciellen Ausgaben der pädagogischen Schriften von D. Willmann (in 2 Bänden, 1873), J. Bartholomäi (2. Aufl. 1877, in 2 Bänden).

In der Berichterstattung über Herbart's Pädagogik werden wir nun zuerst seine allgemeine Ansicht von der Erziehungskunst deutlich zu machen suchen; hierauf wird die Betrachtung über die Nothwendigkeit der Erziehung und diejenige über die Möglichkeit derselben folgen; sodann werden wir von Herbart's teleologischem Princip, seiner Aufstellung des Zweckes der Erziehung handeln; endlich werden wir seine Theorie der Praxis selbst, die eigentliche Kunsttheorie, die Kräfte und Mittel, die Methode und Lebensformen, durch welche und in welchen nach Herbart die Erziehung ausgeführt wird, in den Hauptpunkten und eigenthümlichen Zügen kurz darzustellen suchen. In diesen Rubriken werden wir auch Gelegenheit genug finden, die allgemeineren wissenschaftlichen Grundlagen, auf welche Herbart seine Erziehungstheorie erbaut hat, kenntlich zu machen und soweit es für die Beurtheilung dieser letzteren nöthig scheinen wird, von unserem Standpunkte aus zu prüfen.

I. Um Herbart's pädagogische Ansicht im ganzen vorläufig zu charakterisiren, wird es uns gestattet sein, die Vergleichung mit irgend einer anderen Kunst zur Hilfe zu nehmen, deren Natur, da sie mehr nach außen liegt, leichter zu erfassen und weniger bestritten ist, als diejenige der Erziehungskunst. Herbart selbst hat diesen Weg nicht verschmäht*). Da bieten sich vor allem zwei Kunstgebiete dar, in welchen eine Analogie mit der Kunst der Erziehung gefunden werden kann, auf der einen Seite die bildenden Künste der Plastik und Architektur, auf der anderen die Gärtnerei und die Pflanzencultur überhaupt. Es leuchtet aber sogleich ein, daß diese beiden Symbole, wie sie wesentlich verschiedener Natur sind, einzeln angewendet, auf wesentlich verschiedene Anschauungen von der menschlichen Seele und somit auch der Erziehungskunst hinweisen. Wer den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht, setzt in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche Tendenz und Anlage voraus, gleichsam einen Keim bestimmt gearteten Lebens, dessen Pflege dann die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist. Aber eben diese Voraussetzung wird von jenem anderen bestritten werden, welcher die Erziehung nach der Aehnlichkeit einer bildenden Kunst betrachtet. Er wird der Ansicht sein, daß die Lebensthätigkeit der Seele ihre Elementarkräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne Mitwirkung eines ursprünglich entsprechenden Inneren allein durch äußere Einflüsse empfangt, und daß erst in zweiter Linie von diesen Einwirkungen aus ein Inneres und ein in demselben liegender Ausgangspunct weiterer Entwicklung entstehe. Hiernach muß dann die verhältnismäßige Schätzung der verschiedenen Erziehungsmittel, die Anwendung derselben, die ganze Art den Zögling zu behandeln anders als im ersten Falle sich gestalten, am verschiedensten zwar in Bezug auf die früheren Lebensjahre, so jedoch, daß durch die ganze Erziehungsperiode eine etwas abweichende Färbung sich hindurchziehen wird. — Auf dieser Seite steht entschieden Herbart. In der menschlichen Seele liegt, nach seiner Ansicht, keineswegs „wie in der Pflanze und allen thierischen Körpern eine feste Anlage“. Nur seinem Körper nach ist ihm der Mensch „ein Ding, das seine künftige Gestalt wie im Reime mit auf die Welt bringt“. Der menschliche Geist erscheint ihm gleichsam als eine Maschine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Menschliche Kraft arbeite bloß das aus, was sie empfangen; darum komme es so sehr darauf an, was man ihr gebe. Erziehen sei daher recht eigentlich ein Geben und Entziehen, keineswegs eine bloße Aufsicht und Wartung, wie unsere Gärtnerei. „Der Mensch, der, wie man will, zum wilden Thiere oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen, dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construire, damit er die rechte Form bekomme“. Indessen verwirft doch Herbart bei diesem wesentlich architektonischen Charakter seiner Erziehungsansicht das Gleichniß gärtnerischer Behandlung nicht durchaus; er räumt ihm Bedeutung ein für den weiteren Verlauf der Erziehung, nachdem der Anfang gemacht und nun schon wirksame Grundlagen vorhanden seien. Der Mensch stehe dann in dem Zustande halber Bildung und noch halb offener Bildsamkeit offenbar der Pflanze schon näher; in den schon gegebenen Grundlagen liege nun etwas vor, das sich weiter entwickeln werde, wenn man es nicht hindere, das auf bestimmte Weise allem Neuhinzukommenden helfe oder widerstrebe, und nach dem umgekehrt das Neuhinzukommende sich richten müsse. (S. die angeführte Schrift.) — Der starke Gegensatz ist es, der uns hier an eine bedeutende pädagogische Erscheinung der Gegenwart, an die von Fr. Fröbel ausgegangene Erziehungsweise erinnert. Denn wie bei Herbart das architektonische Princip herrscht, so wird in der Fröbel'schen Schule, wenn wir uns nicht täuschen, das entgegengesetzte, durch das Symbol der Gartenkunst angedeutete sehr entschieden vertreten. Mag der Ausdruck „Kindergarten“ als Benennung eines Erziehungskreises für die kindliche Altersstufe immerhin zunächst von dem Garten hergenommen sein, in welchem man die Kleinen vereinigt, so darf er doch gewiß auch als eine treffende Bezeichnung für die dort

*) In der Schrift: Ueber den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode, sämmtl. B. Bd. XI.

herrschende Gesamtaanschauung der Erziehung angesehen werden. Denn ein ursprünglicher Keim in der Seele; eine von da ausgehende überwiegend durch ihn bestimmte Entwicklung des inneren Lebens und der Thätigkeit; die Möglichkeit einer Productivität in Gedanken und Werken schon beim zarten Kinde; die Anregung, Bethätigung, Pflege solcher inneren Kraft als Hauptaufgabe der Erziehung —, das sind leitende Gedanken in Fröbel's Pädagogik, womit dann auch jene verehrungsvolle Bewunderung der kindlichen Natur, die wir in dieser Schule finden, sehr wohl übereinstimmt. Dieses alles steht zu Herbart's „Geben und Entziehen“, zu seiner Grundlegung und Construction der Seelenthätigkeit durch Vorstellungen, deren Inhalt von außen kommt, und seiner Annahme eines erst dadurch sich bildenden inneren Mittelpunctes geistigen Lebens in geradem Gegensatz. Es sei uns gestattet angesichts zwei so entgegengesetzter Anschauungen auch die Frage nach ihrer beziehungsweise Berechtigung und Wahrheit aufzuwerfen und einiges beizubringen, was zu ihrer Beurtheilung dienen könnte; wobei freilich die Grenzen dieser Arbeit uns kaum mehr erlauben werden, als nur unsere eigene Ansicht ohne eingehendere Begründung auszusprechen. Wir glauben, daß beide Anschauungen gegen einander sich auf Wahrheit berufen können, daß aber auch beide die volle Richtigkeit verfehlen. Man kann nämlich mit Fr. Fröbel, wie auch wir es thun, eine ursprüngliche Anlage der Seele, eine angeborene, sowohl individuellpersönliche, wie allgemeinmenschliche Tendenz des geistigen Lebens anerkennen, und dennoch bei unbefangener Betrachtung der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit, ja selbst aus Gründen philosophischer Anthropologie sich überzeugen, daß diese Anlage und inwohnende Tendenz bei den meisten Menschen keineswegs jene Genialität und initiative Kraft besitze, wodurch sie im Stande wäre, ohne die Grundbedingung einer sorgfältigen Tradition und willigen Aufnahme der vorhandenen Cultur im Erziehungswege auch nur einigermaßen zu einer das Leben wirklich bestimmenden Kraft und Fruchtbarkeit zu gelangen. Nicht allein die Beobachtung der Kinder, sondern auch die Betrachtung der Geschichte im Kleinen und im Großen, in Gegenwart und Vergangenheit bestätigt dies. Denn wir finden zu jeder Zeit nur einzelne Individuen, in welchen sich für einen engeren oder weiteren Kreis die geistige Kraft des Geschlechts und der Gesellschaft concentrirt und sich leitend, herrschend, producirend bewährt; an diese schließen sich die anderen an und werden mit emporgehoben; sie sind es, von welchen die Förderung des Ganzen, der Fortschritt der gesellschaftlichen Cultur und die Möglichkeit der Bildung für die Mehrzahl der Einzelnen ausgeht. Indem wir aber so in der Nothwendigkeit einer sorgfältigen Tradition, welche auf einen selbständigen Aufschwung und die eigene Productionskraft der Zöglinge nur mäßig rechnet, diejenige Seite der Wahrheit anerkennen, welche das architektonische Princip für sich ansprechen darf, so halten wir doch dabei fest, daß die Möglichkeit etwas aufzunehmen und sich lebendig anzueignen für die Seele nicht vorhanden sein würde, ohne eine im Innern gegründete Empfänglichkeit, welche auf einer ursprünglich gegebenen positiven Grundlage ruhen muß, und daß die bloße Unbestimmtheit als solche keineswegs schon Bestimmbarkeit ist. Offenbar ist Herbart durch seinen Standpunct des abstracten Empirismus und Realismus in unserer Frage zu weit und schließlich doch irre geführt worden. Was er über das Werden des Geisteslebens durch Anregungen und Mittheilungen von außen an der Hand der Erfahrung scharfsinnig beobachtet hat, das hat ihn verleitet, die specifische Dualität, Spontaneität und Idealität der geistigen Anlage im Menschen zu verkennen. Sein Blick war dabei von Anfang an zu sehr befangen in der Analogie von Veränderungen und Entwicklungen auf dem Gebiete der äußeren Natur (chemische Vorgänge u. dgl.) und hastete zu einseitig theils an dem Anfangsstadium des menschlichen Seelenlebens in der frühesten Kindheit, theils an solchen Kreisen der Menschheit, in welchen die geistige Productivität zurücktritt hinter den Einwirkungen des traditionellen Gemeinschaftslebens oder auch einer planmäßig und übermächtig thätigen Erziehungskunst. Geht er doch so weit in der Leugnung der ursprünglichen geistigen Anlage, daß wir fragen dürften, warum nach ihm nicht auch in dem Thiere ein geistiges Leben construirt werden könne, eine Frage, die er nur durch

Hinweisung auf die Art der „Einkörperung“ des Thieres beantworten könnte. Bei solcher ursprünglichen Leerheit und Unbestimmtheit der Seele wird ja schon die Empfänglichkeit des Kindes für das mitzutheilende Geistesleben des Erziehers undenkbar, da dieselbe schlechthin nur aus einer wesentlichen Gleichartigkeit in der Veranlagung, im ursprünglichen Grunde und Ziele, aus einer ursprünglichen und specifischen Geistesverwandtschaft und -Gemeinschaft zu erklären ist. Wenn Herbart dem Idealismus vorwirft, daß er die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling undenkbar mache, so muß jedenfalls gegen seinen abstracten Realismus derselbe Vorwurf erhoben werden. Daß er indessen von seinem realistischen Standpunkte aus für die erziehende Einwirkung in der Gesetzmäßigkeit und Abhängigkeit menschlicher Geistesentwicklung die näheren Bedingungen und theilweise die tiefere Grundlage aufgesucht und die einseitig idealistische Vorstellung einer wesentlich spontanen und immanenten Entfaltung zerstört, daß er ein wirkliches Werden des Geistes unter der Einwirkung der Erziehung nachgewiesen und verstehen gelehrt hat, bleibt sein hohes Verdienst, welches ihm den Anspruch sichert, auf dem Gebiete der Pädagogik zu den wahrhaft originalen und befruchtenden Geistern gezählt zu werden.

II. Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. — 1) Die Nothwendigkeit einer äußeren Einwirkung auf den unerwachsenen Menschen, damit er wie leiblich so auch geistig erwache, ist nach Herbart selbstverständlich in der schon angegebenen psychologischen Voraussetzung unmittelbar begründet. Indessen findet Herbart die Erziehung als solche dadurch noch nicht hinreichend motivirt. Denn, wie er mit Recht hervorhebt, schon die Natur und das Leben ohne alle Erziehung bieten uns Vorstellungen dar und helfen die Thätigkeit unserer Seele bilden; und wäre es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben dürfe, so sollte man, meint er, lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erziehe der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung gebe also die Zuverlässigkeit ihres Planes ihren Werth; immer müsse sie ihren Erfolg wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; gebe sie sich ohne Noth bloßen Möglichkeiten preis, so höre sie auf Erziehung zu sein (an Hrn. v. Steiger). Diesen von keiner Theorie zu leugnenden, aus dem Ernste der praktischen Richtung selbst erzeugten Gedanken finden wir, nur etwas anders und zwar noch ernster schattirt, in der Einleitung zur Allgem. Pädagogik wieder (sämmtl. W. X, S. 6 und 7). Hier wird nicht nur auf das Unsichere und Planlose jener zufälligen Einwirkungen, sondern auch bei der Macht gesellschaftlich fixirter Richtungen auf die hierin liegende positive Gefahr hingewiesen, welcher gegenüber eine weise und planvolle Erziehung den Zögling mitten in dem Weltleben und unter dem Einflusse desselben, dem ihn gänzlich zu entziehen weder möglich noch rätzlich sei, durch Belebung geistiger Interessen vor dem Untergange zu bewahren und zu einer innerlich freien Stellung zu erheben suchen müsse. — Mögen nun immerhin andere, zu welchen auch wir gehören, in den zufälligen Einflüssen des Lebens entschiedener als Herbart auch den leisen Schritt providentieller Mitwirkung erkennen oder voraussetzen; im ganzen wird dadurch jene ernste Ansicht von der Unentbehrlichkeit einer planvollen Erziehung gewiß nicht in Frage gestellt. Einzig dürfte das Vertrauen auf eine höhere Hilfe bei dem Erzieher, der seinen Zögling auch in fürbittender Liebe trägt, jene etwas peinliche Aengstlichkeit in der Berechnung der Erziehungseinflüsse in etwas mildern, wovon bei der Regirung der ursprünglich inwohnenden Anlagen und bei der geringeren Beachtung des Providentiellen im Zufälligen die Herbart'sche Pädagogik einen Anflug nicht wohl vermeiden konnte.

2) Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung fassen wir hier nicht in dem Sinne, wie Herbart in der Schrift über die dunkle Seite der Pädagogik diesen Ausdruck gebraucht, wo er sagt: Daß aber die Möglichkeit der Erziehung sollte theoretisch eingesehen werden können, und zwar nicht bloß künftig, sondern schon jetzt, dies ist freilich ein unmöglicher Gedanke für den, welcher die Aufgabe einer mathematischen Psychologie noch größtentheils unaufgelöst vor sich liegen sieht (1812); denn hier ist

die Möglichkeit eines vollendeten Erfolgs gemeint, insofern derselbe von unserer Erkenntnis der richtigen Methode und deren psychologischen Grundlage mitabhängt. Die Frage, wie wir sie gegenwärtig aufwerfen, bezieht sich auf die allgemeinen Voraussetzungen über die Natur der Menschen und ihres wechselseitigen Verhältnisses, aus welchen die Ueberzeugung von der Möglichkeit der Erziehung überhaupt hervorgehen kann, auch für den Fall, daß wir die Mittel noch nicht gefunden oder die Kräfte noch nicht gewonnen hätten, durch welche ihre Verwirklichung zustande kommt. Es versteht sich aber, daß wir diesen Gegenstand nur soweit in Betrachtung ziehen, als Herbart selbst ihn berührt hat. Er thut es mehr negativ als positiv, mehr polemisch als thetisch. Die Möglichkeit der Erziehung im allgemeinen beruht in dem Begriffe der Bildsamkeit, welcher ihm ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt (s. Umriss pädag. Vorles. Einleitung). Wie nun aber dieser Uebergang beim Zögling eben durch die erziehende Einwirkung möglich sei, darüber finden wir bei ihm nichts positives, sondern nur die Bekämpfung solcher Ansichten, welche nach seiner Auffassung die Seele schon als ein im voraus Bestimmtes, also nicht mehr Bestimmbares voraussetzen. Hiernach müssen wir urtheilen, daß Herbart die Bestimmbarkeit oder Bildsamkeit der Seele einfach in ihrer ursprünglichen Unbestimmtheit findet. Und fragen wir, wie es zu erklären, daß doch die Bestimmbarkeit der Seele erfahrungsmäßig keineswegs unbegrenzt, sondern hier so dort anders nach Richtung und Maß im voraus bestimmt erscheint, so weist er uns theils auf dasjenige hin, was, ehe die Erziehung eingreift, Natur und Leben durch ihre Einflüsse schon bestimmt haben, theils auf die Individualität. Unter dieser aber versteht er nicht eine im Innern der Seele gegründete eigenthümliche, in Kraft, Neigung und Streben von vornherein sich kundgebende Richtung, sondern die Verschiedenheit der „Einkörperung,“ vermöge welcher „das geistige Wesen solche und andere Schwierigkeiten und ihnen gegenüber Leichtigkeiten in seinen Functionen antreffe“ (sämmtl. W. B. X, S. 37, Allgem. Pädag.); so daß ihm Individualität theils ein privativer, theils ein negativer Begriff ist (als Verhinderung und als bloße Nichtverhinderung). — Jene Ansichten aber, welche von Herbart als der ursprünglichen Unbestimmtheit und Bestimmbarkeit der Seele widersprechend bekämpft werden, sind der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit. Den ersteren dürfen wir hier unbeachtet lassen, in Betreff der letzteren jedoch sind einige Bemerkungen unerläßlich. Herbart ist nämlich überzeugt, daß diese Lehre alle Erziehung aufhebe und daß ihre Vertreter, vor allen Kant selbst, nur durch Inconsequenz an die Möglichkeit derselben glauben konnten; er setzt sie in Betreff ihrer Consequenzen für die zeitliche Entwicklung aller Handlungen und Gesinnungen dem Fatalismus völlig gleich und bekämpft sie bei vielen Anlässen, bisweilen mit einer Gereiztheit, die mit der sonst so preiswürdigen Objectivität und Ruhe seiner Rede ungünstig contrastirt; eine Polemik, die durch seine ganze schriftstellerische Laufbahn von den Thesen seiner Doctorpromotion (1802) bis zu den Briefen an Griepenkerl zur Lehre von der Freiheit des Willens und bis zur zweiten Ausgabe des Umrisses pädag. Vorlesungen (1841) sich hindurchzieht. Es kann nicht unsere Absicht sein, an dieser Streitfrage ihrer ganzen Bedeutung nach, im Interesse philosophischer Erkenntnis überhaupt hier uns zu betheiligen; nur jene besondere Frage dürfen wir nicht unerörtert lassen, ob wirklich die Annahme transcendentaler Freiheit, wie Herbart behauptet, die Möglichkeit der Erziehung aufhebe. Wenn wir nach geltendem Sprachgebrauche unter dem Transcendentalen dasjenige Sein zu verstehen haben, welches als die höhere Potenz über dem empirisch Thatsächlichen waltet und den Anspruch macht, dasselbe nach Inhalt und Form zu bestimmen, so liegt der Behauptung transcendentaler Freiheit des Willens die Voraussetzung zum Grunde, daß der Wille als freier wesentlich identisch sei mit der Kraft solches höheren Seins und eben dadurch losgesprochen von der Herrschaft des realen (besser: realistischen) Causalnexus, wie derselbe in der Beobachtung der Natur uns entgegenzutreten scheint.

Es ist nun keine Frage, daß die Behauptung der transcendentalen Freiheit gerade auch für den Gedanken der Erziehung eine bedeutende Schwierigkeit darbietet, welche

möglicherweise als directer Widerspruch erscheinen kann. Die Erziehung rechnet auf eine gewisse Gesetzmäßigkeit und Constanz in der Bildung und im Verlaufe des menschlichen Seelenlebens, sie baut ferner darauf, daß bestimmte Einwirkungen des Erziehers einen sicheren Erfolg haben in dem Geiste des Zöglings. Von beiden kann sie auch die sittliche Seite, die Willensthätigkeit des Zöglings, nicht völlig ausnehmen; denn gerade den Willen und Charakter sucht sie hauptsächlich zu bilden. Wäre nun der Wille nichts als die lautere Spontaneität, das Vermögen allezeit rein von vorne anzufangen und seine Entscheidungen ganz willkürlich zu treffen, unberührt von allem seitherigen Verlaufe und Inhalte des Seelenlebens: so müßte die Erziehung gerade auf dem höchsten Gebiete auf jeden auch nur einigermaßen gesicherten Erfolg verzichten, es ließe sich kein Punct fixiren, wo sie wirksam in die Seele des Zöglings eindringen und sich darin festsetzen könnte. Dies hat Herbart mit gutem Grunde immer wieder hervorgehoben. Und auch Kant ringt ja fortwährend mit dem Zugeständnis, daß in dem empirischen Ich und innerhalb der Zeit die successiven Acte des Seelenlebens, also auch die Willensentscheidungen, nach dem Gesetze der Causalität verknüpft, determinirt seien. Er nimmt schließlich seine Zuflucht zu der schwer vollziehbaren Vorstellung des Prädeterminismus, um den Dualismus zwischen der transcendentalen Freiheit und dem Causalnexus in dem empirischen Seelenleben mit einander zu vermitteln. Man kann also gerade von dem Gesichtspuncte der Erziehung aus den Herbart'schen Determinismus nicht von vorn herein so schroff abweisen. Namentlich muß man ihm auch vom Standpuncte christlicher Pädagogik aus der absoluten Freiheitslehre gegenüber ungefähr dasselbe Recht zugestehen wie dem Augustinismus wider den Pelagianismus. Aber allerdings enthält er so wenig als jener die ganze Wahrheit. Seine Consequenz wäre in der That, trotz alles Sträubens von Herbart, der Fatalismus. Das eigenthümliche Wesen des Geistes, die sittliche Persönlichkeit am Menschen, deren Andeutungen uns doch auch aus der Kindesnatur oft schon ganz überraschend entgegengetreten, würde vernichtet, und die Erziehung würde gerade dadurch wieder ihren Werth verlieren, daß durch ihren Effect der Wille und Charakter des Zöglings einfach gemacht, construiert würden. Daß hierbei auch noch andere Factoren (von der leiblichen Constitution an) mitwirken und daß ein innerliches und insofern mit relativer Spontaneität agirendes Gebilde durch sie zu Stande käme, würde keinen Ersatz bieten für seinen reinen Naturcharakter, welchem die sittliche Spontaneität der Freiheit abginge. Die Erziehung muß also allerdings mit dem Idealismus davon ausgehen, daß jene wunderbare Anlage zur freien Persönlichkeit als specifisches Erbe der Menschheit im Kinde vorhanden sei. Diese Anlage muß aber nicht bloß, ähnlich wie das Bewußtsein und Selbstbewußtsein, im Menschen gewedt, sie muß in der That erst real gebildet, über den Strom des niederen Vorstellungslebens und der Begierden emporgehoben und zu einem den Mechanismus des ersteren beherrschenden Principe gestaltet werden. Und gerade bei dieser Heranbildung ist der werdende Geist und sittliche Wille ganz wesentlich abhängig von der Erziehung wie überhaupt von den Einflüssen des menschlichen Gemeinschaftslebens. Wir werden zwar auch hier schon frühe genug den unberechenbaren Einfluß der werdenden Freiheit von Seiten des Kindes als Factor anerkennen müssen; aber ebenso klar liegt es vor Augen, daß der erst sich entwickelnde Wille Einwirkungen erfährt, welche dem Gesetze der Causalität folgen, wie er jetzt schon und später seinerseits rückwirkend auf das eigene Seelenleben sich in das von diesem Gesetze beherrschte Gebiet seines eigenen inneren Seins als Kraft hineinstellen muß. Nun aber werden wir auch mit Herbart weiter anzunehmen haben, daß diese Kraft, wie keine unbedingte, so auch keine unbeschränkte sei, sondern stets, bedingt durch den Zustand des Seelenlebens, ein „bestimmtes Quantum“ repräsentire. Wie der Geist und damit auch der sittliche Wille nur in der Idee ein fertiger, empirisch aber stets ein werdender ist, so existirt jene unbeschränkte und unbedingte (transcendentale) Freiheit beim Menschen, die „Unendlichkeit des Willens“ auch nur der Idee, richtiger dem Wesen nach als Triebkraft sittlicher Entwicklung, empirisch aber ist die Freiheit stets eine gemessene Größe, weil noch in der

Entwicklung begriffen, in allerlei Abhängigkeit verflochten und mit mannigfaltigen Hemmungen kämpfend. Es kann der Pädagogik nur zur größten Förderung gereichen, wenn sie diese Einsicht für immer von Herbart (wie von Schleiermacher) herübernimmt und mit seiner (ihm nun ganz eigenthümlichen) Sorgfalt die Erwägungen darüber anstellt, wie gerade auch unter Benützung der mechanischen Seite in dem Vorstellungslaufe die Freiheit im Zögling erst entwickelt und der Wille herangebildet, beziehungsweise umgebildet werden könne. Das Werden sowie die Wirksamkeit oder Geltung der menschlichen Freiheit ruhen auf äußeren und noch mehr auf inneren Naturbedingungen, ohne deren Beachtung allerdings auch die beste Erziehung, ja die beste (idealistische) Gesinnung mehr oder weniger erfolglos bleiben muß, obwohl Freiheit an sich der höheren Welt des Geistes angehört und nicht als Naturcausalität zu betrachten ist. Wenn Herbart entschieden darin fehlt, daß er die ursprüngliche Geistesanlage beim Menschen verkennt, wenn der Idealismus mit seiner Behauptung derselben unzweifelhaft in seinem Rechte bleibt, weil er im Einklang ist mit der innersten (namentlich sittlichen) Wahrheit des menschlichen Bewußtseins, so darf doch die Ergänzung, welche der Herbart'sche Realismus hinzugefügt hat, nimmer übersehen werden, wenn es sich darum handelt, dem nur an sich seienden Geiste des Menschen durch die Erziehung zum wirklichen und kräftigen Dasein zu verhelfen. Aber bei dieser Erwägung ist insbesondere das noch an Herbart zu vermessen, daß er die Hülfe übersieht, welche dem werdenden Geiste und sittlichen Willen aus dem wahrhaft transcendenten, aber doch auch wieder als reale Kraft in den Menschen eingehenden und dort wirksamen Gottesgeiste durch jene Veranstaltungen zufließen soll, welche das (hinsichtlich der menschlichen Seele keineswegs exclusiv idealistische) Christenthum für die Erlangung und Wirksamkeit desselben darbietet. Ganz besonders nahe lag es, von seinen Prämissen aus den pädagogischen Werth der heiligen Schrift mit ihrer eigenthümlichen Geisteswelt hervorzuheben. Einzelne seiner Schüler (besonders Ziller) scheinen in dieser Hinsicht eine heilsame Ergänzung eintreten zu lassen.

III. Die Frage nach dem Zwecke der Erziehung führt uns auf die praktische Philosophie Herbart's. (Allgem. praktische Philosophie von J. Fr. Herbart. Göttingen 1808). In dieser werden fünf Ideen gelehrt: die innere Freiheit, die Vollkommenheit, das Wohlwollen, das Recht, die Billigkeit, unter welchen die zuerstgenannte insofern eine bevorzugte Stellung einnimmt, als sie in ihrer Verwirklichung die anderen subjectiv umfaßt und die persönliche Form darstellt, in welcher dieselben als Tugenden wirklich werden. Sie ist in diesem Sinne gleichsam die Idee der Ideen und in ihrer Wirklichkeit die Tugend der Tugenden, sie ist die Sittlichkeit selbst. Auf sie bezieht sich nun die Erziehung, in ihr ist nach Herbart der ganze Zweck derselben ausgesprochen: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“. (Umriss pädag. Vorles. S. 8. Aesthet. Darst. d. Welt, Anfang). — Wie faßt nun Herbart den Begriff der inneren Freiheit? und zuerst: welche eine Bedeutung können überhaupt bei ihm Ideen bei seiner polemischen Stellung zu der transcendenten Weltansicht haben? Es muß einleuchten, daß seine Ideenlehre vielmehr einen psychologischen und subjectiven, als einen transcendenten und objectiven Charakter haben wird. Und so sind es denn nach ihm nicht die Ideen, welche das sittliche Urtheil bestimmen, sondern vielmehr umgekehrt, die Ideen werden durch das sittliche Urtheil erzeugt. Dieses Urtheil wird ein ästhetisches genannt, weil es, wie die Urtheile über Schönheit, von welchen es jedoch durch seinen Inhalt wesentlich abweicht, jedes bestimmte Thun oder Wollen ohne Vermittlung von Begriffen, bloß auf die vollendete Vorstellung hin entweder gut heiße oder verwerfe; weshalb es auch Geschmacksurtheil genannt wird. Aus diesem Urtheil nun und seinen Hauptarten entspringen nach Herbart die Ideen, ohne Zweifel durch Abstraction, als Allgemeinbilder des sittlichen Lebens. Herbart nennt sie „willenlos“, wie die Urtheile selbst, von welchen sie stammen, womit er ein Doppeltes sagt, einmal daß sie unabhängig sind von dem Willen des Subjects, zweitens, daß sie

auch selbst keinen höheren Willen involviren; weshalb ihnen der Charakter von Imperativen abgesprochen und dieser Kant'sche Ausdruck nur für den Fall auf sie angewendet wird, daß sie im wirklichen Leben zur Geltung durch Wollen und Thun gekommen sind. Und darin nun, daß der Wille mit dem ästhetischen Urtheil und den Erzeugnissen desselben, den Ideen einig geworden ist, besteht eben nach Herbart die innere Freiheit oder Sittlichkeit, welche nun wieder, wo sie wirklich geworden ist oder in der Poesie Gestalt gewonnen hat, der Gegenstand eines beifälligen ästhetischen Urtheils wird und ihre eigene Idee in der Seele erzeugt. Hierbei ist aber, um Herbart's Sinn völlig zu verstehen, noch seine Auffassung des Willens zu beachten. Wie er den Ideen als solchen nichts willenhafte, keinen imperativen Charakter und keine Macht beilegt, so faßt er andererseits den Willen durchaus realistisch ohne alles ideale Element. Derselbe ist ihm eine zur That hindrängende Kraft, wie Trieb und Begierde, und auch ebenso dunkel wie diese, d. h. an sich ohne persönliches Selbstbewußtsein; er gehört ihm zu der objectiven Seite des Seelenlebens, während Selbstbewußtsein, ästhetisches Urtheil und Ideen auf der subjectiven Seite liegen; und indem der Mensch sich seiner selbst bewußt wird, so wird er sich nach Herbart eben auch seines Wollens als einer objectiven Thatsache bewußt. Hieraus darf jedoch nicht gefolgert werden, daß das Wollen nach Herbart ohne Vorstellungen sei, in welchen ja nach ihm die Elementarkräfte alles Seelenlebens bestehen; es ist vielmehr mit ihnen wesentlich dasselbe, die Vorstellung in ihrer vollen Ausbildung und Kraft ist Wille. Aber auch sie gehört eben wie der Wille zu der objectiven Seite der Seele und ist mit Selbstbewußtsein, Urtheil und Ideen durchaus nicht nothwendig verknüpft. Wir wollen diese innerliche Objectivität der Vorstellungen und ihrer Kraft überhaupt nicht bestreiten; man würde in Widerspruch mit aller Erfahrung treten, wenn man geistige Lebendigkeit im Unbewußtsein, d. i. im Zustande des mangelnden Selbstbewußtseins, leugnen wollte. Auch uns ist diese letztere eine wichtige Thatsache; nur überzeugen wir uns nicht, daß Herbart'sche „Vorstellungen“, welche Ergebnisse der sinnlichen Erfahrung und aller ideenkräftigen Wahrheit entblößt sind, solches innere Leben constituiren können. Ob ferner jene zunächst unbewußte und, wir dürfen doch wohl hinzufügen unwillkürliche Triebkraft der Vorstellungen zum Thun Wille genannt werden dürfe, scheint freilich nur eine Frage des Sprachgebrauchs zu sein; indessen ist sie auch als solche für die Verständigung und für die unverwirrte Fassung der Begriffe nicht gleichgültig. Wir unsererseits sind überzeugt, daß nach der sprachlichen Festsetzung und Begrenzung Wille erst mit dem Selbstbewußtsein beginnt und die gewöhnliche Uebertragung dieses Worts auf die Tendenzen und Actionen der Thiere und selbst der Pflanzen scheint sich uns dadurch zu erklären, daß die Sprache eben vom Menschen und in der Anschauung menschlicher Zustände gebildet, alles andere nach der Analogie des Menschen kurzweg zu betrachten und zu bezeichnen pflegt. So ist denn uns der Wille, sobald er eintritt, wesentlich und ursprünglich eine freibewußte, zunächst auf die Idee sich gründende subjective Thätigkeit. Die realistische Ansicht des Wollens zeigt sich bei Herbart nun auch bei der Erklärung der besonderen Momente. Um die Constanz des Wollens zu erklären, würden wir an die umfassende Herrschaft eines Zweckes im Bewußtsein oder auch einer formalen Idee, und wäre es auch nur wie bei dem Eigensinnigen die abstract gefaßte Idee, erinnern; Herbart dagegen redet von einem Gedächtnis des Willens, welches ihm parallel und analog ist dem gewöhnlich sog. Gedächtnis und zur Ergänzung desselben dient, wonach mit dem Beharren der Vorstellungen in uns, mit ihrer raschen und lebendigen Wiedererinnerung auch ihre begehrende und wollende Kraft in uns beharrt und bei dem Wiedereintreten der nämlichen Umstände sich mit den nämlichen Wirkungen in uns erneuert. Hiemit verbindet sich diejenige Eigenschaft des Willens, welche Herbart die Motivität desselben genannt hat. Es ist damit nicht gemeint, daß der Wille überhaupt Beweggründe, d. i. Gedanken, in Ueberzeugung und Glauben angeeignet, erfordere — diese Ansicht würde nicht realistisch sein — sondern nur dieses, daß wir insofern wir wollend sind, die in den Vorstellungen selbst gegründete Fähig-

keit haben, unter veränderten Umständen auch anders zu wollen. — Man könnte nach dem Bisherigen meinen, daß Herbart von einem Wollen nach Grundsätzen nicht reden könne, wenigstens nicht in Bezug auf den Willen als solchen vor dessen Unterwerfung unter die Ideen. Dies würde irrig sein. Auch den Begriff des Grundsatzes hat Herbart realistisch aufzufassen gewußt, nur mit Beifügung des ersten Elements der subjectiven Seite, nämlich des Selbstbewußtseins. In der Mannigfaltigkeit des Gewollten nämlich, sagt er, behaupte einiges einen Vorzug vor anderem, es werde fester und stärker gewollt. Diese Wahl entscheide sich da, wo Gedächtnis des Willens sei, von selbst, das Gewicht der Wünsche werde dieselben „unwillkürlich“ einander unterordnen. Er nennt diese Wahl eine ursprüngliche, d. i. eine solche, die „ohne alle theoretische Ueberlegung“ zustande komme. Jene „Hervorragungen des Objectiven“ erheben sich aber zu Grundsätzen, sobald die Selbsterfassung hinzukomme. — In diesen Momenten ist nun auch der Begriff des Charakters gegeben, so weit derselbe zu der objectiven Seite gehört. Er wird als die Art der Entschlossenheit erklärt, als die eigenthümliche durch die Individualität gegebene Construction der Neigungen nach quantitativem Verhältnis derselben. Der subjective Theil des Charakters ist dann der Geschmack, welcher über jenen objectiven die Censur zu üben hat. — Noch ist anzuführen, wie Herbart den Willen von Wunsch und Begierde unterscheidet. Das charakteristische Merkmal desselben ist ihm die unmittelbare Beziehung auf das Praktische, „der Muth der That“; und wenn nun hier wiederum noch entschiedener als bei Wunsch und Begierde der Gedanke einer ideenkräftigen, wenn auch immerhin noch nicht klar bewußten Grundlage sich aufdrängen will, so bleibt Herbart doch auch hier dem realistischen Standpunkte treu; er vermeidet die Idee im Objectiven und sucht in der That selbst, welche doch die Folge ist, zugleich die Ursache jener praktischen Entschiedenheit, indem er von der bekannten Erfahrung, daß der Muth durch die gelungene That gehoben wird, sich zu der Behauptung führen läßt, daß „der Wille aus der Begierde durch die That erzeugt“ werde. (Allgem. Pädagog. Buch III. Kap. 4. [Sämmtl. W. X. 128]). Zwar fügt er hinzu, „daß der größere Theil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgehe, und daß es meist innere Erfahrungen seien, welche von unserem Können uns belehren“. Allein durch diese Erklärung scheint uns der Satz nicht sowohl gemildert, als vielmehr aufgehoben zu werden, da nur die wirkliche That, nicht ein bloß phantastischer Erfolg den Muth für einen künftigen ähnlichen Fall erhöhen kann. (Sämmtl. W. B. X, S. 128. [Allgem. Pädagogik]).

Dies ist der Wille, wie Herbart ihn faßt. Er soll nun, wie er ist, ohne ideale Anlage und ohne ein innerlich und ursprünglich begründetes gegenseitiges Entgegenkommen mit den Ideen in eine lebendige Verknüpfung gebracht werden, so daß er sich gänzlich und unbedingt durch das ästhetische Urtheil bestimmen lasse. Diese „Folgsamkeit“ ihm abzugewinnen ist die Aufgabe der Erziehung. Wie sie dieselbe löse, ist die Frage der Methode. Bevor wir in diese eintreten, haben wir noch zu prüfen, ob Herbart mit seiner Aufstellung des Erziehungszweckes alles, was von der Erziehung gefordert werden darf, vollständig und in naturgemäßem Verhältnisse umfassen konnte. Sein eigenes Urtheil über die Möglichkeit, mithin über die Wichtigkeit seines teleologischen Principes hat geschwankt. Nachdem er in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt ohne Bedenken die Sittlichkeit für den einen und ganzen Zweck der Erziehung erklärt hat, scheint er in seiner Allgem. Pädagogik davon zurücktreten zu wollen. Die sittliche Erziehung, sagt er, setze freilich die übrigen Theile der Bildung als Bedingung voraus und stehe also mit den übrigen Erziehungsorgen in einem nothwendigen weit umhergreifenden Zusammenhange. Doch könne jene Abhandlung selbst zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Theile der Erziehung in dem Maße treffe, daß wir diese Theile nur sofern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Demnach sei diejenige Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stelle, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Hiemit giebt er die Einheit auf und statuirt neben dem Hauptzwecke eine

Mehrheit von Erziehungszwecken. Denn da menschliches Streben vielfach sei, so könne aus der Natur der Sache sich unmöglich Einheit des Zweckes ergeben. Und wir dürfen sagen, daß diese Entscheidung insofern dem Geiste seines Denkens und Forschens gemäß war, als er überall das Bestreben zeigt, mit einer gewissen Scheu vor der umfassenden Einheit, welche freilich, wo sie mißverstanden wird, leicht zur Gleichmacherei führt, das Mannigfaltige als solches mit seinen Gegensätzen und Eigenthümlichkeiten in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen. Indessen sucht Herbart doch auch in der Allgem. Pädagogik das Mannigfaltige in den Zwecken der Erziehung unter wenigen formalen Hauptbegriffen zusammenzufassen und theilt sie hiernach ein in das Gebiet der nothwendigen und in das der bloß möglichen Zwecke. Erstere sind ihm die Zwecke der Sittlichkeit und es wird daher Charakterstärke der Sittlichkeit als das eine Hauptziel der Erziehung hingestellt. Die möglichen Zwecke sind diejenigen, welche durch die Willkür nicht des Knaben noch des Erziehers, sondern des künftigen Mannes gefordert werden, deren Erreichung mithin durch die Erziehung vorbereitet und möglich gemacht, für welche die „innere Leichtigkeit“ im voraus bereitet werden müsse. Wobei ihm nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, welche wir überall nicht vorherwissen könnten, sondern „die Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt, das Quantum seiner inneren unmittelbaren Belebung und Regsamkeit“ vorschwebt. Es ist ihm hiebei nicht um Vielgeschäftigkeit zu thun, denn die Vertheilung der Arbeit und die Beschränkung der ausführenden That erkennt er vollständig an — sondern um eine vielfache geistige Empfänglichkeit: „Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in Einem Fache sein“. Dies ist Herbart's gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse, ein Begriff, mit welchem er auch den Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht zu haben glaubt, was jedoch wenigstens in Bezug auf den Sinn dieses Ausdrucks bei Pestalozzi verneint werden muß, der dabei an die gleichmäßige Ausbildung der drei psychischen Grundfunctionen, der Intelligenz, des Gefühls und des thatkräftigen Willens gedacht hat. — Herbart hielt die soeben dargestellte Spaltung des Erziehungszweckes nicht fest, sondernkehrte in seiner letzten pädagogischen Hauptschrift, dem Umriss pädag. Vorlesungen, zu der zuerst von ihm ergriffenen Einheit desselben zurück. Vielseitigkeit des Interesse bleibt ihm auch hier Aufgabe der Erziehung, aber untergeordnet dem Zwecke der sittlichen Bildung. Die Rücksicht auf eine künftige nicht vorher zu bestimmende Berufsthätigkeit fällt nun weg; statt dessen wird das Interesse für die Dinge, und zwar das unmittelbare, im Gegensatz zu den bloß egoistischen, als Grundlage und nothwendige Stufe für das sittliche Leben anerkannt und in diesem Sinne als Zielpunct der Erziehung gefordert. Zwar sei die Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse noch lange nicht Tugend; doch könne um so weniger an Tugend gedacht werden, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit sei. Ein Stumpfsinniger könne nicht tugendhaft sein; man müsse die Köpfe wecken. So tritt die geistige Bildung zwar einerseits in reinerem Werthe hervor, indem sie von den Rücksichten auf äußere Lebenszwecke unabhängig erklärt wird, andererseits aber auch eingeschränkter, indem nun auch jener Gedanke einer allgemeinen und gleichmäßigen Empfänglichkeit zurücktritt; und es ist in dieser Hinsicht nicht ohne Bedeutung, daß das Prädicat gleichschwebend für die Vielseitigkeit des Interesse in dem Umriss pädag. Vorl. nicht mehr vorkommt.

Wir haben nun diejenigen Gebiete der Erziehung näher ins Auge zu fassen, welche nach gewöhnlicher Ansicht der sittlichen Bildung mit eigenthümlichem und unmittelbarem Werthe gegenüberstehen, und uns zu fragen, in welcher Begrenzung und Gestalt sie im Systeme Herbart's Platz finden. Wir dürfen als solche Gebiete bezeichnen: die wissenschaftliche, die religiöse und die ästhetische Bildung (im gewöhnlichen Sinne des Wortes).

Unzweifelhaft kommt der wissenschaftlichen oder intellectuellen Bildung auch eine selbständige Bedeutung zu, ja sie ist ein ganz wesentliches Stück der höheren Geistesbildung, so gewiß der Mensch gerade auch auf das Erkennen der Wahrheit angelegt

und mit den höchsten Fähigkeiten dafür ausgerüstet ist, so gewiß er ferner in dem unwiderstehlichen Drange nach Erkenntnis auch den wesentlichen Adel seine Natur verräth und in ihrem Besitze die herrlichste Bereicherung und Befriedigung findet.

Herbart's Lehre erkennt diese Selbständigkeit nicht an. Einerseits stand die entchieden praktische Tendenz des Mannes, die an sich so achtbar ist, entgegen, und wenn er selbst, wie wir sehen, die große Arbeit seiner psychologischen Forschungen um der Pädagogik willen übernahm, so dürfen wir uns nicht wundern, daß der gesammte Unterricht, den er mit so großer Sorgfalt bearbeitet hat, nur als Mittel für die sittliche Cultur dienen sollte. Andererseits ließ seine sehr beschränkende Ansicht von der Möglichkeit Wahrheit zu erkennen, ihn theoretisch zu keiner anderen als einer bloß relativen Schätzung der intellectuellen Bildung kommen, weshalb auch behauptet werden darf, daß in der Consequenz seiner Lehre eine eigentlich wissenschaftliche Begeisterung nicht begründet ist, soweit wir auch entfernt sind, ihm persönlich dieselbe abzusprechen. Aber das Denksystem eines lebensvollen Menschen ist meistens ein nur theilweis gelungener Versuch, das eigene Innere sich zurechtzulegen, wobei durch die gleichsam perspectivisch verschiedene Deutlichkeit der besonderen Gebiete des Bewußtseins, sowie andererseits durch die oft beirrende Einwirkung der Geschichte der Gegenwart eine volle und unverschobene Auffassung erschwert wird. — Herbart war indessen jener Anerkennung einer tieferen und selbständigeren Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung niemals sehr fern, am nächsten, wie es scheint, zu Anfang seiner wissenschaftlichen Laufbahn und dann wieder gegen Ende derselben. Die Art, wie er die intellectuelle Bildung mit seinem teleologischen Princip verknüpft, die Wichtigkeit namentlich, die er schon in einem seiner ältesten Aufsätze dem Umgange mit der Objectivität der Dinge in der Erkenntnis für die sittliche Veredlung des Menschen zuschreibt, dann jene bestimmtere Ausbildung dieses Gedankens in dem Umriss pädag. Vorlesungen, wo er das unmittelbare Interesse an den Dingen dem egoistischen entgegensetzt, giebt davon Zeugnis. Denn wenn ein bloßes Interesse an gewissen Vorstellungen, das als solches nach der Herbart'schen Begriffsbestimmung dem Praktischen noch fern bleibt, einem egoistischen Interesse entgegengesetzt wird, so muß es wohl im Bewußtsein des Denkers die Anerkennung der Wahrheit an sich involviren, wodurch denn auch bei der nahen Verwandtschaft des Glaubens und Wollens die davon ausgehende unmittelbare Förderung des sittlichen Lebens erklärlich wird. Weniger nahe steht Herbart einer selbständigen Bedeutung der intellectuellen Bildung in der allgemeinen Pädagogik. Hier treten die Welt der Vorstellungen einerseits, die Ideen und das ästhetische Urtheil andererseits am schroffsten auseinander, und wenn schon, wie wir sahen, die Strenge seines teleologischen Princip's sich hier lockert, so gewinnt doch dabei die Cultur der Vorstellungen nicht an idealer Bedeutung und Selbständigkeit. Ihr Zweck ist, das Interesse und damit dann die Begehrung und den Willen zu bereichern und zu beleben („wer viel weiß, begehrt viel“), und jener wichtige Unterschied zwischen unmittelbarem und egoistischem Interesse wird hier nicht so ausdrücklich gemacht.

2) Wie verknüpft Herbart die religiöse Bildung mit seinem Princip, wie ordnet er sie im Systeme dem Zwecke der Sittlichkeit unter? Der Beantwortung dieser Frage müssen wir wenige Worte über seine Begriffsbestimmung der Religion voranschicken. Die Religion ist ihm kein Theil der praktischen Philosophie; sie hat ihren Ort in der Ausbildung der Vorstellungen und des Interesse, dieses letztere von der Seite der „Theilnahme“ betrachtet, „welche sich in anderer Empfindung versetzt“. Hier entsteht sie als Product eines gemüthlichen, theils moralischen, theils eudämonistischen Bedürfnisses (Sämmtl. W. X, S. 56 und 57 [Allg. Pädag.]), insofern die Theilnahme für das Schicksal der Menschen, der Einzelnen wie der Gesellschaft, für unser eigenes wie für das Schicksal der anderen uns mit Besorgnis erfüllt und den Glauben an ein unendliches, die Endlichkeit stützendes Princip uns nahe legt. Die Erziehung hat die Aufgabe, auf diesem Grunde die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden. Wenn hiermit das Wesen der Religion ganz vorzugsweise in dem Vertrauen gefunden wird, womit

wir uns auf Gott verlassen, in welchem wir das „geistige Ausruhen“, wozu „alle der Religion bedürfen“, erlangen, so wird doch andererseits auch die praktische Bedeutung der Religion neben dieser gemüthlichen nicht ganz übersehen. Zwar führt bei den Besseren, nach Herbart, nur dann die Religion fast einzig das Steuer des Lebens, wenn sie im Denken minder geübt sind; doch werden, nach ihm, auch die Gebildeten ihre Gemüthsbewegungen nicht nur der Disciplin des praktischen (ästhetischen) sondern auch derjenigen des theoretischen Denkens (womit nach dem Zusammenhang die religiöse Ansicht der Realität gemeint ist) unterwerfen (Sämmtl. W. X. S. 110 [Allg. Päd.]). Auch erklärt er für nöthig, daß die eigentlich moralische Bildung mit der religiösen verbunden werde, um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen, obwohl andererseits auch wieder die religiöse Bildung der moralischen bedürfe zur Abwehr der sonst nahe liegenden Scheinheiligkeit (Umriss päd. Vorles. § 19). Ueberhaupt wäre ihm Irreligiosität in jedem Falle auch ein sittlicher Fehler, wie er in der „Allgem. Pädagogik“ ausspricht: „Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswerth finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmaç muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (sofern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslieh hervorgeht“. Also wie ohne Gott keine sittliche Ordnung in der Welt wäre, so kann auch der menschliche Charakter ohne den Glauben an ihn nicht zur vollen sittlichen Gestaltung gelangen. Eben dort äußert er: „Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und für die Eltern; er darf in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, daß er dürfte“. Dem entspricht es, wenn Herbart in seiner letzten Schrift den Theologen überläßt, „das Innere des Religionsunterrichtes“ zu bestimmen, und von Seiten der Philosophie bezeugt, „daß kein Wissen im Stande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln“. — Nachdem wir hiemit den Begriff der Religion und ihre Bedeutung nach Herbart hinreichend dargelegt zu haben glauben, beantwortet sich nun auch unsere formelle Frage, ob die Einheit des teleologischen Princip, wie Herbart dieselbe in der sittlichen Bildung findet, auch die Religion involvire, doch vorwiegend verneinend. Denn, wollen wir auch geltend machen, daß nach dieser Lehre die sittliche Bildung zu ihrer Vollendung der Religion bedarf und insoweit, als dieses der Fall ist, als Bedingung jenem Princip untergeordnet werden könnte, so ist doch gerade jene andere Seite des religiösen Lebens, welche von der Praxis und ihrem Streben abgewandt die innere Ruhe des Gemüthes begründet, so vorzugsweise von Herbart hervorgehoben, und so entschieden als einer der Zielpuncte der Erziehung hingestellt worden, daß es, auch in seinem Sinn, unmöglich ist, die religiöse Erziehung im ganzen nur als ein Hülfsmoment für die sittliche Erziehung aufzufassen.

3) Ebenso wenig fügt sich die ästhetische Bildung (im gewöhnlichen Sinne des Wortes), die Bildung für Schönheit und Kunst unter das aufgestellte Princip. Herbart hat sie in seiner Allgem. Pädagogik von Seiten der Unterrichtsmethode eingehend behandelt, nachdem er unter den Classen des Interesse auch das ästhetische als ein Interesse der Erkenntnis aufgeführt. Ebenso wird es in dem Umriss pädag. Vorl. neben dem religiösen genannt mit dem Bemerken, daß beide nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Aber eine nähere Begründung der Aufnahme des Aesthetischen in den Bildungskreis finden wir nirgends. Von der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten oder von der Aehnlichkeit des ästhetischen Urtheils und Geschmaçs im gewöhnlichen Sinne mit dem sittlichästhetischen ist zu diesem Zwecke nicht die Rede. Die Interessen aber stehen nach Herbart nur insofern mit der sittlichen Bildung in Verbindung, als sie dem Begehren und Wollen Kraft, Fülle und bei der Harmonie, die unter ihnen bestehen muß, Wohlordnung und Maß geben. Hiemit aber berühren wir eine

von den fünf Ideen Herbart's, die der Vollkommenheit, durch deren Erklärung er das Verdienst hat, einen im gewöhnlichen Leben meist in unbestimmter Weise gebrauchten Begriff näher begrenzt zu haben. Er bestimmt sie nämlich durch die Momente der Stärke, der inneren Mannigfaltigkeit und der Wohlordnung, in welch' letzterer er namentlich des Menschen geistige Gesundheit begründet findet. Diese Idee ist nun allerdings eine bloß formelle; insofern sie aber in der Natur des Menschen und bei dem Einzelnen in dessen besonderer Artung und Befähigung eine bestimmte materiale Grundlage erhält, wäre sie nicht ungeeignet, theils einen umfassenden Rahmen für die gesammten Zielpuncte der Erziehung zu bilden, theils insbesondere zur Begründung der ästhetischen Bildung zu dienen, da ihre Verwandtschaft mit der Idee der Schönheit nicht zu verkennen ist. Auch läßt sich kaum übersehen, daß sie Herbartens vorschwebte bei seiner Forderung des vielseitigen Interesse und daß sie der Einseitigkeit seines Princip's gleichsam ergänzend zur Seite steht. Wenn es aber scheinen möchte, daß sie sogar in dem Princip selbst mitgegeben sei, insofern die innere Freiheit subjectiv alle Ideen als das Wollen derselben mitumfasse, so ist dies doch eben nur Schein. Denn diese Freiheit, d. i. die Sittlichkeit, ist nur der Wille in seiner idealen Richtung und Entschlossenheit, keineswegs zugleich das objectiv vollendete Handeln nach den Ideen; und obgleich ein Mensch nicht sittlich genannt werden darf, wenn er das Schöne, das er als solches erkennt, nicht achtet, es träge vernachlässigt oder muthwillig verlegt, so dürften wir doch denjenigen nicht für unsittlich erklären, welcher aus Mangel an Cultur in dieser Hinsicht des richtigen Urtheils in Sachen der Schönheit und Kunst entbehrte. So zeigt sich auch hier das theoretisch Ungenügende des Sittlichkeitsprincip's.

IV. Wir wenden uns zu der Erziehung in ihrer Ausführung. Die gesammte pädagogische Praxis vollzieht sich nach Herbart in drei Hauptfunctionen: Regierung, Unterricht und Zucht, welche aus dem Gesichtspuncte der successiven Anwendung in dieser Reihenfolge von ihm abgehandelt werden. Uns mag gestattet sein, das begrifflich Nähere zusammenrückend, Regierung und Zucht, deren Scheidung wir ohnedies zu prüfen haben, mit einander zu behandeln, die Lehre vom Unterricht aber, als den eigentlichen Kern der Herbart'schen Erziehung, vorangehen zu lassen.

1) Das Eigenthümliche des Herbart'schen Unterrichtes läßt sich kurz durch den von ihm selbst gebrauchten Ausdruck: erziehender Unterricht bezeichnen, wodurch angedeutet werden soll, daß das Ziel des Unterrichtes nicht allein oder vorzugsweise in dem Wissen, auch nicht in dem Erwerb eines äußerlich technischen Könnens bestehen, sondern daß durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects, die eigentliche Erziehung ihrem wichtigsten Theile, ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden soll. Näher bestimmt ist ihm der Unterricht planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen als der Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse, woraus denn unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, andererseits aber der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urtheil hervorgehen soll. Ihm ist also das Interesse für den Unterrichtsgegenstand nicht etwa nur eine wesentliche Hülfe für das Gedeihen des Unterrichtes, sondern recht eigentlich das Ziel und der nächste Zweck desselben. — Wir sind weit entfernt, dieses Ziel des Unterrichtes zu verwerfen oder für unerreichbar zu halten. Die Erfahrung lehrt, daß der Unterricht, wofern er aus lebensvollem Innern ertheilt wird und wirklich in die Erkenntnis der Wahrheit einführt, auch die subjective Seite des Zöglings erwecken und beleben kann; und wer möchte leugnen, daß er auch dieses soll? Ebenso muß anerkannt werden, daß diese Auffassung seines Zieles zur Vervollkommnung und Belebung des Unterrichtes selbst nicht wenig beitragen kann und wirklich beigetragen hat. Nur fragt es sich, wie Herbart aus seiner Theorie der Vorstellungen ein solches Ergebnis erklären will. Der Satz, daß die Seele ihr gesamtes Leben, nicht bloß ihr objectives Anschauungsleben aus Vorstellungen construirt, scheint unhaltbar, ja unverständlich, so lange wir mit Herbart unter Vorstellungen nur das Ergebnis der sinnlichen Erfahrung verstehen. Anders würde es sein, wenn wir statt Vorstellungen die Wahrheit setzten mit ihrem nicht bloß sinn-

lichen, sondern auch übersinnlichen und idealen Sein, mit ihrer nicht bloß empirischen, sondern vor allem mit ihrer ursprünglich schöpferischen Quelle in uns; in ihr würden wir die principielle Kraft der Ideen haben, aus welchen und für welche allerdings der menschliche Geist von Gott geschaffen und gleichsam construirt ist. Dies wäre der Weg des zum Verständnis der höheren Realität durchgedrungenen deutschen Idealismus oder besser: Idealrealismus, dessen mühsamer und durch mancherlei Misverständnisse und Irrungen führender Entwicklungsgang mit Kant seinen Anfang nahm. Durch ihn würde es erklärlich werden, wie auch die lebendige und wahre Mittheilung des empirischen Lebens, da auch das Wirkliche mehr oder weniger rein aus Ideen hervorgegangen und von denselben durchleuchtet ist, nicht allein Anschauung und Erkenntnis bereichern, sondern auch das Streben und den Willen wecken und auf freie Weise bestimmen könnte. — Wir wissen, wie weit Herbart von einer solchen Ansicht entfernt ist. Sein Weg, um die Activität der Vorstellungen und ihren gemüthlichen wie praktischen Einfluß zu erklären, ist ein ganz anderer, der eines psychologischen Realismus. Er entkleidet die Vorstellung von vornherein ihres rein objectiven Charakters und stellt sie dar als eine Selbsterhaltung der Seele, d. i. als eine Reaction der vorher vorstellungslos zu denkenden rein formalen Seeleneinheit gegen die sinnliche Einwirkung der Objecte, als ein gemeinsames Product dieser beiden Potenzen, wobei der Begriff der Wahrheit für unser Erkennen selbstverständlich hinfällt. Diese rein dogmatische Annahme, gleich schwierig für das intuitive Denken, wie unzugänglich für die Erfahrung oder für den dialektischen Beweis, bot nun wenigstens den Vortheil dar, daß sich in der so gefaßten Vorstellung Subjectives und Objectives, Kraft und Bild, Inneres und Aeußeres von vornherein beisammen fanden, und eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie, der Zusammenhang des Gedankens mit Gefühl und Wille als schon gelöst erscheinen konnte. Und so ist es denn erklärlich, wie Herbart dem Unterricht die Aufgabe zutheilen kann, einen Reichthum von Verlangen, von gleichsam wartender Begierde und möglichem Wollen in der Seele zu erzeugen und für die Praxis des Lebens in Bereitschaft zu stellen. Das Interesse, jener Zielpunct des Unterrichts, bildet dabei die Uebergangsstufe, gleichsam die Schwelle zwischen der reinen Objectivität des Vorstellens und der vom Subject ausgehenden praktischen Richtung, es steht „in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen“. Es ist mit dem Begehren, dem Wollen und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, unterscheidet sich aber von jenen dreien dadurch, „daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt“. „Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht.“ Die besonderen Momente des Interesse sind nach Herbart Aufmerksamkeit und Erwartung. Der Erwartung folgt das Fordern, womit eben die Begierde eintritt, endlich das Handeln, welches letztere sich jedoch als Versuchen auch unmittelbar an das Erwarten anschließen kann. — Es versteht sich, daß diese Momente einzig durch die Vorstellungen und deren Massen ihre Erklärung finden sollen, bloß die „Causalität“ der Vorstellungen ist es, die dies alles in uns bewirkt, von Ideen ist dabei noch gar nicht die Rede.

Die Vorstellung mit diesen ihren Wirkungen zeigt sich nun aber in zwei Reihen, in Erkenntnis und Theilnahme. Dort, in der Reihe der Erkenntnis zeigen sich die Interessen des Mannigfaltigen (das empirische Interesse), des Gesetzmäßigen (das speculative) und das der ästhetischen Verhältnisse (der Geschmack); hier die Interessen an der Menschheit als solcher (an einzelnen Menschen), an der Gesellschaft, endlich am Verhältnis beider zum höchsten Wesen (Religion).

Erinnern wir uns hier an das, was Herbart die objective und die subjective Seite des Seelenlebens nennt, und beziehen wir auf diesen Unterschied den Begriff des Interesse, so haben wir freilich schon oben gesehen, daß dasselbe zur objectiven Seite gerechnet wird; denn selbst Begehren und Wollen, deren Grundlage es ist, sind noch objectiv. Unklar jedoch wird uns Herbart's Meinung, wenn wir jene Frage insbesondere auf das

ästhetische Interesse und den Geschmack anwenden und nach dem Verhältnis dieses letzteren zu den Vorstellungen überhaupt fragen. Herbart redet in der Allgem. Pädagogik (Sämmtl. B. X. S. 56) bei der Erklärung dieses Interesse ganz im allgemeinen von dem Wesen des Geschmacks, so daß wir auch den sittlichen Geschmack einrechnen müssen: Nicht einen Gegensatz, sagt er, aber einen Zusatz zur Anschauung gebe der Geschmack. Sein Urtheil folge allenthalben, leise oder laut, nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn daselbe nicht sogleich im Wechsel verschwinde. Es liege nicht im bloßen Wahrnehmen. Beifall, Mißfallen, dies sei ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand, das Interesse hänge am Bilde, an den Verhältnissen, nicht an der Menge der Masse. Hier ist jener Beifall offenbar mit dem ästhetischen Interesse identisch genommen und damit in den Bereich und in die Wirkungssphäre der Vorstellung gezogen, wenn schon von der Wahrnehmung oder Anschauung als solcher unterschieden. Dieses stimmt nun allerdings mit dem Herbart'schen Grundgedanken, daß das gesammte Seelenleben sich aus Vorstellungen erbaue, vollkommen überein, aber keineswegs mit der sonst hervorgehobenen Subjectivität des ästhetischen Urtheils und der Ideen und dem Gegensatz beider zu dem Willen, der erst durch Folgsamkeit mit jenen zur Einheit kommt. Jenes scheint die Consequenz, dieses eine unvermeidliche Abweichung. Wäre die Grundansicht auch hier durchgeführt worden, so würde damit das ganze Gebiet der Sittlichkeit mit in die realistisch-mechanische Causalität der Vorstellungen hereingezogen worden sein. Auch die Anknüpfung des Sittlichen speciell an die Interessen der Theilnahme, die Herbart in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt und in der Allgem. Pädagogik gewählt hatte, wurde in den späteren Schriften so ziemlich aufgegeben. Es mochte ihn die unwillkürliche Anerkennung geleitet haben, daß in dem Gefühl der Theilnahme schon eine Macht des Sittlichen, wenn auch unbewußt, sich kundgebe, woraus eben das sittlich-ästhetische Urtheil dann entspringe. Doch die genauere Ausbildung seiner Vorstellungslehre in ihrer ganzen realistischen Schroffheit mußte diese Auffassung zurückweisen und jenen Dualismus herbeiführen. Sehr bemerkenswerth aber ist, daß Herbart durch seine nähere Beziehung der Theilnahme mit dem sittlichen Urtheil, so lange er sie festhielt, auch zur Annahme einer näheren Beziehung dieses letzteren mit der Religion geführt wurde, was sich aus seiner Ansicht vom Ursprung der Religion hinreichend erklärt.

Wir geben nun seine Hauptgedanken über die Erzeugung des sittlichen Urtheils und über dessen Verknüpfung mit dem Willen und der That nach jener älteren Schrift, welche eingehender als jede der anderen diesen Gegenstand behandelt: Während der Unterricht auf der einen Seite durch die Erkenntnis Begierde und Willen bereichert und belebt*), so strebt er andererseits, indem er die Reihe der Theilnahme bearbeitet, zu seinem anderen Ziele empor, zur Bildung des Geschmacks. Dieses geschieht durch Erzeugung einer vollendeten, d. i. bis zum Interesse durchgebildeten Vorstellung einer Lebensgestaltung, welche die ästhetischen Verhältnisse des menschlichen Wollens (die sittlichen Ideen) sei es unmittelbar, sei es durch den Contrast, wieder spiegelt. Hierbei darf nicht die gegenwärtige Welt zum Ausgangspuncte gewählt werden; die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man den kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Es ist daher mit classischen Darstellungen eines idealischen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homer'schen Gedichten, namentlich in der Odyssee, findet. Hierauf nun gründet Herbart die Forderung, daß der Sprachunterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Griechischen anfangen und sobald wie möglich zur Lesung der Odyssee vorrücken soll, und zwar, nachdem der Knabe nur eben der bedürfnisvollen Kindheit entwachsen sei, jedenfalls vor zurückgelegtem zehnten Lebensjahre**). Hieran sollen sich dann dem wach-

*) „Wer viel erkennt und denkt, der verlangt viel, und wessen Vorstellungen wohl associirt sind, dem associirt sich auch das Verlangen“.

***) Dissen wurde für diesen Gedanken gewonnen. Zu seiner „Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen“, schrieb Herbart eine Vorrede (1809), welche Hartenstein im 11. Bande

fenden Alter gemäß die weiteren historischen und literarischen Studien in Verbindung mit moralischen und Religionsvorträgen anschließen. Die Religion, wie schon angedeutet, tritt hier gewichtiger und in wesentlicherer Beziehung zur Sittlichkeit auf, als in den späteren Hauptschriften; ihre untrennbare Verknüpfung mit derselben wird in der Anerkennung Gottes als „des reellen Centrums aller praktischen Ideen“ bestimmt genug angedeutet, und „die Feier des Glaubens, worin wir wie in dem eigenen Selbst ruhen“, erinnert uns in dieser Verbindung an den Frieden, den das Christenthum lehrt und verkündigt. Auch wird das Ziel der Religion hier ausdrücklich als der „höchste feste Punct“ bezeichnet, zu welchem jene beiden Reihen der Bildung, Erkenntnis und Theilnahme hinstreben. Religion wird hier also, wenn nicht identisch, doch congruent mit dem höchsten Zweck der Erziehung, der Sittlichkeit, erklärt, was, wie wir oben gezeigt, in den pädagogischen Hauptschriften keineswegs der Fall ist. Um so mehr muß es in Verwunderung setzen, daß Herbart, wo er seine Idee einer ästhetischen Darstellung der Welt entwickelt (sowie überhaupt in seinen Schriften) nirgends auf die Benutzung der biblischen Historien hinweist, da er doch auch in diesen Züge „eines idealen Knabenalters der Menschheit“, in religiöser Beziehung, viel idealischer von dieser Seite, als in der griechischen Welt, hätte erkennen können. Merkwürdig ist es, daß er statt dessen die Odyssee, nicht nur für die eigentlich ethische, sondern auch für die religiöse Bildung empfiehlt. Freilich nicht hauptsächlich in unmittelbarer und positiver Weise*) sollen die Kinder ihre Religion durch den Homer weiterbilden oder befestigen, sondern vielmehr durch die Wirkung des Contrastes, wobei vorausgesetzt wird, daß „das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt (durch die erste häusliche Erziehung), sich seinen Platz befestigt habe“. Denn eben weil das Höchste, schon früh zum Bewußtsein gebracht, nun ferner nicht mehr erhöht werden könne, so sei Gefahr, „man werde es bei fortwährendem Hinheften des Geistes auf den einen, so einfachen Punct, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen.“ Lieber sollte man die Idee weniger wach erhalten, meint er, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedürfe. Aber es gebe ein Mittel, „sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, nämlich dies, sie fortwährend durch Gegensatz (nämlich durch den Gegensatz des homer'schen Polytheismus) zu bestimmen; und dieses Mittel müsse demjenigen, der jene Idee theoretisch kenne, zugleich als das einzige gelten.“ Herbart hat gewiß Recht, wenn er von viel abstractem Raisonnement in Sachen der Religion bei Kindern das Gegentheil von religiöser Belebung befürchtet; auch können wir zugeben, daß in sehr

der sämtlichen Werke mitgetheilt hat. — In unseren Tagen (1857) hat W. Wiedasch einen deutschen „Haus- und Schul-Homer“ in der metrischen Uebersetzung des älteren Wiedasch herausgegeben, um mit Beseitigung des in der Ursprache liegenden Hindernisses den Gedanken Herbart's in weiteren Kreisen ausführbar zu machen. Zu diesem Buche schrieb Hr. Kohlrusch, der verdienstvolle Vorsteher des höheren Schulwesens im Königreich Hannover, ein Vorwort, dessen Anfang hier nicht ohne Interesse gelesen werden wird: „Als vor fast 50 Jahren in der pädagogischen Gesellschaft bei dem Professor Herbart in Göttingen die Frage wegen eines durch die Anschaulichkeit der Quellen belebten historischen Unterrichts verhandelt wurde, schlug ich als Ausgangspunct die großartige Schilderung des Patriarchenlebens im ersten Buche Moses, als der einfachsten Darstellung des bürgerlichen Gemeinwesens in der Gestalt der Familie, vor; der Gedanke fand Anerkennung und wurde die Veranlassung zu meiner Bearbeitung der biblischen Geschichten. Der verstorbene Dissen knüpfte daran die Anschauung des Heroen- und einfachsten Königthums, welche die Homer'schen Gesänge darbieten, und Thiersch endlich die naiven Schilderungen Herodot's aus dem ältesten Völkerleben, nachdem sich schon Staaten gebildet hatten“.

*) Doch brachte er auch diese Seite in Anschlag, wie uns scheint, mit mindestens eben so gutem Grunde, wie die negative. S. sämmtl. W. XI, S. 280 (im Pädagogischen Gutachten über Schulclassen): „Endlich zeigt sie (die Odyssee) den Menschen unterworfen einer höheren göttlichen Gewalt; sie leitet also zur religiösen Demuth.“

ernsten und tiefer belebten Gemüthern das Christliche durch den Contrast des Heidenischen belebt und verstärkt werden mag. Doch wird die große Mehrheit unserer Schüler solche Vergleichen und Reflexionen, zumal andere Gesichtspuncte beim Lesen des Homer die Aufmerksamkeit überwiegend in Anspruch nehmen, nur sehr flüchtig anstellen. Vor allem aber hat Herbart übersehen, daß die Religion in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit, wie sie in den großen Thaten Gottes und seiner Gesandten, im Thun und Leiden der Frommen, in Bekenntnis und Gebet, in Lied und Spruch dargelebt, bewährt und ausgesprochen ist, vor allem in den biblischen Schriften, sodann auch in der religiösen Geschichte und Literatur der späteren Zeiten eine Gestalt gewonnen hat, die bei aller Einfachheit des Grundgedankens reich und lebendig genug ist, um bei weiser Benutzung ohne alle Gefahr des Ueberdrusses einen wahrhaft positiven Stoff des religiösen Unterrichts darbieten zu können.

Wir kehren zu dem Hauptgange der Betrachtung zurück, und erinnern uns, daß Herbart's ästhetische Darstellung der Welt fürs erste nichts anderes ist, als eine Methode für die Bildung des sittlichen Urtheils. Aber vor allem fragt es sich nun: Wie kommt die Sittlichkeit selbst zustande? Wie wird es erreicht, daß jenes eine Ziel des Unterrichts, die erweckte Begierde und der Wille, mit dem anderen, dem sittlichen „Geschmack“, zu Einem Gesamtergebnisse, dem Ziele aller Erziehung, sich verknüpfen? Oder: wie entsteht jene Folgsamkeit, die der an sich ideenlose Wille dem an sich machtlosen „Geschmacke“ zu beweisen hat? Dies ist die Capitalfrage des ganzen Systems. Sie gehört zur Lehre vom Unterricht; denn obschon nicht ohne Beihülfe der „Zucht“, doch wesentlich auf Grund des Unterrichts in dessen beiden Hauptzielen wird sie durch einen psychologischen Vorgang erledigt. Zuvörderst jene „ästhetische Nothwendigkeit“, vermöge welcher wir nicht umhin können, auch unser eigenes Wollen nach den sittlichen Principien zu beurtheilen, giebt freilich für sich allein noch nicht die Antwort auf jene Frage; denn auch in seiner Anwendung auf uns selbst ist nach Herbart dieses Urtheil willenlos und noch ohne die Natur eines Imperativs. Aber in der Einheit der Person, welche will und welche urtheilt, ist die Vermittlung gegeben, daß beide zu einer Lebenseinheit sich verknüpfen, daß das Urtheil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden wird; die psychologische Nothwendigkeit, mit sich selber zu harmoniren, treibt bei gehöriger Ausbildung des sittlichen Urtheils, welches nun als Gewissen einen Druck ausübt, den Zögling, seinen Willen mit dem Sittlichen in Uebereinstimmung zu setzen; denn „er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte“*). Und die „Zucht“ unterstützt diesen Vorgang, indem sie einerseits den schon wohlgezogenen Kindern „eine Freiheit gegeben und erworben hat, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten“, und andererseits, „wo sich richtige Ueberlegung erhebt, diese in Handlung setzt“, wodurch „die Vernunft erfährt, was sie vermag, und Muth faßt zu regieren.“

Es ist nicht ohne Interesse, diese Lehre Herbart's mit jener sehr nahe verwandten pädagogischen Idee Kant's zu vergleichen, die er in seiner Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft (s. den 2. Theil von Kant's Kritik der praktischen Vernunft) entwickelt hat. Kant will das sittliche Urtheil bilden, den Beifall, den wir dem rein Guten zollen, und die Verwerfung seines Gegentheils stärken und sichern durch Beschäftigung mit Begebenheiten, geschichtlichen Situationen und Entschliessungen, welche unter dem sittlichen Gesichtspuncte ausgewählt sind und dargestellt werden; er glaubt, daß die an solche Vorstellungen sich anschließende Uebung, das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu erkennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste

*) So in der ästhetischen Darst. d. Welt: Sämmtl. W. Th. XI, S. 225. In der Allgem. Pädag. Sämmtl. W. Th. X, S. 121 heißt es: „Der Charakter, der sich der ersten Censur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine zweite Censur auf sich laden. Der Mißlaut in dieser Censur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als Befehlen zu gehorchen“.

Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, wenn schon dies anfangs nur ein Spiel der Urtheilskraft sei, dennoch einen dauernden Eindruck der Hochschätzung auf der einen, des Abscheues auf der anderen Seite zurücklassen werde. Dies ist im wesentlichen das Nämliche, was nach Obigem Herbart will und glaubt, nur daß er mehr auf die Gesamtwirkung eines zusammenhängenden Ganzen und auf den stillen Eindruck des geistig Intuirten, Kant dagegen mehr auf die einzelnen Fälle und deren begrifflich bewußte Kritik gerechnet zu haben scheint. — Das ist ja nach Herbart die wesentliche Aufgabe des Erziehers, daß er dem Knaben die Welt in sittlicher Beleuchtung („ästhetischer Darstellung“) zeige und ihn so für die sittliche Gestaltung derselben interessire, daß er ihm namentlich „Bilder des Willens“ vorführe, welche sein ästhetisches Urtheil und seinen Trieb zur Nachahmung anregen. Dadurch wird sein eigener sittlicher Geschmack gebildet, ein beherrschender Gedankenkreis, welcher ihn vom Egoistischen und Sinnlichen abzieht, in ihm angelegt, das Beste was die menschliche Cultur bisher geleistet, ihm in solcher Weise zugänglich gemacht, daß er in diese Welt höherer Bestrebungen und Leistungen durch Erkenntnis und Theilnahme sich einlebend, selber zu höherem Dasein unwillkürlich emporgehoben wird. „Hauptitz der Charakterbildung ist also die Bildung des Gedankenkreises. . . Hat man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht: alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg“ (Allgem. Päd. Cap. IV, 4)*). Ohne Zweifel verräth diese Anschauung ein zu großes Vertrauen zu der sittlich bildenden Kraft des Unterrichts und einer idealen Darstellung der wirklichen Welt. In das Innerste des egoistischen oder sinnlichen Willens dringt diese Darstellung nicht leicht so kräftig ein, um sein Widerstreben durchschlagend zu bemeistern. Auch hat die Voraussetzung Herbart's, daß „aus Gedanken Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen werden“ keineswegs allgemeine Richtigkeit. Durchaus nicht alle Vorstellungen werden beim Menschen auch zu Kräften im Gemüthe, welche sein Interesse und seinen Willen bewegen. Aber ein mächtiger Hebel und eine werthvolle Brücke zum sittlichen Streben liegt doch unstreitig in der geistigen Erhebung, welche dem Jüngling die ideale Gestaltung der Welt — wie sie ihm durch die Lectüre der Classiker, den Unterricht in der Geschichte u. s. w. vor die Seele geführt wird — gewährt, wenn der Lehrer es vermag, sein ganzes Interesse dafür zu erwecken und ihn mit vollen Zügen den darin webenden Geisteshauch einathmen zu lassen. Von dieser Voraussetzung wird ja gerade aller humanistische Unterricht ganz wesentlich getragen.

In Betreff der Materie des Unterrichts nach Herbart haben wir zu dem schon Gesagten noch einiges hinzuzufügen. Sie ist durch die beiden Hauptzielpuncte des Unterrichts, näher sodann durch jene Tafel der Hauptinteressen (empirisches, speculatives, ästhetisches, persönlich-menschliches, gesellschaftliches, religiöses Interesse) bestimmt, und man wird ohne Schwierigkeit erkennen, wie durch dieselben sämtliche Fächer des auf Schulen gewöhnlichen Unterrichts motivirt werden; mit Ausnahme des bloß Nützlichen, welches dann, insoweit es der Erziehung selber dient, wie Lesen und Schreiben sich leicht anschließt, soweit es aber auf außen liegende Zwecke, namentlich auf diejenigen des künftigen Berufes sich bezieht, von der Erziehung und dem eigentlich pädagogischen

*) Herbart will aufmerksam machen, „daß mit bloßer Aufstellung historischer, philosophischer, poetischer Gemälde noch nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden gewonnen werde, daß es hingegen der Erziehung um eine lange ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl articulirte) Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüthes stelle von solchem Ansehen und solchen Berührungspuncten mit allem, was der Fluß der Zeiten noch Neues hinzuthun möchte, daß nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen — keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der früheren ihre Differenzen erst ausgeglichen habe“. (A. a. D.)

Unterricht ausgeschlossen bleibt. Herbart's Unterrichtslehre hat, mit dieser einzigen Beschränkung, in materialer Hinsicht den Charakter des Universalen, und er konnte nicht bestimmen, wo immer ein Hauptgebiet, eine Hauptvorstellungsmaße, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden sollte. In dem Streit der Humanisten und Realisten konnte er daher nicht Partei ergreifen. Einerseits war ihm das Utilitätsprincip des älteren Realismus ganz fremd und verwerflich, und er wendete sich dagegen mit entschiedener Vorliebe der Idealität des Humanismus zu mit besonderer Gunst für das Griechische. Auf der anderen Seite glaubte er doch Mathematik und Naturwissenschaft in umfassender Weise, und zwar beide auch in Verknüpfung, so daß Mathematik auf Physik angewendet werden sollte, für seinen erziehenden Unterricht ganz allgemein fordern zu müssen und konnte daher mit der überwiegend philologischen Richtung des Unterrichts auf unseren humanistischen Anstalten, sofern sie für alle gelten sollte, in pädagogischer Hinsicht nicht einverstanden sein. In Bildungsanstalten wie Schulfora sah und achtete er nur Fachschulen und Conservatorien dieser besonderen Studien, mit dem Wunsche, daß daneben ähnliche Conservatorien für Mathematik und Naturwissenschaften bestehen möchten (S. Vorrede zu Dissen's Anleitung u.). Da er jedoch wohl einsah, daß das Leben mit seinen verschiedenen Zwecken, Fähigkeiten und Neigungen bei einem Theile unserer Jugend eine umfassendere und tiefer eingehende Bearbeitung der philologischen Studien sowohl gestatte, wie nöthig mache, bei anderen dagegen eine überwiegend naturwissenschaftliche und mathematische Bildung verlange, mit Zurückstellung der antiken Studien, so war die Art, wie später die beiden Richtungen sich verständigten und zu gegenseitiger Anerkennung kamen, seinem Sinne gemäß: dort Ueberwiegen des idealen und ästhetischen Elements in einem gründlichen Studium der Alten, doch ohne unbedingten Ausschluß der modernen und realistischen Elemente, namentlich mit Einschluß der Mathematik und Physik; hier Vorherrschen der Realstudien, jedoch mit Pflege des Idealen, an der Hand moderner, besonders vaterländischer Sprache und Literatur; wobei er jedoch bedauerte, daß auf den Bürgerschulen wegen der zu nah bevorstehenden Berufsübung den weiterstrebenden Köpfen die Hilfsmittel einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig könnten dargeboten werden. (S. Umriss pädag. Vorles. § 83 ff.)

Fragen wir, wie sich Herbart's Unterrichtslehre zu der Idee einer formalen Bildung verhalte, so haben wir vor allem den Sinn dieses Ausdrucks näher zu bestimmen. Fast man die Materie des Unterrichts rein im objectiven Sinne, strebt man demgemäß diesen Stoff nur als solchen dem Zögling zu eigen zu machen, so würde dies ein materiales Princip sein, dem Herbart nicht bestimmen könnte; denn ihm dient aller Unterricht zur Bildung des Subjects. Die Richtung seines Unterrichts ist in diesem Sinne eine formale; er will die Seele des Kindes formen. Aber freilich lag es in der einseitigen Zweckbestimmung seiner Pädagogik, daß jene sechs Hauptinteressen, die an sich eine zureichende Grundlage für einen wahrhaft formalen Unterricht wären, nicht wohl vollständig und gleichmäßig zu ihrem Recht kommen konnten. Alles eilt bei ihm zum letzten Zweck, zur praktischen Kraft und zum sittlichen Charakter, und die Cultur der Interessen, vorzugsweise doch als Mittel angesehen, muß leiden unter dem Drucke ihrer Relativität. So schön er redet über das *otium*, das der Schule eignet (Sämmtl. W. X, S. 109 ff. [Allgemein. Pädag.]), so war doch sein System und seine persönliche Richtung demselben nicht günstig; es wurde bei ihm zu sehr überwogen durch den Ernst des Lebens, den er zu unmittelbar den Bestrebungen der Schule einmischt. Eine vollendete Durchbildung in Erkenntnissen und Fertigkeiten, insoweit sie nicht unmittelbar diesen Ernst zu fördern schienen, konnte ihn pädagogisch nicht erwärmen. In Bezug auf Naturwissenschaft und Mathematik scheint sein eigenes ausgezeichnetes Talent und die daraus erwachsene Vorliebe Nachtheil verhütet zu haben; aber in dem philologischen Unterricht, welcher in der von ihm geleiteten Lehranstalt gegeben wurde, ist eine hinreichende Berücksichtigung der grammatischen, rhetorischen und ästhetischen Seite und der Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen vermißt worden (Siehe unten S. 408 die Note). Wie schon oben hervorgehoben worden, stellt Herbart den

gesamnten Unterricht zu einseitig unter den teleologischen Gesichtspunct, freilich entfernt nicht des Utilitarismus, sondern des sittlichen Charakters und Lebens. „Ausfüllung des Gemüths das ist, noch vor allen näheren Bestimmungen, das Allgemeine dessen, was als Resultat aus dem Unterricht hervorgehen soll.“ Hierin liegt sein scharfer Gegensatz gegen den hohlen, ja verderblichen Intellectualismus (vgl. Umriss 2c. § 35 u. 100). Damit wird freilich die objective Werthschätzung der reinen Erkenntnis und Fertigkeit z. B. auf dem Gebiete der Sprachen zurückgedrängt und einigermaßen verkürzt. Aber auf der anderen Seite hat doch Herbart durch seine Theorie des vielseitigen Interesse und durch die geforderte eigenthümliche Sorgfalt in der Auswahl der geistigen Materien für den Zweck der Bildung auch wieder die materiale Seite derselben in einer Weise mit der formalen verknüpft, welche ebenso geistreich und originell als werthvoll genannt werden muß. Das Ziel, welches ihm vorschwebte, die Bildung der Intelligenz, des Geschmacks und des Willens unter dem Primat der sittlichen Ideen in engster Vereinigung und Durchdringung zu bewirken, ist jedenfalls das höchste Ziel der Pädagogik, und es verdient deshalb sein ernstest Versuch, jenes Ziel zu erreichen, noch heute die größte Beachtung und Anerkennung.

Wir dürfen diese Mittheilungen über das Inhaltliche des Unterrichts nach Herbart nicht schließen, ohne einer seiner interessantesten und eigenthümlichsten Arbeiten etwas eingehender gedacht zu haben, die wir in den biographischen Notizen kurz erwähnten, seiner Ausführung der von Pestalozzi aufgestellten Idee eines ABC der Anschauung. Man darf in dieser Schrift nicht eine Anleitung zum elementarischen Anschauungsunterricht im umfassenden Sinne des Worts, eben so wenig eine psychologische Grundlegung desselben erwarten. Wie Pestalozzi, als er seine methodischen Büchlein ausarbeitete, Anschauung nur auf das Auge und auf die räumliche Form bezog, obgleich er ursprünglich ihren Begriff weiter und tiefer erfaßt zu haben scheint, so geht auch Herbart von jener eingeschränkteren Fassung aus und sein ABC ist durchaus mathematisch gehalten. Der Hauptzweck desselben ist, durch Bildung des Augenmaßes den Zögling zu einer genauen und sicheren Auffassung und Aneignung der räumlichen Welt in Natur und Kunst zu befähigen. Außerdem soll es eine Vorschule für das wissenschaftliche Studium der Mathematik sein und hierzu würde es durch seine genetische Methode, durch die Sicherheit, mit welcher es auf dem Wege der Selbstthätigkeit von der Anschauung zu Begriffen führt, sehr geeignet sein, wofern es nicht bloß bei besonderer Begabung des Zöglings, sondern allgemein in dem Alter ausführbar wäre, für welches es bestimmt ist. Herbart stellt in dieser Schrift einen mathematischen Studienplan auf. Nach diesem soll im achten, neunten und zehnten Lebensjahre das ABC der Anschauung betrieben werden, in jedem Jahre ein Vierteljahr lang, mit einer täglichen Lehrstunde und einigen Übungsstunden. Nach einer Pause soll dann im zwölften Jahre die wissenschaftliche Mathematik beginnen und in diesem, sowie den beiden folgenden Jahren von jedem ein Halbjahr der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und der niederen Algebra gewidmet werden. Endlich die drei letzten Schuljahre, das 18., 19., 20. Lebensjahr sind, ebenfalls in jedem ein halbes Jahr, täglich eine Stunde für das Studium der höheren Analysis bestimmt. Wäre nun mit dem ABC der Anschauung nur das gemeint, was man unter dem Namen der geometrischen Formenlehre zu geben pflegt, so wäre an seiner Ausführbarkeit in jenem zarten Alter nicht zu zweifeln. Indessen nimmt es nach den einfachsten geometrischen und combinatorischen Anschauungen und Vorübungen bald die Richtung auf eine trigonometrische Betrachtung der Dreiecke, welche nicht etwa nur nach ihren Hauptarten angeschaut, nachgebildet und begrifflich aufgefaßt, sondern vor allem nach der gegenseitigen Abhängigkeit der Winkel und Seiten und ihren dadurch gegebenen mannigfaltigen Gestalten, wenigstens in einer ziemlichen Anzahl sog. Musterdreiecke mit Anwendung von Tangenten und Secanten verzeichnet, gemessen und berechnet werden. Dies alles wird zwar, mit Ausnahme einiger genaueren Bestimmungen, die von der Wissenschaft als Resultate entlehnt werden, auf Anschauung und Induction gegründet und wir können der Klarheit und Sicherheit, womit dies geschieht, unsere

Anerkennung nicht versagen; allein das Ergebnis selbst, die Bestimmung einer großen Anzahl von Dreiecken durch Zahlen, ist durchaus abstracter Natur. Noch möchte es gehen, wenn diese anschaulich-inductive Ableitung der Zahlenverhältnisse und die dadurch gewonnene Ueberzeugung des gesetzmäßigen Zusammenhangs der Dreieckselemente das Ziel der ganzen Arbeit wäre. Aber die Ergebnisse selbst sollen dem Gedächtnis überliefert werden und zur Bezeichnung und Fixirung gegebener Gestalten, somit zur Bildung des Augenmaßes und der Anschauungsfähigkeit dienen. Der Zögling soll lernen, jede begrenzte Fläche, oder was als solche aufgefaßt werden kann, z. B. die Karte eines Landes, den gestirnten Himmel oder eine Landschaft von gewissen hervorstechenden Puncten aus zuerst in wenige größere, dann diese ausfüllend in viele kleinere Dreiecke zu zerlegen, in der Art, wie ein Land durch Triangulation trigonometrisch gemessen und verzeichnet wird, und so mit Hilfe jener abstracten Zahlenresultate, die dann natürlich ganz geläufig sein müssen, die Gestalt im Ganzen und ihre Gliederung aufzufassen und festzuhalten. Es ist ja richtig, daß bei jeder Anschauung von Raumgebilden eine Art von Messung und Vergleichung der Winkel und Seiten und eine Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abhängigkeit unbewußt und unwillkürlich sich in uns vollzieht, und Herbart's Arbeit kann als ein Versuch angesehen werden, diesen Vorgang aufzudecken und in ein selbstbewußtes Messen und Rechnen umzuwandeln. Aber mag dies seinen wissenschaftlichen Werth haben, hier kommt es auf den praktischen an, und dieser darf bezweifelt werden. Zuerst ist die Allgemeinheit der Ausführbarkeit nicht ohne Bedenken. Herbart schreibt dem Alter bis zu zehn Jahren eine Abstractionsfähigkeit zu, die es in der Regel nicht hat. Verstand kommt nicht vor den Jahren. Dieser Satz, so trivial er ist, so ist er doch nicht minder wahr; er deutet auf ein Gesetz in der Folge der geistigen Entwicklung, das durch die Erziehung nicht alterirt werden kann. Der Uebergang von dem Leben der individuellen Anschauung zu der selbstbewußten Erfassung, Feststellung und Benutzung von Abstractionen ist, unseres Erachtens, nicht ein gleichsam fließender, der keinen psychologischen Unterschied der Erkenntnisart involvirte. Auch wird die Schwierigkeit dieses Uebergangs oft noch im eilften oder zwölften Jahre durch die Erfahrung des Lehrens, insbesondere in der Mathematik, hinreichend bestätigt. Nun giebt es, nach der Verschiedenheit der Begabung, allerdings Kinder, die sehr früh kleine Verstandesmenschen sind, denen dafür eine gewisse Unbefangenheit und Fülle des Anschauungslebens und der Phantasie, die Poesie der Kindheit, früher als anderen sich ausgelebt hat, die dafür auch später den Schwung des Ideenlebens weniger mächtig in sich erfahren; es scheint sogar, daß ganze Völker sich von anderen durch ein früheres Eintreten und bleibendes Vorherrschen des Verstandeslebens unterscheiden. In Deutschland ist dies jedoch als Regel sicher nicht der Fall, und wir zweifeln nicht, daß Herbart's ABC der Anschauung hier niemals allgemein ausführbar sein werde. Wir würden daher jene trigonometrischen Anschauungen und ihre abstracten Ergebnisse erst später als Einleitung speciell für das trigonometrische Studium in Anwendung bringen. Wie aber Herbart auch sonst mehr als er sich selber bewußt sein mochte, in seinen Behauptungen von seiner eigenen Individualität und seinen persönlichen Lebenserfahrungen geleitet wurde, so scheint ihm das auch hier begegnet zu sein. — Unser zweites Bedenken bezieht sich auf den praktischen Hauptzweck, die Bildung des Augenmaßes selbst. Nicht als ob wir zweifelten, daß jene trigonometrischen Anschauungsübungen und Zeichnungen einen sehr nützlichen Beitrag zur Bildung der Anschauungsfähigkeit für Raumverhältnisse liefern würden. Aber dies ist nicht der Hauptgedanke Herbarts; nicht die Anschauungsübung hauptsächlich, sondern jene abstracten Ergebnisse, wie er sie für das Gedächtnis und zur Anwendung beim Anschauen in Tabellen aufgestellt hat, sollen diesen Beitrag liefern. Aber wir fürchten, daß dadurch nur die Unbefangenheit und Unmittelbarkeit der Anschauung gestört werden wird. Ihm selbst ist diese Einwendung nicht unbemerkt geblieben und er sucht sie zu widerlegen. „Sollte jemand glauben, sagt er, das Auge werde durch unsere Uebungen ein schülerhaftes Zögern, eine ängstliche Ungewißheit annehmen, so wäre dies so viel mehr darum eine eitle Furcht, weil ja

der tägliche gemeine Gebrauch des Auges dabei beständig fortbauert und von jener künstlichen Bildung nur insofern etwas annimmt, als es ihm bequem und behülflich ist". Dies ist aber nicht überzeugend, denn das Knabenalter, vollends das frühere, wird nicht im Stande sein, zwei so verschiedenartige Gewöhnungen (und zur Gewohnheit muß doch jene Methode werden, wenn sie wirksam sein soll) ungestört neben einander zu behaupten; wobei wir uns auch auf das Urtheil der Künstler berufen dürfen, welche die mathematische Construction und Berechnung von Gestalten ihrer productiven und reproductiven Anschauungsfähigkeit nicht förderlich finden.

Wir wenden uns jetzt zu der eigentlichen Technik des Unterrichts und geben die Grundzüge derselben nach Anleitung der beiden pädagogischen Hauptwerke. Auf diesem Felde werden wir viel anzuerkennen haben und können eben deswegen kürzer sein. Wenn schon auch hier die Züge des Systems durchschimmern, so mußte doch bei der Betrachtung der Mittel zur Erreichung allgemein anerkannter nächster Zwecke die unmittelbare Erfassung des Besonderen vorherrschen, worin Herbart zumal auf dem psychologischen Gebiete, soweit nicht vorgefasste Theorie ihn befängt, Meister ist. Ueber die richtige Benützung und Beherrschung des Vorstellungslaufes für die Zwecke des Unterrichts hat er zuerst eine Reihe der feinsten Beobachtungen angestellt und die treffendsten Winke ertheilt, welche dem methodischen Unterrichtsverfahren vielfach erst zu principieller Klarheit und Sicherheit verhelfen, freilich auch zur Ueberspannung und Ueberschätzung der Unterrichtstechnik verführen können. Aber selbst das System war hier theilweis fördernd, wenigstens bei dem ersten Punkte, über den wir zu berichten haben, der Lehre von der Aufmerksamkeit. Denn da diese unmittelbar mit dem Interesse zusammenhängt, welches nach Herbart nicht eine bloße Bedingung des Unterrichts, sondern eigentlich das Ziel desselben ist, so haben wir es gewiß zum Theil dieser Ansicht zu verdanken, daß dieser wichtige Gegenstand eingehender und fruchtbarer als jemals vor ihm behandelt worden ist.

Herbart unterscheidet zuerst zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Die erstere, hervorgerufen durch die Kraft des Willens, nämlich eines anderen als des in den Vorstellungen selbst liegenden Begehungs- und Willenstriebes, durch irgend einen ferner liegenden Zweck oder durch die in Zucht und Regierung wirkende Willenskraft des Lehrers, wobei die Vorstellungen als „gehobene“, nicht als „frei steigende“ erscheinen, wird mit Recht für die Bildung niedriger angeschlagen, und vorzugsweise auf sie zu rechnen erklärt Herbart für einen großen aber gewöhnlichen Fehler; denn gar leicht komme es dabei nur zu einem mittelbaren Interesse, statt des zu erstrebenden unmittelbaren, und der Egoismus mische sich ein. Dennoch aber sei auch die willkürliche Aufmerksamkeit nicht ganz zu entbehren, zumal da wo Selbstbeherrschung erforderlich sei, wie namentlich beim Beobachten und beim Auswendiglernen. Für dieses letztere werden bei dieser Gelegenheit praktische Rathschläge gegeben. Es dürfe in der Regel nicht den Anfang machen, zuvor sei Klarheit des Einzelnen und Association desselben zu erstreben, durch Sprechen darüber und Beschäftigung damit müsse eine Geläufigkeit der Vorstellungen erreicht werden; ferner sei nichts zu übereilen, anfangs langsam zu gehen, zumal wo eine ungünstige Organisation Schwierigkeiten bereite; eine körperliche Mitbetheiligung, lautes Sprechen, selbst im Chor, Schreiben, Zeichnen, dürfe bisweilen als Hilfsmittel nicht ausgeschlossen werden. Uebrigens sei nicht alles Memorirte bestimmt, immer behalten zu werden. Wo dieses aber erfordert werde, da sei die stete Wiederholung des Memorirens ein zweideutiges Nothmittel, das gar leicht Ueberdruß zur Folge habe. Vorzuziehen: Uebung durch beständige Anwendung, in Verbindung mit solchem, das wirklich interessire.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt nach Herbart in die primitive und die appercipirende. In jener wirkt die Vorstellung für sich allein, durch ihre eigene Kraft, in dieser wird sie unterstützt durch ihren Zusammenhang mit anderen schon vorhandenen Vorstellungen. Für die primitive Aufmerksamkeit gelten vier Regeln. Erstens habe der sinnliche Eindruck die hinreichende Stärke, weshalb auch die wirkliche An-

schaung der Sache und in Ermangelung derselben ein Bild der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Dabei werde jedoch, und dies ist die zweite Regel, das Uebermaß des sinnlichen Eindrucks vermieden, damit die Empfänglichkeit sich länger erhalte. Drittens vermeide es der Unterricht zu schnell eins auf das andere zu häufen, er vereinzele, zerlege, gehe alles schrittweis durch, damit nicht aus dem Gegensatz der Vorstellungen für die rasch hinzutretende neue ein Hindernis erwachse. Endlich viertens gebe der Lehrer gewählte Absätze und Ruhepunkte, damit „die aufgeregten Vorstellungen ihr Gleichgewicht wieder herstellen“ können, mit anderen Worten, damit das Kind Ruhe habe, das vorher Gegebene in seinem Zusammenhange richtig aufzufassen; weshalb es nicht rathsam ist, sich langer Perioden beim Jugendunterricht zu bedienen. Es sei schwierig, bemerkt Herbart, diese vier Punkte zugleich beim Unterrichte zu beachten; er empfiehlt zu diesem Zweck anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studiren, für den Ton des früheren Unterrichts insbesondere populäre Autoren, namentlich Homer. — In der appercipirenden (aneignenden) Aufmerksamkeit, welche für den Unterricht von höchster Wichtigkeit ist, schließt sich das Neue an schon Vorhandenes an, wird durch dasselbe verständlich und interessant. Jeder Unterricht in Worten nimmt die Apperception in Anspruch, denn „die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen“. Der Unterricht baut fort auf den Grundlagen der Erfahrung und des Umganges, welche er zu ergänzen hat; ebenso der spätere auf dem, was der frühere gegeben. Eben dieses, daß das schon Befessene erweitert, verstärkt, geordnet werden soll, regt das Merken und das Erwarten an. Ist jenes nicht stark und lebendig genug mehr gegenwärtig, so kommt es darauf an, es zu reproduciren, den Zögling in den Gedankenkreis zu versetzen, in welchem gearbeitet werden soll. Ist dies geschehen und das appercipirende Merken im Gange, so ist ein stetiger und der jedesmaligen Erwartung entsprechender Gang nöthig, „die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen, alles muß in einander greifen“. Unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen sind zu vermeiden, das was im Schatten bleiben sollte, darf nicht ins Licht gestellt werden, denn es würde nur stören; insbesondere darf die Sprache nicht auf Kosten der Sache hervorgehoben werden, was z. B. durch zu oft wiederholte Worte, durch angewöhnte Redensarten, durch unzeitig angebrachten rhetorischen Schmuck geschehen würde. Die richtige Pflege der Apperception, die geeignete Disposition der Vorstellungsmassen für diesen Zweck ist überhaupt eine der wichtigsten Sorgen eines methodischen Unterrichts. Nur bei lebendiger und consequenter Anknüpfung der neuen Vorstellungen an die bereits vorhandenen kann ja die innere Aneignung des Gegenstandes gelingen und der Gedankenkreis einerseits sich wahrhaft befestigen, andererseits fortschreitend und continuirlich erweitern.

Dies sind die Hauptgedanken Herbart's über die Aufmerksamkeit. Wenden wir uns nun zu der Thätigkeit des Geistes in Erfassung der Vorstellungen selbst und ihrer Mannigfaltigkeit, so begegnen wir den Begriffen der Vertiefung und der Besinnung und der Nothwendigkeit eines Wechsels dieser beiden Functionen, woraus ihm vier Stufen des Unterrichts hervorgehen. Jene Begriffe sind in der Allg. Pädagogik, die Stufen und ihre Lehrweisen in dem „Umriss“ eingehender behandelt. Vertiefung ist die Hingebung an einen bestimmten Gegenstand im Vorstellen, die eigene Sorgfalt, welche man in verweilender Betrachtung gerade für ihn verwendet, um ihn richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzusetzen. Aber, fügt er hinzu, nicht eine Vertiefung nur wird dem Vorstellenden zugemuthet; er soll vielseitig sein und hat sich zu hüten, daß er nicht durch eine habituelle Stimmung jeden anderen Eindruck sich verfälsche; er soll jedes mit reinlicher Hand fassen, sich jedem ganz geben; „das Gemüth soll nach vielen Seiten hin deutlich auseinandertreten“. Aber bei fortgesetzter Vertiefung, fährt er fort, würde die Persönlichkeit, welche auf der Einheit des Bewußtseins beruht, nicht bestehen, wenn nicht die Sammlung oder Besinnung hinzutrate und die mannigfaltigen Vertiefungen zusammenfaßte. Dieses soll so geschehen, daß in ihnen nichts Widersprechendes liegt. Wo aber noch Widersprechendes zusammengefaßt wird, da ist der Mensch entweder zer-

streut, oder er ist in Zweifel und unmöglichen Wünschen befangen. Da nun diese beiden Zustände, Vertiefung und Besinnung sich einander ausschließen, so müssen sie wechselnd in einander übergehen. — Wenn wir hier durch eine kritische Bemerkung unterbrechen dürfen, so scheint uns der Begriff der Vertiefung sehr richtig aufgefaßt, derjenige der Besinnung dagegen etwas schwankendes zu haben und mit dem feststehenden Gebrauche des Wortes nicht rein übereinzustimmen. Was wir innere Sammlung nennen, besteht nicht in einer Zusammenfassung von Vorstellungen ganz im allgemeinen, sondern darin, daß wir sie gleichsam um den Mittelpunkt unseres Selbstbewußtseins sammeln, uns ihrer als unseres Eigenthums oder auch als unserer Zustände bewußt werden. Und dieselbe Bedeutung, nur noch bestimmter ausgeprägt, hat das Wort Besinnung. Einerseits scheint nun auch Herbart dies zu meinen, indem er die Persönlichkeit sich durch Besinnung retten läßt. Allein er fordert andererseits von der Sammlung oder Besinnung eine objective Verknüpfung und Harmonie der Vorstellungen; die Besinnung ist ihm unvollkommen, so lange sie noch Widersprüche in ihrem Vorstellungskreise übrig läßt; denn er setzt derselben nicht nur die Zerstreung, sondern auch jenen Zustand des Zweifels entgegen; welches letztere unhaltbar ist, da man seines Zweifels und inneren Widerspruchs, ohne im Stande zu sein ihn sogleich zu heben, in völliger Besonnenheit sich bewußt sein und sich besinnen kann, wie man das Widerstreitende vereinigt. — Diese Unklarheit in dem einen der Grundbegriffe überträgt sich nun auch auf die begriffliche Bestimmung der vier Unterrichtsstufen und Lehrweisen. Es sind die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Unter „Klarheit“ versteht Herbart die Erfassung des einzelnen Gegenstandes als solchen. Diese Stufe wird mit Recht der Vertiefung zugewiesen. Ihre Unterrichtsweise besteht im einfachen Darbieten und Empfangen, wobei, nach Pestalozzi's Elementarlehreweise Vorsprechen und Nachsprechen, letzteres auch im Chor, stattfinden kann. „Association“ besteht in dem Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen, im Gegensatz zu der „ruhenden“ Vertiefung der ersten Stufe, sie erscheint als eine Verknüpfung, die durch die Phantasie bestimmt wird, welche „jede Mischung kostet und nichts als das Geschmaçlose verschmäht“. Mangelhaft ist die Association, wenn entweder „in dem Erlernen nicht Kraft genug war, um zur Phantasie vorzudringen“ oder „das Lernen gar den Umlauf der täglichen Phantasien hemmte“. Als Lehrweise für die Stufe wird das Gespräch bezeichnet, wodurch der Lehrling Gelegenheit bekomme, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten falle, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen; wobei sich Herbart der Basedow'schen Unterhaltungsmethode zu erinnern scheint. Wir hätten geglaubt, daß in dieser Stufe, wo Phantasie und Geschmaç prüfend die Vorstellungen verknüpfen sollen, mithin die Person als solche urtheilt und entscheidet, ein Moment der Besinnung vielmehr als der Vertiefung vorliege. — Die dritte Stufe ist die des Systems, in welchem jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort gesehen wird. Das System gehört nach Herbart der Besinnung an und zwar der „ruhenden“; es ist „die reiche Ordnung einer reichen Besinnung“. Wesentliche Bedingung ist Klarheit des Einzelnen. Die Lehrweise dieser Stufe ist der zusammenhängende Vortrag. Hier ertheilt aber Herbart den besonnenen Rath: „Der frühere Unterricht bescheide sich, das was man in höherem Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe, er associire die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger, daß die Anleitung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschieht“. (Allgem. Päd.). — Die vierte Stufe endlich ist die der Methode. Herbart versteht unter derselben die sachgemäße und wohlgeordnete Selbstthätigkeit des Schülers in Lösung von Aufgaben und eigener Forschung unter der Leitung und dem Beistande des Lehrers; womit auch die hier erforderliche Lehrweise schon bezeichnet ist: Aufgaben, deren Vorbereitung, selbständige Arbeiten des Schülers, Verbesserung von Seiten des Lehrers. In dieser Stufe sieht Herbart die fortschreitende Besinnung; wogegen wir nichts

einzuwenden hätten, wenn nur die Vertiefung nicht gänzlich ausgeschlossen würde. Ueberhaupt will es uns scheinen, daß der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung, mag man ihn nun mehr von der objectiven Seite als Anschauung des Einzelnen und Verknüpfung des Mannigfaltigen, oder lieber von der subjectiven als receptive Hingebung und verarbeitende Selbstthätigkeit verstehen, nicht so weit auseinander gehalten werden dürfe, wie Herbart es thut, wenn man unbefangenen Wirklichkeit und Praxis im Auge behalten will. Nicht unpassend bezeichnet Herbart jene beiden Elemente als ein Ein- und Ausathmen der Seele. Wir glauben, daß dieser doppelte Athenzug und sein Wechsel nicht erst in der Succession jener Stufen, sondern schon innerhalb jeder einzelnen Stufe, mit Ueberwiegen hier des einen, dort des anderen Elements, seine Geltung habe. Nur in jener ersten Erfassung des Einzelnen, in der Stufe der „Klarheit“ könnte man bloße Vertiefung finden, wenn nicht vorzuziehen wäre, sie von vornherein mit der zweiten, der Association, zusammenzunehmen, welche für sich allein als eine bloß subjective Thätigkeit nur einen untergeordneten Werth für den Unterricht hat und von welcher jene im natürlichen Verlauf des Vorstellens, sowie in einer gefunden Praxis nie lange getrennt sein kann. Der so vereinfachte Schematismus würde dann leichter seine naheliegende Beziehung zu den drei wesentlichen Stufen unseres geistigen Lebens, der Anschauung, dem Begriffe und der Idee erkennen lassen, insofern unmittelbare Erfassung des Einzelnen und Association desselben nur in Bezug auf Anschauungen Geltung haben kann, das Systematische als solches in der Eintheilung und Subordination der Dinge nach ihrem begrifflichen Zusammenhange besteht, die selbstthätige methodische Forschung aber von Ideen ausgeht und nur in ihrer Kraft gedeihen kann; eine Auffassung, die freilich von Herbart's Sinne sich wesentlich entfernen würde.

Klarer als die Stufen des Unterrichts hat Herbart den Gang desselben abgehandelt. Er hält sich hier an den anerkannten Unterschied des Analytischen und des Synthetischen, und indem er diejenige Synthese, „welche die Erfahrung nachahmt“ und in welcher „der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird“, von derjenigen unterscheidet, in welcher „absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird“, so entstehen ihm drei Hauptunterrichtsgänge: der bloß darstellende, der analytische und der eigentlich synthetische. — Wir würden zu weitläufig werden, wenn wir wiedergeben wollten, wie Herbart die Anwendung des analytischen und des synthetischen Ganges auf seine fünf Hauptinteressen und Hauptgebiete des Unterrichts durchführt (in d. Allg. Pädagogik), und beschränken uns von den allgemeinen Momenten diejenigen hervorzuheben, welche uns entweder charakteristisch oder an sich besonders wichtig scheinen. Im darstellenden Unterricht ist das Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube“. Der freie Vortrag wirkt mehr als Vorlesen oder Lesen lassen; doch sei er sicher und wohl vorbereitet. Er muß anknüpfen an das, was Erfahrung und Umgang dem Kinde schon an Erkenntnis und Theilnahme gegeben haben; das Neue sei ähnlich dem schon Vorhandenen. Später wird man sich von dem unmittelbaren Gesichtskreise des Kindes mehr entfernen müssen; die Darstellung wird dadurch an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren, dagegen an Mitteln gewinnen. — Der analytische Gang läßt Bestandtheile, sowie Merkmale unterscheiden, er führt auch zur Abstraction und bietet Stoff für Speculation und Geschmack, für jene, indem er bemerken läßt, was nicht getrennt werden kann, für diese, was nicht getrennt werden soll. Er beschränkt sich aber nicht auf die Erkenntnis; „auch den Umgang, sagt Herbart, kann man zerlegen und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen“. Man müsse es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, sei immer aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt, und aus den Gefühlen gegen andere müssen die Gefühle mit ihnen erst sorgfältig herausgehoben werden, damit der Egoismus die Theilnahme wenigstens nicht unbemerkt unterdrücke. Es sei besonders Sache feinführender Frauen die Gefühle zu zerlegen, und man merke es den Zöglingen

wohl an, wenn sie unter einer solchen Leitung gestanden. — Was man Verstandesübungen genannt hat, ist der analytische Unterricht für das frühe Knabenalter (im wesentlichen identisch, fügen wir bei, mit dem, was man heute Anschauungsunterricht zu nennen pflegt; denn dieser beginnt nur mit dem bloßen Zeigen und Darbieten und wird dann analytisch). Ob auf Schulen besondere Stunden für diesen Unterricht zu bestimmen, bezweifelt Herbart, für den häuslichen Unterricht empfiehlt er es. Später kehrt der analytische Unterricht wieder als Repetition des Vorgetragenen und als Correctur der schriftlichen Arbeiten. Wiederholen darf nicht mit Examiniren verwechselt werden (eine sehr richtige Bemerkung). Sehr lesenswerth ist, was (im „Umriss“ §§ 118—122) über Wiederholung ausgeführt wird, ebenso die dann folgende Erörterung über Aufsätze und deren Correctur. Nicht zu früh sollen diese Arbeiten gefordert werden, in sehr jungen Jahren entweder gar keine oder sehr kurze; dies sei besser, als allzu leichte zu geben oder viel Unterstützung dabei zu gewähren; man wolle ja den Schüler veranlassen, daß er versuche, was er ohne den Lehrer vermöge; drei Zeilen eigener Arbeit seien besser als drei Seiten nach Vorschrift. Wohl aber solle man dem Schüler, besonders im Jünglingsalter, durch Gespräch zur Entwicklung seiner Gedanken helfen. Selbstgewählte Themata vorzuziehen. Die Correctur betreffe besonders die Form; seine eigene Meinung dürfe man nicht in die Aufsätze der Schüler hineincorrigiren. — Der synthetische Unterricht, „welcher aus eigenen Steinen baut (die Elemente giebt und zu ihrer Verbindung anleitet), kann es allein übernehmen, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen“. Für denselben fordert Herbart die Wahl von Gegenständen, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können. Wo der Faden der Beschäftigung bald abreiße, da sei zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolge, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben werde. Hieher gehört, daß er ein entschiedener Gegner von Chrestomathien war. — Bei der Ausführung dieses Unterrichts gelte nun zwar, daß das Leichtere dem Schwereren, insbesondere daß das Erleichternde demjenigen, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit gefaßt werden könne, vorangehe. Doch sei hier nicht pedantisch zu verfahren; die äußerste Pünctlichkeit werde das Interesse verschrecken. Die Jugend klettere und springe gern, sie folge nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Doch fürchte sie sich im Dunkeln; daher müsse der Gegenstand in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei. Wichtiger sei es, für bedingende Fertigkeiten als für Vorkenntnisse zu sorgen. — Da einer jeden Stufe, die der Unterricht erreicht, eine gewisse Fähigkeit zum appercipirenden Merken entspreche, so sei diese bei der Ergänzung des schon Vorhandenen wohl zu benutzen. Hierbei sei Einschaltung und Fortsetzung zu unterscheiden; jene, auf beiden Seiten sich an bekannte Punkte anlehnend, gelinge leichter als diese, am schwierigsten und unsichern Erfolges sei das Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden müsse. Bei Realien und in der Mathematik sei wegen der leichteren Anknüpfung an den Erfahrungskreis auf steigende Vorstellungen zu rechnen; ebenso geschehen die Fortschritte in der Muttersprache durch Apperception, aber für die fremden Sprachen sei Apperception und Einschaltung erst möglich, wenn schon einige Kenntniss derselben erlangt sei, und man könne nicht so bald auf freisteigende Vorstellungen rechnen. Dies sei der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik ex usu zu lernen, fehlschlagen mußten, und aus dem gleichen Grunde sei auf diesem Unterrichtsgebiete ein cursorisches Lesen gleich anfangs im allgemeinen verwerflich; doch könne es gelingen, wo ein lebhaftes Interesse für den Inhalt vorhanden sei. Wenn in dieser Hinsicht das Buch sehr sorgfältig gewählt und dem Inhalte nach erklärt worden, so eile der Gedanke des Lesenden vermöge der Apperception durch steigende Vorstellungen den Worten voraus, und was nicht errathen war, werde eingeschaltet. Das Grammatische dürfe dabei nicht hindern; es sei theils voranzuschicken, theils beim Lesen zu ergänzen, theils bei passenden Ruhepunkten einzuschalten und mehr und mehr einzuüben.

Noch müssen wir einige Forderungen Herbart's, den Lehrplan betreffend, hervorheben. — Der Unterricht soll nur soviel Zeit einnehmen, als mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht nur für die Gesundheit sei dies nöthig, sondern auch für die Erhaltung der Aufgelegttheit zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit, da die willkürliche, durch Disciplin zu erreichende, für den Unterricht nicht genüge. Daher angemessene Ruhepunkte zwischen den Stunden, eine mäßige Zahl derselben und Maß in häuslichen Aufgaben. Mit Recht wird bemerkt, daß anstrengende gymnastische Uebungen keine hinreichende Erholung gewähren. — Ferner will Herbart, daß der Unterricht concentrirt werde. Bloß zwei wöchentliche Stunden einem Gegenstande widmen, erklärt er für eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen könne. Jeder Gegenstand soll nach ihm mit täglichen Unterrichtsstunden in einer kürzeren Gesamtzeit vollendet werden (vergl. oben S. 391). Was die selbstgewählten Privatbeschäftigungen der Schüler betrifft, so giebt Herbart zu, daß sie sehr nützlich sein können; doch findet er es bedenklich, darüber Bericht in der Schule zu fordern. „Mittelmäßige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht paßt, und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun.“ „Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlectüre zu stützen.“

Wir schließen hiemit den Bericht über Herbart's Unterrichtslehre und wenden uns zu seinen Begriffen der Regierung und der Zucht, derjenigen beiden Functionen, in welche ihm das, was man als Erziehung im engeren Sinne des Wortes dem Unterrichte entgegenzusetzen pflegt, von vornherein zerfällt. Ihm selbst jedoch gehört die „Regierung“ unmittelbar gar nicht zur Erziehung, sie ist nur, in einem Theile ihrer Wirksamkeit, eine von den Bedingungen derselben, und, wenn es möglich wäre in der Ausführung beide ganz von einander zu sondern, sie in verschiedene Hände zu legen, so würde die Pädagogik von ihr schweigen können. Aber Herbart erkennt die Unmöglichkeit solcher Sonderung; denn eine Regierung, die sich Genüge leisten wolle, ohne zu erziehen, erdrücke das Gemüth, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es könne überdies nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester wie wohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Man sieht, was Herbart unter Regierung versteht. Es ist die Handhabung der äußeren Ordnung, wie dieselbe nöthig ist theils zum Gelingen der Erziehung, theils zur Sicherung des Kindes in mancherlei Gefahren, theils zum Schutz der Gesellschaft und ihrer Einrichtungen vor Verletzungen von Seiten des kindlichen Ungestüms. Diesen Ungestüm soll die Regierung unterwerfen und „Unterwerfung geschieht durch Gewalt“. — Was ist nun Zucht nach Herbart? Sie ist nichts anderes, als die Erziehung selbst, insofern sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt. Sie unterscheidet sich durch diesen Zug von dem Unterrichte, der die objective Macht der Vorstellungen als ein Drittes zwischen Zögling und Erzieher eintreten läßt, und nähert sich durch ihn der Regierung. Aber während diese den Willen nur biegt, so will sie ihn bilden, hierin dem Unterrichte verwandt und verbündet, mit welchem sie das Ganze der Erziehung ausmacht*). Ihre Mittel hat sie zwar zum

*) Daß Herbart aus diesem Ganzen den Theil durch einen besonderen Namen hervorhob und dazu das altpädagogische, ursprünglich ganz edle Wort Zucht wählte, ist anerkennenswerth und würde ein Bedürfnis befriedigen, wenn zu hoffen wäre, daß die Vereinseitigung und Entartung, die dieses Wort durch den neueren Sprachgebrauch erfahren, rückgängig werden könne. — Was, der in seiner Allg. Pädagogik die beiden Begriffe, welche Herbart durch die Ausdrücke Zucht und Regierung bezeichnet, ganz in gleichem Sinne faßt und unterscheidet, behält zwar auch die beiden Namen bei, glaubt sie aber umtauschen zu müssen. Er kann sich, was das Wort Zucht betrifft, auf den neueren Sprachgebrauch, Herbart auf den älteren berufen. Das Wort Regierung möchte für keinen der beiden Begriffe recht passen, da es überhaupt nur Lenkung bedeutet, wobei der Sprachgebrauch sowohl das Ziel wie die Mittel ganz unbestimmt gelassen hat. Indessen ist der Streit um die Namen um so mehr von untergeordneter Bedeutung, als die Fassung und Unter-

Theil mit der Regierung gemein; aber sie wendet sie in anderer Weise an. Wie in der Allgem. Pädagogik, aus der wir so eben berichtet, äußert sich Herbart auch in dem Umriss pädag. Vorlesungen ganz in gleichem Sinne über Regierung und Zucht. Besonders wird hier noch hervorgehoben, daß der Zweck der Regierung in der Gegenwart liege, während die Zucht die künftigen Erwachsenen im Auge habe. Es kommt ihm also bei der Regierung auf die momentane, bloß factische Ordnung an, auf die That als solche, abgesehen von der Sinnesweise, aus welcher sie hervorgehen mag. Die rechte Gesinnung soll aber erst durch Zucht und Unterricht erzeugt werden. Viele Fehler der Erziehung rühren daher, daß man den jungen Menschen auch in späteren Jahren noch regieren wolle, während hier bloß noch durch die Zucht und schließlich nur noch durch den Unterricht eine heilsame Einwirkung auf ihn ausgeübt werden könne.

Die vorliegenden Angaben reichen hin, um einer Prüfung der fraglichen Unterscheidung von Regierung und Zucht zur Unterlage zu dienen. Was noch über die Mittel der Regierung zur näheren Bezeichnung dieses Begriffes zu sagen nöthig ist, flechten wir sogleich ein. Es ist nicht zu bezweifeln, daß Kinder wie Erwachsene geleitet und bestimmt werden können durch Mittel, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Sinnliche und egoistische Antriebe sind mächtig genug, um die Kinder von dem einen weg, zu dem andern hinzulocken, und wenn man dadurch auch keine Kraft für die Zukunft gewänne, so werden doch diese Mittel ihres augenblicklichen Zweckes nicht verfehlen, so lange die Kinder von Natur sinnlich und egoistisch sind. Wäre nun dieses alles nur indifferent für die Zwecke der Erziehung, würden diese durch Anwendung solcher Mittel zwar nicht gefördert, aber auch nicht gehindert oder vereitelt, so wäre nichts dagegen einzuwenden. Man hätte eine sicher wirkende Methode, die Gemüther und Willen zu lenken, Gefahr abzuwenden, die gesellschaftliche Ruhe zu sichern und der Erziehung selbst Boden und Weg zu bereiten. Aber jene Voraussetzung muß geleugnet werden. Keine Einwirkung auf die Gemüther, am wenigsten die, welche den Willen bestimmt, kann gleichgültig sein für die Erziehung. Jede Kraft wird durch Uebung verstärkt, jedes Princip gewinnt an Zuversicht und Wirksamkeit, wenn es gelten und wirken darf. Wie sollte der Egoismus, wenn wir auf ihn bauen und ihn benutzen, nicht sich verstärken und verhärten? Wie sollte nicht Drohung und Aufsicht mit ihrer Furcht, Strafe mit ihrem Schmerz, wenn hier nichts weiter als eine rein persönliche Rücksicht ohne das Hinzutreten eines sittlichen Elements entscheidet, die Gemüther verderben und Motiven besserer Art den Zugang schwer machen? Man wird fragen: Wollt ihr denn Strafe und Züchtigung, Drohung und Aufsicht ausschließen? Keineswegs; aber wir wollen sie vielmehr in der Erziehung als außer derselben haben; wir glauben, nur dadurch werden diese Mittel anwendbar, unschädlich und wohlthätig, daß ein sittliches Verhältnis nicht bloß vom Erzieher zum Zögling, sondern auch umgekehrt vom Zögling zum Erzieher besteht und daß sie mit steter Berücksichtigung auch dieser Seite angewendet werden. Nicht als wenn wir das sittliche Leben des Zöglings als vollendet oder durchaus gesichert voraussetzten, dies wäre Widerspruch; aber wir nehmen an, daß in seiner Seele eine Ahnung und ein Gefühl wirksam sei von einem über Willkür und Sinnlichkeit erhabenen Gesetze und von einer Berechtigung derer, welche durch dessen Kraft Willkür und Sinnlichkeit überwunden haben, daselbe den Schwachen und Verkehrten gegenüber zu vertreten. Auf dieser Grundlage gestaltet sich unter individuellen Bedingungen das Erziehungsverhältnis von seiner inneren Seite, zunächst und am wesentlichsten durch das persönliche Band der Auctorität. Wo es fehlt, da sind Drohung und Strafe wie alles, was man psychischen Zwang nennt, wie nachtheilig so unberechtigt, und können wie andere an sich unberechtigte Acte wohl in dem einzelnen Falle als Hülfe in der Noth entschuldigt werden,

scheidung der Begriffe selbst dem Zweifel unterliegt und keineswegs einverstanden ist. Außerhalb der Herbart'schen Schule ist unseres Wissens von Theoretikern und Praktikern nur Thaulow (Gymnasialpädagogik im Umriss) in diesem Punkte auf Herbart's Seite.

dürfen aber gewiß nicht die Norm eines stetigen und grundsätzlichen Verfahrens bilden. Ist aber das Erziehungsverhältnis innerlich angeknüpft, so gehören sie zur Erziehung, mag man ihren Gebrauch Regierung oder Zucht nennen, und mögen sie dienen sollen zur Hervorrufung, Verhütung, Berichtigung eines einzelnen Thuns oder zu einer dauernden Wirkung auf Gefühl und Willensrichtung.

Aber leugnet denn Herbart ein sittliches Verhältnis des Zöglings in sich und zu dem Erzieher? Nein, aber er setzt es nicht voraus, auch im Reime nicht, sondern will es ganz und gar erst durch Erziehung begründen, und eben dies ist es, wodurch uns seine Sonderung von Regierung und Erziehung erklärlich wird. Wie er überhaupt keine ursprüngliche Anlage, kein Ideales in ursprünglicher Wirksamkeit anerkennt, so kennt er auch die sittliche Anlage nicht. Im frühen Knabenalter sieht er nichts als jenen blinden Ungestüm, den er durch die Regierung unterwerfen will; ja er sieht in ihm nicht einmal „einen echten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre“, da doch ein solcher unverkennbar sogleich mit dem Selbstbewußtsein, wenn auch in der Ueberlegung noch schwach und ungeordnet, und in seinen objectiven Zielen schwankend und unsicher, doch in seinem Princip, der natürlichen Selbstheit sehr entschieden hervortritt und sich geltend macht. Ist nun kein Wille da, so ist auch keiner zu verderben; ist kein Gefühl und keine Ahnung des Sittlichen vorhanden, so kann auch auf diese nichts gegründet werden, und nichts ist willkommener und erlaubter, als die Herbart'sche Regierung. Ist aber jener Wille da mit seiner nahen Gefahr selbstfüchtiger Ueberlegung, ist andererseits die sittliche Anlage vorauszusetzen, so fällt auch der Begriff einer erziehungslosen Regierung als eine unpraktische und gefährliche Abstraction hinweg, und es wird klar, daß nicht „Regierung“, sondern sofort Erziehung sich des Kindes zu bemächtigen habe.

Aber es wird scheinen, daß wir Herbart's Meinung zu schroff aufgefaßt haben. Redet er nicht auch von Auctorität und Liebe, nicht erst bei der Zucht, sondern auch schon bei der Regierung? Und fordert er nicht, daß Regierung durch Zucht gemildert und unschädlich gemacht werde? Was den letzteren Punct zuerst betrifft, so ist ihm auch die Zucht in der früheren Zeit ohne Voraussetzung eines echten Willens, vollends eines sittlichen Verhältnisses, sie will eben beide erst im Bunde mit dem Unterrichte hervorbringen; sie unterscheidet sich von der Regierung nur dadurch, daß sie auf dieses Innere, Bleibende hinarbeitet, und im Verfahren dadurch, daß sie wohl strenge, aber niemals hart ist. So wird von dem, was wir über Regierung sagten, durch den mildernden Zutritt der Zucht nichts aufgehoben. — Aber Auctorität und Liebe setzen ja doch auf Seiten des Kindes eine moralische Grundlage voraus! Denn Auctorität beruhet auf dem Glauben des Kindes an den Erzieher, theils an dessen Vortrefflichkeit, Einsicht, Kraft und Güte, theils an seine Berechtigung zu befehlen (wie denn die Kinder sagen: der hat uns zu befehlen, jener nicht). Und die Liebe, kann sie ohne Vertrauen und Achtung sein? Vertrauen und Achtung aber sind wieder Arten des Glaubens. Glaube aber ist doch eine Kraft des moralischen Lebens. Wohl, aber Herbart faßt weder Auctorität noch Liebe in dieser Weise, könnte es auch nicht. Man lese die Stelle aus der allgemeinen Pädagogik im zehnten Bande der sämmtl. Werke S. 24*).

*) „Der Auctorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung, und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verkeren. — Aber erworben wird die Auctorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese läßt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduciren; sie muß für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung dastehn. Ein consequentes und weitgreifendes Handeln muß offenbar von Statten gehen, auf eigenem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächeren Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Roheit in die gezogenen Kreise, so muß er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Muthwille verderben zu wollen, so muß die Absicht, sofern sie That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, sammt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. — Erworbene Auctorität zu gebrauchen er-

Hier wird Auctorität ganz und gar auf überwiegende Kraft, auf geistige Ueberlegenheit gegründet, und die Strafe mit derselben in unmittelbarste Verbindung gebracht. Es ist theils die Erfahrung der Uebermacht und das Gefühl ihr nicht widerstehen zu können gemeint, theils jener dunkle, für den Augenblick mächtige, gleichsam betäubende Eindruck ihrer Erscheinung, den man mit dem Worte *Imponiren* zu bezeichnen pflegt. Beide Momente kommen vor, sie machen oft den Anfang des inneren Processes, in welchem sich die Auctorität entwickelt und feststellt, sie mögen bei schwächeren Gemüthern dem Verhältnis leicht auch später noch eine Färbung geben; aber das eigentliche Wesen der Auctorität machen sie nicht aus, und ihre ebenso durchgreifende, wie wohlthätige, unmittelbar entwiddernde und gemüthbildende Macht können sie natürlich nicht begründen.

— Auch Herbart's Auffassung der Liebe hat einen realistischen Charakter. Sie beruht nach ihm „auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung“. Darum, bemerkt er, sei es so schwer für einen Fremden sie zu erwerben. Dieses könne geschehen, indem man entweder in die Empfindungen der Kinder eingehe und sich denselben anschließe, oder selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, was schwieriger, aber wirksamer sei. Aber wenn die Liebe doch vor allem dieses ist, daß wir eine andere Person als solche, nachdem wir sie im Glauben erfaßt und bejaht, nun auch im Gefühl bejahen, unmittelbar und um ihrer selbst willen, wie wir uns selbst bejahen, daß wir sie, wie man schön sagt, ins Herz schließen, indem wir entweder dessen, was sie ist und hat, in herzlicher Zufriedenheit uns freuen, oder was ihr mangelt, was sie sein und haben könnte und sollte, ihr zuzuwenden herzlich wünschen und trachten, so beruht sie nicht auf dem bloßen Einklange der Empfindungen, noch weniger natürlich auf Gewöhnung. Sie wirkt vielmehr ihrerseits zur Ausgleichung der Empfindungsweise, und es pflegt ihr zu gelingen, wo sie gegenseitig ist; doch kann sie auch den Mangel des Einklanges schmerzlich empfinden und läßt doch von der Treue nicht, wovon manche Eltern ein Beispiel geben. Herbart erklärt es für eine wichtige Frucht der Liebe für die eigentliche Erziehung, daß sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mittheile. Aber der Einklang der Empfindungen, diejenige Uebereinstimmung, daß dem einen und dem andern dasselbe Lust und Unlust erweckt, sie setzt, sofern sie durchgreifend ist und den ganzen Bereich unseres Seelenlebens umfaßt, die Einheit der Geistesrichtung schon voraus; denn Lust und Unlust, soweit sie geistiger Natur und Ursprungs sind, hängen von unseren Urtheilen, Schätzungen, Bestrebungen ab. Nun giebt es allerdings ein Gebiet des Natürlichen in uns, wo des Menschen Empfindung unmittelbar gar nicht abhängt von seinem Urtheil, und nach unserer anthropologischen Natur ist auch hier eine Wurzel unserer Liebe. Wir wollen diese Seite nicht verwerfen; daß auch sie in ihren Grenzen gelte, gehört zur Fülle, Kraft und Gesundheit unseres gesammten Wesens; auch hat sie ihr Gebiet, wo sie vorherrschen darf, ein größeres im Leben des Weibes als des Mannes. Nur allein herrschen, das Geistige ausschließen darf sie nicht. Die Liebe dieser Seite, wofern sie nicht eine oberflächliche Gefallensliebe bleibt, ist jener Zauber, wie er Verliebte beherrscht, schön und fruchtbringend in der Unwillkürlichkeit seines starken Gefühles, wofern er mit der Seite des geistigfreien Lebens sich befreundet und dadurch zu vollkommener Liebe sich erhebt; gefährlich aber und bedenklich in seiner blinden Macht. Diese Art der Liebe ist es, die Herbart vorschwebt. Wir leugnen nicht, daß sie auch in dem Verhältnisse zwischen Zögling und Erzieher vorkomme und wirke, und stimmen ihm vollkommen bei, wenn er im Bewußtsein ihrer blinden und gefährlichen Gewalt diejenigen Erzieher mit scharfem Tadel belegt, „die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen“. Wir möchten aber nicht allein

fordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Auctorität gewinnt, so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbständig anbaut“.

vor solchem Mißbrauch, sondern selbst vor einem Werben um solche Liebe und vor einer absichtlichen Benutzung derselben warnen. Sie ist an sich, auch abgesehen von allem Mißbrauch schon als eine Art leidenschaftlichen Zustandes bedenklich, und es kann bezweifelt werden, ob sie dem Kindesalter überhaupt wohlthwendig, angemessen und natürlich sei. Ist doch selbst die Liebe der Kinder zu ihren Eltern viel kühler und nie so leidenschaftlich als die der Eltern, die oftmals zum Nachtheil der Erziehung nur allzusehr im Naturzauber befangen sind. Wir zweifeln übrigens nicht, daß die Liebe der Kinder die Regierung erleichtere, mag sie nun wirklich der beschriebene starke Affect oder auch nur ein bloßes Gefallen sein, sie werden dadurch jedenfalls geneigter werden, mit dem Erzieher zu gehen und ihm zu gehorchen. Sie werden auch, geben wir zu, dadurch geneigt werden, ihn zum Muster zu nehmen und in seine Geistesrichtung, so weit sie dieselbe erfassen können, einzugehen. Doch ist dies noch keine Mittheilung derselben. Diese wird, unseres Erachtens, noch wirksamer vermittelt durch Auctorität (freilich nicht in der beschränkenden Auffassung Herbart's), als durch Liebe; sie verwirklicht sich aber wenigstens bei selbständigen Geistern gewiß nicht ohne eine ursprünglich verwandte Anlage. — Doch kommen wir auf unsere Frage zurück. Man wird erkannt haben, daß Herbart, indem er die Liebe als eine Kraft der Regierung hervorhebt, dadurch weder seiner Erklärung dieser Function untreu wird, noch unsere Auffassung seiner Lehre widerlegt. Denn Auctorität sowohl wie Liebe faßt er ausschließlich von der realistischen Seite als Zustände oder Thätigkeiten, die eine unmittelbare Beziehung zu dem sittlichen Leben gar nicht haben.

Es bleibt uns noch übrig, von dem Zweck und der Aufgabe, sowie von den Maaßregeln der Zucht in Kürze zu berichten. Ihr Zweck ist der der Erziehung überhaupt, welchen sie auch mit dem Unterrichte theilt: Erzeugung des sittlichen Charakters. Wie stellt sich aber hierbei ihre Aufgabe? Wer sich an den Satz erinnert, daß der Wille aus der Begierde durch die That entspringe, wird vermuthen, daß die Aufgabe der Zucht ganz vorzugsweise in der Hervorrufung und Leitung der That bestehen werde. Diese wird denn auch von ihr gefordert, doch weder als die einzige, noch als die wichtigste ihrer Aufgaben nach Herbart's Urtheile. Der Schwerpunkt seines ganzen pädagogischen Systems fällt entschieden in den Unterricht; dieser ist durch die Cultur des vielseitigen Interesse, andererseits durch die Erzeugung des ästhetischen Urtheils nach seiner Ansicht von so überwiegender Wichtigkeit für die Bildung des sittlichen Charakters, daß auch die Zucht ihre erste und wichtigste Aufgabe darin finden muß, ihm zu dienen, „dem Unterrichte Bahn zu machen, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird“. Die leere Zucht, ein bloßes Zerrn an der Empfindlichkeit, ist nicht nur unwirksam, sondern stumpft geradezu die feineren Empfindungen ab — gewiß eine sehr beachtenswerthe Bemerkung*). Als ihre zweite Aufgabe wird dann freilich auch die Pflege der That anerkannt, aber als die weniger wichtige, und die Bedenklichkeit, mit welcher selbst diese beschränkte Anerkennung ausgesprochen wird, ist unverkennbar. Der Grund hievon liegt in Herbart's Beforgnis, daß durch die willenerzeugende That zu einer Zeit, da das vielseitige Interesse mit seinen Begehungen noch nicht hinreichend gewonnen und belebt, das ästhetische Urtheil noch nicht hervorgerufen und gesichert sei, also auf mangelhafter und unvollendeter Grundlage, ein unrichtiges oder unkräftiges Wollen erzeugt werden möchte; weshalb denn auch die der Zucht von ihm zugetheilte Pflege der That, nicht nur in der Hervorrufung, sondern sehr wesentlich auch in der Zurückhaltung derselben besteht (Sämmtl. W. B. X, S. 136 [Allg. Pädag.]). Zwei Auerkennnisse fehlten ihm: einmal, daß der Mensch im Spiel wollen und handeln lernt und dadurch sich für den Ernst vorbereitet, zweitens, daß das Gehorchen, das Handeln nach Auctorität ein sittliches Thun ist, das den Willen und den Charakter zu bilden vermag. Er forderte von der That, welche den Willen erzeugen dürfe, zwei

*) Mehrere sehr entschiedene Aeußerungen Herbart's in diesem Sinne finden sich in der Allg. Pädagogik, Sämmtl. Werke B. X, S. 130, 131, 136 und anderswo.

Merkmale, die sich bei der Jugend, vollends in der Kindheit, selten vereinigt finden, erstens, daß sie einen Zweck habe von reeller Bedeutung, einen ernstern Zweck im strengen Sinne des Worts, zweitens, daß sie aus dem eigensten Begehren hervorgehe. Für das Spiel, in welchem die Willkür des Knaben unter freier Befolgung eines Gesetzes sich bethätigt und bildet, hatte er auch in seiner eigenen Kindheit wenig Sinn; kein Wunder, daß er es auch später in der pädagogischen Praxis nicht zu schätzen wußte; auf der anderen Seite hat er Auctorität und Gehorsam, wie wir oben zeigten, in ihrer tieferen Bedeutung nicht erkannt. Er beklagt es, daß unsere Lebensweise vor dem Eintritt des Mannesalters so wenig Anlaß zu einer reellen und zugleich selbstgewählten, aus eigener Begehrung ergriffenen Beschäftigung biete, und räth, da das öffentliche Leben uns hier ohne Hülfe lasse, daß jeder Hausvater in seinem Kreise Gelegenheiten auffuche, die Kinder bei häuslichen Angelegenheiten zu theilhaben und zu beschäftigen (Sämmtl. W. B. X, S. 135). Wie wenig hiebei in sehr vielen häuslichen Kreisen herauskommen werde, leuchtet ein. War und blieb somit für Herbart der Unterricht die wichtigste Kraft für die Pflege des Charakters und der Sittlichkeit, so mußte diesem nun vor allem auch die Zucht dienen und hierin ihre erste und wichtigste Aufgabe erkennen. Sie thut es nicht etwa dadurch, daß sie auf äußere Ordnung hält und momentane Störungen zurückdrängt oder verhütet, denn das ist die Sache der Regierung, sondern ihre Sorge ist, in dem Schüler die richtige dem Unterricht förderliche Stimmung zu begründen und habituell zu machen. Sie strebt dahin, daß die ganze Lebensart frei sei von störenden Einflüssen, daß nichts für den Augenblick überwiegend interessirendes das Gemüth erfülle. Sie sucht das tiefe Gefühl, wie sehr dem Lehrer an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeihe, anders als völlig gesammelt zum Unterrichte zu erscheinen; sie sorgt, daß immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit und Offenheit bleibe oder neu geschaffen werde; und wenn der Zögling schon so weit gekommen ist, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt, so sorgt sie ihm für die erwünschte Ruhe, damit der innere Mensch bald ins Reine komme (Sämmtl. W. Bd. X, S. 154 [Allg. Pädag.]). — In ihrer unmittelbaren Einwirkung auf den Willen durch das Thun hat die Zucht zum eigentlichen Zielpuncte die Festigkeit des Charakters. Indem sie die Sorge für die Richtigkeit desselben dem Unterrichte überläßt, will sie seinen reellen Bestand sowohl in allgemein formeller wie in sittlicher Beziehung sicherstellen. Die Momente ihres Wirkens sind folgende: a) Im allgemeinen, sie beschränkt und ermuntert das Handeln nach eigenem Sinn. Indem sie es beschränkt, begegnet sie der naheverwandten Regierung, von welcher Herbart hier ausdrücklich voraussetzt, daß schon sie „allem Unfug steure, welcher nächst seinen unmittelbaren äußeren Folgen auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtllichkeit u. dgl. bringen könnte“. Es ist dies eine abgedrungene billige Anerkennung der pädagogischen Bedeutung dieser Function, welche in der That, bei einer so wichtigen ihr unabstreitbaren Leistung, nur mit der pädagogischen Absichtlichkeit wieder bekleidet werden darf — die ohnedies, bei ihrer Personalunion mit der Zucht, ihr gar nicht fehlen kann —, um unentstellt durch Herbart'sche Abstraction aus der Verbannung in ihre heimatlichen Ehren wieder einzutreten. Doch zurück zur Zucht. Schon „ihr Accent ist ein ganz anderer als derjenige der Regierung. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend! Denn die Zucht will als bildend empfunden sein“. Sie beschränkt das Handeln durch Abschneiden der Gelegenheit, durch ablenkende Beschäftigung, endlich durch Strafe; dieses letztere jedoch nur da, wo noch nicht in der Handlung des Kindes sich entschiedene Neigung und Ueberlegung zeigt, wo vielmehr „eine einzelne neue Regung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht, der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde“. Sie ermuntert es, wosfern „der vorhandene Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen läßt“, indem sie Gelegenheit und Aufforderung zu einer ernstern Thätigkeit giebt, „damit sich der Mensch bald fixire“. Hierbei

wird sie Ueberreizung der äußeren Thätigkeit vermeiden, damit nicht die geistige Respiration, jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört werde. b) In besonderer Beziehung auf das, was Herbart die objective Seite des Charakters nennt: sie wirkt haltend und bestimmend. Mit dem ersteren dieser Momente ist die richtige Mitwirkung der Zucht zum Gedächtnis des Willens gemeint. Sie geschieht dadurch, daß der Erzieher dem Zögling gegenüber sich selber stets mit ruhiger und fester Sicherheit, den jedesmaligen Umständen und Personen gemäß benimmt, nie den Gleichmuth verliert, einem jeden rein „die Stimmung zurückgiebt, die er erregt hat“, besonders wo viele sind, „nie die verschiedenen Töne der Begegnung verwechselt und durch einander verfälscht“. So werden seine Anvertrauten nie an ihm irre werden und nie die Hoffnung aufgeben, es ihm recht zu machen. Sein Gleichmuth aber wird sich ihnen unvermerkt mittheilen. Die Naturanlage des Erziehers und seine Übung im Umgange mit Menschen kommt hier besonders in Anschlag. — Der Erzieher wirkt aber auch bestimmend ein, damit sich die Wahl entscheide. Dazu ist besonders ein bewegliches Gemüth und ein leichtes Eingehen in die Bewegungen der jugendlichen Seele nöthig. Noch mehr die Concentration seines Geistes, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er selbst größtentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme, wobei er nicht zu früh scharf berichtigen darf. Er muß ferner die natürlich bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen; er muß den wahren Werth der Dinge früh empfinden lassen. Hier sind nun die eigentlichen Erziehungsstrafen anzuwenden, die sich von den Regierungsstrafen dadurch unterscheiden, daß sie nicht wie diese „an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, sondern so abgemessen werden müssen, daß sie immer noch als gut gemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen“; sie vermeiden so viel wie möglich das Positive und Willkürliche und halten sich, wo sie können, an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen. Dazu kommen Belohnungen, nach eben diesen Grundsätzen angeordnet. c) In besonderer Beziehung auf die „subjective“ Seite des Charakters ist die Zucht regelnd und unterstützend. Hier kommt es auf die Grundsätze des Zöglings an. Die Zucht mit ihrer Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inconsequentes Handeln nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse, daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendirt werde; sie macht ferner auf das Unreife und Voreilige aufgegriffener Grundsätze aufmerksam. Doch darf, was in Betreff von Grundsätzen reiner Ernst des Zöglings ist, nie verächtlich behandelt werden, mag es auch Tadel verdienen und empfangen. — Unterstützend wirkt die Zucht in dem Kampfe, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, vorausgesetzt, daß sie Unterstützung verdienen. Hier kommt es auf eine genaue Kenntniss der Gemüthslage des Kämpfenden und auf Auctorität an. „Denn eben die innere Auctorität der eigenen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen“. — Dies ist im allgemeinen die Anwendung der Zucht. Im Hinblick auf Sittlichkeit fügt Herbart noch einige besondere, nicht unwichtige, zum Theil das Borige beschränkende Bemerkungen hinzu: Gedächtnis des Willens ist natürlich nicht unter allen Umständen wünschenswerth, es kann auch das Schlechte damit ergriffen und festgehalten werden. In dieser Beziehung muß die Zucht auch verwirrend und beschämend auftreten, um das sich festsetzende Schlechte zu zerstören. Ferner darf die Rücksicht auf den Erfolg eines Handelns nicht in der Art bestimmend wirken, daß die Schätzung des guten Willens ohne Frage nach dem Erfolg dadurch verdunkelt würde. Sich nun besonders zu dem jüngeren Alter wendend, „wo Unterricht und Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen“, fordert Herbart für dasselbe die Bewahrung einer ruhig klaren Stimmung und eines kindlichen Sinnes. Diesen verderbe alles, was dem natürlichen Vergessen des eigenen Selbst entgegenarbeite. Wie der Gesunde seinen Körper nicht fühle, so dürfe das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstabe der Wichtigkeit dessen nehme,

was außer ihm ist. Störend für den Anfang der sittlichen Bildung sei jede lebhaft und dauernde Reizung, die dem Gefühl von sich eine Hervorragung gebe. Dies könne geschehen durch Lust und Unlust, durch Krankheit, durch ein reizbares Temperament, durch harte Begegnung, häufige Neckerei, Vernachlässigung der Sorgfalt, die den Bedürfnissen des Kindes gebührt, durch alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt, und deswegen sei dem Kinde eine Umgebung nöthig, deren Stimme, gleichsam eine öffentliche Meinung, die Censur seines Thuns richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Ferner müsse in dieser Periode das Zartgefühl des Kindes durch Entfernung alles dessen, was die Phantasie an das moralisch Häßliche gewöhnen könnte, geschont und begünstigt werden. Aber diese Vorsicht würde bei zunehmenden Jahren und wachsender sittlicher Kraft zu einem Fehler werden; denn Verzärtelung sei auch in sittlicher Hinsicht das schlechteste Mittel, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klima's sicher zu stellen, und die sittliche Wärme entstehe größtentheils aus der inneren Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandene Kraft durch die Stacheln des äußeren Schlechten gesetzt werde. Nur einem nachlässigen Erzieher begegne es, daß sein Knabe alles, was er sieht, als Beispiel aufnehme und nachahme. Aber freilich sei hiebei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt, wie theils der Unterricht durch Ausbildung des Gedankenkreises, theils die Zucht durch Anwendung aller ihrer Kräfte sie erzeugt haben müsse. — Ergänzen wir bei diesem Anlaß, um die Charakteristik der Zucht damit abzuschließen, was wir von diesen Kräften in der bisherigen Mittheilung noch nicht hervorgehoben haben. Die besten und wirksamsten derselben liegen nicht in jenen Maßregeln, welche sie mit der Regierung gemein hat, nicht in Anwendung von Befehl, Drohung, Aufsicht, Strafe, wiewohl sie auch diese, ihrem Zwecke angepaßt, nicht entbehren kann, sondern sie ist vor allem eine stetige Begegnung, mit der stillen und allmählichen Wirkung des vollen persönlichen Seins im fortgesetzten Umgange. Hiemit aber verbindet sich eine ihr eigenthümliche, der Regierung nicht gemeinsame Maßregel zum Eingreifen im geeigneten Fall und als Grundlage für ihre weitere eingreifende Wirksamkeit. Dies ist der Beifall, den sie spendet, wo sie etwas beifallswürdiges findet, und sie sucht deswegen nach schon vorhandenen Charakterzügen, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen, um dem Zögling sein besseres Selbst durch die bestätigende Kraft des Beifalls hervorzuheben. Und nun erst, fügt Herbart bei, finde auch der Tadel offene Ohren und bewähre eine Wirksamkeit nicht bloß zum Verlezen. Indem er drohe jenen Beifall zu mindern, so treibe er zur Bewahrung desselben an, gleichwie auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe fühle, der zur Achtung für sich selbst gekommen sei. Herbart nennt dies Verfahren, durch verdienten Beifall zu erfreuen, die schöne Kunst der Zucht, der freilich ihr Gegentheil, die traurige Kunst, dem Gemüthe sichere Wunden beizubringen, ergänzend zur Seite stehe.

Wir dürften hiemit schließen, wenn nicht das Eigenthümliche in Herbart's Ansichten über die äußeren und formalen Verhältnisse der Erziehung noch eine kurze Mittheilung erforderte. Wie dachte er über die Kreise und Lebensformen, in denen die Erziehung sich anbaut, insbesondere über Schule und Haus und ihr Verhältnis? Wie urtheilt er über das Verhältnis der Erziehung zum Staat und zur Kirche? Wir finden über diese Fragen in den Hauptwerken nur Andeutungen, Ausführlicheres dagegen in mehreren seiner Specialschriften*). — Fürs erste ist Herbart der Schule als solcher abgeneigt. Die große Menge und unvermeidliche Verschiedenheit der in einer Classe vereinigten Zöglinge scheint ihm unvereinbar mit der nöthigen Sorge für den Einzelnen; unter solchen Umständen könne die Erziehung ihren Beruf, eine Wohlthäterin der Einzelnen zu sein, nicht erfüllen. Die Schulen sind ihm daher „Nothhülsen“, die man

*) Siehe: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung; Ueber Einrichtung eines pädagogischen Seminars; Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben; Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, endlich: Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik.

eben nicht entbehren könne, weil es so viele Zöglinge und so wenige Erzieher gebe. Die Erziehung müsse, so fordert sein Ideal, in kleineren gewählten Kreisen vollzogen werden. Solch ein Kreis aber ist nun wiederum die Familie nicht; denn hier kann die erziehende Kraft in zureichender Ausbildung nicht vorausgesetzt werden, das Elterngefühl macht noch nicht den Erzieher. Nun böte sich das Erziehungsinstitut dar; hier scheinen die Vorzüge des Hauses und der Schule sich zu vereinigen, und Herbart wäre ihm, bei mäßiger Ausdehnung, nicht abgeneigt. Allein er legt zu viel Werth auf die eigenthümlichen Einflüsse des Familienlebens, auf die kindliche und geschwisterliche Liebe, auf das Walten der Mutter, auf die Theilnahme der heranwachsenden Kinder an den häuslichen Angelegenheiten, als daß er die Erziehung von der Familie trennen möchte. So scheint nur das Hauslehrerverhältnis übrig zu bleiben. Es scheint dem Ideal zu entsprechen; denn es bringt in die Familie selbst eine pädagogischgebildete, insbesondere lehrfähige Kraft zu wesentlicher Ergänzung dessen, was sie und nur sie gewähren kann. Auch ist Herbart dieser Einrichtung recht günstig; hier sei, so urtheilt er, die eigentliche Schule des Erziehers. Doch wünscht er nicht den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurück, wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Er erkannte wohl, daß in diesem Verhältnis der Erzieher in mehr als einer Hinsicht zu wenig selbständig sei, als daß es anders als vorübergehend und wechselnd sein könnte; zu geschweigen, daß es der Natur der Sache nach niemals zu allgemeiner Anwendung kommen kann. So wendeten sich denn seine Gedanken zurück zu dem Gegensatze von Haus und Schule, als den beiden partiellen zu gegenseitiger Ergänzung bestimmten Erziehungskreisen, und er bemüht sich ein engeres Band zwischen ihnen zu stiften. Dieses Band soll der Erzieher sein, ein Mann, der vorzugsweise diesen Namen verdient, ein praktisch und theoretisch durchgebildeter Pädagog, der Vertrauen und Ansehen genießt wie bei der Schule so bei einer Anzahl von Familien, denen er als Helfer und Berather seine Dienste widmet. Dieser wird nicht in allem selbst die Kinder unterrichten, er wird Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, das Wissenschaftliche aber meist den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmt, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen haben. Die Schule ihrerseits wird darauf verzichten, an einen streng zusammenhängenden Lehrkurs jeden Schüler zu binden, eine Maßregel, die, wie Herbart meint, nur deswegen bis jetzt nöthig sei, weil es an jenen Erziehern fehle, und weil die unvorbereiteten und unausgewählten Subjecte, welche die Schule aufnehmen müsse, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten könnten. Wie viel besser werde dann jedes Studium auf der Schule gehen, wenn erst die Schüler von den „Erziehern“ ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. — Die Stellung dieser Erzieher in den Familien und Gemeinden beschreibt Herbart als ähnlich derjenigen der Hausärzte; wie diese das Leibliche, so würden sie das Geistige in Bezug auf die Kinder mit Ansehen ordnen und leiten. Hinsichtlich ihrer ökonomischen und bürgerlichen Verhältnisse sollen sie der Gemeinde näher als dem Staate angehören. — Wir möchten diese pädagogische Phantasie Herbart's nicht in allen Theilen vertreten. Das Verhältnis des „Erziehers“ zur Schule insbesondere unterliegt gerechtem Bedenken. Diese strebt selber die Erziehung der Jugend planmäßig an; also kann sie nicht in so unmittelbarer Weise von außen her in ihr Werk eingreifen lassen, so gern sie auch specielle Belehrung über ihre Zöglinge annimmt und selbst guten Rath nicht zurückweist. Zu einer bloßen Gelegenheit, dies oder jenes nach Belieben zu erlernen, wird sie sich nicht herabsetzen lassen. Auch ist sie nicht so unfähig wie Herbart meint, für die Bedürfnisse der Einzelnen zu sorgen und selbst zu den Familien in ein unmittelbares die Erziehung förderndes Verhältnis, wenigstens soweit es den Unterricht angeht, zu treten. Dagegen ist die andere Seite des Herbart'schen Gedankens vollkommen richtig. Es ist ein wesentliches Bedürfnis, daß es pädagogische Vertrauensmänner für die Familien gebe und daß eine jede zu Rath und Hülfe sich an einen solchen anschließe. Die Schwierigkeiten, welche bei allen Vortheilen, die das elterliche Verhältnis gewährt, einer guten Familienerziehung entgegenstehen, theils positive, theils negative, sind zu groß und zu sehr in der Natur der

Verhältnisse gegründet, als daß sie in den meisten Fällen durch die Kraft und Fähigkeit der Familien selbst, ohne pädagogischen Beistand von außen überwunden werden könnten. Freilich läßt sich hier am allerwenigsten durch unmittelbare Machtbestimmung oder bloße Amtsauctorität etwas thun, es ist eben Sache des Vertrauens und des wahren Ansehens. Indessen fehlt dem, was wir fordern, auch im gegenwärtigen Leben keineswegs ganz die Realität. Die Seelsorge manches wackern Geistlichen schließt wohl auch diese pädagogische Hülfsleistung mit ein; an einigen Orten gewinnen wohl Schulinspectoren und Schulvorstände eine solche Wirksamkeit, und ist es so selten, daß einzelne Lehrer in Familien, denen sie näher stehen, vermöge ihrer pädagogischen Bildung und ihres inneren Berufs miterziehende Rathgeber und Helfer sind? Am meisten aber scheint dieses Verhältnis in unseren Erziehungsvereinen für verwahrloste Kinder durchgebildet zu sein, wo die Pflegeeltern solcher Kinder von Mitgliedern des Vereins Rath und Hülfe, Belehrung und Zuspruch empfangen.

Wir flecten hier eine kurze Nachricht über die Geschichte des im J. 1810 zu Königsberg gestifteten pädagogischen Seminars ein, weil die eben mitgetheilten Gedanken Herbart's sich in derselben widerspiegeln. Nach dem Entwurfe, den Herbart in jenem Jahre dem Chef der Section für den öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern, Wilhelm v. Humboldt, vorlegte, sollte eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen verschiedener Beschaffenheit, und die noch ungeübten, eben erst mit theoretisch-pädagogischen Studien beschäftigten jungen Männer sollten ihnen zusehen und sich praktisch von ihnen belehren lassen. Der Erzieher (mit einem wollte man den Anfang machen) sollte in einen Familienkreis eintreten, nach Art eines Hauslehrers, jedoch, um selbständig zu sein, seinen Gehalt größtentheils, womöglich ganz vom Staat empfangen; er sollte mit dem Lehrer der Pädagogik in fortwährender Verbindung stehen, seine Einigkeit mit demselben in der Theorie war Voraussetzung, im Besonderen jedoch sollte er an dessen Rath nicht wie an eine Vorschrift gebunden sein. Zu seinen Pflichten gehörte es, jährlich in einer Abhandlung einen Theil der Theorie nach seinen Erfahrungen aufzuhellen. — Es scheint indessen nicht, daß jener häusliche Erziehungskreis, wie er dem Seminar zu Grunde liegen sollte, jemals im Sinne des Entwurfs eröffnet worden sei. Nachdem das Ministerium unter Gewährung unbedingter Vollmacht für Herbart 200 Thaler zur Anstellung eines Erziehers bewilligt hatte, finden wir, nach zuverlässigen und größtentheils urkundlichen Nachrichten*), daß statt eines „Erziehers“ vier Studenten den Auftrag übernahmen, eine kleine Anzahl von Kindern, jeder vier Stunden wöchentlich, unter Herbart's Aufsicht zu unterrichten. So gewann die Anstalt fürs erste den Charakter einer bloßen Schule, und wurde als solche bald nachher auf Herbart's Wunsch vom Staate durch Anstellung zwei fester Lehrer, reichere Dotation für unterrichtende Studenten, sowie durch Beihülfe zur Herstellung des Locals fester begründet und zu einem Pädagogium, das den mittleren Gymnasialclassen entsprechen sollte, erweitert. Die Zahl der Schüler sollte zwanzig nicht übersteigen, damit nicht der Lehrer bei einer größeren Zahl Routine anstatt der Erfahrung gewinne; doch hat sie factisch sich nie höher als auf dreizehn belaufen. Eine feste Gliederung gewann das Pädagogium niemals, da es nach seiner inneren Einrichtung allzusehr von den häufig wechselnden Zöglingen abhieng und der Unterricht selbst durch die Ferienreisen der an demselben beschäftigten Studenten vielfachen Abänderungen unterworfen war. — Den Mangel der Anlage fühlte Herbart selbst und wünschte deswegen eine feste Einrichtung von vier Classen. Da indes der Unterricht in der Anstalt sich von denjenigen in den öffentlichen Gymnasien wie Realschulen auffallend unterschied, auch Herbart selbst wiederholt aussprach, daß er durch das Vorbild seines Instituts und durch die darin unterwiesenen Lehrer den öffentlichen

*) Wir verdanken sie der Güte des Herrn Provincialschulrath Dr. Schrader in Königsberg. Auf eben diesen Nachrichten beruht auch, was wir oben (S. 390) über die Leistungen des Herbart'schen Pädagogiums im philologischen Unterrichte sagten.

Unterricht umzugestalten beabsichtige, so konnte das Pädagogium in seiner Isolirung nur so lange Bestand behalten, als das Vertrauen zu demselben durch den Director aufrecht erhalten wurde, und mußte mit dessen Abgang von Königsberg nothwendig erlöschen. Der Gang des Unterrichts wird nach einem Bericht vom J. 1823 geschildert; wir geben ihn unter dem Text *). Den mathematischen Unterricht gab Herbart zum großen Theile selbst, und zwar mit ungewöhnlichem Erfolge. Im übrigen begnügte er sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen, mit denen er außerdem in der Regel wöchentliche Conferenzen abhielt. — Das Ziel des Unterrichts im Pädagogium sollte im ganzen wohl die Reife für eine Gymnasialprima sein, in zwei Fällen wurde auch die Reife für die Universität erreicht. Indes selbst zu dem ersteren dieser Ziele gelangte nur die Minderzahl der Zöglinge, theils wohl weil sie von den Eltern zu früh der Anstalt entnommen wurden, jedoch auch deshalb, weil der Unterrichtsgang sich der Methode des öffentlichen Unterrichts zu wenig anschloß und die Schüler bei rascher Förderung in manchen Fächern doch namentlich in der Grammatik und im schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen nicht mit der erforderlichen Festigkeit und Fertigkeit versah. Trotzdem wurden im Einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende Ergebnisse erreicht, wie aus den Berichten sachkundiger Beurtheiler hervorgeht; ob aber die so erreichte Bildung auch fest und bleibend gewesen sei, darüber gehen die Urtheile selbst derer, die in dem Institute beschäftigt waren, auseinander. Soweit unsere Königsberger Quelle. — Unterdeffen hatte die Anstalt auch jene andere Seite pädagogischer Wirksamkeit, welche ursprünglich in ihrem Gedanken lag, die Verbindung mit dem Familienleben, wiewohl in anderer Weise, als der erste Entwurf es wollte, gewonnen. Das Hauslehrerverhältnis im gewöhnlichen Sinn konnte bei ihrer Erweiterung und schulmäßigen Entwicklung nicht mit ihr verbunden werden; dagegen gestaltete sie sich zu einem Erziehungsinstitute. Herbart selbst, der sich im J. 1811 mit einer Engländerin verheirathet hatte, nahm die Zöglinge in sein Haus auf (siehe Hartenstein in seiner biographischen Vorrede zu seiner Ausgabe von Herbart's kleineren philos. Schriften. S. LXXIII.). Ueber diese häuslich-pädagogische Thätigkeit Herbart's und ihr Gedeihen fehlen uns alle weiteren Nachrichten.

Was das Verhältnis von Staat und Kirche zu dem Erziehungswesen betrifft,

*) „Mit den 8–10jährigen wurde der griechische Unterricht durch das aufeinanderfolgende Uebersetzen der Odyssee, des Herodot und sodann des Xenophon begonnen; der Lehrer unterwies selbst anfänglich die Schüler in der Vorbereitung, übersezte dann mit ihnen und ließ erst allmählich die Elemente der Grammatik aus den Schriftstellern entnehmen. Dem Xenophon folgte der lateinische Unterricht mit Virgil's Aeneis, auf welche nur kurze Zeit durch Eutrop vorbereitet war. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster irgend eines alten Schriftstellers (Historikers, z. B. Livius), desgleichen ebene und sphärische Anschauungsübungen, zu deren Leitung übrigens der Lehrer mit der Trigonometrie bekannt sein mußte (vgl. oben S. 422 über das ABC der Anschauung); zurückgebliebene Knaben sollten durch analytische Gespräche über bekannte Gegenstände geweckt werden. Hierauf folgte die lateinische Syntax, gewöhnlich im 13. Jahre, sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersezten, und zwar wurde die Syntax in $\frac{1}{2}$ bis $\frac{3}{4}$ Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber keine Exercitien geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen dürfe, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten solche Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Capitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax ein, zugleich mit ihnen comparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache. Sodann wurde Homer's Ilias übersezt und hierauf der Schüler zu Plato republ. und Cic. offic. Lib. I. übergeleitet, um ihm zugleich ein System der Moral zu bieten. Der mathematische Unterricht schloß sich an die oben erwähnten Anschauungsübungen, die Zöglinge wurden verhältnismäßig rasch durch die Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen mit Hilfe des Integral- und Differentialcalculus geführt; dann folgte mit größerem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten und die Elemente der Astronomie, und schließlich einige Probleme aus der Statik und höheren Mechanik“.

so gehört Herbart zu denjenigen, welche für das letztere eine möglichst große Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Anspruch nehmen; ohne daß er jedoch unseres Wissens diesen Gedanken anders als von der negativen Seite dargestellt und begründet hätte. Von dem Staate fürchtete er eine den besonderen Bedürfnissen zuwiderlaufende Centralisation und ein Eingreifen aus der Ferne ohne Berücksichtigung der Individualitäten, ferner eine Benützung der pädagogischen Kräfte einseitig für Berufsbildung und Nützlichkeitsprincip. Viel lieber scheint er der Gemeinde als einem unmittelbaren Verein von Familien, die Sorge für ihr Erziehungswesen anvertrauen zu wollen. Ob Herbart aber einer selbständigen Organisation des gesammten Erziehungswesens eines Landes, nur unter dem Schutze und der allgemeinen Rechtsaufsicht des Staates, wie eine solche in der Gegenwart hier und da angestrebt wird, das Wort reden würde, ist schwer zu entscheiden. Gewiß nicht, wenn ein solches sich selbst regierendes Schulwesen vom Ganzen aus dem Besonderen beengende Normen geben, allgemeine Schulpläne und Disciplinardisordnungen aufstellen und einführen wollte. Herbart würde jedenfalls die möglichste Selbständigkeit des besonderen Erziehungskreises und das Fernebleiben eines Majoritätsdespotismus in Sachen der praktischen Pädagogik zur Bedingung seiner Zustimmung machen.

In Bezug auf die Kirche will Herbart für das Erziehungswesen („die Schule“ *) weder Beherrschung noch Herrschaft, wohl aber ein freundschaftliches Verhältnis und die Bewahrung derjenigen Gesinnung, „womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind“. Das Bedürfnis des Glaubens, „die ewige Grundlage der Kirche“, sagt er, sei so allgemein, daß weder die Schule noch der Staat sich demselben entziehen könnte, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch der Art zu machen. Aber nicht eine hierarchisch gebietende Kirche setzt er hierbei voraus, sondern diejenige, welche wohl erwogen habe, daß der Glaube seiner Natur nach etwas schwebendes sei, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemüthslage in beständiger Wechselwirkung sich befinde, und daß daher viel Spielraum gelassen werden müsse, damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme; wenn schon es gewiß wohlthätig sei, allzu heftige Schwankungen des Glaubens zu verhüten. Sollte dieses freundschaftliche Verhältnis ungestört bestehen, so dürfe kein Theil dem andern durch Zudringlichkeit lästig fallen. Die Schule dürfe nicht vorwiegend sich anmaßen, den Glauben, der lange vorhanden sei, von neuem hervorbringen zu wollen. Aber auch die Kirche möge sich hüten, daß sie nicht sich einmische in die Verhandlungen der Schule und die Kreise zerrütte, die sie nicht gezeichnet habe; denn sie bedürfe manches stillen Dienstes, den nur die Schule ihr leisten könne.

G. Moller †. Revid. von Prof. Weiß in Tübingen.

Herder, Johann Gottfried. — [Literatur: Kaumer, Geschichte der Pädagogik, II, S. 267 ff. — H. Sauppe, Herder's Verdienste um das Schulwesen, in S.'s Weimariſchen Schulreden (1856). — Heiland, Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar, in der Schrift: Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums. 1860, S. 238 ff. — Kenner, Das Verhältnis Herder's zur Schule. Göttinger Gymnasialprogramm 1871. — Morres, Beiträge zur Würdigung von Herder's Pädagogik. Leipzig 1876. Eine sehr fleißige und sorgfältige Arbeit, in welcher auch ungedruckte Acten des Großherzoglich Sächsischen Cultusdepartements benützt sind. — Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. München. 1873, S. 529 ff. — Hayn, Herder nach seinem Leben und seinen Werken. 1. Bd. 1. Hälfte. Berlin 1877 (bis zu Herder's Abschied von Riga am 25. Juni (5. Mai) 1769). — Von Herder's

*) In der Schrift, aus welcher wir hier berichten: „Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben“ (Sämmtl. W. Bd. XI.) ist allerdings zunächst nicht vom Erziehungs- und Schulwesen im gewöhnlichen und engeren Sinn die Rede; unter Schule ist dort ganz allgemein der durch Wissenschaft, Lehre und Lernen sich bethätigende, erneuernde, weitergestaltende Proceß der Bildung einer Nation gemeint. Aber ohne Zweifel wollte Herbart dieses allgemein Behauptete auf das Verhältnis jener besonderen Bildungskreise mitbeziehen.

eigenen Werken gewähren am meisten pädagogische Ausbeute: vor allem: *Sophron*, Gesammelte Schulreden. Herausgeg. von J. G. Müller. Stuttgart 1810 (Sämmtliche Werke zur Philosophie und Geschichte, 10. Bd.); ferner der Entwurf des Planes für ein in Riga zu gründendes Erziehungsinstitut in „*Journal meiner Reise im Jahr 1769*“ (das *Journal* ist abgedruckt in Herder's Lebensbild. Erlangen 1846 II, 2, und jetzt im 4. Band von Suphan's Herderausgabe, wo jener Entwurf S. 371—401 steht; früher schon war er unter dem Titel „*Ideal einer Schule*“ dem „*Sophron*“ a. a. D. als Anhang beigegeben), und endlich die *Humanitätsbriefe*. Auch zwei Schriften, welche in die Sämmtlichen Werke nicht aufgenommen sind, gehören hierher: „*Buchstaben- und Lesebuch*“ 1786 und „*Luther's Katechismus mit einer katechetischen Erklärung zum Gebrauch der Schulen*“ 1798. — Bekanntlich sind die ersten Herausgeber der Sämmtlichen Werke oft sehr willkürlich verfahren, ein Uebelstand, welchem jetzt durch B. Suphan's musterhafte Ausgabe (Berlin 1877 ff.) abgeholfen wird*).] — Herder wurde den 25. August 1744 zu Mohrungen im Königreich Preußen geboren. Sein Vater war Elementarlehrer, Glöckner und Cantor, die Mutter die Tochter eines Huf- und Waffenschmiedes. Beide Eltern lebten in beschränkten bürgerlichen Verhältnissen, waren aber hochgeachtet wegen ihres Fleißes, ihrer Ordnungsliebe und ihrer Frömmigkeit. In diesem Sinne erzogen sie ihre Kinder. Den strengen Ernst des Vaters milderte die Sanftmuth der Mutter, die Herder, so lange er lebte, wie eine Heilige verehrte. Der in Fleiß vollbrachte Tag wurde jeden Abend mit Gesang eines geistlichen Liedes geschlossen. Von daher schrieb sich die Vorliebe Herder's für unsere alten Choräle, die er in späteren Jahren zu seiner und anderer Erbauung am Claviere sang. Arndt's wahres Christenthum befand sich in der Hausbibliothek und auf einem Blatte desselben waren die Namen und Geburtstage der Kinder vom Vater mit einem Segenswunsche eingeschrieben. Den ersten Unterricht erhielt der Knabe bei seinem Vater, dann wurde er dem Rector der Stadtschule, Grimm, übergeben, einem verdienten Schulmanne, der mit einer strengen Methode, die er besonders in gründlicher Erlernung grammatischer Regeln bewährte, eine ernste Zucht verband. Obgleich H. später oft die pedantische Lehrmethode misbilligte, so erkannte er es doch freudig an, daß er dem eifrigen und gestrengen Manne den ersten Grund zu seinen Kenntnissen verdankte. H. zeigte bald eine unersättliche Lernbegier und suchte sich auf alle Weise gute Bücher zu verschaffen. Sein poetischer Sinn ward früh an den alten Classikern, an der Bibel und den alten geistlichen Liedern gewedt. Die großen Gedanken der Griechen und Römer begeisterten ihn und entzündeten ihn früh zur Ruhmbegier, ihnen nachzustreben und Aehnliches für seine Zeit zu leisten. Den ersten Religionsunterricht erhielt er von dem trefflichen Prediger Willamovius, mit dem die Eltern innig befreundet waren. Als dessen Amtsgenosse kam 1760 der Diakonus Trescho nach Mohrungen. Derselbe nahm Herder als Famulus in sein Haus und gewährte ihm für die niedrigen Dienste, die er ihm leisten mußte, Obdach und Schlafstätte. Viel höher aber schlug H. den Gebrauch seiner Bibliothek an, die er in jedem freien Augenblicke, oft in den Stunden der Nacht, mit Eifer benutzte. Bei der Armut der Eltern suchte Trescho den lernbegierigen Knaben vom Studium abzubringen und für ein Handwerk zu bestimmen, obgleich ihm die ungewöhnliche Entwicklung und Geistesreise nicht verborgen geblieben war. Aus dem qualvollen Drucke, bei dem der junge Herder immer schwächer und blöder geworden war, wurde er aber durch einen russischen Regimentschirurgus erlöst,

*) Aus der oben verzeichneten Literatur ergeben sich zwar zu dem von dem sel. Heiland verfaßten Artikel der 1. Aufl. mancherlei Ergänzungen; aber es erschien als eine Forderung der Pietät gegen einen um die Pädagogische Encyclopädie so mannigfaltig verdienten Mitarbeiter, welcher auch in diesem schönen Aufsatze sich bewährt hat, seine Worte, abgesehen von wenigen kleinen Correcturen, unangetastet zu lassen. Der neue Bearbeiter hat daher seine Zusätze in eckige Klammern eingeschlossen, durch welche, da sie sonst in dem Artikel vermieden sind, das Neue von dem Alten mit völliger Bestimmtheit unterschieden wird.

der sich von seiner Bildung angezogen fühlte und ihn im Sommer 1762 mit nach Königsberg nahm zum Studium der Chirurgie. Dieses Studium mußte H. indes bald aufgeben, da er bei der ersten Section in Ohnmacht fiel. Von edlen Freunden unterstützt wandte er sich nunmehr dem seiner Neigung entsprechenden Studium der Theologie und Philosophie, der Geschichte und der Sprachen zu. [Schon am 10. August hatte er auf eigene Faust bei dem Decan der theologischen Facultät sich zum Examen gemeldet und, nachdem dieses glänzend bestanden war, sich als Student der Theologie immatriculiren lassen. An demselben Tage fand er als Pensionär in dem Collegium Fridericianum Aufnahme, welches ihm freie Wohnung, Licht und Heizung, zugleich aber auch die Gelegenheit bot, durch Privatunterricht etwas zu erwerben.] Kant und Hamann imponirten ihm vor allen. In der Theologie hatte er einen Führer an Lilienthal, der ein Vertheidiger der Offenbarung war. [Aber wie er schon in der Elementarschule zu Mohrungen gelegentlich seinen Vater mit Lust und mit dem besten Erfolge vertreten hatte, so durfte er auch jetzt, während er lernte, zugleich lehrend dem energischen pädagogischen Zuge folgen, welcher seinem Wesen so charakteristisch ist, und zu welchem er am 26. April 1784 in einem Briefe an Gleim sich bekennt: „Täglich komme ich mehr darauf zurück, daß die Wissenschaft und thätliche Bildung anderer, insonderheit der Jugend, das reellste Geschäft meines Standes sei; worin man, wenn man das Glück echter Unterstützung genießt, allein Befriedigung hoffen und finden mag“. Schon Michaelis 1762 wurde er in den deutschen Classen der mit dem Friedrichscollegium verbundenen Schule als Lehrer verwendet, und die Art, wie er seines Amtes wartete, insbesondere die anregende und belebende Kraft seines Verkehrs mit den Kindern gewann ihm die Anerkennung und das Vertrauen seiner Vorgesetzten in solchem Grade, daß er bereits im J. 1763 als Lehrer in der dritten griechischen, französischen, hebräischen und mathematischen Classe angestellt, 1764 mit dem Unterrichte der Secunda im Lateinischen und in der Poesie, der Prima in der Geschichte und Philosophie betraut wurde.] Sein Unterricht, den er in den oberen Classen ertheilte, war anregend und feurig, auch zeigte er sich streng und gewissenhaft in Erfüllung aller Lehrerpflichten. „Ich verdanke, schreibt er über jene Zeit, dem eigenen Dociren die Entwicklung mancher Ideen in ihrer klaren Bestimmtheit; wer sich diese in irgend einer Sache erwerben will, der docire sie“. Noch später wünschte er nur einige Jahre auf einer Universität lehren zu können, um seine Ideen los zu werden. Im J. 1764 kam er, hauptsächlich in Folge einer gelegentlichen Empfehlung von Seiten Hamann's, als Collaborator an die Domschule in Riga. Auch dort war, wie einer seiner Zöglinge urtheilt, seine Lehrmethode so vortrefflich, sein Umgang mit den Schülern so human, daß sie keiner Lektion mit größerer Lust beiwohnten, als der, die von ihm gegeben ward. [Höchst bezeichnend ist es, daß er bei seiner durch Umstände verspäteten feierlichen Einführung am 27. Juni 1765 eine Rede über die Frage hielt, „wie fern auch in der Schule die Grazie herrschen müsse“. Sein Grundgedanke ist, daß die Hauptbedingung für das Gelingen der Erziehung in der Persönlichkeit und dem persönlichen Verhalten des Erziehers zu suchen sei. Er schildert zuerst den Lehrer, wie er nicht sein soll, den finsternen Pedanten, welcher der Jugend die Schule zu einem Kerker macht, um dann auf dieser dunkeln Folie das leuchtende Bild des rechten Lehrers zu zeichnen, welcher durch wohlwollende Güte das Zutrauen der Schüler gewinnt und durch Einsicht und Treue ihnen das wirksamste Vorbild giebt: „Alsdann hat der Lehrer alles gewonnen; die Schüler folgen ihm auch auf beschwerlichem Wege; alles, was er vorträgt ist schön, sie hangen an seinen Lippen; der Lehrer wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die seine ganze Seele ihm geben“ (Lebensbild I. 2. 42 ff.). Während H. gegen allen Schlen-drian, insbesondere gegen die mechanische Art des lateinischen Unterrichts, welche alle geistige Selbständigkeit der Schüler unterdrückte, fortwährend ankämpfte, verwaltete er sein eigenes Lehramt mit eben so gewissenhafter Treue als anregender Lebendigkeit.] Der Aufenthalt in der alten Hansestadt entwickelte in ihm Ideen von bürgerlicher Freiheit und bürgerlichem Wohl. Bald aber wurden seinem weitstrebenden Geiste die

Verhältnisse zu eng. Dazu kam eine Missstimmung infolge der Streitigkeiten, in die er durch Herausgabe der Fragmente zur deutschen Literatur und die kritischen Wälder gerathen war. Im Mai 1769 forderte er seine Entlassung, um eine Reise in das Ausland zu unternehmen. Sein Zweck dabei war, die besten Erziehungsanstalten und gelehrten Institute in Frankreich, England, Holland und Deutschland kennen zu lernen und wo möglich auch Italien zu sehen. Bei seiner Rückkehr nach Riga wollte er eine große livländische Nationalschule errichten. Wir kennen in seinen Grundzügen dies „Ideal einer Schule“. Bildung fürs Leben schwebte ihm schon damals als letztes Ziel vor. In drei Classen sollten eitel Realien gelehrt werden; in der ersten Naturwissenschaft, in der zweiten Geschichte und Geographie, in der dritten die Abstraction, worin er deutsche Poesie und Sprache, Geschichte der Religion, Philosophie, Moral, Politik, Theologie und Encyclopädie zusammenfaßte. In den Sprachclassen begann die deutsche Sprache, ihr folgte die französische. Zuletzt sollten erst Lateinisch, Griechisch und Hebräisch sich anschließen. Als er zu reiferer Einsicht gekommen war, hat er es nicht bereut, daß dies Ideal nie verwirklicht wurde. [Es war eben größtentheils aus jenem Sturm und Drang geboren, welchen auch in H.'s Geist Rousseau durch seinen Emil erregt hatte, dessen Bekanntschaft er der Anregung Kant's verdankte; und aus derselben Quelle mag auch die so auffallende Bevorzugung der französischen Sprache geflossen sein, von welcher er gleichfalls später zurückkam. Um so mehr verdient die Nüchternheit und Klarheit Anerkennung, mit welcher der fünfundzwanzigjährige Jüngling erkannte, daß Rousseau's von der Gesellschaft völlig isolirter Naturmensch ein leeres Phantom, daß seine Behauptung, es sei jedes Kind von Natur gut und die Erziehung habe deshalb nur negativ zu verfahren, ein Irrthum von den gefährlichsten Consequenzen sei, und daß Rousseau selbst zwar manches über die natürlichen Rechte der Jugend und der Menschheit, über ihre sittlichen Pflichten aber nichts Ersprießliches zu sagen wisse.] Sein erstes Reiseziel war Paris, wo er die Bekanntschaft der hervorragendsten Männer machte. Indes schon im November erhielt er dort den Antrag, den Prinzen von Holstein-Oldenburg auf Reisen zu begleiten. Daher kehrte er über Holland nach Deutschland zurück, machte in Hamburg Bekanntschaft mit Lessing, Bode, Reimarus und Göze und schloß besonders mit Claudius, dessen Geist und Herzenseinfalt ihn anzog, vertraute Freundschaft. Von da begab sich H. an den Hof zu Cutin und trat nach kurzem Aufenthalte im Sommer 1770 die Reise mit dem Prinzen nach Frankreich an. Unterwegs in Darmstadt lernte er seine Gattin Caroline Flachsland kennen, in Straßburg fand er Goethe und Jung Stilling. Hier nahm er bereits seinen Abschied vom Prinzen, da er sich entschlossen hatte, einen Ruf als Hofprediger des Grafen von Bückeburg anzunehmen. Im Mai 1771 trat er die Stelle an, mit der zugleich das Schullehorat verbunden war. Da es an Mitteln fehlte, konnte er dem dortigen Schulwesen, insbesondere dem Gymnasium nicht so, wie er wünschte, helfen. [Doch hat er von seinen dortigen pädagogischen Bestrebungen ein Denkmal hinterlassen in dem „Grundriß des Unterrichts für einen jungen Adligen“ (als Anhang zum Sophron, a. a. D. S. 288 ff.), von welchem Graf Wilhelm von Bückeburg sagte: „So ist wohl noch kein König unterrichtet worden!“]

Im J. 1776 wurde Herder nach Weimar berufen als Oberhofprediger, Generalsuperintendent, Oberpfarrer an der Stadtkirche und Ephorus der Schulen. In dieser einflußreichen Stellung wirkte er mit dem größten Segen bis zu seinem am 18. Decbr. 1803 erfolgten Tode, nachdem er 1786 zum Vice-Präsidenten, 1801 zum wirklichen Präsidenten des Ober-Consistoriums ernannt worden war. Hier fand er ein reiches Feld, um seine vielseitigen Erfahrungen, die er sich im Gebiete der Pädagogik gesammelt hatte, den niederen und den höheren Schulen zu gute kommen zu lassen. [Mit dem ihm eigenen idealen Schwung verband er die eindringendste Würdigung der realen Verhältnisse und eine musterhafte und unermüdlige Treue auch im Kleinsten und verstand dadurch auch aus der mannigfaltigen Noth, wie sie namentlich aus den beschränkten finanziellen Mitteln des Kleinstaats hervorgieng, eine Tugend zu machen. Raum auf

irgend einem anderen Gebiete seines Wirkens hat H. so sichtbare und erfreuliche unmittelbare Erfolge geerntet, wie auf dem pädagogischen.] Er sorgte bald für Errichtung eines Schullehrerseminars zur besseren Ausbildung der Lehrer, die man bis dahin aus dem Stande der Soldaten, Bedienten und herunter gekommenen Handwerker genommen hatte. Dabei verfolgte er den Gedanken, daß die Schulmeister nicht bloß für das intellectuelle, sondern auch für das praktische Leben Lehrer der Gemeinden sein sollten, insbesondere durch Verbreitung besserer Kenntnisse in der Landwirthschaft. Die Schullehrerbefoldungen wurden erhöht und der Unterricht überall zweckmäßiger eingerichtet, indem man das Beste und Annehmbarste aus der Pestalozzi'schen Methode aufnahm. In den Landschulen wurde überall neben dem Unterricht in der Religion auch ein zweckmäßiger Unterricht im Rechnen angeordnet, sowie Tabellen über den Fleiß und die Sitten der Schulkinder. Er selbst schrieb für die niederen Schulen ein ABC-Buch und einen Katechismus. Auch hatte er die Absicht, für diese niederen Schulen zweckmäßige Lesebücher abzufassen. Das eine derselben sollte Beispiele zur Nachahmung, zur Beredlung des Herzens, Schärfung des Verstandes und Urtheils enthalten. Er wollte aus der Menge von Lesebüchern die Perlen heraussuchen, neue hinzufügen und dieselben in einer einfachen Sprache und Darstellung der Fassungskraft der Kinder nahe bringen. Ein zweites naturhistorisches Lesebuch sollte den Kindern richtigere Begriffe von den ihnen zunächst liegenden Dingen, von nützlichen und schädlichen Thieren und Pflanzen, vom Menschen, von den Naturerscheinungen und etwas allgemein Verständliches von der Naturlehre beibringen. Für den Kirchen- und Schulgebrauch gab er ein neues Gesangbuch heraus, in das er im Anschluß an die besten älteren Kirchenlieder auch eine Auswahl neuerer Lieder aufnahm. In einer Vorrede spricht er sich nicht nur über die rechte Würdigung beider Arten von Liedern aus, sondern ertheilte auch den Lehrern Anweisung für die Benutzung des Gesangbuches. „Von Jugend auf müssen die Kinder, so wie die Alten, so auch aus diesen hinzugekommenen Gesängen treffliche Verse auswendig lernen; sie gewinnen dadurch einen Schatz an Lehre und Unterweisung für ihr ganzes Leben. Hat man sie inne, so lernt man die Predigt und auch die Bibel mehr verstehen. Das Wort Gottes kommt gleichsam näher zu uns“. Auch bei Verbesserung der Liturgie und Kirchenmusik hielt er die alte Form so viel als möglich fest.

Am erfolgreichsten zeigte sich die Einwirkung des Ephorus auf das dortige Gymnasium, das er aus tiefem Verfall erhob. Er sorgte nicht nur für die Verbesserung der Lehrerbefoldungen und Hebung des Ansehens der Lehrer, sondern suchte auch durch zeitgemäße Umgestaltung des Lehrplanes und mehr noch durch persönlichen Einfluß einen neuen Geist und frisches Leben in die Thätigkeit der Schule zu bringen und über Mittel und Ziele der Bildung und Zucht klare und würdige Vorstellungen zu erwecken. Es ist bekannt, daß damals in den Gymnasien an die Stelle der heiligen Schrift das *compendium theologicum* getreten war und daß man mit der Religion ein todtes und mechanisches Gedächtniswesen trieb. Die frische und freie Lectüre der Alten war auf jede Weise eingeengt, die jugendlichen Seelen wurden wahrhaft ausgehörrt durch den Schematismus der Logik und Rhetorik. Geschichte und Geographie sowie die Muttersprache waren allgemein vernachlässigt. Die Einsicht in diese Mängel der höheren Schulen hatte längst eine lebhafte Bewegung der Geister hervorgerufen, die im ganzen vorigen Jahrhundert zu erkennen war. Die Schriften Rousseau's wirkten auch in Deutschland gewaltig. Besonders aber bereiteten die Bestrebungen Basedow's mit ihren praktischen Versuchen eine Vernichtung der bisherigen Methode vor. Zu Grunde lag allen diesen Bestrebungen die Opposition gegen die einseitige lateinische Bildung. In diesen Kampf trat auch Herder ein und setzte seine Aufgabe in die möglichste Verbesserung des humanistischen und realistischen Principes, [welche er schon in dem jugendlich kühnen Entwurf des Reisejournals von 1769 im Auge gehabt hatte, nun aber mit der Besonnenheit und gereiften Einsicht des Mannes verfolgte. Dabei wurde er vor jeder Annäherung an den rohen Utilitarismus Basedow's nicht

bloß durch seinen an der Quelle des classischen Alterthums und durch die Betrachtung der inneren Geschichte der gesammten Menschheit genährten idealen Humanismus, sondern schon durch seinen ästhetischen Geschmack bewahrt. Schon am 24. August 1776 hatte er an Hamann geschrieben, noch von Bückeberg aus, aber schon in der Aussicht auf seine nahe bevorstehende Uebersiedelung nach Weimar (Hamann's Schriften, herausg. von Roth, V, S. 184): „Ich rücke jetzt ja selbst dem Pontifex Max. zu Dessau näher, und mein Knabe wächst auch heran, den er aber, so Gott will, nie sehen oder haben soll. Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager der Jäger hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichwälder in zehen Jahren zu machen, wie sie sonst nur in fünfzig oder hundert würden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Aeste. Das ganze Arcanum des Basedow'schen Planes liegt, glaube ich, darin, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“]

Im Gymnasium zu Weimar war man aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung infolge einer neuen Schulordnung von 1733 in den entgegengesetzten Irrthum verfallen. Anstatt sich der humanen Bildungsmittel zu bemächtigen, wegen welcher allein auch die realen Wissenschaften getrieben werden sollen, ließ man sich verleiten schon unmittelbar für das praktische Leben vorzubereiten. Militärische und ökonomische Disciplinen, Exercitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. Eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Cameralwesen gehörte zu den eingeführten Lehrbüchern. Bei diesen Verirrungen hatte das Gymnasium immer mehr an wissenschaftlichem Geist eingebüßt. Da verlangte im J. 1783 der Herzog Karl August von Herder, dessen eigenen dringenden Wünschen entgegenkommend, einen Plan für die Reorganisation des Gymnasiums, und bei dem unbedingten Vertrauen, welches Herder genoß, wurden die von ihm gemachten Vorschläge in ihrem ganzen Umfange zur Ausführung gebracht. H. gieng dabei von dem Gedanken aus, daß es Aufgabe der Schule sei, allgemeine Menschenbildung zu geben. Wolle man auf das sehen, was jeder einzelne Jüngling brauche, so müsse man statt einer sieben Schulen haben. Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jede Haushaltung hält sich ein ander Gedek, das Brod, ein anderes, das Fleisch auseinander zu legen. Der Jüngling lernt nie zu viel, aber alles, was er lernt, soll er, obgleich er nicht bei jedem einzelnen Gegenstand die Frage nach dem besonderen Nutzen erheben soll, fürs Leben lernen. Ueberall war es, wie wir noch weiter sehen werden, bei Herder der große Gesichtspunct, die schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben, freilich in anderem Sinne, als es die meisten Pädagogen seines Jahrhunderts verstanden. Herder wurde dabei von der Einsicht und Willfährigkeit des trefflichen Rectors Heinze unterstützt, dem 1790 C. A. Böttiger folgte. Unter dem Rectorate dieses Mannes gelangte die Schule besonders durch den persönlichen Einfluß ihres Ephorus zu außerordentlicher Blüte. In der anziehendsten Weise hat Gotthilf Heinrich Schubert, der damals Primaner des Gymnasiums in Weimar war, in dem ersten Bande seiner Selbstbiographie uns ein Bild jener Epoche entworfen. Er zeichnet uns dabei zugleich die Persönlichkeit Herder's in seinem Wesen als Ephorus. Als solcher wohnte H. öfters den Lehrstunden bei, überwachte den Fleiß der Stipendiaten, leitete das Examen und begann und schloß dasselbe nie ohne eine längere Ansprache belehrender und ermahrender Art. Die bei diesem Anlaß gehaltenen und im „Sophron“ gesammelten Reden Herder's sind eine wahre Fundstätte pädagogischer Weisheit. Aus denselben läßt sich die ganze Anschauung des Mannes in Bezug auf Unterricht und Zucht noch heute unzweideutig erkennen.

Sein Verhältnis zum classischen Alterthum hatte H. bereits in den Fragmenten, sowie in den kritischen Wäldern, die er als angehender Zwanziger schrieb, dargelegt. Die Barbarei der damaligen Behandlung des classischen Alterthums nahm den

idealen Mann heftig gegen die hergebrachte Schulbildung ein. Sein Kampf war gegen die Herrschaft gerichtet, die die lateinische Sprache und Literatur allmählich über unsere ganze Bildung erlangt hatte. Er wünschte viel lieber, wir wären Sklaven des griechischen Constantinopels geworden, als des lateinischen Roms; es würde uns besser in Religion, Wissenschaft und Sprache ergangen sein. Darum wies er von den Römern weg auf die hellenischen echten Muster, vor allen auf seinen Liebling Homer, für dessen Verständnis er hauptsächlich in den kritischen Wäldern gewirkt und den er als die lauterste Quelle der Geschmacksbildung von neuem erschlossen hat. Von früher Jugend an von den Ideen der Alten begeistert, hatte er zum Alterthum nicht, wie Lessing, das Verhältnis eines Gelehrten, sondern lebte ganz in den Ideen des Alterthums und wollte den ethischen Gehalt der Classiker, in denen er die Fülle der Humanität und Förderung der höchsten Zwecke des Menschenlebens fand, für unsere Literatur und unser Leben fruchtbar machen. Unter den Römern war es vorzüglich Horaz, der ihm am meisten griechische Würde und Anmuth zu bewahren schien. In seinen Briefen über das Lesen des Horaz kehrte er auch bei diesem Dichter besonders die ethische Seite hervor und berief sich dabei auf Petrarca, der bekannte, durch keinen lateinischen Dichter so besser geworden zu sein, wie durch Horaz. Solche mit Begeisterung und Kennerschaft in das deutsche Volk hineingerufenen Gedanken wirkten, da H. zugleich durch die kunstvollsten Uebersetzungen und Nachbildungen seine Geistesverwandtschaft mit dem Alterthum unwiderleglich darthat, mächtig ein auf die Wiedergeburt der classischen Sprachstudien in den höheren Schulen. Vor allem gebührt ihm das Verdienst, die griechische Literatur von neuem eingeführt und ihr für echte Humanitätsbildung eine nicht mehr zu bestreitende Stelle in den Schulen errungen zu haben*).

Das Lateinische schätzte er als formales Bildungsmittel außerordentlich hoch. Darum aber sollte es nicht gelehrt werden, um lateinisch schreiben als Zweck zu lernen, sondern um daran zu lernen, wie man nach den Mustern der Alten überhaupt denken und schreiben solle. Die Uebersetzung in diese Sprache empfahl er als Probirstein, um das falsche Gold unbestimmter Gedanken, ausschweifender Bilder, ungefügter Perioden, leerer Wiederholungen, wie es in den Schriften der Neuern zu Tage tritt, in seinem ganzen Betrage zu zeigen. Von diesem Gesichtspuncte aus galt ihm die lateinische Lektion als die vornehmste und gleichsam als stehende Arbeit, die dem Schüler vorzüglich seinen Rang giebt, „denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste“. Den Werth der Grammatik konnte niemand höher anschlagen als er: Eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache und die Sprache ist der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommeneren, ausgebildeteren Sprache man also Grammatik d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle anderen Wissenschaften, Sprachen und Künste. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben, er irrt in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte. Crusius, der große Philolog, nannte die Theologie selbst eine *grammaticam divinam* und Gesner wendet auf sie an, was Luther von der Theologie sagte: sie rächt sich an ihren Verächtern.

Gymnasium ist ihm Ort und Anstalt der Uebung: in allem, was gut ist, Wissenschaft und Sitten sollen seine Lehrlinge nicht unterrichtet, sondern geübt werden. Schule ist, wo wir eine Wissenschaft oder eine Sprache, Kunst oder ein Geschäft, gründ-

*) Ueber frühere Verdienste in dieser Richtung vgl. d. Art. Gesner S. 1037, dessen pädagogische Bedeutung H. selbst in seiner dem Sophron (a. a. D. S. 310 ff.) angehängten Recension von Gesner's Isagoge gewürdigt hat, und: Geschichte des gelehrten Schulwesens S. 862; siehe ferner d. Art. G. Hermann.

lich und nach Regeln lernen, wo wir uns nach diesen Regeln üben, sie uns zur Gewohnheit machen. Nur, was wir üben, wissen wir; wir können nur so viel, als wir geübt haben: dies gilt in Sprachen, Wissenschaften, Sitten und schönen Künsten. Schöne Wissenschaften waren ihm nicht, wie es seinen Zeitgenossen erschien, leichte und galante, sondern nur diejenigen, welche schwer sind und Fleiß erfordern und eine den Menschen bildende Kraft haben, die Humaniora der Alten d. i. Sprachen nach Schreibart und Vortrag, Geschichte, Philosophie, Mathematik. Auch Dichter und Redner werden nicht ohne Fleiß und Mühe groß. Dabei erinnerte er an die Thätigkeit und Gelehrsamkeit der Männer, die jenen meist ausschließlich sog. schönen Wissenschaften ihren Ruhm verdankten, an Ditz, Haller, Schlegel, Lessing, Milton, Grotius, Erasmus. Darum eiferte er vor allem gegen die Gewinnucht seiner Zeit und gegen die schönen Geister, die wie eine Saat bunter Mohnblumen aufsproßen, auch wo sie nicht sollten, die so lange sie blühen, dem Auge einen lustigen Anblick gewähren, nachher wenn der kahle Mohnkopf dasteht, klappert inwendig etwas und sein Inhalt gewährt anderen einen sanften Schlaf; gegen die sog. guten Köpfe, die sich der Schul- und Hauszucht entziehen, und seiner Zeit alles aus sich selbst lernen werden, die Romane lesen und zephyrleichte Lieder, um bald selbst dergleichen zu schreiben. Mit Ernst ruft er dagegen seine Schüler auf den rauhen und mühevollen Pfad arbeitsamen Lernens mit den Worten: gehet ein durch die enge Pforte! die Pforte ist eng, der Weg ist schmal und wenige sind, die ihn finden. Die jährlich aufschwellenden Verzeichnisse der Meßbücher, in welchen größtentheils eine junge federlose Brut sich zu den Wolken und zur Sonne schwingt, die abscheuliche Leere und Verwirrung, die in den meisten Büchern nach dem neuesten Geschmacke herrscht, sammt hundert schädlichen Folgen sind ihm deutliche Zeugen der Zerrüttung, die das Geniewesen auf Kosten der Wissenschaft und Erfahrung, die sog. Natur auf Kosten einer regelmäßigen strengen und bedächtigen Kunst, und die gerühmte Selbstbildung und Selbsterziehung auf Kosten eines sicheren und nützlichen Unterrichtes, den wir dem Fleiße erfahrener Lehrer verdanken müßten, hervorgebracht hat und wahrscheinlich noch lange hervorbringen wird.

Als die erste und nothwendigste „Übung“, durch welche die Schule wirke, verlangte er Aufmerksamkeit auf den Unterricht des Lehrers. Vom Lehrer forderte er einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in der Mitte seiner Classe auf alle und über alle, die ihn hören. Er erinnerte dabei an das Gleichnis des Plato, daß sich Seelen einander anfeuern, ziehen und begeistern, wie der Magnet das Eisen an sich zieht. Einen besonderen Werth legte er dabei auf das Nachschreiben der Schüler. Man lerne dabei, was man schreiben und nicht schreiben dürfe, lerne einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen und in die kürzeste Bemerkung bringen. Uebersetzungsübungen, wenn sie wirklich mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern, hielt er sehr hoch. Nur sollte hier das Beste freiwillig geschehen. Die Schüler sollten sich durch die schönen Gedanken einladen lassen, nicht bloß Aufgegebenes zu übersetzen, sondern im stillen Privatfleiße durch freiwillige Imitationen und Nachbildungen auch poetischer Art unter einander zu wetteifern. „Dichter erzeugen Dichter“. Dabei wies er auf Schlegel hin, der schon in Pforte seine Iphigenie übersetzt habe, und auf Klopstock. Im Examen sollten Proben aller dieser Art vorgelegt werden, insbesondere auch freiwillige deutsche Arbeiten, aus denen man die Fortschritte im Selbstdenken und in der Geschmacksbildung beurtheilen könnte. Eine Hauptthätigkeit des Privatstudiums sollte sich in Collectaneen offenbaren, wie er sie selbst sein ganzes Leben lang hielt. Er empfahl dabei ebenso vollständige Auszüge aus Büchern, wie Auswahl und Sammlung einzelner Gedanken und schöner Stellen. Man lerne durch den Auszug ein gutes Buch viel mehr kennen und verwandle es in Mark und Saft. „Eine Schule guter Art ist eine Gesellschaft Bienen, die aussfliegen und Honig sammeln“. Er erinnerte an Plutarch und Erasmus, deren Schriften man die Collectaneen wohl anmerke. Andererseits seien Plutarch's moralische Schriften nichts als Themathe, die noch jetzt in den Schulen gebraucht werden können zu eigener Elaboration.

Auch dem früher oft übertriebenen Disputiren wollte er einen Platz unter den Schülübungen eingeräumt wissen. Die Schüler sollten privatim wenigstens, statt zum Kartenspiel und Tabakrauchen, zum Lesen und Disputiren zusammenkommen, und einen edlen Wetteifer zeigen, in Schnelligkeit der Gedanken und des lateinischen Ausdrucks einander zu übertreffen. Dabei wies er fortwährend auf die großen Vorbilder der Alten hin, als der eigentlichen Altväter menschlicher Geistesbildung, die ihre Sprache und ihre Gedanken durch die vielseitigste Uebung von Jugend an so ausgebildet hatten, daß sie es zu jener Fertigkeit brachten, die wir bewundern. Insbesondere hob er die Fruchtbarkeit und Schnelligkeit ihrer Production hervor an den Beispielen des Cicero, Sophokles, Plutarch, Polybius u. a.

Er sah in den Alten die Vorbilder eines gereinigten Geschmacks und edler Gesinnungen. „So wie der Künstler, wenn er sich gleich den Apollo und Antinous, die Töchter der Niobe und den Laokoon schwerlich zu erreichen getraut, dennoch mit unverrücktem Fleiß diese Meisterwerke der alten Kunst nachzeichnet, nachformt und studirt, weil er an ihnen die höchsten Regeln der Kunst wahrnimmt; so sollen auch wir die Muster der alten Denkart und an ihnen ihre Einfachheit und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Künde und Harmonie, ihre Kürze mit ihrem Reichthum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studiren“. Wir lesen die Alten, sagte er einmal, damit ihre hohe Einfachheit, ihre gründliche Würde, ihr gesetzter Gang, ihr ruhiger, weiser, tiefer Geschmack sowohl im Lernen, als im Handeln und Leben unser Vorbild werde. „Sie lehrten, daß man wenig und nur das Beste, aber gut lese; daß man im Leben *καλὸν καγαθόν*, das uns Anständige, Edelste und Beste aufs Beste treiben und dazu unermüdblichen Fleiß anwenden solle“. „Sie erwecken und bilden den Sinn der Menschheit von vielen Seiten, sie lehren das honestum und decens in öffentlichen und Privatgeschäften kennen, und pflanzen die Liebe zu demselben in das Herz des aufmerksamen Lesers, sie unterweisen in der Philosophie des Lebens auf eine klare, angenehme Weise und enthalten also wirklich Humaniora d. i. Kenntnisse und Uebungen zur Ausbildung des edelsten Theiles der Menschheit, des Verstandes, des Geschmacks, des Vortrags und sittlichen Lebens“. Mit Begeisterung rief er über Horaz aus: „Auf jedem Blatte deiner unsterblichen Sermonen und Briefe wiederholst du, edler Römer: *Quid verum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum*. Auf jedem Blatte: was man treibt, das treibe man recht! Edler Römer, werde ein Handbuch der Jünglinge! Sprich freundlich zu ihnen in deinen Sermonen, schreibe deine Briefe in ihr Herz, singe deine Oden in ihre Seele“. Auch von Seiten der Geschichte müsse das Lesen der Alten erspriesslich gemacht werden. Gute und böse Thaten sprechen in ihnen, falsche Grundsätze und gerechte, häßliche Larven und Gesichter. Unsere Zeit rufe sie in neueren Beispielen auf, stelle schreckende und tröstliche Aehnlichkeiten auf. Die Grundsätze der Völkerregierungen, der Religion, Wissenschaften, Handlungsweisen, Künste sollen zu unserem Geist und Herzen sprechen und unseren Verstand schärfen.

Aber so hoch Herder die Studien des classischen Alterthums in unseren Gymnasien schätzte und so energisch er gegen die Vielthuererei und Neugier auftrat, unter welcher er die von dem Zeitgeiste geförderte Vielwisserei verstand, die ihre Befriedigung in dem Trüdelkram neumodischer Bildung suchte, ebensowenig verkannte er, daß die Gegenwart auch Forderungen stellte, die über die Kenntnis des classischen Alterthums hinausgingen. Das schreibende und redende Jahrhundert verlange, daß wir unsere Muttersprache vernünftig reden und schreiben lernen, Geschichte und Geographie hätte eine neue erweiterte Bedeutung gewonnen, Geometrie und Naturlehre dürfe auf keinem Lectionsplane fehlen. Er dachte dabei nicht bloß an die, die sich einst dem Studium der Wissenschaften auf Universitäten widmen wollten, sondern hauptsächlich auch an diejenigen, die dereinst zu praktischen Berufsarten übergehend unmittelbar von der Schule ins Leben eintreten wollten. Aller Ziel sei, sich zu tüchtigen Menschen fürs Leben auszubilden, die man brauchen könne, in welcher Thätigkeit es auch

immer sei. In einer besonderen Rede sprach er über das alte Dictum: non scholae, sed vitae discendum. Er war ein solcher Mann des Lebens und der Praxis, daß er mehr als einmal geradezu vom Studiren abmahnte. „Zu viele wollen studiren, zu viele Buchstabenmänner werden. O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge, Männer in vielerlei Geschäften! Die Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen, ihre Achtung nimmt ab, die der anderen zu. Jene werden bald verhungern müssen. Nehmet den Messkatalog. Die Mehrzahl der Bücher hat der Hunger dictirt, Zaubereien, Streitschriften, Revolutionschriften lehrte der Hunger bellen. Wecket andere Gaben, werdet gute Werkleute, Handelsleute, Künstler!“

Philipp Wadernagel hat in einer mit Recht sehr anerkannten Schrift über den Unterricht in der Muttersprache (4. Band des deutschen Lesebuches 1842.) dargethan, daß dabei die grammatische Methode nicht angebracht sei, wie bei einer fremden Sprache, sondern daß die Muttersprache durch ihre frische Unmittelbarkeit wirken solle, daß daher das Lesen classischer Musterstücke den eigentlichen Mittelpunkt alles Unterrichts bilden müsse. Am Schlusse läßt Wadernagel Herder's Rede „von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen“ abdrucken, weil darin bereits die wesentlichsten Grundgedanken einer zweckmäßigen Methode enthalten seien. Und in der That enthält diese Rede noch heute unschätzbare Gedanken über den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung in unsere Literatur. „Ein Lesen mit Verstand und Herz, sagt Herder, ein Lesen im Vortrage jeder Art und neben ihm eigene Composition und ein lauter lebendiger Vortrag derselben, dies ist die Schule, in welcher die Rede der Menschen gebildet und geübt wird; ihrer haben sich in Griechenland und Rom die größten, die geschäftreichsten und wichtigsten Männer hoch hinauf bis in ihr Alter nicht geschämt. Sie haben sie angepriesen, diese Schule menschlicher Sprache und Redebübung, Anweisungen und Regeln in ihr gegeben, sie haben sich wetteifernd um die Vervollkommnung der Sprache, der Stimme, der Rede bestrübt. Auf diese Weise wurden sie cultivirte Nationen und schrieben ihre Cultur der Ausbildung der Sprache und Rede zu“. Herder wollte, daß das Beste, was wir in unserer Literatur haben, in jeder wohl eingerichteten Schule laut gelesen und gelehrt würde. Kein classischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft und der Verstand lehrbegieriger Schüler gebildet hätte. Er erinnerte fleißig daran, wie andere gebildete Nationen ihre besten Schriftsteller lesen und zum großen Theile auswendig wissen. Darum sollte kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, bloß in unseren deutschen Büchern stehen oder maculaturweise in unseren Buchladen liegen, sondern in den Schulen sollte wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesiebt, jedes edelste und beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden. [Welch treffliches Material er dazu selbst in so mancher seiner Legenden, ganz besonders aber in seinem Eid geliefert hat, mag auch hier nicht unbemerkt bleiben*]. „Dies laute Lesen, dies auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschnack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter“. Man sieht, wie auch Rud. v. Raumer in seiner bekannten Abhandlung über den deutschen Unterricht mit dem Grundgedanken Herders wesentlich zusammentrifft. Nächst dem Lesen empfahl Herder angelegentlich die eigene Composition, kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils stellenweise, theils nach dem ganzen Plane des Buches. Kein Tag sollte vorübergehen, wo nicht ein Jüngling

*) Ueber das Verhältniß von H.'s Eid zu seinen Originalen giebt jetzt die gründlichste und zugleich bequemste Belehrung: Voegelin, Herder's Eid, die französische und die spanische Quelle. Heilbronn, 1879.

für sich selbst etwas schreibt; er hole nun nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf oder berichtige dieselben, oder excerpire oder componire, in welcher Übung es auch sei. Dabei wollte H. mit Recht auch der Calligraphie die größte Aufmerksamkeit gewidmet wissen.

Es ist bekannt, wie in der anspruchslosen Rede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie“ bereits die Grundzüge der Auffassung enthalten sind, durch welche Karl Ritter der neue Schöpfer dieser Wissenschaft geworden ist*). Für Herder war die Geographie kein bloßes trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten. Die Formen und Bildungen der Erde sollten in ihrer causalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Auch die Geographie sollte den sensum humanitatis schärfen durch tieferes Verständnis des Apostelwortes: in Ihm leben wehen und sind wir. Gott hat gemacht, daß von einem Blut aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen, und hat Ziel gesetzt und zuvor versehen, wie lang und wie weit sie wohnen sollen. Sie alle sind Kinder seines Geschlechts. Daher dachte H. sich die Geographie nur in Verbindung mit Naturgeschichte und der Historie der Völker. Der Anfang sollte mit der Naturgeschichte gemacht werden, als der nützlichsten und angenehmsten Kindergeographie. „Der Elefant und der Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessiren einen Knaben weit mehr, als die Kurfürsten des heiligen römischen Reiches in ihren Hermelinmänteln und Pelzen; die großen Revolutionen der Erde und des Meeres, die Vulkane, die Ebbe und Flut, sind seinen Jahren und Kräften weit mehr angemessen, als die Pedanterie zu Regensburg“. Geographie ist Basis der Geschichte und Geschichte nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Wer sie verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht über, sondern unter der Erde wohnen. Die Geschichte ist das Buch der Haushaltung Gottes, die Geographie der Schauplatz. Die Geschichte und ihre Bedeutung für die Jugendbildung zu würdigen war damals niemand befähigter als Herder, der durch seine Ideen zur Philosophie der Geschichte der Begründer der neuen culturhistorischen Weltgeschichte geworden ist. Die Arithmetik sollte durch viel Rechnen, die Geometrie durch viel Zeichnen fruchtbar und lebendig gemacht werden. Die letztere sollte nicht das Gedächtnis in Anspruch nehmen, sondern die Beweiskraft, indem die Schüler geübt würden, die Beweise selbst zu erfinden. An alle oberen Classen müsse die Inschrift gesetzt werden: Niemand gehe ohne Geometrie heraus.

Wie Herder die alten Systeme der Theologie bekämpfte, so trat er auch als Reformator des Religionsunterrichts in den Gymnasien auf. Er hielt eben so wenig von jener Compendiendogmatik, wie von dem trockenen Moralisten. Die Religion sollte im frühesten Unterrichte durch Beispiele klar gemacht und unterstützt werden. Jünglinge sollten nicht in die theologische Kritik eingeführt werden, sondern von den Glaubenswahrheiten des Christenthums den Eindruck positiver Gewißheit empfangen, die auf die heilige Schrift zu gründen sei. Wie es hiebei sein Streben war, dem dogmatischen Formalismus neues Leben einzuhauchen, so kämpfte er andererseits gegen die neue Begeisterung für den heidnischen Humanismus, bei der man das Evangelium gering schätzte. Werkstätten des heiligen Geistes sollten die Schulen sein, nicht Tempel

*) Treffend hat Schirmacher in seinem Artikel „Geographie“ in der 1. Aufl. der Encyclopädie S. 704 f. bemerkt: „Schärfer konnte der Unterschied zwischen dem, was dieselbe war und was sie werden sollte, nicht gezeichnet werden, als mit folgenden Worten Herder's: „das Studium der Geographie ist nach meinem Begriffe eben so trocken, als wenn ich die Flur oder das große Weltmeer trocken nennen wollte, da ich wenige Wissenschaften kenne, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, zugleich aber so nöthig für unsere Zeit und den Jahren der Jugend so angemessen ist, daß ich mich wundere, wie irgend ein edler wohlherzogener Jüngling in den schönsten Jahren seines Lebens sie nicht vor andern lieben sollte, sobald sie ihm in der Gestalt erscheint, in der sie ihm erscheinen muß“. (Sophron, S. 78.)

des Apollo, der Musen und der Grazien. Er hatte ein Bewußtsein davon, daß er auf einen Posten gestellt war, wo es galt, der hereinbrechenden Verweltlichung des Heiligen entgegenzuwirken, [und wußte seine Gymnasiasten in aller Freundschaft auch gegen Goethe zu schützen, der sie gern zum Statistendienst im Theater und in den Theaterproben requirirte.] Besonders am Herzen lag ihm das Studium der Theologie, durch die Briefe, die er über dasselbe herausgab, wollte er den Jünglingen ein Führer sein. Ein Lieblingsplan war es ihm, eine Einrichtung am Gymnasium zu treffen, durch welche die Theologen ein Jahr länger zurückgehalten würden und durch Vorbildung in den allgemeinen Wissenschaften eine größere Reise für die Universität erlangten. Insbesondere wollte er sie dadurch schützen vor den Gefahren der barbarischen kritischen Philosophie, wie er sich ausdrückte, mit ihrem wilden Gewirr der Ichs + Nicht-Ich — ich + mit Ich, die die Religion a priori construiren wolle und so zur Secte führe.

Bei solcher Erkenntnis von den Mitteln und Zielen höherer Bildung stellte Herder nicht geringe Anforderungen an die Lehrer. Er beklagte es tief, daß das Ansehen des Lehrerstandes zum Theil durch eigene Schuld gesunken sei und bemühte sich dasselbe in jeder Weise zu heben. Es schmerzte ihn, daß es den Städten an dem rechten Interesse für die Pflege höherer Bildungsanstalten fehle, da der Bürger- und Gemeingeist abhanden gekommen sei und die Väter der Stadt es sich nicht mehr wie ehemals zur Ehre und zum Stolz anrechneten, auch Väter der Schule zu sein. Von den Lehrern verlangte er, daß sie die Sache, die sie lehren sollten, auch wirklich ganz wüßten; vor allem aber sollten sich alle durch das Gefühl des Gemeingeistes verbunden wissen, bei dem ein jeder mit Hingebung dem gemeinen Besten diene und jeder für sein Theil für die gute Fama des Ganzen Sorge. Lehrer und Schüler tragen für die Integrität des Ganzen solidarische Verantwortlichkeit. Den Schülern rief er zu: Wie der Soldat die Fahne seines Regiments hochhält, so jeder den guten Namen seiner Classe. Die Bessern müssen die Oberhand haben. Ausgehend von dem Worte Juvenals *Maxima debetur puero reverentia* sprach er einmal in ernster Rede von der Scheu und Achtung, die Lehrer ihren Schülern und Eltern ihren Kindern schuldig sind. Jeder Erzieher müsse bei seinen Zöglingen ein lebhaftes Gefühl voraussetzen von dem, was vor oder mit ihnen geschieht. Der Lehrer hüte sich, das Ehrgefühl durch Scheltworte abzustumpfen und zu beleidigen, er hüte sich irgend einem Unrecht zu thun durch Eigensinn, mürrische Laune oder vorschnellen Glauben an eine ihm zugekommene böse Nachrede; vor allem aber vergesse er nie, daß Knaben und Jünglinge die Sitten, Reden und Geberden, die sie täglich vor sich sehen, unausbleiblich annehmen, zumal wenn dieselben sich durch das Ansehen eines Vaters oder Lehrers empfehlen. So sehr Herder aller weichen Schlassheit und welken Gelindigkeit feind war, so fest war er doch auch überzeugt, daß das Herz der Jugend einzig dadurch gewonnen und gelenkt werde, wenn man ihr ein väterliches, freundschaftliches, wohlmeinendes, unverdrossen redliches Herz zeige. Am meisten fühlte er sich von den Grundsätzen angezogen, die Gesner in seiner *Isagoge* in dem Artikel *de educatione* entwickelt.

Bei seiner ganzen sittlichen Natur erfaßte Herder alle Aufgabe der Zucht und Erziehung mit heiligem, sittlichem Ernst. Er verachtete eine wissenschaftliche Bildung, durch welche die Gesinnung nicht veredelt werde, als todten Gedächtniskram. Ein guter Kopf bei schlechtem Herzen war ihm wie ein Tempel bei einer Mördergrube, Wissenschaft ohne Erziehung wie eine Perle im Koth. Eben so strafend und mahnend, wie bittend und beschwörend rief er den Schülern das Wort des heiligen Sängers zu: „Die Weisheit kommt nicht in eine boshafte Seele und wohnet nicht in einem Leibe der Sünde unterworfen“. Inbrünstig betete er: „Nehre Geist Gottes zurück, Geist der alten und ältesten Zeiten, als die Weisheit noch Uebung, das Lernen noch Weisheit war“. Die sittlichen Schäden seines Zeitalters giengen ihm tief zu Herzen. Seinem zeit- und weltkundigem Blicke konnte es nicht verborgen bleiben, wie die Ehrbarkeit guter und strenger Sitten immer mehr abnahm, wie die Erziehung in den Häusern von Jahr zu Jahr weicher und üppiger wurde, wie sich alles unter den äußeren Glanz

der Artigkeit, Höflichkeit und Weltfittte nur versteckte, wie Grundsätze der Irreligion und Freigeisterei schon in der Jugend zu herrschen anfiengen und üppiges, genussüchtiges Wesen, grobe Frechheit, naseweise Zudringlichkeit und ausgelassene Unsittlichkeit aller Art im Gefolge hätten. Darum hielt er die Bedeutung der Schulen für die erzieherischen Aufgaben noch höher, als für die bloß wissenschaftliche Bildung. „Stadt und Vaterland hebt zu dir die Hände auf, Pflanzort junger Gemüther, früher Sitten und Gesinnungen, Schule! Bist du verloren, so ist alles verloren, denn aus dir müssen dem Staate neue bessere Bürger kommen. Wenn du der Kirche verwilderte Zweige giebst, wer wird, wer kann die alten harten Aeste beugen? Wenn schon in dir die Grundsätze der Freigeisterei, Verachtung der Bibel und guter Exempel anfangen und im Dunkeln herrschen; wer wird, wer kann sie ausrotten? wohin werden nicht auf dem wilden Acker der Welt ihre frechen Zweige und Wurzeln laufen? Mit aufgehobenen Händen steht also das Vaterland, das sein Weh hie und da im Innern fühlt, ihm aber nicht abzuhehlen weiß, es steht und steht zu dir, Schule! Es fordert von dir, die es dir anvertraute, seine jungen Sprossen und Blüten!“

Was Herder im Gymnasium zu Weimar geredet und gewirkt hat, ist durch den „Sophon“ ein Gemeingut aller unserer Schulen geworden. Die Sammlung dieser Reden allein schon sichert ihm eine bleibende Stelle in der Geschichte der Pädagogik. [Was aber mehr sagen will: Herder war selbst was er von dem rechten Lehrer forderte, daß er es sei: eine pädagogische Persönlichkeit. Es ist das Schicksal der Männer, welche vorzugsweise berufen sind, auf verschiedenen Gebieten des geistigen Lebens die Hervorbringung des Vortrefflichen nur kräftig und lebendig anzuregen, dann im Einzelnen von denen überholt werden, welche, von ihnen angeregt, das Vollkommenere wirklich hervorbringen, und nicht jedem ist es gegeben, wie Johannes der Täufer in der Anerkennung: „Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen“, völlig Trost und Beruhigung zu finden. Dadurch ist auch in das Verhältnis H.'s zu Goethe und Schiller einige Störung hineingekommen, und wenn man dieser, wie es wohl geschieht, einseitig Berücksichtigung schenkt, so erscheint das Lebensbild des Mannes, wie er in seinen späteren Jahren gewesen ist, verschoben und entstellt. Um es in seiner wahren Gestalt und im rechten Lichte zu sehen, muß man nicht unbeachtet lassen, wie H.'s ganzes Wesen fortwährend, zumal auf junge Männer, welche mit ihm in Berührung kamen, mit wahrhaft bezaubernder Gewalt den tiefsten und förderlichsten Einfluß geübt hat. Ein schönes Zeugnis dafür hat J. G. Müller in seinem Tagebuche gegeben (veröffentlicht in Gelzer's Monatsblättern, XIII, 1859, womit zu vgl. W. Baur, das deutsche evangelische Pfarrhaus. 2. Aufl. Bremen 1878, S. 259 ff.). Der ein- und zwanzigjährige junge Theologe hatte im October 1780 von Göttingen aus eine Wallfahrt zu H. unternommen und aus dessen Haus einen Eindruck mitgenommen, welcher ihm ein „Stoß zu einer ewigen Bewegung“ und ein Segen für sein ganzes Leben geworden ist. G. H. Schubert aber schreibt in Erinnerung an seine seit 1797 auf dem Weimarer Gymnasium zugebrachte Schulzeit noch nach 38 Jahren von Smyrna aus an einen Freund (Weimarisches Herderalbum. 1845, S. 247): „Was uns damals so bald befreundete, das war die gemeinsame Liebe zu einem hohen edlen Geist, zu einem großen Verstorbenen, der Ihnen in seinen Schriften, mir aber überdies auch durch Wort und That ein Führer auf der Bahn des Erkennens und Wirkens gewesen ist, die gemeinsame Liebe zu Herder. Das Andenken an diesen theuren Mann ist mir auf meiner Reise, auf der Fahrt durch die Propontis und vorüber an den Küsten von Troja, mit einer solchen Lebhaftigkeit nachgegangen, daß mir ganze Stellen aus seinen Werken vor die Seele traten, daß mir es war, als sei ich erst gestern in Weimar gewesen und habe die Stimme vernommen, welche längst für das Ohr aus Staub, nicht aber für ein Herz voll dankbarer Liebe und Ehrfurcht verstummt ist.“ Herder bestätigte eben auf das schönste J. J. Wagner's schönes Wort: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen; er braucht nicht zu dociren und zu predigen, sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet.“] Heiland †. rev. v. G. Baur.

Hermann, Gottfried*), ward am 28. November 1772 in Leipzig geboren, wo sein Vater Senior des Schöppenstuhls war. Seine Mutter, eine geborene Plantier aus Halle, gehörte einer aus Frankreich eingewanderten Familie an. Den ersten Unterricht erhielt er von Ritter, einem geschickten, aber wunderlichen Manne, der es nicht verstand, ihn zu händigen und die Lust zum Lernen in ihm zu wecken. Statt sich mit den Büchern abzugeben, tummelte er sich lieber in wilden Knabenspielen herum und war fest entschlossen, sich dem Militärdienste zu widmen. So war er zwölf Jahre alt geworden, als er dem Lehrer anvertraut wurde, dem es gelang, ihn zu zügeln und auf die rechte Bahn zu leiten. Es war dies Karl David Ilgen**), ein Mann, der durch seine gründliche, ausgebreitete Gelehrsamkeit, seine hohe Gestalt, seine bedeutenden Gesichtszüge und sein ernstes, bestimmtes Wesen sich überall Geltung und Ansehen verschaffte. Er forderte von dem Knaben unbedingten Gehorsam und angestrenzte Arbeit und brachte es auch durch sein festes, consequentes Auftreten bald dahin, daß derselbe sich von dem bisherigen Spiele ab und dem Lernen zuwandte***). Vieles trieben sie nicht mit einander; im Griechischen lasen sie in zwei Jahren zwei Capitel aus Xenophon's Memorabilien und vier Bücher der Ilias; dagegen wurde die Wißbegierde des Knaben auf jede Weise gereizt: er mußte selbst suchen und finden, sich von allem Rechenschaft geben und die Gründe für und wider sorgfältig erwägen. Und da Ilgen die Freude bemerkte, die sein Schüler an der griechischen Literatur hatte, so schenkte er ihm Köhler's Ausgabe des Hymnus auf Apollo, mit der Aufforderung, die Unrichtigkeiten, die sich darin fänden, zu verbessern. *Id mihi, heißt es vor den Act. soc. gr., primum artis criticae rudimentum fuit, puerile sane et levissimum, sed tamen a quo proficisceretur ad meliora et graviora. Nam ab illo hymno ad reliquos hymnos progrediebar, et quamvis rudis illa et plena inscitiae opera esset, tamen, quum idem illum rediissem saepiusque retractassem istas adnotationes, dignas eas habuit Ilgenius, quum ipse hymnos Homericos edebat, quas sibi commodari vellet, meminique fuisse, ubi aliquid ex iis adscisceret.* Nach zwei Jahren hatte H. solche Fortschritte gemacht, daß er, ausgerüstet mit soliden Kenntnissen in den alten Sprachen und gewöhnt, scharf zu denken und vor keiner Schwierigkeit zurückzuschrecken, die Universität beziehen konnte (1786). Seine Eltern wünschten, daß er Jurisprudenz studire; er hörte auch die dahin einschlagenden Collegien, allein seine Neigung zog ihn zu der Alterthumswissenschaft, und endlich erhielt er, wenn gleich nicht ohne große Mühe, von seinem Vater die Erlaubnis, ganz der Philologie zu leben. Von nun an war es Friedrich Wolfgang Reiz, der auf H. in wissenschaftlicher und sittlicher Hinsicht den entschiedensten Einfluß ausübte†). Ausgezeichnet durch ein reines, lauterer, frommes Gemüth, sowie durch ein

*) Benützt wurden besonders: G. Hermann. Eine Gedächtnisrede von Otto Zahn. Gehalten am 28. Januar 1849 in der akademischen Aula zu Leipzig. — G. Hermann's pädagogischer Einfluß. Ein Beitrag zur Charakteristik des altclassischen Humanisten, von Dr. R. Fr. Ameis, 1850. — Zur Erinnerung an G. Hermann von C. Platner, Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft, 1849. — G. H. Zu seinem hundertjährigen Geburtstage von A. Köhly, 1874. „Einige Randbemerkungen“ zu Köhly's Schrift gab v. Falkenstein in Zahn's Jahrbüchern 1876.

**) Ueber Ilgen (geb. d. 26. Febr. 1763, gest. d. 17. Sept. 1834) s. Kraft's Vita Ilgenii und das köstliche Büchlein: Ilgeniana. Erinnerungen an D. R. D. Ilgen, Rector der Schule zu Pforta, insbesondere an dessen Reden in Erholungsstunden. Eine kleine Anekdotensammlung von W. N.

***) Aetatis anno duodecimo traditus sum disciplinae C. D. Ilgenii, viri docti, ingeniosi, strenui, severi, atque adeo interdum asperi, sed plane ad formandos adolescentes nati, quod idem ingenuus, justus, aequus, et proficientem ex animo amans erat. . . Is igitur, quum me puerum magna voce graviter increparet, brevi tempore ex ignavissimo ecit diligentissimum. Act. soc. gr. 1, p. 6.

†) Ex Ilgenii disciplina admissus sum ad Fr. V. Reizium, virum ut probitate, ita doctrina ingenioque incomparabilem, quo quod praeceptore uti mihi contigit, in summa felicitate deputed. Is quantus vir fuerit, illi modo sciunt, qui eo usi sunt familiarius. Nam

genaues, präcises, stets auf gewissenhafter Prüfung beruhendes Wissen, wurde er des reichbegabten jungen Mannes Lehrer und nicht nur in seinen durch den klaren Vortrag und die ganze Methode musterhaften Vorlesungen, sondern auch im vertrauten häuslichen Verkehr war er vorzugsweise geeignet, das in ihm auszubilden, was unter anderen Umständen vielleicht weniger entwickelt worden wäre. Denn fortwährend hielt er den rastlos Vorwärtstrebenden an, nach den Gründen jeder Erscheinung zu fragen und auch dem Einzelnen und Geringsen die aufmerksamste Sorgfalt zuzuwenden: ein Bemühen, das um so weniger vergeblich sein konnte, als er, selbst philosophisch gründlich gebildet, das Bedürfnis seines Schülers nach rationaler Erkenntnis trefflich zu befriedigen wußte. Neben Reiz, bei dem er Vorlesungen über Grammatik, Metrik, Aeschylus, Aristophanes, Aristoteles, die Bukoliker und Plautus, also über dieselben Disciplinen und Schriftsteller hörte, die späterhin zum größten Theile den Mittelpunkt seiner Studien bildeten, hatte H. noch zu Lehrern in der Philologie die beiden Ernesti und Chr. Dan. Beck, die ihn aber nicht wesentlich förderten. Ebenso wenig genügten ihm die philosophischen Vorträge Casar's und Platner's. Bei dem letzteren schrieb er zwar eifrig, aber nur, um zu widerlegen, was eben vorgetragen wurde. Durch einen Zufall kamen ihm die Schriften des Königsberger Philosophen in die Hände. Valde alienus eram, sagt er in den Act. soc. gr., a philosophia, quamvis adirem scholas philosophorum, quum forte in mentem venit dissertationem scribere de sublimitate, quam ad disceptandum proponerem in coetu juvenum, qui disputando exercebamur praeside Chr. D. Beckio. Dum cogito quid esset sublime, tangit animum memoria Longini, cujus librum tamen non legeram, et ne possidebam quidam. Statim emo. Ubi aperio, video Longinum quid sit sublime ut ab Caecilio satis explicatum praeterire. Indignor: lego tamen librum, sed nihilo magis quod quaerebam invenio. Conquiro alios auctores, quos de sublimi scripsisse audio: lego hos quoque: nullus satisfacit. Tum forte dicit mihi amicus quidam, exposuisse de illa re etiam J. Kantium in eo libro, quem fecerit de facultate judicandi aethetica, sed eum intelligi non posse nisi perlecto illo, qui sit de ratione practica, hunc autem rursus non, nisi probe cognito illo, in quo sit de pura ratione explicatum. Longum iter esse videbam, sed nihil deterritus continuo emo librum illum, qui est de ratione pura. Quem simulatque domum e libraria apportavi, legere coepi avidissime. Ubi perlegeram quae de spatio ac tempore scripta sunt, videbantur illa esse falsissima, conscripsi-que statim quibus ea refutarem. Quum pergerem in legendo, vidi redeundum mihi esse ad ea, quae jam legeram. Relegi igitur, et delevi partem refutationis meae: relegi iterum iterumque et delevi aliam atque aliam partem: intra paucos dies tota deleta erat refutatio. Tum vero sensi qualis quantusque ille vir esset, legique et hunc librum et caeteros studiosissime. Voll Begier, die Lehre des großen Mannes genauer kennen zu lernen, gieng er nun nach Jena zu Reinhold, nachdem er am 17. Oct. 1793 über seine Abhandlung de fundamento juris puniendi (Opuscul. 1) öffentlich disputirt hatte. Ein halbes Jahr lang beschäftigte er sich dort ausschließlich mit dem Studium der Kantischen Philosophie, ohne indes die Erwartung, die er von Reinhold gehegt, erfüllt zu sehen. Nach Leipzig zurückgekehrt, habilitirte er sich am 18. Oct. 1794 durch die Vertheidigung seiner Abhandlung de poeseos generibus (Opuscul. 1), und im folgenden Jahre eröffnete er seine Vorlesungen über Kant's Kritik

saepenumero fama matrem habet vanitatem, virtutem novercam. Incredibilis in eo viro doctrina erat atque eruditio, sed latebat, quia omnia accuratissime eoque etiam diutissime tantoque diutius pervestigabat, quanto natura alienior a celeritate erat . . . Quum esset judicio acutissimo, animo autem ab omni prava cupiditate libero, tantus apud eum honos erat veritatis tantaque sanctitas, ut non putem veri incorruptiorem aut investigatorem aut arbitrum posse inveniri . . . Erat autem modestissimus atque a gloriae et admirationis affectatione plane vacuus, ut non minus properaret confiteri si errasset, quam gauderet probare quod alios et vel discipulos suos recte atque rectius quam sese perspexisse intelligeret. Act. soc. gr. 1, p. 7 sqq.

und des Sophokles Antigone. Der Beifall, den er sich erwarb, war ein so allgemeiner, daß ihm schon 1797 eine außerordentliche Professur übertragen wurde, welche er am 28. März 1798 — sein Vater war kurz zuvor gestorben — mit einer lateinischen Rede auf Reiz antrat. Vier Jahre nachher ward ihm das Rectorat in Schulpforte angeboten; er war aber überzeugt, daß er hiezu ganz und gar nicht taugte, und empfahl als den rechten Mann seinen ehemaligen Lehrer Plgen. Ebenso lehnte er einen Ruf nach Kiel ab, worauf er (1803) ordentlicher Professor der Beredsamkeit, seit 1809 auch der Poesie wurde. Später schlug er noch einen Ruf an die eben gegründete Universität Berlin aus. Er hatte an Leipzig, wo er geboren und erzogen worden war, eine solche Anhänglichkeit, daß er sich nicht entschließen konnte, es zu verlassen. Selbst größere Reisen unternahm er nur selten, zwei in die Schweiz 1815 und 25, wo er vornehmlich in Zürich theure und dankbare Freunde fand. Ueberhaupt war der Gang seines Lebens ein ruhiger und stiller: seine Zeit gehörte fast ausschließlich der wissenschaftlichen Arbeit und seiner Familie. Auf die dringende Einladung von Jacobs erschien er 1840 in der Gothaer Philologenversammlung, 1844 war er Präsident der Dresdener. Von harten Prüfungen, wie sie keinem Sterblichen erspart werden, blieb freilich auch er nicht verschont. Einen Sohn verlor er im zartesten Kindesalter, einen zweiten, der Jus studirte, als er beim Baden einem Freunde das Leben retten wollte*). Und 1841 am 19. Februar starb ihm seine Frau, mit der er 38 Jahre lang in der glücklichsten Ehe gelebt hatte. Dieser Schlag erschütterte ihn auf das tiefste; doch gewann er nach und nach seine frühere Kraft und Frische wieder. Bis in das hohe Greisenalter war er körperlich rüstig, geistig munter**). Sein Tod erfolgte nach einem kurzen, aber schmerzlichen Krankenlager am 31. Dec. 1848. Acht Jahre zuvor, am 19. Dec. hatte er sein Magisterjubiläum gefeiert, wobei ihm von allen Seiten Gaben und Glückwünsche dargebracht wurden und, was dem Feste seine schönste Bedeutung verlieh, die Huldigungen nicht sowohl dem berühmten Gelehrten, dem Meister einer zahlreichen Jüngerschaft, als dem allgemein geliebten und verehrten Manne galten***).

Das Gebiet der wissenschaftlichen Leistungen Hermann's waren die alten Sprachen, deren Behandlung er als eine rein empirische vorfand. Eine große Masse grammatischen Stoffes war angehäuft, aber rein nach äußerlichen Beziehungen; die Grammatik erschien nur als ein Mittel, durch welches man in den Besitz einer fremden Literatur gelange; über die tempora, die modi, die mannigfachen Nuancen, wie sie durch die Verschiedenheiten der Zeiten, der Völker, der Stilgattungen, der Individualität der Schriftsteller bedingt werden, hatte man durchaus keine klaren Vorstellungen; Ellipse, Pleonasmus, Enallage spielten eine große Rolle; die so wichtigen Partikeln †) wurden

*) Es war (am 12. August) im Sommer 1835, wo Hermann über die Andromache des Euripides und griechische Literaturgeschichte las. Für die Beweise von Theilnahme, die ihm bei diesem traurigen Ereignisse seine Zuhörer gegeben hatten, dankte er in einem lateinisch geschriebenen Anschläge. Nach einer Abschrift von Kreußler mitgetheilt von Köchly S. 251.

***) Sein 50 jähriges Professorjubiläum gieng auf seinen ausdrücklichen Wunsch in aller Stille vorüber. Das an den König gerichtete Schreiben, worin er den Charakter eines Geheimen Rathes, den man ihm damals beilegen wollte, ablehnte, beginnt mit den Worten: Ich habe stets ohne Rücksichten gesagt und gethan, was ich für recht und gut erkannte; ich habe nie etwas anderes sein oder heißen wollen, als was ich wirklich zu sein im Stande war. S. Köchly, S. 98 und v. Falkenstein, S. 9.

****) S. Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1840, B. 30, 4. Heft, wo das Fest ausführlich beschrieben ist.

†) Tempora verborum, modi, formae gentium vel aevorum vel scribendi generum diversitate discretatae, particulae, quarum vis explicatu difficillima est, sed maximum ad justam interpretationem momentum habet, haec omnia spissis tenebris involuta mirisque perturbata erroribus inveniebam. Act. soc. gr. 1, p. 12. Vgl. außerdem de emend. rat. p. 122 sqq. und in Rumpel's Casuslehre den Abschnitt über die historische Entwicklung der Grammatik.

als *res expletivae et otiosae* kaum beachtet. H. stellte zuerst für die Grammatik die bestimmte Forderung einer selbständigen, in sich logisch geordneten Wissenschaft, verlangte nicht bloße Ansammlung von Thatfachen, sondern richtige Deutung und Erklärung derselben, vernichtete durch eine scharfe Kritik hergebrachte, tief eingewurzelte Irrthümer, und fixirte durch die sorgfältigste, feinste Beobachtung des Einzelnen neue Regeln und Gesetze. Die Schrift, in der er sein Princip zuerst und am meisten darlegte, führt den Titel: *De emendanda ratione graecae grammaticae pars prima* (1801) und ist nicht vollendet, vielleicht in Folge der an ihn ergangenen Aufforderung, das Buch des Viger *de praecipuis graecae dictionis idiotismis* zu bearbeiten (1802). Mag dem sein wie ihm will, so viel ist gewiß, daß Hermann gleich durch diese beiden Werke, namentlich durch das letztere, einen gewaltigen Einfluß ausgeübt hat, und zwar nicht bloß auf die Profanphilologie, sondern, wie dies z. B. Winer in seiner Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms anerkennt, auch auf die biblische Exegese, wenn gleich manche Theologen von den gegebenen Aufklärungen lange Zeit keine Notiz nahmen, sondern fortwährend eine Erklärungsweise befolgten, von der es im Viger p. 786 ed. 4 heißt: *meminerint tirones, illam interpretandi rationem, qua nonnulli theologorum utuntur, nihil esse nisi blasphemiam.*

Durch die eifrige Beschäftigung mit der Sprache und durch die Würdigung des Künstlerischen in derselben mußte H. nothwendig auf die Metrik geführt werden, und auch hier hat er mit genialer Kühnheit Bahn gebrochen. Denn seitdem Bentley, „der den Rhythmus der Alten so gut verstand wie ihre Sprache, aber wie ein Dichter nur sagte, was er fühlte“*), in seinem *σχεδίασμα* de metris Terentianis einige Punkte der Metrik überhaupt und der terenzischen Prosodie und Metrik insbesondere dargelegt hatte, war man nicht nur nicht weiter gekommen, sondern es waren sogar in mancher Hinsicht Rückschritte gethan worden. Selbst Keiz, der seine große Verehrung Bentley's auf seinen Schüler übertrug und ihn zu metrischen Studien anregte, war, da er die Verse mehr mit den Fingern abzählte, als nach dem Gehör beurtheilte, *metri studiosior quam peritior***). H. führte aus, was Bentley anderen zu entwickeln überlassen hatte. Begabt mit einem feinen musikalischen Gehör, durchforschte er das ganze Gebiet der alten Poesie, bestimmte, ohne sich um die Theorie der alten Grammatiker zu kümmern, das Wesen des Rhythmus, erklärte die einzelnen Maße, ihren Gebrauch, ihre Gruppierung zu Strophen, die Responzion der Strophen, und zeigte auf eine überraschende Weise, wie in der metrischen Kunst der Griechen und Römer überall neben der größten Freiheit die größte Gesetzmäßigkeit herrsche***). Schon in der Schrift *de metris poetarum graec. et rom. lib. 3* (1796) stellte er sein Gebäude mit sicherer Hand fertig hin, und fort und fort feilte er an dieser Aufgabe seines Lebens. 1799 ließ er das Handbuch der Metrik erscheinen, 1816 die *elementa doctrinae metricae*, 1818 die *epitome doct. metr.*, der Menge einzelner metrischer Beobachtungen gar nicht zu gedenken, die in seinen Ausgaben und Abhandlungen zerstreut sind. Von dem Handbuch verdient überdies noch hervorgehoben zu werden, daß es den metrischen Studien auch in weiteren Kreisen Beachtung verschafft hat, wie denn Göthe, damals mit der Achilleis und der Helena beschäftigt, bei einem Besuche im J. 1800 H. sogar aufforderte, eine deutsche Metrik zu schreiben.

Ihre praktische Bewährung fanden die sprachlichen und metrischen Studien H.'s an der Behandlung der alten Schriftsteller, namentlich der Dichter; denn diesen galt, wenn man von der Poetik des Aristoteles (1802), dem Lexikon des Photius (1808) und

*) Handbuch der Metrik p. 5. Vgl. auch: De R. Bentlejo ejusque editione Terentii, Opuscc. 2.

***) Praefat. ad Plauti Trin. p. 8.

****) Porson, der berühmte englische Kritiker, sang seiner Zeit im Mus. Crit. Cantabr.

*Νῆιδες ἐστέ μέτρων, ὧ Τεύτονες· οὐχ ὁ μὲν, ὃς δ' οὐ
πάντες, πλὴν Ἐρμῆνος.*

dem *Dracon de metris poeticis* (1812) absieht, fast durchaus seine literarische Thätigkeit. Bald nach der Schrift *de metris* führte er seine Ansichten praktisch an Pindar durch (1789), da Heyne, mit grammatischer und metrischer Kritik eben nicht vertraut, ihn ersucht hatte, dieselbe zu üben. Nun traten die früher völlig unmetrisch abgetheilten Verse des großen Lyrikers zum erstenmal in ihrer Herrlichkeit hervor, und durch die Abhandlung über den Dialekt des Dichters und die beigelegten, an geistvollen Emendationen reichen Noten war auch der Texteskritik ein ganz neuer Weg vorgezeichnet*). Außer dem Pindar verdanken die Freunde des Alterthums dem Fleiße und Scharfsinne H.'s noch folgende Bearbeitungen antiker Dichterwerke: des Aristophanes *Wolken* (1799, ed. sec. 1830), die *Orphica* (1805), die homerischen *Hymnen* (1806), den Sophokles (1817 ff.), 13 Stücke des Euripides (1800 ff.), den Bion und Moschus (seine letzte Arbeit, 1849) und des Plautus**) *Trinummus* (1800) und *Bacchides* (1845). Die Herausgabe des bereits 1799 durch die Eumeniden angekündigten Aeschylus, seines Lieblings, zu dem er immer wieder zurückkehrte, in dem er sich nie Genüge thun konnte, legte er wenige Tage vor seinem Tode in die Hand seines Schülers und Tochtermannes Haupt, der ihn 1852 der Oeffentlichkeit übergab. In allen diesen Werken, die reich sind an den schätzbarsten Bemerkungen und z. Th. mit höchst lesenswerthen Vorreden ausgestattet, dominirt das kritische Moment. Nicht als ob H. geglaubt hätte, mit der Kritik sei alles abgethan; im Gegentheil, er hat es mehr als einmal ausgesprochen, daß nur Kritik und Exegese zusammen ein rechtes Verständnis einer alten Schrift geben***). Aber was ihn vorzüglich interessirte, war doch die sprachliche Seite, waren insbesondere solche Partien der Autoren, die aus irgend einem Grunde der Heilung bedurften; und hier hat er auch in sehr vielen Fällen seinen Adlerblick auf das glänzendste bewährt. Uebrigens war seine Kritik eine wesentlich divinatorische. Hatte er sich einmal in einen Schriftsteller recht hineingelebt und hineingelesen, so ließ er sich durch die Handschriften nicht binden, ja er konnte sogar über diejenigen spotten, qui devoratas cum omni squalore sacras membranas sine eruditate concoquant†). Daher kommt es, daß seine Vermuthungen häufig kühn und mit dem, was in den Codices steht, verglichen nicht eben wahrscheinlich sind; sehr viele dagegen sind evident, nicht wenige durch spätere Vergleichen in überraschender Weise bestätigt worden. Es genügt in dieser Beziehung an den berühmten Brief zu erinnern, den Mitsch, mit dem Palimpsest des Plautus beschäftigt, im Juni 1837 von Mailand aus an H. schrieb und worin er unter anderem sagt: Sie feiern den glänzendsten Triumph, den eine über alle historischen Bedingungen

*) Der dritte Band des Heyne'schen Pindar enthält von Hermann: Diss. 1 de metris Pindari. Diss. 2 de mensura rhythmica. Diss. 3 de dialecto Pindari. Diss. 4 Notae ad Pindarum.

**) Mit Plautus hatte ihn bereits Reiz verlobt. „Als er einmal ein Buch suchte, wobei ich ihm leuchtete, waren wir an ein Bücherbrett gekommen, das viele Ausgaben des Plautus enthielt. Da blieb er stehen und sprach: das soll Ihre Braut sein, mit der verlobe ich Sie hiermit förmlich und der sollen Sie treu bleiben“. S. Verhandlungen der siebenten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden, 1845.

***) S. Opuscc. 6., p. 12. „Die archäologische Schule sucht das Verstehen der Schriftsteller fast allein in der Erörterung der geschichtlichen, antiquarischen, mythologischen und artistischen Beziehungen; das aber, worin doch gewiß jeder Unbefangene zuerst dieses Verstehen setzen wird, das Verständnis der Worte, des Sinnes, des Zusammenhanges der Gedanken, stellt sie nach. Das ist denn aber augenscheinlich eine nicht geringere Einseitigkeit, als die der bloßen Sprachgelehrten, welche alles, außer was zur Sprache gehört, unberücksichtigt lassen. Nur beides zusammen, mit gleicher Gründlichkeit und Vorsicht behandelt, und frei gehalten von Beimischung grundloser Hypothesen und nicht zur Sache gehöriger Dinge, kann eine wirklich richtige Erklärung und wahres Verständnis einer alten Schrift geben“. Es war also wenigstens nicht im Sinne des Meisters, wenn etwa einzelne seiner Jünger in den Gymnasien über der grammatisch-kritischen Behandlung der Schriftsteller die sachliche Erklärung versäumten. Vgl. den Art. Geschichte des gelehrten Schulwesens Bd. II, S. 865.

†) Praefat. ad Plaut. Bacch. p. 6.

erhabene, eingeboren-geniale Divination davontragen kann . . . Mit freudiger Bewunderung Ihrer hochbegabten Natur bekenne ich meine Ueberzeugung, daß Bentley und Sie die einzigen gewesen sind, deren durchdringender Blick unter dem entstellenden Schmutz der Jahrhunderte die harmonische Gesetzmäßigkeit Plautinischen Versbaues erkannt und in ursprünglicher Reinheit wieder ins Leben zu rufen gewußt hat; daß namentlich Ihr Trinummus, seit 37 Jahren insofern verkannt, als Ihnen auf Ihren scheinbar allzuwenig gerechtfertigten Bahnen niemand nachzufolgen das Herz hatte, als einziges Beispiel eines in allem wesentlichen richtigen Verfahrens, und die Vorrede dazu als kurze, aber lehrreiche Anleitung zu der allein wahren Behandlungsweise dasteht. S. Zeitschr. f. d. Alterthumswissenschaft, 1837.

Historisch-antiquarische Studien waren nicht das eigentliche Element H.'s, obwohl er ihre Berechtigung durchaus nicht verkannte*). Schon in seiner Jugend, als er noch bei Reiz Vorlesungen hörte, hatte er für das, wozu er berufen war, ein so sicheres Gefühl, daß er sich dem Einflusse seines Lehrers nur auf dem Gebiete der Sprache ganz hingab. Und dieser Richtung ist er sein ganzes Leben hindurch treu geblieben. In seinen mythologischen Schriften**) tritt bei der Behandlung des Einzelnen sofort die Sprache in den Vordergrund; die Etymologie ist ein Hauptmittel für die Deutung der Mythen, und wo die Mythologen vom Fach die Worte, den Sinn der Alten falsch verstanden und daraus ungehörige Schlüsse zogen, fehlt es nicht an einer einschneidenden Kritik, die vor allen Dingen auf eine gründliche Kenntnis der Sprache und eine richtige Exegese dringt. Vgl. z. B. die Abhandlung *de graeca Minerva*, Opuscc. 7. Ebenso charakteristisch ist die Art und Weise, wie er sich an der Homerfrage betheiligte. Die historischen Untersuchungen, die in Wolf's Prolegomena den größten Raum einnehmen, ließ er fast ganz bei Seite. Dagegen machte er auf die Verschiedenheit in der Diction und den Rhythmen, auf die Widersprüche, die Nachahmungen und weiteren Ausführungen aufmerksam und suchte von diesem Punkte aus, wie später Lachmann, das Ursprüngliche aufzufinden***). Wer etwa daran zweifeln möchte, daß auch auf dem Wege rein sprachlicher Forschung sichere Resultate für die Literaturgeschichte zu gewinnen seien, der lese die unvergleichliche Abhandlung über die Orphica, von der Lehms in seinen *Quaestionibus epicis* mit Recht sagt: *Nihil tulit recentior aetas, quod Bentleyano ingenio similis sit*. Hier ist durch die sorgfältigste Beobachtung der sprachlichen, metrischen und prosodischen Eigenthümlichkeiten sämmtlicher uns erhaltener Epiker überzeugend dargethan, daß ein Dichter, den Kuhnken für einen *poeta vetustissimus* mit einer *dictio fere Homericæ* erklärt hatte, in die Zeit zwischen Quintus Smyrnaeus und Nonnus, also in das 5. Jahrhundert nach Christus, gehört.

*) S. die Vorrede zu: Ueber Herrn Prof. Böckh's Behandlung der griechischen Inschriften von G. Hermann, 1826. — Zahn a. a. O. S. 15: Daß auch andere Seiten des Alterthums der Forschung würdig seien, läugnete er nicht, aber theils sah er hier nur die Resultate der sprachlichen Forschung, theils wollte er den Unterschied zwischen Philologie und Geschichte gewahrt wissen. Jedenfalls war er im Recht, wenn er die Unterscheidung einer sprachlichen und sachlichen Philologie ebenso wenig zugeben wollte, als daß die Beschäftigung mit historischen Gegenständen eine unzulängliche Kenntnis der Sprache und unmethodisches Verfahren rechtfertigen könne. Daß aber diejenigen Theile der Alterthumswissenschaft, welche mit sprachlichen Studien nicht unmittelbar zusammenhängen, von ihm selbst nur gelegentlich betrieben und in ihrem vollen, selbständigen Werth nicht hinreichend anerkannt wurden, lag in der Eigenthümlichkeit seines Geistes begründet.

**) Es gehören hieher: Briefe über Homer und Hesiodus, vorzüglich über die Theogonie, von G. Hermann und Fr. Creuzer, 1818. Ueber das Wesen und die Behandlung der Mythologie. Ein Brief an Herrn Hofrath Creuzer von G. Hermann, 1819. Außerdem die Abhandlungen in Opuscc. 2 und 7.

***) S. die Vorrede zu den homerischen Hymnen und die Abhandlung *de interpolationibus Homeri*, Opuscc. 5. Ueber Hesiod, über den Hermann ähnliche Untersuchungen anstellte, vergl. auch noch die Recension der Göttingischen Ausgabe, Opuscc. 6.

Sehr zu wünschen wäre, daß dem reichen Schatze, der in den sieben Bänden der Opuscula niedergelegt ist, noch einige Bände, die rückständigen Programme und die werthvolleren Recensionen enthaltend, hinzugefügt würden, damit die Wirksamkeit Hermann's, der als Schriftsteller wie als Lehrer für rationale Erforschung der griechischen Sprache und für die Hebung der griechischen Studien überhaupt so außerordentlich viel gethan hat, in ihrem ganzen Umfange lebendig vor die Augen träte. Einen achten Band hat 1844 Theodor Frischa herausgegeben. Welche seiner Schriften wir auch immer in die Hand nehmen mögen, nirgends finden wir eine diffuse Gelehrsamkeit, ein bloßes Prunken mit Citaten, ein vages Hin- und Herreden. „Vielmehr üben alle dadurch einen eigenthümlichen Reiz aus, daß er mit genialer Leichtigkeit den Stoff beherrscht, daß er überall auf eigenen Füßen steht, daß man in dem ganzen Gedankengange den selbständigen Denker gewahrt. Es ist nicht bloß die Bestimmtheit, Klarheit und Consequenz der Begriffe, das feine Ohr für die Eigenheiten der Sprache und ihre Unterschiede, es ist die originelle Behandlungsart der Wissenschaft, welche derselben einen neuen Aufschwung gegeben und ein frisches Leben in ihr erweckt hat*“.

Wer H. nur aus seinen Schriften kennt, besitzt zwar im ganzen kein unrichtiges Bild von ihm, aber den vollen Eindruck gab doch erst seine Persönlichkeit**). Das zeichnete eben H. aus, daß er eine bedeutende Persönlichkeit — daß er ebenso sehr der große Mensch als der große Gelehrte war. Daher war sein Einfluß als Lehrer so bedeutend, seine Einwirkung auf seine Schüler so begeisternd. Was er vor allem von dem Lehrer verlangte, daß er den Weg und die Methode durch Lehre und Beispiel zeige und seinen Schülern Liebe zur Wissenschaft einflöße, diese beiden Forderungen erfüllte er selbst auf das glänzendste. Er las in deutscher Sprache über Poetik, Kritik und Hermeneutik, Encyclopädie und Methodologie der Philologie, scenische Alterthümer, Metrik, griechische und lateinische Syntax, griechische Literaturgeschichte, Mythologie; in lateinischer über Homer, Hesiod, die Tragiker, Aristophanes, Pindar, die Bukoliker, Plautus, Terenz, selten über Prosaiker, im Wintersemester 18³³/₃₄ z. B. über Thucydides. Wenn der kleine, magere Mann mit dem raschen Gange, den blizenden Augen, den Stiefeln und Sporen — denn die trug er seit seinen Studentenjahren den ganzen Tag über — die Begrüßung der Zuhörer freundlich erwidernnd das Katheder bestiegen und mit der Anrede: *commilitones humanissimi****) begonnen hatte, da gab es gar manches zu bewundern: sein ausgezeichnetes Gedächtniß, die Lebendigkeit und Frische seines Vortrags †), die Meisterschaft, womit er die lateinische Sprache handhabte und auch moderne Begriffe in ein antikes Gewand kleidete ††), die tiefe Empfindung für das Schöne in den Rhythmen, die er beim Lesen einer Ode Pindar's oder eines tragischen Chores beurfundete, die classische Urbanität, mit der er polemisirte †††). Das Hauptgewicht legte er auf die Behandlung der Schriftsteller. Wie er im einzelnen verfuhr, schildert Zahn trefflich und der Wahrheit gemäß also: „Das mechanische Verständniß

*) Worte Platner's a. a. D.

**) S. Zahn S. 23 ff.

***) Als einmal Halle'sche Studenten, die Mützen auf dem Kopfe, sein Katheder umstanden, begann er: *Commilitones pileati et non pileati*, rügte die Unart in kräftigem Latein und schloß mit den Worten: *Sed a barbaris redeamus ad Graecos*. Eine Variante s. bei Köchly S. 240.

†) Kobek in der Vorrede zum *Uias*: *Libere profitebor quod sentio: inter eos, qui me adolescente claruerunt, philologos haud paucos esse, quos mihi antepnam, sed eorum nullum Hermannii in arte critica perfectionem, in grammaticarum rerum quaestionibus subtilitatem, in dicendo vigorem claroremque mihi adaequare videri.*

††) In welchem Grade er auch der griechischen Sprache mächtig war, lehren die köstlichen Uebersetzungen aus Schiller's *Wallenstein*, Opuscc. 5. Zu den lateinischen Gelegenheitsgedichten Hermann's, die in den Opuscc. enthalten sind, kommen jetzt noch die 23 Sylbestergriße an Einert, die Köchly S. 275—287 mittheilt.

†††) S. bei Ameis den Anhang: Einige pädagogische Bemerkungen über Polemik der Philologen mit specieller Beziehung auf G. Hermann.

setzte er voraus, oder deutete es in schwierigen Fällen kurz an, hielt aber vor allem darauf, daß man stets strenge dem Gedankengang des Schriftstellers folge und den eigenthümlichen Ausdruck desselben klar erkenne, was, ohne daß er viel Worte darüber machte, wie unvermerkt aus der ganzen Behandlungsart hervorgieng. So schritt die Erklärung in einem Flusse fort, nur da, wo es nöthig war, hielt er an, um ausführliche Erläuterung oder Verbesserung einer schwierigen Stelle zu geben, und lehrte so durch die That, stets nur auf die Sache zu sehen und das Beiwerk nicht zur Hauptsache zu machen. Wenn er dann eine schwierige Stelle ausführlich behandelte, war es ein wahrer Genuß zu sehen, mit welcher Klarheit und Schärfe er den Fehler aufdeckte, nachwies, was dem Zusammenhange gemäß gesagt sein müsse, und dann wie im Blitze das Richtige oder jedenfalls das Schöne und Passende fand; das alles mit einer Lebhaftigkeit, Kraft und Eleganz des Vortrags, daß das Wort des alten Dichters auch von ihm gilt:

Die rasche Peitho thronte auf den Lippen ihm,
ja, er bezauberte den Hörer und allein
ließ er den Stachel in der Seele ihm zurück*.

Wollte Jemand zu H. in ein näheres Verhältnis treten, als dies durch den Besuch der Collegien möglich war, so war ihm hiezu durch die Theilnahme an einer der Gesellschaften, denen er vorstand, Gelegenheit gegeben. Gleich beim Beginn seiner akademischen Thätigkeit hatte er Uebungen sowohl im Lateinisch Schreiben und Disputiren (1795), als in der Behandlung der alten Schriftsteller (1796) angekündigt. Sehr bald erwuchs hieraus eine Gesellschaft, welche sich anfangs die philologische (1801), später die griechische nannte (1805), als welche sie eine über Deutschland hinausgehende Berühmtheit erlangt hat. Die Einrichtung dieser Anstalt beschreibt er selbst in den Act. soc. gr. 1, p. 18 sqq.: *Semel unaquaque septimana hora post meridiem sexta*) conveniunt socii, quo tempore non aliae in academia lectiones habentur, quibus in unius horae terminos sermones nostri coarctentur, omittendique sint disputatione non ad finem perducta. Mihi aliquot diebus ante affertur libellus ab uno sociorum conscriptus, postquam eum libellum alius, qui ejus censuram suscipit, legit ac pertractavit. Tum ego, positis aliis omnibus negotiis, ad illud me scriptum confero, quod quo vel paginarum numero majus vel materiae copia uberius vel rerum difficultate implicatius est, eo plus me et temporis et operae ei tribuere oportet, ut de singulis certum et rectum conficiam judicium. Quid quis autem scribere velit, unicuique liberum reliqui, non solum ut cognoscerem quo quisque potissimum inclinaret, sed etiam quod rectius aguntur quae quis sponte et suapte quadam propensione, quam quae jussus et fortasse invitatus agit. Praeterea non omnes ad eadem aut aequae praeparati aut exercitati, aut quibus opus est libris, instructi sunt. Itaque dum quisque sibi eligit illud in quo se aliquid praestitutum putat idque tractat studiose, sive id, ut plerumque, scriptor aliquis, sive res aliqua est, quae perpendendis scriptorum testimoniis exploretur, simul, quod ei alio tempore cum aliis, qui alias res praetulerunt, disputandum est, ad has quoque res transit eo modo, quo quis facillime atque aptissime ad minus sibi nota invitatur, in easque introducitur. Nam quum eum non oporteat ipsum in illo genere aliquid elaborare, sed percensere quae scripsit alius, quidque is non recte disputaverit ostendere, dum invenire studet quo illum erroris arguat, excitatur hac ipsa cupiditate ut illas quoque res cognoscat, ne alterum convincere volens ipse latus nudum praebet. Ita paullatim in variis rerum generibus omnes inter se*

*) Freitags. Die Mitglieder des Seminars versammelten sich am Mittwoch und Samstag. Ueber die Aufnahme in die soc. gr. entschied eine lateinisch abgefaßte Arbeit, die man einzureichen, und, falls sie gebilligt wurde, zu vertheidigen hatte.

aemuli fiunt. Uebersetzungen waren ausgeschlossen*), ebenso illud genus interpretationis, quod positum est in explicatione omnium vocabulorum et formularum, in comparatione multorum similium exemplorum, in amplissima rei cujusque enarratione, denique in divinatione quadam rerum abstrusissimarum, quas ab se ipso inventas in antiquum scriptorem interpretes inferat. Dagegen wollte er erklärt wissen quae difficilia aut corrupta essent, quorum altera recte explicando defenderentur, altera bene emendando lucem acciperent. Fehlte es einmal aus irgend einem Grunde an einer Arbeit, so gab er eine schwierige Stelle auf, im Sommer 1837 z. B. den *Ἰοῆρος* des Simonides: *Ὅτε λάρακι ἐν δαυδαλέα . . .*, und fragte dann die Mitglieder bei der nächsten Zusammenkunft um ihre Ansicht de hoc illove dicto explicando emendandove vitio. Eine sehr anziehende Schilderung des Lebens und Treibens in der soc. gr. findet sich in des leider zu früh verstorbenen Emperius *Observationes* in Lysiam, 1833. Sie sei hiemit unseren Lesern bestens empfohlen**).

Als im J. 1834 das seit dem Tode Beck's eingegangene philologische Seminar wieder ins Leben gerufen wurde, übernahm Hermann die Leitung der griechischen Uebungen — die der lateinischen ward Klotz übertragen — und verfaßte zur Eröffnung das Programm de officio interpretis (Opusc. 7.); denn für die griechische Gesellschaft war vornehmlich die Kritik, für das Seminar die Erklärung bestimmt. Die Autoren wurden hier vorgeschrieben, im Griechischen z. B. Euripides, im Lateinischen Virgil, und während des ganzen Semesters beibehalten. Je eines der Mitglieder — es sollten, wie in der soc. gr., nie über zwölf sein —, an dem gerade die Reihe war, hatte zu interpretiren, so lange, bis der Vorsitzende (Hermann that dies gewöhnlich mit den Worten: *si tibi placet, hic subsistamus*) aufzuhören befahl, worauf die Uebrigen, zunächst der Senior, ihre abweichenden Meinungen äußerten.

Eine dritte Gesellschaft, über die man Genaueres bei Ameis S. 19 ff. und Köchly S. 246 ff. nachlesen kann, beschäftigte sich namentlich mit philosophischen Gegenständen. Ueber ein Thema eigener Wahl ward ein Aufsatz gefertigt; dann wurde ein Respondent gewählt, zwei andere übernahmen die Opposition. Die Disputation erfolgte an einem der beiden Spätnachmittage, die dazu bestimmt waren. Am Schlusse derselben gab H. dem Verfasser des Aufsatzes ein auf den behandelten Stoff bezügeltes Thema, worüber er gleich das nächste mal frei ohne schriftliche Unterlage sprechen sollte. Bei dieser Vortrage merkten die einzelnen Theilnehmer des Vereins sich diesen oder jenen Begriff, diese oder jene Schlussfolge an, um dann mit dem Redner darüber disputiren zu können. Den Anfang des Opponirens machte in der Regel, wer vermöge seines Talents das Ganze augenblicklich zu übersehen und zu beurtheilen im Stande war.

Bei allen diesen Uebungen wurde lateinisch gesprochen***) und nicht selten sehr lebhaft gestritten. H. hielt als Präses die Zügel fest in den Händen, ließ unnöthige Abschweifungen nicht aufkommen, und fuhr auch wohl einmal, wenn sich die Disputirenden

*) Act. soc. gr. 1, p. 19: Sunt qui putent vertendo in sermonem patrium optime cognosci utrum quid intellectum sit an non. Et sane hoc verum est, tentabatque multis abhinc annis etiam in soc. gr. A. Seidlerus, qui Sophoclea nonnulla iisdem metris in nostram linguam transferebat elegantissime. Sed avocavi eum ego ab isto studio, quia, quum ea res difficillima sit et plurimam operam ac limam requirat, non est ad eam otium ei qui se philologum praestare constituit . . . Sed hoc genus interpretandi quum removerem ab soc. gr., tamen saepe suasi et hortatus sum, si quis in locum difficiliorem incidisset, eum ut vel in latinam vel in patriam linguam converteret, quo magis quae in Graecis obscura, inconcinna, perversa, vitiosa essent elucesceret faciliusque deprenderetur. Vergl. auch Opusec. 6, p. 15: Mit Recht meint Herr Müller, daß eine Uebersetzung nothwendig schon selbst Interpretation sei, und daher einzelne Anmerkungen meist überflüssig mache.

***) Auch Köchly hat in einem Züricher Lectionskatalog (1851) eine Disputation in der soc. gr. sehr lebendig und interessant beschrieben. Wieder abgedruckt in G. H. S. 240 ff.

****) Daß H. auch für lateinische und griechische Versübungen war, nur nicht in Dichtungsarten und Dialekten, für die es keine Vorbilder giebt, weist Ameis nach S. 26 ff.

nicht klar waren, mit der Frage dazwischen: *De qua re est sermo inter vos?* Am Ende fällt er sein Urtheil, wobei er zur Sprache brachte, was von andern nicht berührt worden war, und, wenn es sich um eine schriftliche Arbeit handelte, auch die Darstellung kritisirte. An wohlwollender Anerkennung, wie an scharfem Tadel fehlte es nach Umständen nicht. Flüchtigkeit, Unachtsamkeit, vollends Dünkel und Unmaßlichkeit wurden in markigem Latein unmaßsichtlich gerügt. Da er aber nicht bloß tadelte, sondern durch ein gründliches Eingehen in die Sache dem Einzelnen zum Bewußtsein seiner Fehler und Schwächen verhalf, so hat er wohl nicht leicht jemanden erbittert; im Gegentheil, wer eine strenge Censur erfahren hatte, dessen Bestreben war einzig und allein darauf gerichtet, durch eine befriedigendere Leistung das Geschehene in Vergessenheit zu bringen.

Auf didaktische Vorlesungen, wie sie z. B. Fr. Aug. Wolf hielt*), hat sich H. nie eingelassen; ebenso verbannte er aus dem philologischen Seminar praktische Uebungen, von dem Grundsatz geleitet, daß, wer etwas richtig gelernt habe und ordentlich verstehe, es auch vortragen und lehren könne. Obwohl er sich aber zunächst nur die wissenschaftliche Tüchtigkeit seiner zahlreichen Schüler zum Ziel setzte, hat er gleichwohl auch auf die pädagogische Bildung derselben und damit auf das gelehrte Schulwesen überhaupt einen höchst bedeutenden Einfluß ausgeübt. Zuvörderst gewöhnte er sie, klar und scharf zu denken, von allem sich die genaueste Rechenschaft zu geben, nie sich mit der bloßen Erscheinung zu begnügen, sondern stets nach dem Grunde derselben zu forschen. Dann ertheilte er ihnen — der Verfasser benützt hier, was er in den Vorlesungen über Encyclopädie der Philologie und über Kritik und Hermeneutik nachschrieb — manche auch für den künftigen Schulmann wichtige Lehren, wie folgende: Es ist durchaus nothwendig, sich einen Theil der Alterthumswissenschaft auszuwählen und sich mit demselben so zu beschäftigen, daß man ganz in ihm zu Hause ist**). Eine gründliche Kenntniss der Sprache ist die Bedingung der Kenntniss des Alterthums. Sehr viel kommt auf eine richtige Lectüre an. Mehrere Schriftsteller zu gleicher Zeit zu lesen, taugt nichts; man muß immer nur Einen lesen***), erst cursorisch, wenn auch manches dunkel bleibt, dann öfter. Den Homer muß man zuerst vornehmen, darnach die übrigen Epiker, sodann die Lyriker, die Dramatiker, überhaupt immer eine Gattung von Schriftstellern in chronologischer Folge. Mit den Alten selbst muß man mehr verkehren, als mit den Commentaren, obwohl diese nicht verachtet werden dürfen: es kommt nur darauf an, daß man historisch wisse, wer der beste ist. Wichtiges, selten Erscheinendes muß man excerpiren; aber was vulgär, was ungewöhnlich ist, das lernt man nur durch viele und anhaltende Lectüre. Ferner: man muß jeden Schriftsteller möglichst aus sich selbst erklären; jede Stelle im Zusammenhange mit dem Folgenden und Vorhergehenden betrachten; stets den nothwendigen Sinn ausmitteln — Bentley ist hierin Meister —; überall das Natürlichste und Einfachste wählen; nichts in die Alten hineintragen, woran sie nicht dachten oder denken konnten; nicht erklären wollen was sich nicht erklären läßt; selbst dem Unbedeutenden seine Aufmerksamkeit schenken; streng logisch und mit Beobachtung der gehörigen Ordnung verfahren; sich frei von Auctorität halten; nicht der Mode huldigen und es an Muth und Unverzagtheit nicht fehlen lassen.

*) S. das eben erschienene Werk: Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik dargestellt von Prof. Dr. F. Fr. Arnoldt.

**) In der *Oratio post obitum Beckii*, Opusc. 5, sagt er: *In tam immensa rerum discendarum varietate tamque inexhausta materia non alia patet via, qua quis ipse aliquid conferre ad communem utilitatem possit, quam ut uno aliquo in genere unaque in re studia sua coarctet, viresque intendat animi, ut cognita ejus rei natura altius atque altius in eam penetret.*

***) *Act. soc. gr. 1, p. 9. Praeter multa praeclara quae a Reizio didici, haec ei potissimum debeo, primum ut non multos simul scriptores, sed unum quoque tempore solum legerem, deinde ut non credere temere, sed cogitare adsuescerem et in causas cujusque rei inquirere.*

Daß H. durch seine ganze Methode auch die ästhetische Bildung seiner Zuhörer gefördert habe, bemerkt vollkommen richtig Ameis (S. 48 ff.), dessen Schrift überhaupt schon darum Beachtung verdient, weil sie für des Meisters pädagogische Ansichten aus seinen verschiedenen Werken die Belegstellen in reichem Maße mittheilt.

Durchaus einfach und natürlich, ein entschiedener Feind alles Affectirten, Gespreizten, Verschrobenen, nie mit seinen Kenntnissen zudringlich, sondern für jede Art von Unterhaltung empfänglich, ausgezeichnet durch Lebendigkeit, Reinheit und Frische des Gemüthes, ein unerschrockener Sprecher für Freiheit, Recht und Wahrheit*), ein überzeugungstreuer Anhänger strenger Zucht und Sitte**), voll Bescheidenheit und Anerkennung fremden Verdienstes, voll Pietät gegen seine Lehrer***), namentlich gegen Reiz, ein warmer Freund seiner Schüler, für die er that, was er konnte: so war im Leben Hermann. Und wie hätte ein solcher Mann die Herzen der Jugend nicht mächtig ergreifen, nicht elektrisch auf sie einwirken sollen! Selbst von der höchsten Begeisterung für seinen Beruf erfüllt, hat er auch, wie selten Einer, es verstanden, andere zu begeistern und in allen denen, die ihm je nahe standen, Eindrücke hinterlassen, die keine Zeit wird zu tilgen vermögen.

Ziegler.

Hermann von dem Busche (Hermannus Buschius) gehört zu den bahnbrechenden Humanisten in den Anfängen des 16. Jahrhunderts und hat hier auch deshalb auf Beachtung Anspruch, weil er viel dazu beigetragen hat, die classischen Studien in weiteren Kreisen wie in den Schulen zur Anerkennung zu bringen. Einem edlen Geschlechte Westfalens entsprossen und 1468 auf dem Hofe Sassenborg geboren, besuchte er zuerst die Schule in Warendorf, setzte dann aber seine Studien unter den Augen des trefflichen Domherrn Rudolf von Langen in Münster fort und kam durch diesen später in die Schule des berühmten Alexander Hegius (s. d. Art.) zu Deventer. Dort gewann er die volle Ausrüstung zu höherem Aufstreben und stellte sich hierauf, dem Rathe des Hegius folgend, unter die Leitung des gefeierten Humanisten Rudolf Agricola in Heidelberg. Wir wissen jedoch nicht, welchen Einfluß dieser, der freilich schon 1485 starb, auf ihn ausgeübt hat; nur dies erfahren wir, daß er den Jüngling ermahnt hat, Cicero's Schriften mit höchstem Fleiße zu lesen. Ob derselbe in Tübingen seine Studien fortgesetzt hat, ist zweifelhaft. Aber entscheidend für sein ganzes Leben wurde eine Reise nach Italien (1488), auf welcher er seinen väterlichen Freund Rudolf von Langen begleitete, der damals zum zweiten Male über die Alpen gieng (Barmet, Rud. v. Langen 64 f.). Er sah Florenz und Rom, kam mit den berühmtesten Männern in Verbindung und erhielt für das, was er als gewandter Stilist und Poet bereits leistete, mannigfaches Lob. Nach fünf Jahren in die Heimat zurückgekehrt, sollte er am Hofe des Bischofs von Münster, Heinrich von Schwarzburg, eine Stellung erhalten; aber die Liebe zu den classischen Studien beherrschte ihn so ganz, daß er seine Zeit am liebsten in der reichen Bibliothek des Domherrn von Langen zubrachte. Damals erschienen von ihm Duo epigrammatum libri (1491), die er seinem Lehrer Hegius widmete. Er machte sodann (1494) eine Reise nach Frankreich, trat jedoch bald in die Universität Eöln ein, wo er der Jurisprudenz sich zuwandte, aber zugleich als Poet höheren Flug versuchte. Hierbei hielt er sich zunächst noch ganz in den Bahnen kirchlicher Frömmigkeit: neben seinem Epigrammation sententiis utilibus et lepore gratissimo editum erschien 1498 Triplex Hecatostichon de virginis Mariae Psalterio

*) Sein Verhältnis zum Christenthum müssen wir uns in der milden Weise von Herbst (Das classische Alterthum in der Gegenwart, S. 119 ff.) aus seiner Zeit und Umgebung erklären.
D. Red.

**) Man lese die herrliche Oratio in tertiis sacris secularibus receptae a civibus Lipsiensibus reformatae per Martinum Lutherum religionis. A. 1839. Opuscul. 7.

***) Die Pietät war ihm nicht, wie heutzutage manchen Leuten, ein überwundenes Vorurtheil, sondern ein gravissimum et sanctissimum nomen (Cic. ad fam. 1, 9). Welch ein schönes Denkmal seiner Liebe und Dankbarkeit hat er Ngen gesetzt in den homerischen Hymnen, Reiz in den Act. soc. gr. und in der vor den Philologen in Dresden gehaltenen Rede!

(wieder abgedruckt bei Kießem 82 ff.). In einen Conflict mit den Scholastikern von Cöln konnte er also damals nicht gerathen.

Es war die allen Humanisten jener Zeit eigene Beweglichkeit, daß er „der fahrende Ritter des Humanismus“ wurde. Er zog vom Niederrheine her über Hamm, Münster, Dsnabrück, Bremen, Hamburg, Lübeck, Wismar bis Rostock, wo er 1501 (nicht 1503 oder 1504) aufgetreten zu sein scheint. Ueberall verweilte er nur kurze Zeit, überall aber las er, in Schulen oder sonst öffentlichen Gebäuden, classische Schriften vor und erklärte sie, wobei die Neuheit der Sache und das Gewinnende seiner Persönlichkeit Menschen aus allen Ständen in großer Zahl um ihn versammelte. Es ist merkwürdig, wie er dabei verfuhr. In Hamm behandelte er einige Episteln des Horaz, in Münster Einzelnes aus Vergil, in Dsnabrück eine Satire des Persius, dieselbe und eine Rede aus Livius in Bremen und Hamburg, in Lübeck einen Hymnus des Prudentius, in Wismar eine Ecloge Vergil's; in Rostock entzückte er durch die Vorlesungen über Juvenal die Studirenden so, daß das Auditorium des Prof. Tilmann Heberling, der ebenfalls über Juvenal las, sich leerte. Dies führte dann freilich zu seiner Vertreibung, aber diese schüchterte ihn nicht ein. Sein Wanderleben führte ihn weiter nach Greißwald, wo unter seinen Zuhörern auch Bugenhagen (s. d. Art.) gewesen sein soll; doch schon 1502 trat er in die eben erst entstehende Universität Wittenberg ein, deren Album ihn als *artis oratoriae atque poeticae lector conductus* aufführte. Als solcher hielt er am Tage der Eröffnung (18. Octbr.) die Festrede, um hierauf als Humanist Vorlesungen zu beginnen. (Muther, Aus dem Universitäts- und Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation, 231 f.). In jenem Album hat er zum ersten Male auch den Beinamen *Pasiphilus* (*πάσι γλως*), den er seitdem beständig geführt hat. Aber schon im nächsten Jahre finden wir ihn in Leipzig, wohin vielleicht ein Ruf des Herzogs Georg ihn gezogen hatte. Er wurde daselbst noch 1503 *Baccalaureus legum*; ebendasselbst besorgte er eine neue Ausgabe des *Triples Hecatostichon*, worauf 1504 ein drittes Buch der *Epigramme* folgte. In derselben Zeit beschäftigte ihn eine Ausgabe des *Silius Italicus*; auch dem *Valerius Maximus*, dem Werke *Cicero's* vom Redner, dem *Appianus* wandte er seine Aufmerksamkeit zu; aber auch fromme Gedichte schrieb er damals, um dann (1506) in seinem Oestrum einen Schwarm stehender *Epigramme* dem Rostocker Heberling ins Gesicht zu werfen. Die im J. 1505 angeknüpfte Verbindung mit den Poeten von Erfurt scheint keine dauernde Wirkung gehabt zu haben, wie auch sein Gedanke, in Frankfurt a./D. eine neue Stellung zu suchen, nicht zur Ausführung gelangte. In Leipzig gerieth er wahrscheinlich mit den Vertretern des Alten, die ihn auch sittlicher Verirrungen zeihen konnten (hatte doch selbst der würdige *Prothemius* ihn warnen müssen), in ein übles Verhältnis.

Und so verließ er Leipzig und kehrte (1507 oder Anfang 1508) nach Cöln zurück. Er führte sich hier mit einem Lobgedichte auf die Stadt und ihr geistiges Leben wieder ein; aber gleich nachher reizte er auch wieder durch eine in großer Versammlung vortragene Rede *de studio et lectione sacrarum litterarum deque avaritia omni ope ecclesiasticis fugienda*. Dann gerieth er durch seine Ausgabe des *Donatus*, deren Präfatio das Studium der Grammatik auch den Lehrmeistern nachdrücklich zur Pflicht machte, mit *Ortuinus Gratius* in Streit, der selbst eine Ausgabe des *Donatus* folgen ließ und jene Präfatio sehr persönlich nahm. Obwohl nun Hermann seine Aufmerksamkeit immer wieder auch der Jurisprudenz zuwandte, so standen ihm doch die classischen Studien höher, wie er denn damals eine Zeit lang vor allem mit *Plautus* sich beschäftigte, aus welchem er *Sententias et Adagia* (für Lehrzwecke) zusammenstellte. (R. u. W. Krafft, Briefe und Documente 181 u. 187). Wenn er immer noch ein leidliches Verhältnis mit den Freunden des Alten zu bewahren wußte, so besaß er doch ihr Vertrauen nicht, und als er dann am Anfange der *Neuchlinistenfehde* gegen *Neuchlin* Partei nehmen zu wollen schien, kam er wieder in Gefahr, das Vertrauen der Freunde des Neuen zu verlieren. Allein im J. 1513 gieng er ganz zu *Neuchlin* über und schrieb nun, wohl unter Mitwirkung *Huttens* und anderer Humanisten, den *Triumphus*

Capnionis, ein Gedicht, dessen rücksichtslose Hestigkeit an seiner wahren Gesinnung nicht mehr zweifeln ließ. Bald darauf (im Sommer 1514) trat er mit Reuchlin und Erasmus zu Frankfurt a./M. in persönlichen Verkehr. Daß er an den Briefen der Dunkelmänner Antheil gehabt hat, ist nicht unwahrscheinlich.

Bei solchem Auftreten konnte er freilich in Cöln sich schwer behaupten. Wir wundern uns wenigstens nicht, daß er 1516, nachdem er im Fluge Holland und England gesehen, die Leitung der großen Schule (Stadtschule) in Wesel übernahm. Für diese bearbeitete er sofort auch *Dictata quaedam utilissima ex Proverbiis sacris et Ecclesiastico*. Aber die spröden Verhältnisse, die er ordnen und bestimmen sollte, erschwerten ihm bald sein Wirken so, daß er schon zu Anfange des J. 1518 Wesel verließ und nach Cöln zurückkehrte. (Heidemann, Vorarbeiten zur Gesch. des höheren Schulwesens in Wesel V, 13 ff.) Hier erschien dann sein bedeutendstes, dem Grafen Hermann von Nuenar, seinem großen Gönner und Beschützer, gewidmetes Buch: *Vallum humanitatis*, welchem er, von Erasmus bestimmt, eine ziemlich gemäßigte Fassung gegeben hatte. Es war eine Apologie der classischen Studien, die nicht in Declamation sich verlor, sondern ernst und würdig die Bedeutung dieser Studien auch aus der Geschichte der Kirche zeigte und so die Beforgnisse der Gegner als unnöthig erwies. Obwohl er nun aber in der zunächst folgenden Zeit noch mit Erasmus in Verbindung blieb, den er auch gegen den Engländer Lee vertheidigte, so mußten doch ihre Wege sich scheiden, als Hermann, ganz auf Hutten's Gedanken eingehend, die kühnsten Umgestaltungen mit ins Auge faßte, während Erasmus vor der brausenden Bewegung der Reformation sich schein zurückzog. Ihre Verbindung löste sich im J. 1522.

Im Frühlinge 1521 war H. in Worms gewesen, und was er dort gesehen hatte, das entschied seinen Uebertritt zur Sache Luther's. Nachdem er sich in Wesel einige Zeit theologischen Studien gewidmet hatte, traf er 1524 in Heidelberg mit Melancthon und Camerarius zusammen, worauf er nach Wittenberg sich begab. Zu eingreifender Wirksamkeit schien er den rechten Platz zu finden, als der Landgraf Philipp von Hessen ihn an die neue Universität Marburg berief (1526). Als Professor der Geschichte, Poesie und Beredsamkeit las er zunächst über Livius, Cäsar und andere Historiker; aber er erklärte auch römische Dichter, bis Cobanus Hessus nach Marburg kam. Für seine religiöse Entwicklung ist es bedeutsam, daß er zuletzt besonders mit Augustinus sich beschäftigte. Aus seinen theologischen Studien ging 1529 auch die Schrift hervor *de singulari auctoritate veteris et novi instrumenti sacrorum ecclesiasticorumque testimoniorum libri*. In demselben Jahre mußte ihn das Religionsgespräch zu Marburg stark beschäftigen, wie das Martyrium Clarenbach's und Fließeden's ihn erschüttern konnte (K. u. W. Kraft, 59 f.). So schien er nun auch der rechte Mann zu sein, den Ungestüm der Anabaptisten in Münster zu beschwichtigen. Im J. 1533 wurde er von den Behörden der unruhigen Stadt zu einer Verhandlung mit dem leidenschaftlichen Prediger Rothmann eingeladen. Es war eine tragische Wendung. Nirgends im nördlichen Deutschland hatte der Humanismus so fröhlich sich entwickelt, so vorbildlich gewirkt, als eben in Münster, und Hermann's väterlicher Gönner Rudolf von Langen hatte seine liebe Domschule noch in scheinbar sicherem Gedeihen gesehen. Aber dieser Humanismus hatte sich doch unfähig erwiesen, dem geistigen Leben in Münster eine festere Richtung zu geben, und als die Fanatiker emportamen, waren die feinen Lateiner auf dem Domhose ohnmächtig und rathlos. Jetzt sollte Hermann von dem Busche helfen; aber seine Kraft brach rasch zusammen. Der gebeugte Greis blieb krank in Dülmen bei Münster, im Hause eines Verwandten zurück; sein einziger Sohn, aus der erst in Marburg geschlossenen Ehe, noch ein Knabe, starb ihm; über Münster zogen unheilswangere Wolken herauf. Da war ihm der Tod, der schon im nächsten Jahre (April 1534) ihn erreichte, ein willkommenener Erlöser.

Literatur: Hamelmann, *Narratio de vita H. Buschii* in s. *Opp. geneal. hist.* (Lemgov. 1711) 300 ff. Nach ihm Burkhard, *Vita Buschii* vor seiner Ausgabe des *Vallum humanitatis* (Fft. ad M. 1745). Meiners's Lebensbeschreibungen x. II,

370 ff. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wiss. Bildung, III. 61 ff. Nieserst in Grote's Jahrbuch für Westfalen u. d. Niederrhein II, 288 ff. u. 301 ff. Liefsem, de Hermanni Buschii vita et scriptis. Bonn 1866. Die Schriften Hermann's sind selten geworden; die Paulinische Bibliothek in Münster bewahrt sie als werthvolle Raritäten.

G. Kämmerl.

Herrnhutisches Erziehungsweisen. Die Erziehungsthätigkeit der Brüdergemeine ist so alt als diese selbst, ja in gewisser Hinsicht noch früheren Ursprungs. Denn wenn die entscheidende innere Gründung der Brüdergemeine nicht sowohl in dem beginnenden Anbau Herrnhut's im J. 1722 liegt, als vielmehr in dem geistigen Zusammenschluß der dort zusammengekommenen Erweckten im J. 1727 (am 13. August), so hatte dagegen eine herrnhutische Erziehungsthätigkeit bereits im J. 1724 ihren Anfang genommen. Zinzendorf gründete im Bunde mit seinem Freund Watterville und zwei gleichgesinnten Predigern Anstalten nach hallischem Vorbild, ein Mädchenstift auf seinem Gute Berthelsdorf (1725) und eine Landschule für junge Adelige in Herrnhut, für welche den 12. Mai 1724 der Grundstein zu dem „großen Hause“ gelegt wurde, welches nachher auf lange Zeit hin theils der herrnhutischen Gemeine zur Stätte ihrer gottesdienstlichen Versammlungen diente, andertheils aber auch von verschiedenen Erziehungsanstalten, später besonders für Mädchen, bewohnt wurde. Jene erste Adelschule war von nur kurzem Bestehen und wurde 1727 durch ein Waisenhaus ersetzt. Dabei war für diese verschiedenen pädagogischen Versuche das hallische Vorbild nicht nur in äußerer Beziehung maßgebend, sondern es herrschte dort auch innerlich mehr oder weniger der Geist des Pietismus, eine Strenge, ja unter Umständen Härte der Erziehung, wie sie allerdings in jener Zeit mehr oder weniger allgemeine Sitte war, aber eigenthümlich gefärbt durch das gleichzeitige ernste Bestreben, alles in Leben und Lehre dem Gesetz des Geistes und des Wortes Gottes, wie man dies damals in den unter hallischem Einfluß stehenden Kreisen auffaßte, conform zu machen. Im folgenden Jahrzehnt entfernte sich die Brüdergemeine in ihrer innersten christlichen Bestimmtheit nun immer mehr von dieser pietistischen Richtung und trat in ihrem ganzen Wirkungskreis derselben vielmehr ziemlich bestimmt entgegen. Aber gerade auf pädagogischem Gebiet scheint, wohl nicht ohne entscheidenden Einfluß jener allgemeinen Zeitsitte in dieser Hinsicht, noch langehin mehr als in irgend einer anderen Beziehung die hallische, gesetzlich-strenge Methode die herrschende geblieben zu sein. Nächst dem innerlich unlängbar dahin treibenden Motiv des eigentlich brüderischen, evangelisch-positiven Geistes ist es doch erst der Einfluß veränderter pädagogischer Anschauungen, wie er in den siebziger und achtziger Jahren durch den Philanthropismus auch auf diese Kreise ausgeübt wurde, welcher der herrnhutischen Erziehungsthätigkeit zu freierer und harmonischerer Entfaltung verholfen hat. Während der ersten 50 Jahre derselben herrscht der hallische Typus vor.

Dem äußeren Umfang nach ist der Wirkungskreis in dieser Zeit zwar insofern ein ausgedehnter, als die erste Stiftung in der Ober-Lausitz theils während der vierziger Jahre von einer zweiten in der Wetterau fast in den Hintergrund gedrängt wurde, theils auch an verschiedenen anderen Orten Deutschlands herrnhutische Gemeinen entstanden. Aber dennoch war in jener Periode die pädagogische Wirksamkeit eine begrenzttere als später, weil man keine eigentlichen Pensionsinstitute hatte (Zinzendorf will nicht viel davon wissen, s. Nat. Refl. Beilage, S. 48. 54), sondern, wenn Kinder auswärtiger befreundeter Eltern in die Institute der Gemeine aufgenommen wurden, damit mehr oder weniger ein wenigstens vorläufiger Beitritt zur Brüdergemeine verbunden war. Dagegen waren die Kinder der Gemeine selbst in jener Zeit vom frühesten Alter an fast alle in Instituten vereinigt. Die Familienerziehung ward durch diese Art von öffentlicher Jugendbildung nur zu sehr verdrängt und in ihrem Rechte gekränkt. Von der einen Seite war dieser Zustand wirklich veranlaßt durch den ausgeprägten Pilger- und Streitercharakter, welchen fast die ganze Gemeine in Folge der beständigen Missionen unter Heiden und Christen annahm, und im Blick darauf kann Schrauben

bach (Der Graf von Zinzendorf und die Brüdergemeine seiner Zeit, dargestellt durch L. E. von Schrautenbach, Gnadau, 1851, S. 187) diese, ohnehin strenge, Volkserziehung mit der spartanischen vergleichen. Aber andererseits überschritt man auch willkürlich das durch diese Umstände gebotene Maß, in Folge von Zinzendorf's damaligen Lieblingsideen genossenschaftlichen Lebens und corporativer Bildungen überhaupt. Er glaubte wohl nur auf diesem Wege in den aus so verschiedenen äußeren und inneren Lebensgebieten zusammengebrachten Gemeinen einen einheitlichen, wirklich das Leben beherrschenden Gemeingeist gründen zu können. Dies ist ihm auch gelungen, aber mehr durch jene ordenartigen Anstalten für Erwachsene, die Chorhäuser, als durch diese Kinderinstitute. Er war sich auch selbst dessen klar bewußt, daß diese an sich etwas ungehöriges waren, und weder bleiben konnten noch sollten, wie er in den Naturellen Reflexionen (1747) bezeugt*). Der Erfolg scheint dies nur zu sehr gerechtfertigt zu haben, indem ein Menschenalter später viel Klage erhoben wurde über zahlreiche unbrauchbare Subjecte unter der jüngeren Generation, und manche unter den ersten Männern sogar den Schmerz über ungerathene Söhne empfinden mußten. Indes lag die Schuld ohne Zweifel auch daran, daß es theils an den geeigneten Kräften für Erziehung und Unterricht vielfach fehlte, oder doch bei dem im allgemeinen ziemlich zahlreichen Aufsichtspersonal auch viele Untaugliche mitgebraucht wurden, und anderentheils an dem Mangel rechten Ernstes und rechter lebensvoller Methode im Unterricht. Einer der einsichtsvollsten Mitarbeiter an dem Werk urtheilte wenigstens von den in den vierziger Jahren in der Wetterau, zu Marienborn und Herrnhaag blühenden Anstalten, „daß nichts Rechtes gelernt werde, sei ein Hauptmangel derselben“. Der hauptfächlichste Leiter dieser Institute, Bischof Polykarp Müller (geb. 1685, † 1747), war zwar ein ausgezeichnet, erfahrener und gründlicher Schulmann von altem Schrot und Korn, früher Rector des Gymnasiums zu Zittau, und andere tüchtige Männer aus der Jenenser Schule, Spangenberg obenan, wirkten mit ihm, aber theils war die allgemeine Geistesrichtung in diesen Jahren, der sog. Sichtungszeit, einer gründlichen Jugendbildung nicht günstig, und dann war der Wechsel unter den thätigen Personen, über welchen Polykarp mehrfach klagt, zu häufig, zumal bei einem so ausgedehnten und vieltheiligen Anstaltswesen. Man hatte damals in Marienborn und Herrnhaag eine Kleinkinderanstalt, je ein Institut für die heranwachsenden Mädchen und Knaben, sowie zu weiterer Förderung mancher unter den letzteren ein Pädagogium, beide letztere in Verbindung mit dem Candidatenseminar (Vgl. das theologische Seminarium der Brüderunität u. s. w., Gnadau 1854, S. 2 ff.), in welchem jüngere und ältere Männer für den kirchlichen Dienst in den Gemeinen und auf Missionen sich ausbildeten; außerdem in Schlesien ein zweites Pädagogium (zu Urschau bei Glogau) u. a. m.

Eine nähere Schilderung des inneren Zustandes dieser Anstalten ist aus Mangel an Quellen wohl nicht möglich. Sie erreichten ihr Ende mit der Auflösung der Gemeinde in Herrnhaag (1750), und waren zum Theil schon vorher nach der Ober-Lausitz übergesiedelt.

Hier wurde für die nächste Zeit Hengersdorf bei Herrnhut der Hauptsitz der Anstalten, wo das ehemals von Zinzendorf's Großmutter bewohnte Schloß und das von ihr gestiftete Waisenhaus Raum genug bot für Knabenanstalt und Pädagogium, während die Mädchenanstalt in Herrnhut eine Stätte fand, und das Seminar in neuer besserer Gestalt zu Barby wieder aufblühte (s. Gesch. d. Sem., v. 1754 an, — S. 11 r.). Was Gottfried Clemens, der gründliche Theolog aus Buddeus'

*) Vgl. N. Refl. Beil. S. 54. Zur Kindererziehung sind nicht eben solche Anstalten nöthig, wie die unseren, welche nichts als Prophetenschulen sein sollten, für die besonderen Ingenta ausgewählter und ausgezeichnete Werkzeuge. In unseren Gemeinorten muß es noch dahin kommen, daß jede bürgerlichen Eltern ihre Kinder selbst erziehen, wie es andere Christenmenschen auch machen. Unsere Anstalten für die Gemeinkinder en général sind stillschweigende Bekenntnisse unserer Unvollkommenheit in dem Theil.

Schule, Kenner und Freund des kirchlichen Alterthums, für dies Institut war, das ward in Hengersdorf, besonders für das Pädagogium, Paul Eugen Layritz (geb. 1707, † 1788), der fromme und geübte Jugenderzieher und Schulmann, weiland Rector zu Neustadt an der Aisch, und schon damals ein vieljähriger Freund der Brüdergemeine, später im wetterauischen Anstaltenwesen mitthätig und nun der eigentliche Patriarch des Erziehungswerkes der Brüdergemeine. Er war einer jener alten frommen Lateiner, ordnungsliebend, leutselig, verständig und fest, und hat besonders um das Pädagogium der Brüdergemeine die größten Verdienste (vgl. Geschichte des Pädagogiums der evangelischen Brüderunität, Nisky und Gnadau, 1858, S. 3). Es kam nun mehr Ordnung und Gründlichkeit in den Unterricht. Wie man die Herzen der Kinder in Christo zu erziehen suchte, davon können Zinzendorf's „Kinderreden“ aus diesen Jahren einen Beweis geben. Sie werden auf evangelische Weise in den kindlichen Glauben an ihren Heiland eingeführt und nicht mehr durch den extravaganten Ton des vorigen Jahrzehends verwirrt, aber theils muthet man der Jugend in Beziehung auf inneres Erfahrungsleben wohl noch so manches zu, was in der Regel erst einem späteren Stadium des Glaubenslebens angehört, und dann stand gar zu unvermittelt und fremdartig daneben eine gesetzlich-strenge, oft peinliche und kleinliche Disciplin im Leben. Der Mangel an freier, natürlicher Bewegung für Seele und Leib, namentlich an rechter Pflege der körperlichen Erziehung, verhinderte bei vielen eine freie, kräftige Entwicklung.

Diese Mängel blieben indes nicht unbemerkt, und fanden besonders von der Synode des Jahres 1769 an nach und nach ihre Heilung. Von entscheidender Bedeutung war die damals beschlossene Aufhebung des bisherigen Systems der Anstalts-erziehung für die Gemeinjugend, mit Hervorhebung der häuslichen und Familienerziehung, namentlich für das jüngere Alter. Man gründete nun in allen Gemeinen regelmäßige Ortschulen für Knaben und Mädchen gesondert, unter unmittelbarer Aufsicht und Leitung des Predigers; hie und da, zur Unterstützung der Eltern, als Tageschulen, d. h. so, daß die Kinder den ganzen Tag über unter Aufsicht der Lehrer bleiben und nur Abends zu den Eltern zurückkehren. Die Institute wurden infolge davon selbständiger und concentrirter. Zur Hebung der häuslichen Erziehung in ihrem ganzen Umfang schrieb Layritz ein kleines treffliches Werk (Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776), welches die Entwicklung des Lebens von der Zeugung an bis zum 21. Jahre in einfacher, aber praktischer und lebendiger Weise umfaßt, und wirklich eine „verständige, christliche Erziehung“ zum steten Augenmerk hat. Später schrieb Spangenberg in seiner kindlichen Weise einen kleinen Tractat: „Etwas von der Pflege des Leibes, für Kinder“, und hielt seine „Reden an die Kinder“, welche die Zinzendorfschen an Einfalt, Naivetät und ächter, gesunder Kindlichkeit unendlich übertreffend, für alle Zeit ein Muster in dieser Beziehung bleiben. Hier zeigt sich, wie in der That das innerste Wesen des evangelisch-positiven Brüdergeistes zu einer durchgreifenden Reform der Jugenderziehung trieb und einen selbständigen Aufsatz dazu nahm, ehe noch fremde Einflüsse es näher berührten. Naive Herzlichkeit der Religiosität und verständige Einfalt im Blick auf das Leben charakterisiren diese Richtung, die, so vieles ihrer Entfaltung damals auch noch fehlte, doch eben darum so fortschrittsfähig ist, weil sie im Mittelpunkt alles Lebens wurzelnd und nicht durch eitle Theorien sich den Blick verbauend, vielmehr zu jedem für wichtig erkannten Punct den Weg offen hat. Auf diesem Grunde konnte sich denn am gehörigen Ort auch eine reichere wissenschaftliche und classische Bildung anbauen. Dies geschah, während das Seminarium zu Barby mit Recht aus einer Art von umfassender „Akademie“, durch Beschränkung auf den theologischen Studientkreis, zu dem gemacht wurde, was es allein sein konnte und sollte (1771), um dieselbe Zeit am Pädagogium, welches seit 1760 zu Nisky bei Görlitz seinen Sitz bekommen hatte und später mit einem Institut für jüngere Knaben von 8—14 Jahren, einer „Knabenanstalt“, verbunden worden war. Dieser Ort tritt von nun an an die Stelle von Hengersdorf; doch vertauschten das Pädagogium und Seminarium von 1789—1808 ihren Platz, so daß jenes nach Barby, dieses nach Nisky

kam, bis im letztgenannten Jahr beide Institute für eine Zeitlang in Nisky vereinigt wurden. Der hervorragende Mann am Pädagogium ist in dieser Zeit, bis über das Ende des Jahrhunderts hinaus, Leyrizens Schwiegersohn und ehemaliger Mitarbeiter in Hemmersdorf, Christian Theodor Zembisch (geb. 1728, † 1806), — vgl. Gesch. des Pädagogiums u. s. w., S. 8 — wie jener ein Schulmann und Freund der Jugend, von ausgezeichneten Eigenschaften, ernst aber zugleich heiter, von kindlicher Religiosität und männlicher Thatfrische. Er war hauptsächlich Lateiner, gab aber auch eine „*Sylloge graeca*“ aus Prosaikern und Dichtern heraus, und verschaffte überhaupt einem gründlicheren und begeisterten Studium der Alten Eingang in das Institut. Aber auch Mathematik und Naturgeschichte wurden mit Eifer getrieben. Seine Schüler waren Albertini, Schleiermacher (1783—85.) — vgl. Schleiermacher's Briefwechsel, S. 185 —, später Fries (vgl. Gesch. des Pädagogiums S. 28 ff.). Ein edles Zeugnis giebt dem Institut und seinem Führer ein Brief des Schweden v. Brinkmann (vom 3. 1803. Vgl. Gesch. des Pädagogiums S. 32 ff.), schwedischem Gesandten in Berlin, worin derselbe sagt, wie er bei seinem Austritt aus dem Pädagogium lebhaft begeistert für das Dessauer Philanthropin, bald genug erkannt habe, „daß man dort nicht allein nichts Gründliches lernte, sondern, was zehnmal schlimmer ist, nicht einmal die mindeste Fähigkeit erlangte, sich künftig selbst weiter zu helfen. In unserem Pädagogium hingegen war es beinahe unmöglich, auch selbst bei mittelmäßigen Anlagen, nicht eine Menge von nützlichen Kenntnissen zu erwerben, und vorzüglich, worauf ich noch einen viel größeren Werth lege, mit Fleiß, Ordnung und Anstrengung arbeiten zu lernen“.

Diese Barby'sche Periode des Pädagogiums war insonderheit eine Blütezeit desselben, wo es, wie ein Schüler des Instituts aus jener Zeit, Johannes Plitt, in seinen „*Denkwürdigkeiten*“ aus der Brüdergeschichte sagt, als „ein heiteres, aber geregeltes Studienloster in der freundlichen Gartenumgebung unfern der Elbe, als eine Stätte ernstern sittlichen Tones, regen Schul- und Privatfleißes unter hochgeschätzten Lehrern vielen seiner Zöglinge zu einem zeitlebens unvergessenen Jugendparadies wurde“. Wenn man schon hier dabei immer weniger gegen die freieren Erziehungsideen sich abschloß, wie sie von Dessau aus gepredigt wurden, und namentlich auf körperliche Bewegung mehr Rücksicht nahm als früher, so war dies noch mehr der Fall in einem anderen Institut, welches seit 1784 dem Barby'schen zur Seite stand, dem Pädagogium für auswärtige Pensionärs zu Uhyß in der Lausitz, wo besonders Renatus Fräuf, ein Mann von überaus heiterer Naivetät, jugendlicher Begeisterung und leutseligster Jugendliebe, vielen Zöglingen in dankbarem Andenken geblieben ist. Ein kleines Werk von seiner Hand aus späteren Jahren, — „*Gedanken eines alten Erziehers*“ — giebt in schlichter Form eine Menge pädagogischer Erfahrungsblicke und kennzeichnet den Geist seiner Wirksamkeit, welche von manchen Eigenthümlichkeiten und Fehlern des damaligen philanthropistischen Bildungsideals nicht frei, zugleich, namentlich für die Erziehung im engeren Sinne, dessen beste Seiten in einer wohlthuenenden Verklärung durch inniges und gesundes Leben in Christo darstellt.

Mit diesem Pensionspädagogium für auswärtige Zöglinge war auch insofern eine neue Bahn betreten worden, als von nun an durch ähnliche Institute für Knaben und Mädchen in verschiedenen Brüdergemeinen die Erziehungsthätigkeit der Brüder einen immer weiter über ihren Kreis hinausgreifenden Einfluß bekam. Das derartige Institut zu Neuwied, gegründet im 3. 1756 (vgl. die hundertjährige Jubelfeier der Pensionsknabenanstalt der Brüdergemeine zu Neuwied, 1856. Selbstverlag des Instituts) war nur ein vereinzelter Vorläufer in dieser Richtung gewesen.

Während die genannten höheren Unitätsinstitute in der folgenden Blütezeit des Nationalismus und außerchristlichen Humanismus durch die Einflüsse dieser Zeitrichtung mannigfach gestört und an rechten Gedeihen auf ihrem Grunde gehindert wurden, namentlich das Seminar doch nicht genugsame theologische Kräfte besaß, um hier mit Sicherheit und Erfolg einen selbständigen Weg zu gehen, wirkte gerade dies Ueberhandnehmen des Unglaubens in der evangelischen Kirche für jene Pensionsinstitute überaus

günstig, indem viele Eltern, die etwas Besseres für ihre Kinder wünschten, auch wenn sie nicht gerade in engerer Verbindung mit der Brüdergemeine standen, deren Erziehungsanstalten aufsuchten. Und wie früher der siebenjährige Krieg viel dazu beigetragen hatte, Herrnhut mit seinen religiösen und socialen Einrichtungen durch ganz Deutschland, unter Protestanten und Katholiken, bekannter und geachtet zu machen, so wirkte auch die Kriegszeit am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts für die Erziehungsanstalten in ähnlicher Weise. Dies geschah um so mehr, da sich in denselben bei Lehrern und Schülern ein reger, deutscher Patriotismus zeigte. Zog doch aus einem derselben im J. 1813 fast die ganze erste Classe mit dem feierlichen Segen des Inspectors unter die Schaaren der Freiwilligen. Auch die auf die Freiheitskriege folgende Periode des wiedererwachenden Glaubenslebens konnte diese Stellung der Brüderanstalten nur fördern, da das, was man damals suchte, Herzenschristenthum ohne confessionelle kirchliche Schranken, hier in einer zumal für die Jugend geeigneten, einfach kindlichen Gestalt gefunden wurde. Für die Brüderanstalten selbst aber erwuchs aus dieser regeren Berührung mit weiteren Lebenskreisen der große Vortheil, daß man seinen Gesichtskreis, namentlich in didaktischer Hinsicht, was Stoff und Methode betrifft, erweiterte, auch in Bezug auf Kunstübung und Pflege der körperlichen Ausbildung sich eine höhere und freiere Aufgabe stellen lernte und so in einen allseitigen Wettstreit trat mit den besonders durch die pestalozzische Anregung allenthalben sich hebenden anderweitigen Schulen und Instituten, öffentlichen und privaten. Wie man sich nicht geschämt hatte, im einzelnen von Dessau zu lernen, so jetzt eben so wenig von Jfferten. So sind besonders seit dem Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts, namentlich seit den Kriegsjahren, diese Pensionsanstalten in einer frischen Weise aufgeblüht. Theils entstand an ein und demselben Ort ein Institut für Knaben und Mädchen, meist unter gleicher Inspection, theils in verschiedenen Gemeinen das eine oder das andere, einige wenige wurden auch außerhalb der Brüdergemeinorte auf dem Lande oder in Städten gegründet, wie dies bei jenem Ulyster und dem Barby'schen Pädagogium früher der Fall war. Einige haben fortwährend bestanden und bestehen noch in Blüte, wie die Knabenanstalten zu Neuwied, Misty, Königsfeld in Baden, und die Mädchenanstalten zu Neuwied, Montmirail, Gnadenfrei, Gnadenberg, Gnadau, andere haben fühlbare, äußere und innere Wechsel durchgemacht, oder sind aufgehoben worden, wie die Anstalten zu Gnadenfeld, weil örtliche oder persönliche Ursachen ihr Bestehen untergruben. Es ist fast keine der 16 Brüdergemeinen des europäischen Festlandes, welche nicht ein solches Institut entweder gehabt hat oder noch hat. Ebenso sind einige in England und Nordamerika von langem Bestehen und gutem Ruf. Nach der von der Unitätsdirection 1878 herausgegebenen „Allgemeinen Uebersicht über die Pensionsanstalten und Ortsschulen der deutschen Unitätsprovinz“ sind gegenwärtig in Deutschland und den Nachbarländern in 10 Knaben- und 15 Mädchenanstalten circa 500 Knaben und 700 Mädchen in der Pflege der Brüder, mit 108 Lehrern und 175 Lehrerinnen, in der englischen Unitätsprovinz in 5 Knaben- und 9 Mädchenanstalten zusammen etwa 575 Zöglinge, unter 27 Lehrern und 45 Lehrerinnen, wozu infolge der dortigen Verhältnisse noch circa 1425 Tagesschüler und 4080 Sonntagschüler beiderlei Geschlechts — letztere mit 600 Lehrern und Lehrerinnen — kommen. In der nordamerikanischen Unitätsprovinz werden in 4 Mädchen- und 2 Knabenanstalten etwa 780 Zöglinge mit 90—100 Lehrern und Lehrerinnen gezählt. Das Mädcheninstitut zu Bethlehem in Pennsylvanien hat allein 250 Zöglinge, dasjenige zu Salem in Nord-Carolina 230.

Dagegen sind die Ortsschulen der einzelnen Gemeinen, nach Verhältnis der geringen Einwohnerzahl dieser Orte, überall sehr klein; desto zahlreicher aber wiederum die in den letzten Jahrzehnten sehr angewachsenen und sorgfältig gepflegten Schulen auf den Missionen der Brüder, unter welchen auch einige — je eine für eine größere Missionsprovinz — über das Niveau der gewöhnlichen Elementarschule sich erheben und zur Heranbildung von Schullehrern und Missionsgehilfen aus den Eingebornen dienen. Diese Schulen auf den Missionen liegen indes hier außer unserem Gesichtskreis, und

ebenso die auf ganz anderen nationalen Grundlagen gebauten Brüderpensionen in England und Amerika. Endlich haben für weitere Kreise ebenfalls kein so großes Interesse die beiden höheren Unitätsinstitute, das Pädagogium, seit 1808 zu Nisky in der Oberlausitz bestehend, und das theologische Seminar, seit 1818 zu Gnadenfeld in Oberschlesien. Zumal das letztere ist in seiner Bestimmung ganz auf den Kreis der Brüdergemeinen beschränkt und nimmt daher keinen auswärtigen Studirenden auf, so daß hier die Bemerkung genügt, wie innerhalb eines Trienniums von circa 20 Studirenden unter Leitung von 4 Lehrern ein gedrängter, aber das Wesentliche umfassender, theologischer cursus absolviert wird, mit Einschluß der für den künftigen Beruf dieser jungen Leute erforderlichen pädagogischen Vorbildung. Die äußere Gestalt des Instituts ist die eines Convicts, ähnlich dem Tübinger Stift, doch freier, der theologische Standpunct der der Brüdergemeine auf zinzendorfisch-spangenbergischem Grunde, und somit dem der positiv biblischen „neueren gläubigen Theologie“ am meisten verwandt, im Sinn des Lebendigen und fortschreitenden Consensus der beiden evangelischen Lehartropen, mit vorwiegend lutherischer Bestimmtheit. Das Nähere über dies Institut s. in der oben citirten zur Erinnerung an die Jubelfeier des hundertjährigen Bestehens desselben veröffentlichten Schrift: Das theologische Seminarium der evangelischen Brüderunität u. s. w. 1854. Gnadau bei H. L. Menz. Ebenso giebt in Betreff des anderen Instituts, des Pädagogiums, nähere Auskunft die 1859 erschienene, bereits mehrfach citirte Schrift: Geschichte des Pädagogiums der Brüder-Unität.

Das Pädagogium ist im wesentlichen den Gymnasien, von Unter-Tertia an aufwärts, parallel, und seiner christlich religiösen Stellung nach den neuerlich entstandenen „christlichen Gymnasien“ oder dem Pädagogium des Rauhen Hauses am nächsten verwandt. Es nimmt auch fremde Zöglinge auf, besonders in den beiden unteren Classen. In der gesammten äußeren und inneren Einrichtung ist es den sogleich zu schildernden niederen Pensionsinstituten für Knaben gleichartig.

Bleiben wir nun bei den Pensionsinstituten der Brüder in Deutschland und den Nachbarländern, sowohl für Knaben als für Mädchen, näher stehen, so ist zwar auch unter diesen eine nicht geringe Mannigfaltigkeit, sofern einige, außerhalb des deutschen Sprachgebiets gelegen, wie die Mädchenpensionen in Montmirail bei Neuchatel, das Knabeninstitut zu Prangins bei Nyon (früher in Lausanne) ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache angewiesen sind, zu deren Erlernung eben die Zöglinge größtentheils in diese Anstalten geschickt werden, was denn wenigstens auf den Schulplan einen modificirenden Einfluß übt. Dasselbe gilt von solchen Instituten in Deutschland, wie die zu Neuwied u. a., welche hauptsächlich von Engländern und französischen Schweizern, um der Erlernung der deutschen Sprache willen, besucht werden. Hier kann denn durch die nothwendige Rücksicht auf die Nationalität der Zöglinge auch die Erziehungsweise wohl eine gewisse Modification erleiden. Gleichwohl überwiegt in diesem ganzen Gebiet das Gleichartige weit die untergeordneten Verschiedenheiten. Während die englischen und amerikanischen Brüderinstitute unter der Leitung der betreffenden Provinzialbehörden stehen, ist die Oberaufsicht der vorhergenannten im Innern und Außern dem Erziehungsdepartement der Unitäts-Ältestenconferenz zu Berthelsdorf bei Herrnhut übertragen (seit der Synode von 1818). Dasselbe entscheidet über Gründung neuer Institute, Erweiterung oder Aufhebung bestehender, besetzt die Stellen der Directoren und Oberlehrer, steht mit den ersteren in fortwährender Correspondenz, und empfängt von ihnen regelmäßige Rechnungsablegung. Auch finden von Zeit zu Zeit Visitationen durch Mitglieder des Erziehungsdepartements statt. In ökonomischer Hinsicht steht jedes Institut zunächst selbständig da, aber die wohlhabenderen sind gehalten, jährliche Beiträge zum gemeinen Besten an die Oberbehörde zu geben. Die Gehalte der Directoren, Lehrer und Lehrerinnen sind im allgemeinen gleich und nur auf das Bedürfnis berechnet. Ebenso, mit nur einzelnen Ausnahmen, die Pensionen für die Zöglinge, welche noch geringer sein würden, wenn nicht das Grundprincip der brüderlichen Erziehung eine verhältnismäßig große Anzahl von Angestellten erforderte.

Es ist dies, ohne daß, wie seit Pestalozzi mehrfach der Fall ist, gerade der Name „Familie“ regelmäßig gebraucht würde, doch eben dasjenige einer christlichen Familien-erziehung. Die Leitung jedes Instituts hat ein „Director“, welchem nur in größeren ein „Hausvater“ zur Seite steht, der dann die ökonomische Verwaltung unter Oberaufsicht des ersteren führt. Ein Mitdirector oder „Pfleger“ (Seelsorger) ist dagegen an einigen Instituten des Directors nächster Gehülfe bei der inneren Leitung, ebenso in Mädcheninstituten eine Directrice oder erste Lehrerin, eine Stellung, in welcher auch ältere, verwitwete Frauen öfters das nächste hausmütterliche Amt versehen. Die Lehrer empfangen ihre Vorbildung theils in dem Pädagogium und theolog. Seminarium der Brüderunität, theils werden auch Nichtmitglieder der Brüdergemeine aus befreundeten Kreisen angestellt, Candidaten der Theologie oder auf Schullehrerseminaren gebildete junge Männer. Außerdem sind aber auch noch Unterlehrer oder Aufseher angestellt, welche früher meist unmittelbar aus den Brüderhäusern der Gemeinen in diesen Dienst übergangen, um hier für den Missionsberuf, besonders für die Leitung der Missionschulen praktisch ausgebildet zu werden. In neuerer Zeit aber erwies sich diese Art der Vorbildung für das Missionsgebiet nach beiden Seiten hin als nicht mehr zureichend, und ebenso genügten diese aus dem Handwerker- oder Kaufmannsstande hervorgegangenen jungen Leute den Anforderungen jener Stellung in den heimischen Pensionsinstituten doch zu wenig. Es sind daher infolge der Beschlüsse der Synoden von 1868 und 1869 in Nisky, dem Hauptsitze der brüderischen Erziehungsthätigkeit, zwei neue Institute begründet worden, welche zu einander in naher Beziehung und für jetzt unter der Oberleitung eines und desselben Directors stehen. Im J. 1869 wurde zuerst ein Missionsseminar eröffnet mit 1 Lehrer — neben jenem Director — und durchschnittlich 7—8 Zöglingen, welche aus den Brüderhäusern in dies Institut eintreten und daselbst einen 2jährigen Cursus durchzumachen haben. Einige von ihnen versehen schon während desselben zugleich den Dienst als Aufseher im Pädagogium, andere werden nach Absolvirung ihres Bienniums als Unterlehrer in einem Pensionsinstitut angestellt, bis sie einen Ruf in das Missionsfeld erhalten, noch andere gehen sogleich in dasselbe ab. Für manche gestaltet sich der Cursus auch zu einem dreijährigen, indem sie zuerst 1 Jahr lang Zöglinge des zweiten, 1872 gegründeten Instituts sind. Dies ist ein Schullehrerseminar, in Verbindung mit der Ortschule. An diesen beiden arbeiten unter dem genannten Director 1 Hauptlehrer und mehrere jüngere Lehrer, meist Theologen. Die Zahl der Zöglinge beträgt bei dreijährigem Cursus durchschnittlich 25, welche ebenfalls, dem Handwerker- oder Kaufmannsstande angehörig, aus den Brüderhäusern in das Seminar eintreten und dann nach Absolvirung des staatlichen Elementarlehrerexamens als Unterlehrer in den Pensionsinstituten angestellt werden. Auch von diesen werden später manche in die Schulthätigkeit auf Missionen berufen. Andere dienen daheim als Lehrer an den Ortschulen. Endlich ist aus gleichen Veranlassungen und zu gleichen Zwecken auch für Erzieherinnen 1875 ein drittes Institut der Art zu Gnadau bei Magdeburg, ein Lehrerinnenseminar in Verbindung mit der dortigen Mädchenpension gegründet worden. Unter der Oberleitung des Directors der letzteren arbeiten an demselben ein Hauptlehrer und 1 Lehrerin. Der Cursus ist zweijährig, die Zahl der Zöglinge etwa 16, welche aus den Schwesternhäusern dorthin empfohlen werden und vor dem Austritt die staatliche Prüfung als Lehrerinnen zu bestehen haben.

Die Stellung aller dieser Institute für Knaben und Mädchen, Lehrer und Lehrerinnen zum Staate ist in neuester Zeit eine andere geworden, als früher. Wie bei den Instituten zu Zeyst in Holland schon seit längerer Zeit von der dortigen Regierung für Directoren und Lehrer gewisse Examina vorgeschrieben waren, so stehen seit einigen Jahren auch die deutschen Institute und Ortschulen in Preußen, Sachsen, Baden nicht mehr so unabhängig unter der ausschließlichen Leitung der Unitätsdirection wie früher, sondern sind einer allgemeinen Beaufsichtigung von Seiten der staatlichen Organe unterstellt worden. Im Zusammenhange damit ist dem Pädagogium zu Nisky von Seiten des Reichskanzleramtes die Berechtigung verliehen worden, daß Schülern, welche das

Abiturientenexamen daselbst absolvirt haben, hierdurch die Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste zusteht. Im übrigen ist dem Pädagogium, wie den Pensionsinstituten und Ortsschulen, da sie sämmtlich keinerlei pecuniäre Unterstützung von Seiten des Staates genießen und einem besonderen, in sich geschlossenen pädagogischen Lebenskreise angehören, durch Ministerialverordnung der Charakter als Privatschulen zugesprochen und damit der inneren Leitung durch die Unitäts-Ältestenconferenz ein verhältnismäßig freier Raum gewährt worden. Infolge davon hat sich in der Einrichtung wie in dem inneren Gange und Geiste dieser Institute bisher nichts wesentliches geändert, nur darf gesagt werden, daß die didaktischen Leistungen derselben, wie überhaupt seit den letzten Jahrzehnten, so insonderheit gegenwärtig sich merkbar gehoben haben.

Was die Einrichtung der Institute, wie sie von Alters her besteht, betrifft, so sind in denselben die Zöglinge in Gesellschaften von 10—15 eingetheilt, welche zusammen wohnen, während zu den Mahlzeiten und zur Nachtruhe, meist auch zur Morgenaubacht, das ganze Institut zusammen kommt. Jede Gesellschaft ist einem Ober- und einem Unterlehrer — in den Mädcheninstituten zwei Lehrerinnen — zur besonderen Aufsicht übergeben, welche sich je nach Befähigung und Bedürfnis in Erziehung und Unterricht theilen. Dem letzteren sind durchschnittlich 6—7 Stunden täglich gewidmet, den Vorbereitungen und Repetitionen 3—4, den Mahlzeiten und der Erholung, zum Theil wo möglich im Freien 5—6, dem Schlaf 8—9. Das Turnen ist in den Knabeninstituten jetzt allgemein Lehrgegenstand, wo es sein kann auch das Schwimmen; in vielen finden auch regelmäßige militärische Exercitien statt, jedoch in einer den kindlichen Frohsinn nicht beengenden Weise. Häufige freie Spiele und Spaziergänge, in den Ferien auch größere Fußreisen, werden mit Vorliebe gemacht, erstere auch von den Mädchen. Der Umgangston zwischen Lehrern und Zöglingen ist ein vorwaltend freundlicher, vertrauensvoller. Die nöthigen Strafen sind möglichst einfach, nur in seltenen Fällen körperlich. Semehr hier der Erzieher mit der Jugend lebt, und selbst meist noch jung, sie versteht, desto weniger bedarf es im allgemeinen einer harten Zucht. Was G. Baur (Grundzüge der Erziehungslehre, 3. Aufl. S. 116) mit Recht wünscht, findet sich hier oft recht lebendig verwirklicht: „eine Schule, in welcher, unter der oberen Leitung eines älteren Mannes, jüngere Männer dem Erziehungsgeschäft ihre Kraft widmen“ — „das schöne Bild einer Familie, in welcher der Vorsteher als der Vater erscheint, die jüngeren Lehrer als die älteren Geschwister der Zöglinge“. Allerdings ist hier öfters ein zu junges Alter eintretender Lehrer, sowie ein noch jetzt mitunter zu häufiger Wechsel derselben ein Hindernis für die rechte Erfahrungsreise der Erzieher. Indes hat theils der Director um so mehr bestimmenden Einfluß, theils kommt die gleiche Vorbildung der meisten Lehrer in diesen Instituten selbst und hernach im Pädagogium und theologischen Seminarium zu Hülfe, und am tiefsten wirksam ist endlich wohl der den Einzelnen wie das Ganze tragende Gesamtgeist der Brüdergemeine, welcher den Erzieher nicht sowohl auf individuelle Einfälle und Experimente anweist, sondern ihn von vorn herein auf den freien, aber festen Grund langerprobter Erfahrung und enger Gemeinschaft des Glaubens und Lebens, Denkens und Handelns stellt. Es ist hier ohne Namen und Form eine solche Corporation für Erziehung und Unterricht, nach Art der Brüder des gemeinsamen Lebens, vorhanden, wie Dr. Wiese*) sie für weitere Kreise wünscht. Derselbe hebt sehr wahr hervor, wie dieser tiefe und breite Grund christlichen Gemeinlebens in Familie und Kirche für diese Institute der Brüdergemeine von so großer Bedeutung und durchgreifendem Segen ist. Hier wurzelt namentlich die Seele ihrer, wie aller wahren Jugendbildung, die christlich-evangelische Erziehung, und kann sich so immer mehr zu dem gestalten, was sie sein soll: eine Zucht der Liebe zur Liebe und der Wahrheit zur Wahrheit, nach Palmers schönem Ausdruck. Ein großer Segen dieses

*) Vgl. deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben, 1851: Ueber die Stiftung neuer christlicher Gymnasien, S. 146 ff., ein werthvoller Aufsatz, auf welchen wir im Folgenden noch mehrfach hinzuweisen Gelegenheit haben werden.

Verhältnisses ist der, daß es infolge davon weniger der ausdrücklichen Betonung des christlichen Namens und der ängstlichen Durchsetzung besonderer Maßregeln bedarf, wodurch so leicht die Einfach und Freiheit gestört wird, ohne welche das jugendliche Leben nicht gedeihen kann. Dafür wirken auf den Einzelnen um so kräftiger und oft überraschend die zahlreichen unmerklichen Einflüsse des öffentlichen Gottesdienstes der Gemeinde, an dem die Zöglinge theilnehmen, der einfachen kurzen täglichen Hausandachten, der freien individuellen Seelenpflege, des einfältigen und kindlichen Geistes der brüderischen Religiosität, endlich des stillen, geordneten Lebens der kleinen Gemeinden, welches die meisten dieser Institute umgibt. Ohne verschlossene Thüren und streng polizeiliche Aufsicht, wie dies in größeren Städten für ein wohlgeordnetes Institut immer mehr oder weniger nothwendig ist, kann die Jugend in dieser verhältnismäßig ländlichen Zurückgezogenheit sich frei und fröhlich bewegen. Die kleinere Zahl macht eine geordnete Aufsicht dabei um so leichter und erlaubt jene specielle und lebendige Berücksichtigung der Individualitäten, über deren Mangel, auch in Yverdon, Ramsauer in der vortrefflichen „Kurzen Skizze“ seines pädagogischen Lebens klagt (S. 26). Dabei wirkt der fortwährende Umgang der Zöglinge mit dem Erzieher in Arbeit und Spiel, durch das unmittelbare Beispiel und das freie Wort in stiller, aber erfolgreicher Weise, ohne daß doch, wie Ramsauer ebenfalls rügt, der Lehrer dadurch übermäßig angespannt und so ermattet würde, weil es hier in der Regel an Hilfskräften nicht fehlt. Ebenso ist die tägliche, freie Lebensgemeinschaft der Zöglinge untereinander, zumal diese nach Alter und Fähigkeiten in verhältnismäßig kleine Gesellschaften ziemlich genau vertheilt sind, ein kräftiges Bildungsmittel, welches um so wohlthuernder wirken kann, weil es an der nothwendigen Wiederzurückführung des kindlichen Gemüths in den Lebensgrund der Familie, der elterlichen und geschwisterlichen Liebe, nicht fehlt. Ein- oder zweimal im Jahr ist durch, übrigens verhältnismäßig kurze, Ferien dazu die Gelegenheit gegeben, und dadurch wird auch dem Leben im Institut immer aufs neue wieder ein Segenselement des Familienwesens und des Familientones zugeführt.

Durch das Zusammenwirken aller dieser Umstände kann diese Erziehung einen Gesamnton echt christlichen, innigen und doch freien, ernstern und doch ungekünstelten Gemeinschaftslebens bekommen, wie die Jugend, zumal unsere deutsche, dessen zu ihrer gesunden Entwicklung bedarf, und welcher daher allerdings in den Instituten, wo der vaterländische Typus am reinsten ausgeprägt ist, auch am lebendigsten sich findet. Wo die Zöglinge meist Ausländer, besonders Engländer, sind, macht sich sofort ein mehr geselliges Element nothwendig, aber dasselbe kann erfahrungsgemäß, wenn es nur richtig erfaßt wird, gleichwohl in den Grundton des oben geschilderten Geistes recht wirksam aufgenommen werden. Die Geschichte und Erfahrung hat aber auch das unzweideutig in diesen Kreisen gelehrt, wie alle jene angeführten äußeren Vortheile des Erziehungssystems unwirksam werden, wenn die Seele desselben, der lebendige, christlich-evangelische Geist unter den Führern der Jugend, entweicht oder krankt. Dies ist die Ursache des periodischen oder gänzlichen Verfalls manches von diesen Brüderinstituten geworden, auf welche dann Klagen über Unordnung und Zwiespalt, Disharmonie nach allen Seiten, wie Ramsauer sie in Bezug auf das pestalozzische Institut und um des gleichen Mangels willen führt, ebenfalls ihre volle Anwendung fanden. Und das am meisten dann, wenn zu diesem negativen noch ein positiver Abweg kam, wie dort das Jagen nach Ruhm und Einfluß, so hier mitunter ein pecuniäres Interesse, dessen verderbliche Wirkung auf alle solche Privatinstitute Naumer*) in seiner, übrigens doch zu ungünstigen, Beurtheilung derselben mit Grunde hervorhebt. Zumal in diesem eng verbundenen, kirchlich und social festbasirten, pädagogischen Lebenskreis, wo es sich nie um eigentlich

*) Gesch. der Pädagogik, Theil 3, Abth. 1. S. 17 ff. Jedenfalls treffen wir die meisten der dort hervorgehobenen Nachtheile in den Brüderinstituten nicht, weil sie eben nur ad extra Privatanstalten sind, ad intra und wesentlich aber nicht, sondern von einem starken und sicheren Gemeinschaftsband äußerlich und innerlich getragen.

persönliche und materielle Interessen handeln kann, vielmehr der geschichtliche und bekenntnismäßige Zweck das ganze Werk in allen seinen Zweigen ein so ganz anderer, geistiger und geistlicher ist, war jedes weltlich eigensüchtige Treiben der Art eben so grundlos als verderblich. Es ist auch immer nur Ausnahme geblieben, und im allgemeinen ist vielmehr in den letzten Jahrzehnten ein kräftiger Hauch neuen und gesunden Lebens aus dem innersten Herzen des Werkes in dessen einzelne Theile gedrungen. Durch Gottes Gnade hat sich dasselbe, vermittelt einer durchgreifenden Erweckung an dem hauptsächlichsten Herd dieser ganzen Jugendbildungsthätigkeit, im Pädagogium zu Nisch, (1841) aus seinem eigenen, göttlichen und geschichtlichen Grundprincip heraus erneuert und zu verjüngter Blüte erhoben. Unter dem Einfluß dieses Geistes hat es sich aufs neue an mehreren Orten lebendig erwiesen, wie das brüderliche Erziehungswerk seine Abstammung von dem hallischen zwar nicht verleugnen kann und will, wohl aber dessen Abirrungen in freudlos peinliche Gefeglichkeit vermeidet, und statt dessen eine Richtung auf einfältig kindliche und regsam verständige, christliche Jugendbildung verfolgt, in welchem es an dem großen Pädagogen der alten Brüderrkirche, Comenius, ein helles Vorbild hat. Schwarz (Gesch. d. Erziehung, 1. Aufl. II, 427) hat nicht ganz Unrecht, wenn er zwei Richtungen der Erziehungsthätigkeit, die eine von außen nach innen, die andere von innen nach außen gehend, unterscheidet, und durch die ganze Geschichte beide verfolgend, in die zweite Kategorie, wie überhaupt die echte, christlich evangelische, so insonderheit die brüderliche Erziehungsidee stellt. In diesem Sinne vergleicht er, (a. a. O. I, S. 222) die Anstalten der Brüdergemeine mit den pythagoreischen Vereinen, unter dem Gesichtspunct jener tiefen, inneren Harmonie eines heilig geordneten, „musikalisch bildenden“ Familiengeistes, welcher das Ganze auf sanfte, aber starke Weise durchdringend trägt und leitet. Jedenfalls ist damit das Ideal richtig bezeichnet, welchem die Erziehung der Brüdergemeine kraft ihrer allereigensten, inneren Bestimmtheit unermüdet nachzutrachten berufen ist. Die Erreichung dieses Ziels ist Gabe der Gnade Gottes. Hierin, wie in der ganzen bisherigen Schilderung, liegt klar ausgesprochen, daß die Stärke dieses Systems der Jugendbildung in der Erziehung hauptsächlich liegt, und dies bestätigt auch die Erfahrung vieler in den verschiedensten Lebenskreisen, welche in jenen Anstalten wirksame Eindrücke empfangen haben, die sie zeitlebens begleiten. Namentlich wird der Segen derselben für das weibliche Geschlecht und die verborgene Wirksamkeit seines mütterlichen Waltens im Hause und in der Familie nicht gering angeschlagen werden dürfen. Von einem kindlich evangelischen Geist durchdrungene deutsche Gemüthsinnigkeit ist hier der Träger oft schwer verfolgbarer, aber weithinreichender Segenswirkungen, auch in Gebieten, welche sonst mit der Brüdergemeine und ihrem Wirken in gar keiner Verbindung stehen.

Die Principien und Regeln, nach welchen in diesem Geiste die gesammte Jugendbildungsthätigkeit der Brüdergemeine geübt wird, sind schon seit Anfang dieses Jahrhunderts Gegenstand der pädagogischen Vorlesungen in dem theologischen Seminar der Unität gewesen und besonders seit der erwähnten wichtigen Epoche innerer Belebung in den vierziger Jahren, aufs neue in ihrem alten Grunde befestigt, einheitlich durchgebildet worden. Als Ausdruck hiervon darf bezeichnet werden das Schriftchen von William Verbeek (Mitgl. des Erz.-Dep. der U.-Welt.-Conferenz): Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen der Schulen und Erziehungs-Anstalten der Brüdergemeine. 2. Aufl. Gnadau 1869. Das kurzgefaßte aber vieles umfassende kleine Schriftchen ist hauptsächlich bestimmt, um von Seiten der Directoren ihren pädagogischen Besprechungen mit Lehrern und Lehrerinnen zu Grunde gelegt zu werden.

Wenn gleichwohl die Zahl dieser Institute und ihrer Zöglinge vergleichungsweise immer nur eine beschränkte genannt werden kann, so hat dies verschiedene Ursachen. Theils sind die pädagogischen Kräfte der Brüdergemeine nicht eben zahlreich, und sie bedürfte eines kräftigeren Zuzugs Gleichgesinnter aus anderen Kreisen, um ihre Seele weiter spannen zu können. Theils ist wohl die äußerlich etwas isolirte Stellung, wie der Brüdergemeine überhaupt, so auch dieses ihres pädagogischen Treibens von Einfluß,

um so mehr, da sie ihrerseits gegenüber einem prahlerischen Selbstruhm, wie ihn Bafedow's Philanthropin in die Welt hinaus erschallen ließ, oder auch nur jenem feurig betriebenen Trachten eines Pestalozzi nach dem Interesse einflussreicher Personen für seine Sache, oft beinahe in das entgegengesetzte Extrem der ängstlichen oder gleichgültigen Zurückhaltung zu gerathen in Gefahr ist. Zudem kann in der gegenwärtigen Zeit auch wohl die confessionelle und hochkirchliche Geistesströmung mitunter sonst christlich gesinnte Eltern abhalten, ihre Kinder hieher zu geben, wo sie dafür allerdings keine Nahrung finden. Endlich sind auch die Kosten für die Unterhaltung eines Zögling's bei aller Einfachheit des Lebens in diesen Instituten doch von der Art, daß viele Eltern andere Bildungswege vorziehen müssen. Es sind im allgemeinen mehr die höheren Schichten der Gesellschaft, theils, wenn auch gegenwärtig weniger als früher, der Adel, theils und hauptsächlich der wohlhabende Bürgerstand, die kaufmännischen und Beamtenkreise, aus denen die Brüderanstalten sich rekrutiren. Aber abgesehen von dem allen dürfte vielleicht die Ursache des verhältnismäßig beschränkten Besuchs derselben nicht am wenigsten in dem verbreiteten Urtheil zu suchen sein, daß sie zwar, wie gesagt, für die Erziehung, zumal in den jüngeren Lebensstadien, Dankenswerthes leisten, dagegen in Beziehung auf den Unterricht zu wenig. Man lerne in ihnen nicht genug. Eben dies ward schon vor mehr als hundert Jahren, wie wir hörten, von tüchtigen Männern in der Sache selbst beklagt. Zwar hat sich nun hierin unleugbar viel im Laufe der Zeit geändert und gebessert, und Dr. Wiese giebt (a. a. O.) den Brüderanstalten das Zeugnis, daß sie im wesentlichen ihre Zöglinge eben so weit brächten als andere Schulen; aber gleichwohl ist nicht zu verkennen, daß gerade der Unterricht im allgemeinen nicht die starke Seite derselben ist. Es liegt dies nicht nur an einer gewissen Abneigung des herrnhutischen Geistes überhaupt gegen ausgebildete, streng systematische Wissenschaft und straffe, theoretisch durchgebildete Methode — obwohl dies nicht zu übersehen ist —, sondern vielfach auch an den Verhältnissen und der in mancher Beziehung immerhin unvollkommenen Ausrüstung dieses ganzen Erziehungswesens. Die Lehrer sind leicht zu jung, doch mehr theologisch als pädagogisch vorgebildet, wie dies im frandischen Institut auch der Fall war, dabei zu häufigem Stellungswechsel unterworfen, und zum größten Theil nicht für das ganze Leben auf den pädagogischen Beruf angewiesen. Er giebt für die meisten nur das präparatorische Schulmeister-Jahrzehnt ab, durch welches Luther den rechten Pfarrer zu diesem seinem kirchlichen Amt tüchtig gemacht wissen wollte. Noch größer sind die Mängel, wie schon angedeutet, auf weiblicher Seite, wo es an der gehörigen Vorbereitung den Lehrerinnen bis daher oft allzusehr gefehlt hat. Die Folge davon war, daß namentlich manche Mädcheninstitute der Brüder, periodisch wenigstens, an einer wirklich großen Unordnung und Haltlosigkeit in didaktischer Hinsicht gelitten haben. Und in minderm Grade ist Aehnliches auch von manchen Knabeninstituten von Zeit zu Zeit mit Grunde beklagt worden. Andererseits muß anerkannt werden, daß nicht nur durch die oben erwähnten, neugegründeten Vorbildungsinstitute auf männlicher wie weiblicher Seite hierin ein erheblicher Fortschritt für die Zukunft zu hoffen ist, sondern auch abgesehen davon in der jüngsten Zeit bei Directoren und Lehrern ein reges Interesse und eifriges Streben nach Vervollkommnung in didaktischer Hinsicht allerorten sich gezeigt und gute Erfolge erzielt hat. Viel weniger dagegen kann man den Brüderinstituten nachrühmen, daß sie durch selbständige Leistungen und schriftstellerische Arbeiten das didaktische Gebiet bereichert hätten. Sind einzelne Erzeugnisse dieses Kreises ihrer Zeit zu Anerkennung und Gebrauch auf anderen Schulen gekommen, wie Seidligens Lehrbuch der Geographie, die Krümmerschen Wandkarten u. dgl., so kann dies im allgemeinen doch nicht in Betracht kommen. Das Ansehen eines gewissen autodidaktischen Abiotismus bleibt diesen Anstalten leicht im Urtheil des Mannes vom Fach sowohl, als solcher Eltern, welche, wie die Mehrzahl pflegt, mit dem Auge des Welt- und Zeitgeistes mehr auf das Aeußere sehen als auf das Innere. Tiefer betrachtet dagegen hat die Sache allerdings auch eine andere Seite, wonach sich das Urtheil einigermaßen modificiren kann und wird. So ist ja, was die mangelnde schrift-

stellerische Productivität betrifft, in unserer Zeit das Erfahrungszeugnis laut genug vorhanden, daß auf diesem Wege verhältnismäßig immer nur in geringem Maße wahre Hülfe geschafft wird. Im Gegentheil, wie mancher Erzieher vergeudet seine Kraft in eitler und überflüssiger Schriftstellerei! Ferner werden ja seit zwanzig Jahren die Stimmen immer lauter und zahlreicher, welche auf Vereinfachung des Unterrichtsstoffs dringen und gegen den Götzendienst mit der Methode, gegen den einseitigen Intellectualismus überhaupt, Zeugnis geben, von welchem die ganze moderne Jugendbildung beherrscht werde. Aber der Fehler ist viel älter, fast so alt als die evangelische Kirche. Man denke an den Rector Sturm von Straßburg und sein Bildungsziel. Zumal in Ansehung der Mädchenbildung kann wohl nicht geleugnet werden, daß die gangbaren Anforderungen an dieselbe, wonach ein oft nur zu oberflächliches Vielwissen und Alleskönnen erzielt werden soll, vielmehr eine gründliche Verbildung nach sich ziehen müssen. Man kann nicht wahrer und kräftiger dafür zeugen, als dies in Kaumer's Pädagogik 3. Ausgabe S. 450 ff.) geschehen ist. Ja man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, daß überhaupt Mädcheninstitute an und für sich etwas ungehöriges und nur ein nöthwendiges Uebel seien, veranlaßt allein durch tiefe, religiös-sittliche und sociale Störungen im öffentlichen und häuslichen Leben. Und damit ist denn gegeben, daß, so gewiß Ordnung und Gründlichkeit in dem Wenigen, Ausgewählten, was ein solches Institut seinen Zöglingen mit wahrer, mütterlicher Weisheit und Treue darzubieten hat, herrschen muß, doch das Schlußurtheil über den Werth desselben sich überhaupt nicht sowohl zu richten hat nach der Mannigfaltigkeit und dem Glanz des Unterrichtssystems, als vielmehr nach dem bestimmenden Erziehungsprincip, dem Geist, der das Ganze trägt, ob derselbe in einer der Familie, als der eigentlichen Heimat des Mädchens, verwandten Lebenslust wahre Herzens- und Gemüthsbildung im evangelischen Sinne zu schaffen vermag oder nicht. Etwas anders stellt sich das Verhältnis natürlich bei der Knabenerziehung. Aber doch gehen die vorhererwähnten Klagen zunächst immer auf diese, und wahrlich mit Grund. Die Erziehung im Unterricht tritt auch hier zu sehr zurück, wie Wiese offen bekennet (a. a. O. S. 152), der in seinen Briefen über englische Erziehung dringend gemahnt hat, nicht bloß das Wissen, sondern mehr noch das Können, das zu arbeiten Wissen und das Lernen-Können zum Ziel des Unterrichts zu nehmen. Wer kann besser aus Erfahrung bezeugen, daß geniale oder streng systematische Methode nicht die Gewähr für echte Erkenntnisbildung, geschweige für wahre Bildung des ganzen Menschen giebt, als ein Zeller oder Ramsauer (a. a. O. S. 33), dessen goldene Worte: „siehe beim Erzieher und Lehrer mehr auf das, was er ist, als auf das, was er kann und weiß“, in der That auch ein Schild sind für diese Brüderinstitute, in welchen nach diesem seinem Grundsatz verfahren wird. Und daselbe gilt von der oft gemachten wahren Bemerkung über den eigenthümlich belebenden und bildenden Einfluß, welchen es auf die Schüler hat, wenn der Lehrer selbst noch mit ihnen fortlernt, die ringende Anstrengung, aber auch rege Begeisterung, welche damit Hand in Hand geht und so befruchtend wirkt, zumal wo, wie hier, der Unterricht überhaupt in einer so engen Verbindung mit der Erziehung steht.

Allerdings ist, auch dies alles zugegeben, die Stellung dieser Anstalten in neuerer Zeit darum eine ungünstigere, weil sie entweder gar nicht, oder doch nur unvollständig in die Unterscheidung der humanistischen und realistischen Bildung eingegangen sind, und die meisten von ihnen weder ausschließlich auf das Gymnasium, noch ausschließlich auf die Realschule vorbereiten. Aber theils ist diese Unterscheidung ja überhaupt, wenn nicht die Gesamtbildung eine verkrüppelte werden soll, nicht zu überspannen, und das am allerwenigsten in den früheren Lebensstadien, mit welchen es die Brüderinstitute vorwiegend zu thun haben. Anderntheils aber fehlt doch bei diesen die Rücksichtnahme auf verschiedene Bildungswege nicht ganz, und findet in mehrfacher Beziehung auch innerhalb eines und desselben Instituts für die Einzelnen statt. Zum Theil werden die Knabenerziehungsanstalten der Brüder als Progymnasien bezeichnet werden dürfen, welche bis an oder in Unter-Tertia vorbereiten. Andere, namentlich die nicht rein deutschen,

haben eine mehr realistische Färbung, und diese Richtung hat in neuerer Zeit auch in mehreren deutschen Instituten zugenommen, je nach Bedürfnis der Zöglinge*). Eine Eigenthümlichkeit des Unterrichtssystems in fast allen ist, daß, nach dem Vorgang der französischen Institute, die einzelnen Zöglinge nicht in allen Gegenständen derselben Classe, sondern je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern einer höheren oder niederen angehören. Ebenso findet nur ausnahmsweise das Element des Fachlehrerthums statt, nirgends ist es vollständig durchgebildet. Beides ist für die innige Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung, wie sie hier Princip ist, wesentlich und wichtig, aber zugleich das erste für die speciellere Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schüler, das zweite für die Lebendigkeit und Allseitigkeit des Unterrichtslebens überhaupt von Bedeutung, und so vielfach auch der Schule als solcher förderlich. Folge davon ist, daß gerade auch Schwächere oder Vernachlässigte in diesen Instituten leichter als anderwärts gefördert und gehoben werden, überhaupt wohl eine gleichmäßigere Durchschnittsbildung in den verschiedenen Fächern erreicht wird und der Einzelne aus der individualisirenden Lehrweise, sowie aus der Beaufsichtigung und Unterstützung auch des Arbeitens außer den Schulstunden, leichter die Fähigkeit ins Leben mit hinübernimmt, sich selbst fortzubilden und, wo es sein muß, auf mannigfaltige und neue Objecte der Arbeit einzugehen. Dagegen dürften hervorragende Größen in irgend einem besonderen wissenschaftlichen Fach, oder in dem höheren wissenschaftlichen Gebiet überhaupt, im ganzen nur selten aus diesen Schulen hervorgehen, zumal da in denselben aus dem Genie als solchem viel weniger als sonst oft gemacht, der ausgezeichneten intellectuellen Kraft als solcher kein Weihrauch gestreut wird.

So sind nach allem Mängel und Vorzüge der Brüderinstitute sehr nahe mit einander verbunden und beide untrennbar gegeben mit der scharf ausgeprägten Eigenthümlichkeit des Geistes und göttlich geschichtlichen Berufes der Brüdergemeine überhaupt inmitten der evangelischen Kirche. Dieselbe steht nach der pädagogischen Seite hin als ein christlicher Orden für Jugendbildung da, ähnlich ihren Vorläufern, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, mit einem echt christlich evangelischen, nicht jüdisch nomistischen, noch auch ethnisirend weltlichen Bildungsideal, bereit, von ihrem sicheren, centralen Standpunkte aus in die mannigfachen Aufgaben der Jugendbildung nach Geist und Leib einzugehen, aber vorzugsweise auf die Herzens- und Gemüthsbildung, sowie auf tüchtige Ausrüstung für ein praktisch wirksames Leben gerichtet, voll Achtung und Liebe für Nationalität und Individualität, aber weder von der Besonderheit Eines pädagogischen Führers, noch von der Schranke eines Volksthumes abhängig, sondern allenthalben

*) Progymnasium ist das Knabeninstitut zu Nisky mit circa 90 Zöglingen und 15 Lehrern und Hülflehrern; Latein, Französisch, Deutsch, Zeichnen 6 Classen; Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen 5; Mathematik 3; Naturgeschichte 2 u. s. w. Dagegen sind mehr realistischen Zuschnitts z. B. die Institute zu Neuwied (100 Zöglinge, meist Engländer, 22 Lehrer; Französisch, Deutsch, Religion, Geographie, Geschichte, Rechnen 6 Classen; Schreiben, Zeichnen, Mathematik 4; Latein 3; Englisch, Naturgeschichte 2; Chemie, Physik 1), zu Gnadenfrei (30 Zöglinge, 7 Lehrer); zu Prangins bei Nyon am Genfer See (früher in Lausanne, ca. 50 Zöglinge, Deutsche, Schweizer, Engländer; 4—5 Classen in den Hauptgegenständen) zu Christiansfeld in Schleswig (30 Zöglinge, Dänen, Norweger, Schweden, 6 Classen für deutsche Sprache, sonst meist 3), zu Jeyst bei Utrecht (25 Zöglinge, Holländer und Engländer, 4 Classen), zu Königsfeld in Baden (70 Zöglinge, französische Schweizer und Badenser, 3—5 Classen), endlich das Institut für die Missionarkinder in Klein-Welke bei Baugen (mit 50 Zöglingen und 3—5 Classen für Deutsch und Englisch, Schreiben und Rechnen, Geschichte und Geographie, Religion; Latein 3 Classen). Daneben sind ferner zu erwähnen die bedeutenderen Mädcheninstitute: zu Montmirail bei Neuchatel (90 Zöglinge, 15 Lehrerinnen), zu Königsfeld (50 Zöglinge, 12 Lehrerinnen), zu Neuwied (55 Zöglinge, 14 Lehrerinnen), zu Neudietendorf bei Gotha (75 Zöglinge, 17 Lehrerinnen), zu Gnadau (70 Zöglinge, 16 Lehrerinnen), zu Gnadenberg bei Bunzlau (40 Zöglinge, 13 Lehrerinnen), zu Gnadenfrei bei Reichenbach i. Schl. (60 Zöglinge, 14 Lehrerinnen), zu Herrnhut (50 Zöglinge, 10 Lehrerinnen) und das Institut für die Töchter der Missionare zu Klein-Welke (70 Zöglinge, 15 Lehrerinnen).

bestrebt, das höchste und allgemeine Bildungsziel der echten Humanität in Christo im Auge zu behalten, durch innige persönliche Hinweisung jedes einzelnen zu Christo als gottmenschlicher Person und durch Normirung alles einzelnen in Schule und Leben nach Christo als gottmenschlichem Princip. Wenn das Gebiet, in welchem die Brüderanstalten diesem ihrem Ziel nachjagen, vorzugsweise das der früheren Jugend, das zwischen dem eigentlichen Elementarunterricht und dem höheren wissenschaftlichen liegende Stadium ist, so ist eben dafür ihr Charisma ausreichend und geeignet, und sie haben neben den übrigen privaten und öffentlichen Instituten ihre berechnete und gesegnete Stellung.

G. Plitt.

Herrschnucht, s. Verträglichkeit.

Herz, s. Gemüth.

Hessen. Kurhessen hat infolge des preußisch-österreichischen Krieges von 1866 aufgehört ein selbständiger Staat zu sein und bildet seitdem den größeren Theil der preuß. Provinz Hessen-Nassau als Regierungsbezirk Cassel, welcher das frühere Kurfürstenthum, mit Ausnahme der an Hessen-Darmstadt gegen das Amt Böhle ausgetauschten Enclaven, und den von Bayern abgetretenen Kreis Gersfeld sammt dem Gerichte Orb begreift. Die durch das Gesetz vom 20. September 1866 vollzogene Vereinigung des Landes mit Preußen ward mit Ausnahme sehr weniger Widerstrebender, nachdem der letzte Kurfürst die Unterthanen und Beamten des ihm geleisteten Eides entbunden hatte, bereitwillig von dem Volke angenommen; preußische Verfassung und Regierung traten an die Stelle der kurhessischen, wobei jedoch landschaftliche Besonderheiten und Provincialrechte schonend behandelt wurden. Auch das gesammte Schulwesen ward entsprechend dem preußischen eingerichtet und in dieses eingefügt, was sich leicht bewirken ließ. Seit dieser Zeit kann also von einem kurhessischen Schulwesen nur noch in geschichtlichem Sinne oder soweit die Rede sein, als dieses ebenso wie etwa das anderer in neuer Zeit von Preußen erworbener Provinzen (vgl. VI. S. 189 ff.) Besonderheiten hat, welche durch die Geschichte und Eigenthümlichkeit des hessischen Volkslebens bedingt sind, und die am wenigsten schnell sich bei einem Stamme verwischen werden, der sich seit ältester Zeit unvermischt von fremden Volkselementen erhalten hat, eine abgeschlossene Geschichte besitzt, und dessen Schulwesen, das höhere wie das niedere, eng mit der ersten Einführung des Christenthums wie mit den ersten Anfängen der Kirchenreform in Deutschland verslochten ist. Wenn daher auch künftig jenes nur als ein Theil des preußischen Schulwesens zu behandeln ist, so sollte doch dieser Artikel nach dem Willen der Redaction in dieser zweiten Auflage der Encyclopädie nicht ausfallen, da sie glaubte, nicht auf eine Darstellung des kurhessischen Schulwesens verzichten zu dürfen, wie es zur Zeit der Vereinigung des Kurfürstenthums mit dem preußischen Staate war.

Als Endpunct ist demgemäß das Jahr 1866 angenommen worden. Da aber der Artikel der 1. Auflage im J. 1861 abgefaßt ist, so konnte der Inhalt der Grundlage nach derselbe bleiben, denn wenn auch einzelne in jenem ausgesprochene Ansichten angefochten worden sind, so doch nicht die vorgeführten Thatsachen. Vielleicht hätte sich heute manches ausführlicher und actenmäßiger geben lassen; allein ein der Arbeit entsprechender Gewinn war von neuem Quellenstudium nicht zu erwarten und deshalb wurde davon abgesehen; nur an einzelnen Stellen fand eine Erweiterung statt, an anderen konnte Verkürzung eintreten. Die Form jedoch mußte durchaus geändert werden, da mehr erzählend als beschreibend zu referiren war, auch die wichtigsten seit 1866 eingetretenen Veränderungen wenigstens angedeutet werden mußten.

Ein allgemeines Schulgesetz, welches das gesammte oder auch nur das Volksschulwesen regelte, gab es in Kurhessen nicht. Zwar wurde in dem Landtagsabschiede vom 9. März 1831 ein Gesetz über das Landtschulwesen unter die landständischen Desiderien aufgenommen und demgemäß dem Landtag von 1833 ein Gesetzentwurf über das Volksschulwesen vorgelegt, darüber Bericht erstattet, verhandelt, und jener mit vielen An-

derungen angenommen; aber ausgegeben wurde das Gesetz nicht. Auf dem Landtage im J. 1835 wurde das Gesetz in anderer Fassung vorgelegt, abermals berathen, aber wieder nicht erlassen. Alle Versuche, die Verhältnisse, wenigstens des Volksschulwesens, auf gesetzlichem Wege festzustellen, scheiterten an dem fortdauernden Zwiespalt zwischen Staatsregierung und Ständeversammlung, sowie an der Verschiedenheit der Principien, welche in dieser selbst sich geltend machten, indem ein Theil alle Schulen ausschließlich dem Staate zuweisen, ein anderer wenigstens die Volksschulen von der bürgerlichen Gemeinde abhängiger machen, und ein dritter sie dem Kirchenregiment untergeordnet wissen wollte. Auch die Frage über den Zwang der Familien den öffentlichen Schulen gegenüber fand eine verschiedene Beantwortung. So blieben alle Entwürfe eines Schulgesetzes oder einzelner Theile desselben eben nur Entwürfe, und man beschränkte sich zuletzt auf ein Gesetz über Schulverbände, indem man das übrige durch Verordnungen und Bewilligungen im Staatshaushaltsetat zu ordnen suchte. Den letzten Anlauf zu einem das Volksschulwesen betreffenden Gesetze that man 1866; allein der ganz ungenügende in 46 §§ bestehende Entwurf kam nicht einmal mehr an den Landtag.

Dessen ungeachtet hatte sich das Schulwesen, dessen Beförderung die Fürsten Hessen-Cassel's seit der Reformation, gleich bei deren Beginn die Homberger Synode (1526) Anordnungen über anzulegende Knaben- und Mädchenschulen traf, besonders aber seit Beginn des 17. Jahrhunderts bis gegen Ende des vorigen als eine ihrer ernstesten Regentenpflichten betrachtet hatten, durch einzelne Organisationen und Verfügungen, sowie durch eine in allen Landestheilen möglichst gleichmäßige Praxis nach und nach ziemlich einheitlich gestaltet. Dies ist um so mehr anzuerkennen, als bekanntlich Kurhessen aus sehr ungleichen, zu verschiedenen Zeiten gewonnenen Gebietstheilen bestand, die vom Unterlauf des Main bis zur Werra und Weser, aus dem oberdeutschen in das niederdeutsche Sprachgebiet reichen. Die am spätesten zugekommenen meist katholischen Theile der Abtei (seit 1752 Fürstbisthums) Fulda, wesentlich die Kreise Fulda und Hünfeld, ordneten sich hinsichtlich des Schulwesens um so leichter in den Gesamtorganismus ein, als dort der Fürstbischof von Bibra (1759—1788) für gänzliche Umgestaltung und gute Entwicklung der Schulen außerordentlich thätig gewesen war.

Ueber die das Volksschulwesen betreffenden Gesetze und Verordnungen giebt gute Auskunft: Kurhessisches Kirchenrecht, bearbeitet mit Rücksicht auf C. W. Ledderhose und Chr. H. Pfeiffer, von Dr. G. Ludwig Büff, Ober-Appellationsrath zu Cassel. 1861., welches Buch von S. 899 (§ 336) ab als Anhang das kurhessische Volksschulrecht enthält. Die gedruckte allgemeine Gesetzsammlung des Kurfürstenthums gewährt für die neuere Zeit nur ungenügende Auskunft, da das meiste auf nicht durch den Druck veröffentlichten Verfügungen und der Praxis beruht. Für die Zeit nach 1866 sind als Hauptquellen zu betrachten: Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung Preußens, von 1859—1871 von Stiehl, seitdem aber herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, ferner: Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen; 2. bis zum J. 1875 fortgeführte Ausgabe. 2 Bde. Berlin 1875. Auch Keller, Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Central-Organ für das gesammte Schulwesen im deutschen Reiche, in Oesterreich und in der Schweiz. Berlin 1872 ff. enthält manches hieher Gehörige.

Für die Geschichte des kurhessischen Schulwesens überhaupt ist außer Christoph von Kommel, Geschichte von Hessen (reicht bis 1730), 10 Bde., 1820—1858, in welchem Werke jenes nicht unberücksichtigt geblieben ist, ganz besonders zu verweisen auf Hepppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. Bd. I. S. 281 ff.; II. S. 1 ff., mit Rücksicht auf welches Buch, dessen Verfasser die Geschichte des Schulwesens seiner Heimat auf Grund sorgfältiger Quellenstudien genau und ausführlich behandelt hat, hier nicht weiter auf die frühere Geschichte eingegangen wird. Von demselben Verfasser ist zu erwähnen: Beiträge zur Geschichte und Statistik des hessischen Schulwesens im 17. Jahrhundert. Auch die Zeitschrift für hessische Geschichte und Alterthumskunde enthält einige schätzenswerthe Monographien. Manches Bemerkenswerthe findet sich auch

in älteren Zeitschriften, Programmen u. s. w. Beiträge zur Schulstatistik bietet L. Metz, Statistische Beschreibung des Reg.-Bez. Cassel. Cassel 1871. — Ueber die Geschichte der höheren Schulen s. u.

Universität, höhere Schulen und Lehrerseminare waren in Kurhessen reine Staatsanstalten. Die Lehrer an denselben hatten alle Rechte der Staatsdiener und konnten nach dem Staatsdienstgesetze von 1831 „ohne (gerichtliches) Urtheil weder abgesetzt noch entlassen werden“. Im J. 1851 aber trat an die Stelle der Gerichte ein Disciplinargerichtshof mit 2 Instanzen. Auch hatten sie wie andere Staatsdiener einen gesetzlichen Anspruch auf Pension, deren Betrag sich nach der Dienstzeit und Befoldung richtete, mit dem höchsten Satze von $\frac{3}{4}$ des bezogenen Gehaltes nach 50jährigem Dienste. Ebenso hatten — eine sehr anerkanntenswerthe Einrichtung, durch welche Kurhessen sich vor anderen Staaten auszeichnete — die Witwen derartiger Lehrer gleich denen anderer Staatsdiener außer dem Einkommen aus der durch die Einlagen der Interessenten gebildeten Staatswitwenanstalt Anspruch auf $\frac{1}{6}$ des Gehaltes des verstorbenen Ehemanns als Pension aus der Staatskasse, welche beiden Einnahmen auch den Waisen, nach dem Tode der Witwe, bis zum zurückgelegten 21. Lebensjahre unter gewissen Beschränkungen gesichert waren. Durch die Königl. Proclamation vom 3. October 1866 wurde sämmtlichen Beamten zugesichert, daß sie im Besitze und Genusse der wohl-erworbenen Privatrechte, welche sie zur Zeit der Vereinigung Kurhessens mit Preußen hatten, geschützt werden sollten. — Bei den Lehrern der Volksschule kam es darauf an, ob sie durch den Landesherrn oder von der Provincialregierung bestellt worden waren. Jene hatten die gesicherten Rechte der Staatsdiener, und ihre Witwen erhielten gleich den Pfarrerrwitwen eine jährliche Pension von 75 Thlr. aus der Staatskasse. Diese aber konnten nicht nur schon seit 1831 ohne richterliches Urtheil auf dem Verwaltungswege, jedoch nur mit Genehmigung des Ministeriums des Innern, vom Amte entfernt werden, sondern ihre Witwen und Waisen erhielten auch keinerlei Pension. Diese waren vielmehr auf das sog. Sterbe- und Gnadenquartal beschränkt und erhielten nur bei mehr als gewöhnlicher Würdigkeit des Verstorbenen und großer Dürftigkeit auf besonderes Nachsuchen eine kleine Unterstützung aus der Staatskasse. Die Folge hievon war, daß viele Witwen und Waisen von Volksschullehrern sich in der traurigsten Lage befanden, weshalb der Unterzeichnete im J. 1858 in Verbindung mit Casseler Lehrern einen Verein zur Unterstützung der hilflosbedürftigen Hinterbliebenen von kurhess. Volksschullehrern gründete, der alsbald einen guten Fortgang nahm und jetzt ausschließlich eines größeren Legats, von dem er die Zinsen bezieht, ein eigenes Vermögen von 28000 M. besitzt. Er verfolgt wesentlich die Zwecke der sog. Pestalozzivereine. Seit 1860 mußten dann zwar die Volksschullehrer im engeren Sinne in die für außerhalb der Rangordnung stehende Staatsdiener bestimmte Civilwitwenkasse eintreten; allein ihren Hinterbliebenen analog denen anderer öffentlicher Diener eine Pension aus Staatsfonds zu verschaffen, gelang nicht. Erst im J. 1861 wurde durch die Bemühungen des gen. Vereins der Witwe eines jeden Volksschullehrers eine jährliche Pension von 25 Thlr. aus der Staatskasse zugebilligt. Seit 1870 ist auch in dem Reg.-Bez. Cassel das Gesetz vom 22. December 1869 betr. die Erweiterung, Umwandlung und Neuerrichtung von Witwen- und Waisenkassen für Elementarlehrer in Kraft getreten. Hin und wieder bestanden noch aus älterer Zeit Vereine jener Art für kleinere Bezirke, und in neuester Zeit werden, namentlich in den größeren Städten, besondere Lehrer- Witwen- und Waisenkassen, Begräbniskassen u. dergl. gebildet.

Die Vorstände der höheren Schulen führten den Titel „Director“, die der Real- und Bürgerschulen bald „Rector“, bald unpassenderweise „Inspector“. Besondere Titel (z. B. Professor, Oberlehrer u. dergl.) wurden nicht verliehen, sowie es auch im allgemeinen nicht üblich war, verdienten Lehrern, sei es an höheren oder niederen Schulen, durch Orden und Ehrenzeichen eine äußere Anerkennung zu gewähren. Wenn den Seminar- und Gymnasialdirectoren wie den ordentlichen Gymnasiallehrern erst in den untersten (6. 7. u. 8.) Classen der Rangordnung eine Stelle zugewiesen war, so

legte darauf an sich wohl niemand Gewicht, und es hatte nur insofern Bedeutung, als davon die Classe der Staatswitwenanstalt abhieng, in die ein Schulbeamter gehörte. Von einer Amtskleidung (Uniform) blieben die Lehrer aller Kategorien in Kurhessen verschont. — Nach der Gemeindeordnung von 1834 hatten die Lehrer gleich den Geistlichen und Staatsdienern an dem Orte ihrer Anstellung Ortsbürgerrecht; 1853 aber ward verfügt, daß sie nicht verpflichtet seien, als Gemeindeglied einzutreten, resp. für die Dauer ihrer amtlichen Eigenschaft ruhte die desfallige Berechtigung. Daher durften sie weder an Wahlen für die Gemeindebehörden und den Landtag und anderen derartigen bürgerlichen Rechten theilnehmen, noch zu den Ortsabgaben herangezogen werden, während sie die Staatslasten gleich jedem anderen trugen; nur von der Einquartierungslast waren die Schulhäuser befreit. Auch von Personaldiensten waren die Lehrer schon seit älterer Zeit frei. Zur Uebernahme einer Vormundschaft oder Curatel war kein Lehrer verbunden. Hinsichtlich des Militärdienstes genoßen auch die Volksschullehrer die Begünstigung einjähriger Dienstzeit. Der Betrieb von gewissen Professionen, der noch im vorigen Jahrhundert nachgesehen war, „sofern sie vom Schuldienst allein nicht subsistiren könnten“, war den Lehrern untersagt.

Die Classen wurden von jeher von oben nach unten gezählt, so daß überall die I. Cl. die oberste ist.

I. Volksschulen; 1. im allgemeinen. War die Volksschule, hervorgegangen aus dem Bedürfnisse des Pfarramtes und der christlichen Gemeinde, auch in Kurhessen ursprünglich ein rein kirchliches Institut, das Volksschulamt also auch nur kirchliches Amt, indem der Küster, der auch als Lector den Pfarrer vertrat resp. vertritt, als dessen Helfer und Stellvertreter galt, indem er den Katechismusunterricht des Pfarrers und den Gottesdienst dadurch unterstützten sollte, daß er der Jugend Anleitung zum Lesen von Bibel, Katechismus und Gesangbuch, sowie zum Singen des Kirchenliedes gab; so trat ganz allmählich von selbst eine Wandlung hierin ein. Das Lesenlernen erhielt doch nach und nach eine andere Bedeutung als die eines bloßen Hilfsmittels für den kirchlichen Unterricht; der seit 1738 in die Ortsschulen eingeführte, nicht zu kirchlichen Zwecken dienende Schreib- und Rechenunterricht gab dem Amte des Schulmeisters, das bisher darauf beschränkt war, „die Kinder im Beten und Catechismo gebührend zu unterweisen“, eine weitere Aufgabe: zu der Ausbildung des jungen Christen für das kirchliche Leben trat die Vorbereitung des Menschen zum bürgerlichen Leben. So trat der Schulmeister in den Vordergrund, der Küster trat zurück; für jenen ward eine umfassendere Vorbildung nöthig als für diesen und mußte vor der Anstellung nachgewiesen werden. Und so geschah es ganz von selbst im Laufe der Zeit, daß das ursprüngliche Verhältnis sich umkehrte: das Lehramt wurde Haupt-, das Küsteramt Nebenamt; der Küster war nicht mehr nebenher bürgerlicher, sondern der Lehrer nebenher kirchlicher Beamter, wenn er auch seine Haupteinkünfte ferner hauptsächlich als solcher bezog. Also auf geschichtlichem Wege geschah es, daß der kirchliche Charakter der Schule so sehr verwischt wurde, daß heute eigentlich nur noch Reste davon vorhanden sind, und die Schule als solche nicht eine kirchliche, sondern eine weltliche, staatliche Anstalt ist, wenn auch dem Träger des einzelnen Schulamtes noch kirchliche Berrichtungen (höherer und niederer Küsterdienst) obliegen. Dieser Gang der geschichtlichen Entwicklung ward in Kurhessen wie anderwärts vielfach von beiden Seiten, den Geistlichen und den Lehrern, nicht genug beachtet. Indem jene nur das Ursprüngliche, diese nur das Gewordene als berechtigt ansahen und jeder von seinem Standpuncte aus Ansprüche erhob, entstand ein Widerstreit der Kräfte, der erst durch ein Gesetz zum Heile des Ganzen gelöst werden kann.

Eine Folge des ursprünglichen Verhältnisses war aber, daß in Kurhessen die Volksschulen wesentlich Confessionschulen waren, wobei jedoch zwischen dem lutherischen und reformirten Bekenntnisse ein Unterschied nicht gemacht wurde. Bestand für die Mitglieder der anderen Confession als der der Mehrheit, sowie für Dissidenten und Israeliten keine eigene Schule, so mußten sie ihre Kinder die Ortsschule besuchen lassen, was mit

dazu beitrug, der Volksschule mehr den Charakter einer bürgerlichen Anstalt zu geben. Jene waren dann nur von der Theilnahme am Religionsunterrichte ausgeschlossen, der überhaupt nur von den Lehrern, nicht von den Geistlichen, denen nur der Katechumenenunterricht zufiel, ertheilt wurde, und die Eltern mußten selbst anderweit für jenen sorgen. Inwiefern auf die Angehörigen anderer Confessionen im übrigen Unterrichte, sowie im gesammten Schulleben (Gebet, Schulfeiern u.) Rücksicht zu nehmen sei, darüber war nichts festgesetzt, und es blieb den Lehrern überlassen, wie sie anderen Bekenntnissen nach schonender Billigkeit gerecht werden wollten.

War die Schule ursprünglich, so lange sie der Kirche angehörte und der Schullehrer wesentlich nur Gehülfe des Pfarrers war, bloß dem Organismus der Kirche eingefügt, so daß die Aufsicht in der unteren Instanz in Städten der Geistlichkeit und der Stadtoberkeit (Scholarchen), in Dörfern den Pfarrern, in der oberen den Consistorien und unter ihnen den Superintendenten, in den kathol. Landestheilen den Dechanten und dem Bischof zustand; so änderte sich dies mit dem Vorherrschen des bürgerlichen (staatlichen) Elements in der Schule, ohne daß jedoch auch in dieser Beziehung der kirchliche Charakter ganz verwischt wurde. Denn a) in der Regel waren Geistliche die Orts- oder Oberschulinspectoren und Regierungs-Schulreferenten; nur wurden sie als solche von der staatlichen Behörde ernannt und standen unter dieser; b) die kirchliche Behörde hatte ein Mitaufsichtsrecht über den Religionsunterricht, wirkte jedoch nicht direct auf Schule und Lehrer ein, sondern durch die staatliche Schulbehörde; c) das Einkommen des mit dem Schulannte verbundenen Kirchenamtes wurde als Pfründe behandelt; d) die amtliche Stellung der Volksschullehrer gründete sich in vieler Hinsicht auf das Kirchenrecht; sie bedurften auch gleich den Pfarrern keines Consenses der Behörde zu ihrer Verheirathung; e) Schuldienst sollte den Candidaten des Predigtamtes bei ihrer Beförderung zu und in diesem angerechnet, und sie dafür gebührend berücksichtigt werden. Noch entschiedener als in den evangelischen Landestheilen trat das kirchliche Element bei den katholischen Schulen, wenn auch nicht rechtlich, so doch factisch hervor, da bei ihnen ein Benehmen der weltlichen Schulbehörde mit der geistlichen Behörde allen neuen inneren und äußeren Einrichtungen vorausging.

Gemeineschulen waren die Volksschulen nur insofern, als die Ortsgemeinde die Kosten der Einrichtung und Unterhaltung, soweit sie nicht vorhanden waren, aufbringen mußte, wobei der Staat nur subsidiarisch eintrat. Wo es sich um Erhöhung des Lehrereinkommens, Schulbauten, nützliche Anschaffungen und andere mit Kosten verknüpfte Verbesserungen handelte, hatte die Ortsbehörde eine wichtige Stimme, indem sie bewilligen oder verweigern konnte, es sei denn eine unbestreitbar nothwendige Ausgabe, für welche der Regierung Zwangsrecht zustand. Ohne lange Verhandlungen gieng es daher selbst bei dringlichen Angelegenheiten selten ab. Aber Anstellung der Lehrer, Organisation und Aufsicht der Schule u. s. w. war lediglich Sache der Regierung, ohne deren Genehmigung die Ortsbehörde, an welche unmittelbar sich zu wenden keinem Lehrer gestattet war, diesem selbst eine Gratification nicht bewilligen durfte. Wenn an einzelnen Orten der Ortsbehörde ein Präsentationsrecht für Lehrerstellen zustand, so beruhte dies auf einem besonderen Rechtsverhältnis; ohne dies konnte die Gemeinde bei Besetzung von Schulstellen nur einen Wunsch aussprechen.

Die Schulbehörden gliederten sich in aufsteigender Linie folgendermaßen: 1. der Schulvorstand. Dieser bestand für die Landschulen immer aus dem Landrathe des Kreises (dem ersten Verwaltungsbeamten eines durchschnittlich 30—40,000 Einwohner umfassenden Bezirks) und dem Pfarrer, ohne jegliche Vertretung der Gemeinde; in den Städten aber ward er als „Stadt-Schulcommission“ durch eine besondere Anordnung der oberen Schulbehörde gebildet und zwar aus einem (gewöhnlich dem Bürgermeister) oder mehreren Mitgliedern der Gemeindebehörde, einem oder mehreren Geistlichen, hier und da auch wohl einem Lehrer zusammengesetzt. Der Pfarrer hatte jedenfalls die Inspection über die Schulen seiner Pfarochie und übte diese nach einer dafür erlassenen Dienstanweisung. Danach stand ihm die specielle Aufsicht zu über alles, was den

Unterricht und die Dienstführung des Lehrers angeht; namentlich hatte er Revisionen und Prüfungen zu halten und mußte über seine eigene amtliche Thätigkeit ein Schulprotocoll führen, das vor jeder Visitation durch den Oberschulinspector diesem einzureichen war. An diesen mußte auch der Ortschulinspector jährlich einen umfassenden Bericht abgeben, welcher sich über alle äußeren und inneren Verhältnisse der Schule, sowie über den Lehrer nach Alter, Dienstzeit, Tüchtigkeit, Leistungen u. s. w. erstreckte. Alles Uebrige, auch der Vorschlag zur Stellenbesetzung bei Vacanzen fiel dem Schulvorstande (Pfarrer und Landrath) zu. Die Grenzen zwischen den Befugnissen auf beiden Seiten waren nicht streng gezogen, und der Schwerpunkt lag bald mehr auf der einen, bald mehr auf der anderen Seite. In den größeren Schulen der Städte aber führte der Inspector oder Rector unmittelbar die Aufsicht seiner Schule und ein Pfarrer hatte nur Einfluß, insofern er Mitglied der Schulcommission war. Die Erfahrung hatte gelehrt, daß neben einem tüchtigen Rector die geistliche Schulinspektion, wenn sie sich weiter als über den Religionsunterricht erstreckt, entweder nichts zu thun findet oder nur hemmend und störend wirkt. Auf dem Lande war der Pfarrer der nächste und unmittelbare Vorgesetzte des Lehrers, und nur in äußeren Angelegenheiten galt der Landrath mit dem Pfarrer als vorgesezte Behörde. Man erkennt leicht, wie unklar die ganze Sache angelegt war. Hervorzuheben ist jedoch, daß das Princip, welches dem Gesetze vom 11. März 1872, betr. die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens (Centralbl. 1872. S. 129. 203. 257), nämlich: „die Schulaufsicht ist Sache des Staates, und die mit ihr betrauten Personen (Pfarrer) üben dieselbe lediglich im Auftrage des Staates“, in Kurhessen schon seit dem Organisationsedict von 1821 zu Recht bestand, und daß man jenes ziemlich consequent durchgeführt hatte.

2. Die Oberschulinspectoren, deren ältere Dienstanzweisung aus dem J. 1853 durch eine neuere vom 17. März 1877 (Deutsche Schulgesetz-Samml. 1877. S. 379 ff.) beseitigt worden ist, bildeten nicht eigentlich eine höhere Instanz, sondern standen mehr als controlirende und visitirende Behörde zwischen Schulvorstand und Prov.-Regierung als deren Organ für eine technische obere Leitung und Beaufsichtigung der in ihrem Aufsichtskreise vorhandenen in das Gebiet der Volksschule gehörigen Schulen, auch der Schulen anderer Confession (ausschließlich des confessionellen Religionsunterrichts), der Privat- und Präparandenschulen. Demzufolge hatten sie die Lehrerconferenzen zu leiten, die Befolgung der den Lehrern ertheilten Dienstanzweisung und der auf Schule und Unterricht bezüglichen Verfügungen, das amtliche und außeramtliche Verhalten der Lehrer und Candidaten, für welche letzteren im J. 1859 eine besondere Ordnung erlassen wurde (s. Lüben, Pädagog. Jahresbericht 1861. S. 668), zu überwachen, konnten nicht bloß Rath und Anweisung, sondern auch Verwarnung und Zurechtweisung ertheilen, auch selbständig einschreiten, im Unterricht und in der Disciplin bemerkte Mißstände abstellen oder durch Bericht an die Regierung und, wenn es äußere Angelegenheiten betraf, zunächst durch Mittheilung an den Landrath auf deren Abstellung hinwirken; kurz, ihre Thätigkeit hatte einen ziemlich weiten Spielraum, und je nach Umständen konnte der Oberschulinspector sich leicht zum Schwerpunkte des Schulwesens seines Bezirks machen. Dies wird durch die neueste Dienstanzweisung noch befördert, indem durch sie das Verhältnis des Oberschulinspectors zu dem Ortschulinspector, dem Lehrer u. s. w. klarer gelegt ist, und seine Befugnisse bestimmter geregelt sind, so daß es auf ihn und seine Tüchtigkeit ankommen wird, ob er mehr ein Mann der That oder der Acten sein will, denn Raum für beides ist gegeben. Daß er zugleich Ortschulinspector sei, suchte und sucht man zu vermeiden. Einen wesentlichen Einfluß auf seine Wirksamkeit übte die Verschiedenheit der Schulverhältnisse auf dem Lande und in den Städten, zumal den größeren, sowie es sehr darauf ankommt, ob das Amt von einem lediglich dazu bestellten Beamten oder im Nebenamte verwaltet wird. In Kurhessen war nur für die Volksschulen der Residenz Cassel seit 1851 das Amt des Oberschulinspectors als selbständiges staatliches Amt eingerichtet, das von einem Nichtgeistlichen verwaltet wurde; außerdem bestand es nur als unbefoldetes

Nebenamt, das in den größeren Städten einem der Schulinspectoren, der dann zugleich Mitglied der Stadt-Schulcommission war, sonst aber gewöhnlich dem Dechanten oder Metropolitan der Classe (dem kirchlichen Vorstande der Geistlichen und Kirchendiener eines kleineren kirchlichen Bezirks, eines Dechanats) oder einem anderen geeigneten Geistlichen übertragen wurde. Dies ist auch heute meist der Fall; nur für die wesentlich katholischen Gebietstheile (Fulda, Hünfeld und Gersfeld) sind neuerdings selbständige Kreis-Schulinspectoren angestellt, und in den größeren Städten sind die Berrichtungen an ein fachkundiges Mitglied des Magistrats, bezw. der Schuldeputation übergegangen. Von besonderer Bedeutung waren und sind unter diesen die Revisionen und jährlich oder wenigstens alle 2 Jahre zu haltenden eingehenden Visitationen, bei welchen Pfarrer und Kirchenälteste anwesend sein sollten. Sie erstreckten sich über den ganzen Unterrichtsbetrieb, die eingeführten Lehr- und Lernmittel, Versäumnisse, kurz alle Verhältnisse der Schule und des Lehrers, um zu erkennen, ob jene sich in einem ordnungsmäßigen und gedeihlichen Fortgange befinde. Ueber jede Visitation wurde nach vorgeschriebenen Formularen ein ins einzelne gehender Bericht an die betr. Regierung erstattet, welcher in kurzer Fassung ein möglichst treues Bild von der Wirksamkeit des Lehrers wie von dem intellectuellen und sittlichen Zustande der Schulschule geben, aber im Urtheil auf die mitwirkenden Factoren (Begabung der Kinder, Schülerzahl, Ganz- oder Halbtagsunterricht, häusliche Erziehung, Charakter der Ortsbewohner u. s. w.) Rücksicht nehmen sollte. Für jede Visitation wurden Tagegelder und Reisekosten liquidirt, andere Vergütungen aber nicht gewährt; in neuester Zeit erhalten die Oberschulinspectoren (im Nebenamte) für ihre Thätigkeit auch eine nach den vorhandenen Mitteln bemessene Remuneration, welche jedoch nur als Vergütung für die, namentlich durch Schreibhülfe, aufgewandten Kosten betrachtet wird.

3. Die höhere Instanz bildeten die Prov.-Regierungen, bei welchen meistens bis zur neuesten Zeit die Stelle des Schulreferenten, der aber lediglich Referent war und keinerlei selbständige Einwirkung auf das Schulwesen hatte, als Nebenamt in den Händen von Geistlichen ruhte. Zum Geschäftskreise der Regierung gehörte: Anordnung und Einrichtung neuer Schulen, Umbildung der bestehenden Schulverbände, Bestellung der Lehrer, Festsetzung des Einkommens, Verfügung über die Erbauung und Instandhaltung der Schulhäuser, die Disciplin über die Lehrer, Erlaubnis zur Errichtung von Privatschulen, Leitung der Schullehrerseminare und Mitwirkung bei deren Prüfungen u. s. w. Diese Schulsachen wurden aber nicht collegialisch behandelt, sondern der Director faßte Entscheidung und Beschluß, auch wohl gegen die Ansicht des Referenten. Im allgemeinen war die Regierung oberste Instanz für das Volksschulwesen, was die Leitung desselben anlangt. Wo es sich aber um allgemeine Anordnungen und Verfügungen betreffs desselben handelte, giengen diese, soweit sie nicht in das Gebiet der Gesetzgebung, also auf den für diese gewiesenen Weg gehörten, von dem Ministerium des Innern aus, welchem die höheren Schulen unmittelbar untergeben waren. Selbstverständlich war das Ministerium des Innern auch die über den Regierungen stehende obere Instanz in allen Fällen, wo seine Entscheidung gegen jene angerufen wurde, oder wo es sich um Entscheidung der Conflict zwischen coordinirten Behörden (Regierungen und Consistorien u. s. w.) handelte. Auch im Ministerium behandelte ein Referent die Cultus- und Schulsachen; derselbe war in der Regel weder ein Geistlicher noch ein Schulmann, sondern ein Verwaltungsbeamter.

Diese mangelhafte, bezüglich des Schulwesens unfertige Organisation der oberen Behörden war der schwache Punct, aus welchem es sich erklärt, warum in Kurhessen in unserem Jahrhundert, besonders seit 1830 das Schulwesen sich nicht so stetig, gleichmäßig und bedeutend entwickelte, als die Zeit erforderte, obgleich der Landtag sich den Anforderungen der Zeit in dieser Beziehung nicht widersetzte, sondern für die Schule die geforderten Mittel bereitwillig gewährte. War schon die allerdings auf geschichtlicher Grundlage ruhende Theilung des verhältnismäßig nicht großen Landes in 4 dem Umfange nach nicht gleiche Provinzen mit 4 Prov.-Regierungen und 4 Consistorien

ein Uebel, zumal jene nicht immer nach gleichen Grundsätzen handelten, so ward die Schule um so mehr davon berührt, als es in der Centralstelle, dem Ministerium des Innern, das besonders seit 1831 je nach den von hier oder dort wechselnden politischen Strömungen vielfach und zwar wiederholt in scharfen Gegensätzen wechselte, an einer besonderen Abtheilung für den Unterricht fehlte. Hätte eine solche bestanden unter der Leitung eines Mannes, der die Eigenschaften eines tüchtigen Verwaltungsbeamten mit umfassender wissenschaftlicher Bildung, Einsicht in das Staatsganze mit der in das Schulwesen, seine Entwicklung und Bedürfnisse verband, ohne in einseitiger politischer oder theologischer Richtung befangen zu sein, ihm zur Seite nur höchstens zwei technische Rätthe, die mit gründlicher Wissenschaft Erfahrung im Lehramte und Schulwesen, sowie Organisationstalent ohne Sucht zu experimentiren verbanden und mit eigenen Augen von dem Stande der Dinge in den Schulen sich überzeugten: so würde viel mehr haben geschehen können. Indessen, wie gesagt, an einer solchen Centralstelle fehlte es. Zwar war schon 1805 in dem Oberschulrath eine halb aus weltlichen, halb aus geistlichen Mitgliedern zusammengesetzte staatliche Oberbehörde ernannt worden, der sämtliche Schulen unterworfen sein sollten; aber ihre Wirksamkeit wurde durch das Napoleonische Königreich Westfalen schnell unterbrochen und war nie bedeutend, da man damals so wenig wie heute ohne Geld für die Schulen schaffend wirken konnte und jenes für diese nicht hatte. Durch das Organisationsedict von 1821 wurde diese Behörde aufgehoben; ihre Befugnisse giengen auf die Prov.-Regierungen über, und wenn dann auch wiederholt (1831, 1848, 1851) der Wunsch nach einer solchen laut wurde, so stand man doch immer wieder von einer bleibenden Einrichtung der Art ab; nicht immer aber waren die der allgemeinen Verwaltung angehörenden Männer die geeigneten Schulreferenten. Aus der Zahl dieser verdient jedoch aus der ersten Hälfte der fünfziger Jahre besondere Erwähnung A. F. C. Vilmar (gestorben 1868 als Professor der Theologie in Marburg), der in dem Anfange der dreißiger Jahre sich große Verdienste um die hessischen Gymnasien und die Hebung des Volksschulwesens erworben hatte, damals aber so wenig als der Minister Hassenpflug das allgemeine Vertrauen genoß.

Die schon seit 1726 eingeführte allgemeine Schulpflicht der Kinder war durch Verordnungen von 1803 und 1818 geregelt und dauerte vom zurückgelegten 6. Lebensjahre (Aufnahme in die Schule zu Ostern und Michaelis, in städtischen Schulen auch nur zu Ostern) bis zur Confirmation, für welche das zurückgelegte 14. Lebensjahr als Regel galt, mit welchem auch bei den Katholiken, Dissidenten und Israeliten die Schulpflicht endete. Der Lehrer hatte über den regelmäßigen Schulbesuch zu wachen, die Absentenlisten sorgfältig zu führen, gab die Straffälligen monatlich oder alle 14 Tage an den Inspicienten ab, und dieser verfuhr dann weiter damit, indem er verwarnte oder die Strafbaren an den Ortsvorstand als öffentlichen Ankläger abgab, der die Liste mit dem Strafantrage dem Gerichte übergab. Dieses erkannte gegen den Vater u. s. w. auf Strafe von 1—15 Sgr. für jeden versäumten Schultag oder auf entsprechende Gefängnisstrafe im Falle der Zahlungsunfähigkeit; die eingehenden Strafgeelder aber wurden zum Besten der Schule für Lehrmittel oder Bücher und Schreibmaterialien für arme Kinder verwandt.

Vom Besuche der Ortsschule befreite außer solchen körperlichen Gebrechen, die ihn unmöglich machten, nur der Besuch einer anderen öffentlichen oder einer concessionirten Privatschule; von jedem Kinde aber mußte nachgewiesen werden, daß es geordneten Unterricht genoß. Bei bloßem Privat- oder häuslichen Unterricht hatte die Schulbehörde (etwa durch anzustellende Prüfungen) darüber zu wachen, daß die betr. Kinder genügend unterrichtet wurden. Diese waren verpflichtet, das ortsübliche Schulgeld zu zahlen; allein diese Bestimmung wurde nicht überall consequent durchgeführt, sondern Dispensation von der Schulgeldzahlung an die Ortsschule fand häufig statt, und in den größeren Städten zahlten die Kinder Schulgeld nur an die Schule, welche sie besuchten, gleichviel ob öffentliche oder private.

II. Die Volksschule im besonderen. Nach der Volkszählung von 1864 hatte Kurhessen in seinen 4 Provinzen (Niederhessen mit Schaumburg, Oberhessen, Hanau und Fulda mit Schmalkalden auf 174 □ Meilen, von denen jedoch 41 % Waldung, 745,063 Einwohner, von welchen 72,45 % auf die ländliche, 27,55 % auf die städtische Bevölkerung entfallen. Nach dem religiösen Bekenntnisse gehörten 80,8 % der Bevölkerung dem evangelischen, 16,6 % dem katholischen Glaubensbekenntnisse an, 2,3 % waren Juden, und die übrig bleibenden 1,3 % kamen auf verschiedene Secten, als: Mennoniten, Irvingianer, Baptisten, Deutsch-Katholiken, die aber für die Schulen von keiner Bedeutung waren, da sie besondere Schulen nicht hatten. Wie viele Schulen, bez. Lehrer 1866 (resp. 1864) auf jedes Bekenntnis kamen, hat nicht ermittelt werden können. Im J. 1858 *) bestanden Schulen a) in Landgemeinden: 899 evangelische mit 987 Lehrern, 117 katholische mit 130 Lehrern, 61 israelitische mit 49 Lehrern; diese Schulen werden sich bis 1866 nicht vermehrt haben; b) in Städten: 111 evangelische Schulen mit 384 Lehrern, 27 katholische mit 62 Lehrern und 37 israelitische mit 37 Lehrern. In Land- und Stadtschulen (ausschließlich der Gymnasien und Privatschulen) waren 105,512 evangelische, 17,376 katholische und gegen 3230 israelitische Kinder schulpflichtigen Alters, also durchschnittlich in den 4 Provinzen nahe an 18 % der damals 726,726 Köpfe betragenden Bevölkerung. Lehrerinnen, zu deren Ausbildung es auch an einer öffentlichen oder Privatanstalt fehlte, wurden überhaupt, außer an den katholischen städtischen Schulen zu Fulda, an öffentlichen Schulen nicht bestellt, und es gab solche nur, außer an Privatschulen in einzelnen Städten, in städtischen Mädchenschulen für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, welcher in den Landschulen in den bei weitem meisten Orten ganz wegfiel. Er blieb der Familienerziehung überlassen, welche sich auch nicht gleichgültig dagegen verhielt, stricken doch in einzelnen Gegenden Hessens selbst die Männer in sonst arbeitsloser Zeit. Diese Schulen vertheilten sich auf 60 Oberschulinspectionsbezirke von sehr verschiedenem Umfange und 22 Kreise (Landrathskämter). Rücksichtlich des Schulgeldes, eines Haupttheiles der Einnahme, fand und findet auch heute noch eine sehr große durch die Mannigfaltigkeit der örtlichen Verhältnisse bedingte Verschiedenheit statt. In manchen ursprünglich kirchlich dotirten Landschulen oder in sehr wohlhabenden Gemeinden, die alle Bedürfnisse der Schule aus der Gemeindefasse bestritten, ward gar kein Schulgeld gezahlt; in anderen wechselte es von 10, 12, 15 Sgr. bis 1 Thlr. jährlich, und in den Städten richtete es sich nach der Art der Schulen. Im allgemeinen ließ das eingehende Schulgeld sich auf etwa 60000 Thlr. jährlich veranschlagen. Der Ertrag aus dem mit Schulstellen verbundenen Kirchendienste in Stadt und Land (981 Stellen) ward im J. 1846 (spätere Erhebungen liegen nicht vor) auf 28,669 Thlr. 3 Sgr. berechnet. Die Staatskasse trug nach dem Staatshaushaltsetat für die Finanzperiode 1864/66 jährlich bei: 122,250 Thlr. zu den Volksschulen einschließlich der Realschulen, 14,330 Thlr. zu den Landschulkassen (s. u.) und 4000 Thlr. als Unterstützung zu solchen Schulhausbauten, welche den politischen Gemeinden oblagen, während die nicht unbedeutlichen Ausgaben für Schulhausbauten, rücksichtlich deren dem Staate die Baupflicht oblag, unter den Kosten des Staatsbauwesens verrechnet wurden. Ueberhaupt verwandte der Staat auf das höhere und niedere Schulwesen jährlich 286,270 Thlr. Vergleicht man diese Summe unter Berücksichtigung des Territorial- und Einwohnerverhältnisses mit dem Aufwande anderer Staaten für ihr Schulwesen in derselben Zeit, so ist anzuerkennen, daß Kurhessen in dieser Beziehung eine der ersten Stellen einnahm. Was aus Stiftungen und den Beiträgen der Patrone, der Gemeinden u. s. w.

*) Nach der Volkszählung von 1875 hatte der Reg. Bez. Cassel 788,886 Einwohner und in Städten 585 Lehrer und 31 Lehrerinnen, auf dem Lande 1217 Lehrer; die Zahl der Lehrerstellen hatte also gegen 1858, wo ihrer 1649 waren, bedeutend zugenommen, und zwar um 184, welches Mehr hauptsächlich auf die Städte kommt. Im Jahre 1877 waren im ganzen 111 Stellen unbesezt. (Centralbl. 1877. S. 585 f.)

floß, ist nicht ermittelt*); überhaupt fehlt es vielfach im einzelnen an genauen Angaben, da die Arbeiten einer erst in neuester Zeit eingerichteten statistischen Commission noch nicht weit genug vorgeschritten waren.

Was für ein Resultat die Volksschulbildung in Kurhessen hatte, ließ sich einigermaßen nur aus dem Volksleben erkennen, denn veröffentlicht wurde darüber nichts, und die Arbeiten der statistischen Commission erstreckten sich noch nicht auf diesen Punct. In jenem aber zeigte sich in Stadt und Land viel geistige Regsamkeit, Interesse für das kirchliche und politische Leben, und viele, die 1866 und nachher mit ungünstigem Vorurtheil in das Land kamen, fanden Menschen mit hellen Augen, klarem Verständnis für die kleinen und großen Fragen der Zeit und entschlossener Thatkraft neben bescheidener Selbstschätzung. Jedenfalls war die Zahl der Erwachsenen, welche nicht lesen und schreiben konnten, eine sehr geringe, und bei der Aushebung zum Militär kamen solche kaum noch vor. Auch nach den im Centralblatte jährlich veröffentlichten Uebersichten der bei dem Landheer und der Marine eingestellten Mannschaften mit Bezug auf ihre Schulbildung nimmt die Provinz Hessen-Nassau eine der ersten Stellen ein; im J. 1868/69: 0 55 (Provinz Sachsen 0 52; Rheinprovinz 0 81).

Wie die innere Ordnung der kurhessischen Volksschule sich entwickelt hatte, legt Hepppe in dem oben angeführten Buche ausführlich dar. Zu bemerken ist, daß es keinen für alle Provinzen geltenden allgemeinen Organisations- und Lehrplan noch allgemeine Vorschriften über Classeneintheilung, Maximum der Kinderzahl für Schulen mit einem oder mehreren Lehrern, Disciplin u. s. w. gab. Vieles davon ward durch die örtlichen Verhältnisse, Bedürfnisse und Mittel, sowie durch die Art der Schule (ob Land- oder Stadtschule, und diese wieder, ob gehobene oder niedere) bedingt, und man fand sich mit jenen ab, so gut es gehen wollte. Als Maximum der Stundenzahl für den Lehrer galten wöchentlich 26—32. Die Schülerzahl wechselte sehr, und es gab (gibt auch wohl heute noch, gerade wie in anderen Bezirken) Schulen von 150, ja bis mehr als 200 Schülern bei einem Lehrer. Die Hauptursache dieses Mangels an allgemein geltenden Regelungen lag in der oben angeführten Einrichtung der oberen Behörden. Im J. 1853 erließen dann freilich die einzelnen Prov.-Regierungen für die Volksschulen der betr. Provinzen Schulordnungen, die dem Schwanken ein Ende machen sollten, sich über die Einrichtung der Schule und des Unterrichts verbreiteten und Dienstabweisungen für die Lehrer, Orts- und Oberschulinspectoren gaben. Auf ihnen beruhte bis zum J. 1864, wo jene revidirt wurden, das niedere Volksschulwesen, denn auf gehobene städtische Schulen waren sie weder nach Princip noch Ausführung anwendbar, und diese hatten meist ihren besonderen Organisations- und Lehrplan, dessen Genehmigung bald von der betr. Regierung, bald von dem Ortsschulvorstand und dem Oberschulinspecteur abhing. Glücklicherweise sind alle diese ursprünglichen und revidirten Schulordnungen, soweit es die inneren Verhältnisse der Volksschule betrifft, aus dem Leben verschwunden und haben den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 weichen müssen, welches Jahr in der Geschichte des preussischen Schulwesens eine neue Epoche bezeichnet, was auch die Zukunft auf kirchlichem oder politischem Gebiete bringen möge. Der Unterzeichnete könnte daher an jenen Schulordnungen, die nicht etwa im J. 1866 durch die drei preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 ersetzt wurden, wodurch die Verwirrung vollständig geworden wäre, mit gutem Grunde vorübergehen, wenn sie nicht ein zu bedeutendes Denkmal der Verwirrung wären, die in Deutschland noch in der Mitte unseres Jahrhunderts Platz greifen konnte; ein Denkmal, das beweist, wohin die Schule unter der Herrschaft einer weniger für echte christliche Religiosität begeisterten als in lutherischem Buchstabenglauben befangenen und

*) Nach Mez S. 150 wurden bei den Landgemeinden im J. 1868 entnommen 56,9% des Gesamtbetrages der Lehrergehälter aus Pfründe-Einkommen einschließlich des Schulgeldes, 12,9% aus Gemeindemitteln, 30,2% aus Beiträgen des Staates. In den Städten flossen 49,2% aus dem eigenen Vermögen der Schulen, 40,7% aus Gemeindemitteln, 10,1% aus Beiträgen des Staates.

dafür übereifrigen Partei geräth, welche jene nur ihren Zwecken dienstbar machen will und die Aufgabe der Schule auch heute noch wesentlich nur darin erblickt, die Kirche in der Unterweisung der Pfarrkinder im „Christenthum“ zu unterstützen. Am weitesten hierin gieng die von den Metropolitanen Feierabend in Felsberg, Hoffmann in Homberg und besonders Wilmar in Melungen bearbeitete Ordnung für die Volksschulen der Provinz Niederhessen (Cassel 11. Januar 1853), mit welcher die für Oberhessen identisch war, während die für die Provinz Hanau wesentlich und zwar vortheilhaft abwich, und die für die Provinz Fulda mit jenem wenigstens nicht ganz übereinstimmte, überdies hier die Schulordnung von 1781 in allen rechtlichen Beziehungen gesetzliche Geltung hatte.

Nach jenen Schulordnungen besteht die Hauptaufgabe der Volksschule darin, die ihr übergebenen Kinder durch Lehre und Zucht in die durch die heilige Taufe begründete Gemeinschaft mit dem Lebendigen und gegenwärtigen Erlöser Jesus Christus völliger einzuführen und darin zu erhalten. Als nothwendig werden daher diejenigen Unterrichtsgegenstände bezeichnet, ohne welche jenes Ziel nicht erreicht werden kann; als nur nützlich solche, welche zunächst zwar anderen Lebenszwecken dienen, ohne jedoch die Erreichung des Hauptzweckes zu hindern; als schädlich aber solche, bei denen letzteres der Fall ist. Nothwendige Lehrgegenstände sind darnach 1) das Lesen, als dessen Ziel festgestellt wird, daß die Kinder die biblischen Geschichten, den Katechismus, die Gesangbuchlieder und überhaupt jeden Abschnitt der (heil.) Schrift lautrichtig, fertig und wortverständlich lesen können. „In der Unterclasse müssen die Fibel und das Buch der biblischen Geschichten, in der Mittelclasse dieses, das Gesangbuch und die Bibel, und in der Oberclasse die Bibel, das Gesangbuch und das (bibl.) Geschichtsbuch gelesen und geübt werden. Der Gebrauch eines sog. Kinderfreundes fällt hiermit in der Regel als unnöthig von selbst aus“. (Die Fuldaer Ordnung will neben Bibel u. s. w. nur solche Lesebücher gebraucht haben, die zugleich Lehrbücher sind; die Hanauer Ordnung nimmt einen höheren Standpunct ein und bewegt sich freier, indem sie, freilich mit Ausschluß der eigentlichen grammatischen Behandlung, einen tüchtigen Sprachunterricht möglich macht); 2) die biblische Geschichte, vor deren bloß mechanischer und memorialer Einübung gewarnt wird; 3) Katechismus (wöchentlich 4 Stunden); die Erklärung der beiden Hauptstücke von den Sacramenten soll aber dem Confirmandenunterricht vorbehalten bleiben; 4) Gesang, dieser als Hauptmittel der gemeinschaftlichen Andacht und des öffentlichen Gottesdienstes, daher, mit Ausnahme vielleicht einiger Volkslieder, nur Choralgesang (wöchentlich 4 St.); die Kinder sollen 40 Originallieder auswendig hersagen und mit ihren Melodien ohne Anstoß auswendig singen können. — Für Bibellese (das Bibellese fällt unter 1) wird gefordert, daß die Kinder mit dem Hauptinhalte eines jeden Bibellbuches bekannt werden. Zu den nur nütlichen Gegenständen, deren Pflege jedoch die Volksschule sich nicht entziehen darf, gehören das Schönschreiben, der schriftliche Gedankenausdruck und das Rechnen, und da, wo die localen Verhältnisse es erfordern, z. B. in gewerbtreibenden Ortschaften, oder wo der Lehrer der Sache in christlichem Geiste besonders mächtig ist und eine Beeinträchtigung der übrigen Unterrichtsgegenstände nicht zu beforgen steht, auch die Zahl oder Eigenthümlichkeit der Kinder kein Hindernis abgiebt, Erdbeschreibung mit besonderer Berücksichtigung des Vaterlandes, etwa abwechselnd mit Naturgeschichte und mit Darstellung der wichtigsten Thatfachen aus Kirchen-, Missions- und Profangeschichte. Für alles dieses sind natürlich die Ziele sehr niedrig gestellt. Welches die schädlichen Unterrichtsgegenstände seien, ist nirgends gesagt. Für Schulen mit mehreren Lehrern wird die Erweiterung der Lehrgegenstände und Lehrziele für zulässig bezw. nothwendig erklärt. Für eine einclassige aus drei Abtheilungen bestehende Schule, in welcher Trennung der Geschlechter nur so weit stattfand, daß Knaben und Mädchen nicht unter einander sitzen durften, wird folgender Stundenplan vorgeschrieben:

Wochentage	Stundenplan.				
	Vormittags.			Nachmittags.	
	1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde	1. Stunde	2. Stunde
Montag und Donnerstag:	Gebet, 1 Vers Gesang, I u. II Lesen u. bibl. Geschichte mit Bibelfunde.	III. Lesen.	Katechismus, Lieder.	Gesang.	Rechnen, (Donnerstag: Schreiben) oder gemeinnützliche Gegenstände.
Dienstag und Freitag.	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.	Rechnen.	Schreiben.
Mittwoch und Sonnabend.	Wie Montag.	Wie Montag.	Gesang.	—	—

Der dem Gebiete der Religion entnommene Lehrstoff wog also, da auch das Lesen sich nur, der Gesang fast nur in demselben bewegte, übermäßig vor, und auf ihn kamen nach diesem Normalstundenplan 20 von 26 wöchentlichen Unterrichtsstunden. Wo herkömmlich im Sommer eine geringere Anzahl von Unterrichtsstunden erteilt wurde, sollte diese nicht unter 18 sinken, von diesen aber 8 auf Lesen (bibl. Geschichte, Bibel, Gesangbuch), 3 auf Katechismus, 3 auf Gesang, also 14 auf Religionsunterricht, auf Schreiben und Rechnen aber nur je 2 Stunden verwandt werden, und die gemeinnützlichen Gegenstände, wenn sie sonst berücksichtigt wurden, ganz ausfallen. Von den im Vorstehenden zu Tage tretenden Einseitigkeiten hielt sich die Hanauer Schulordnung dadurch fern, daß sie von vorn herein die Aufgabe der Volksschule anders faßte — § 1. „Die Volksschulen, als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für die Jugend, haben eine doppelte Seite; sie sind eben so sehr grundlegende Vorbereitungsanstalten für das kirchliche wie für das bürgerliche Leben. Eine einheitliche nach beiden Seiten als gesund und lebenskräftig sich bewährende Volksbildung ist ihre Aufgabe“ — und den Unterschied zwischen nothwendigen und nur nützlichen Unterrichtsgegenständen gar nicht aufnahm. Ebenso ist, was diese Schulordnung über das Bibellese, den Gesang, den Unterricht in der Sprache und den Realien sagt, der Anerkennung werth, und es konnte wenigstens auf dieser Grundlage, zumal da sie die nöthige Freiheit gewährte, eine tüchtige Volksschule sich herausarbeiten. Für die weitere Entwicklung der Sache war es von großem Vortheil, daß jene Schulordnungen an die städtischen Schulen wenigstens nicht direct Hand legten, weshalb die bald schüchternen, bald festen Versuche, diese nach jenen umzugestalten, leicht abgewiesen werden konnten und nur an wenigen Orten gelangen. Da für die Stadtschulen ein Normallehrplan nicht bestand, so war wenigstens ihnen die Möglichkeit gegeben, sich freier zu bewegen, wenn anders der Oberschulinspector nicht hemmte, der freilich, wenn er den An- und Absichten der Schulordnung widerstrebte, der Regierung gegenüber in einer üblen Lage war. Eine Folge dieses Zustandes war, daß die Ziele der Stadtschulen je nach ihrem Umfange und den beeinflussenden Persönlichkeiten weit auseinander giengen. Bei der Unmöglichkeit, dieses in wenigen Zügen darzustellen, sei hier nur bemerkt, daß man in den städtischen (Bürger-Knaben- und Mädchen-)Schulen den Forderungen der Zeit, ohne eine positive christliche Grundlage aufzugeben, gerecht zu werden suchte und einzelne derartige Schulen eine geachtete Stellung einnahmen. Da wurden auch Geschichte, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Zeichnen gebührend berücksichtigt, und manche Lehrpläne waren mit großer Sorgfalt ausgearbeitet. Auch das Turnen ward in diesen Schulen, namentlich in größeren Städten, betrieben, nahm allmählich einen lebhafteren Aufschwung und fand regere Theilnahme; ja in Cassel und Hanau entstanden auch für Mädchen Privatturnanstalten, welche fleißig benutzt wurden, während wunderbar genug das Turnen aus den Seminaren verbannt wurde und dort erst 1865 wieder eine Stätte fand. Durch die allgem. Bestimmungen ist nun das Turnen für Knaben, Unterricht in weiblichen Handarbeiten für Mädchen in allen Schulen vorgeschrieben; der geregelte Betrieb freilich stößt noch auf viele Schwierigkeiten, doch verbreitet sich

der Sinn fürs Turnen so, daß selbst die Mädchen hin und wieder auf dem Lande turnen.

Der Unterzeichnete ist wegen seines in der ersten Auflage dieses Buches (III, S. 490) über die oben angeführten Schulordnungen abgegebenen allerdings scharfen Urtheils heftig angegriffen worden (vgl. u. a. J. H. Leimbach Offene Erklärung gegen die Widersacher der kurhessischen Schulordnungen vom J. 1853. Marburg 1862); allein eine im J. 1863 gestattete Einsicht in die Acten der Regierung zu Cassel zeigte ihm, daß er mit seinem Urtheile nicht allein stand, sondern daß schon kurz vor und nach dem Erlasse derselben selbst hochstehende Kirchenbeamte, selbst A. F. C. Bilmar, damals Ministerialreferent, schwer wiegende Bedenken gegen die in jenen sich kundgebende Einseitigkeit und für die religiöse Gemüths- und Willensbildung geradezu verderbliche Richtung amtlich ausgesprochen hatten. Als daher 1862 wieder einmal eine Wandlung in dem Regierungssystem eintrat, erkannte man auch seitens der Behörden die Nothwendigkeit einer Revision dieser Schulordnungen an; aber wieder begieng man denselben Fehler, für jede der vier kleinen Provinzen eine besondere revidirte Ordnung für die Volksschulen zu erlassen. Da heißt es denn freilich: „Die Aufgabe der Volksschule besteht darin, der schulpflichtigen Jugend dasjenige Maß religiös-sittlicher und Verstandesbildung, sowie diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen, welche jedem Volksgenossen, abgesehen von seinem besonderen Berufe, unentbehrlich sind.“ „Der Unterricht hat selbstverständlich die gesammte Ausbildung des Menschen zu seinem Gegenstande“. Der Unterricht bekam demnach ein weiteres Feld; der Unterschied in nothwendige, nur nützliche und schädliche Lehrfächer war beseitigt; selbst Unterricht in Zeichnen, Turnen und weiblichen Handarbeiten war vorgeesehen, im ganzen jedoch hielt die Revision sich in sehr mäßigen Grenzen.

Aber schon war ja im Kriege gegen Dänemark der Keim zum preussisch-österreichischen Kriege gelegt, welcher Kurhessen aus der Reihe der selbständigen Staaten verschwinden ließ, und so wurden auch diese überdies nicht genug ausgearbeiteten revidirten Schulordnungen nicht recht lebendig und haben heute nur noch eine sehr beschränkte Geltung.

Schultagebücher und Absentenlisten mußten von den Lehrern, Schulprotocolle von den Inspicienten geführt werden. Bei den Landschulen galt zwar die Visitation durch den Oberschulinspector als Prüfung, aber es sollte auch am Ende jedes Semesters eine öffentliche Prüfung vor Gemeindebehörden und Kirchenältesten gehalten werden; in den Stadtschulen fand eine öffentliche Prüfung (neben einer Privatprüfung am Schlusse des Sommerhalbjahres) vor Schluß des Schuljahres zu Ostern statt, Abgangsprüfungen aber nirgends, auch nicht in den Realschulen, in denen jedoch wohl Abgangszeugnisse ertheilt wurden. Die Schulferien richteten sich theils nach dem Herkommen, theils (die Ernteferien in Sommer und Herbst) nach den örtlichen Verhältnissen und sollten im Laufe des Jahres nicht mehr als 10 (in einigen Gegenden nur 8) Wochen betragen. Eine neue Ferienordnung für die Volksschulen ist unter dem 10. April 1876 erlassen worden, vgl. Keller deutsche Schulgesetz-Sammlung 1877. S. 403. Auch die Urlaubsertheilung, über welche die Schulordnungen von einander abweichende Bestimmungen enthielten, wurde neuerdings durch Verfügung vom 8. Juni 1876 (Keller a. a. D. S. 389) zweckmäßig geregelt. Außer den Ferienzeiten durfte und darf den Lehrern im Laufe des Jahres im ganzen nur für 14 Tage Urlaub gewährt werden.

Hinsichtlich der Disciplin setzten die Schulordnungen fest, daß die Lehrer sie in ihren Schulen mit besonderer Sorgfalt pflegen, auf Zucht und Ordnung nicht bloß in der Schule, sondern auch in der Kirche, auf den Straßen und an anderen öffentlichen Orten — wobei jedoch keine bestimmte Vorschrift bestand, auch Ansicht und Praxis verschieden war, ob und wie weit der Lehrer bei außer Schule und Kirche fallenden Vergehen strafend einschreiten dürfe —, auf Keuschheit und Wohlstandigkeit halten, die Kinder in der Demuth und im Gehorsam auferziehen und ihre Seelen von früh auf mit Ehrerbietung gegen Eltern und Lehrer, gegen weltliche und kirchliche Obrig-

keiten, insbesondere gegen die Person des Landesherrn erfüllen sollten. Als das wichtigste Mittel hierzu sollten sie stets ihren persönlichen Einfluß auf das Gemüth der Kinder durch Wort und Wandel ansehen. In den Fällen aber, wo die Anwendung körperlicher Züchtigung geboten erscheine, sollten sie aller Leidenschaftlichkeit sich enthalten und die Züchtigung in einer solchen Weise ausführen, daß dadurch dem Zwecke der Strafe kein Abbruch geschehe. „Aus diesem Grunde sind alle der Gesundheit nachtheiligen oder das Ehrgefühl verletzenden Strafarten, namentlich das Schlagen an den Kopf, das Fluchen und Schmähen, der Gebrauch ehrenrühriger Worte, welche sich auf die Eltern und Verwandten oder auf unverschuldete üble Verhältnisse oder natürliche Gebrechen der Kinder beziehen, gänzlich zu vermeiden“. Wurden Kinder vor Gericht gestellt, so durfte dieses nicht etwa eine bestimmte Strafe von dem Lehrer vollziehen lassen wollen, wohl aber konnte es diesem den betr. Fall zu geeigneter Bestrafung mittheilen. Forst-, Feld- u. dgl. Frevel, die von Kindern begangen waren, wurden nicht an diesen, sondern an deren Eltern bestraft. Diese Grundbestimmungen galten factisch so ziemlich für alle Schulen und wurden auch in einer Weise ausgeführt, daß grobe Ueberschreitungen der Strafgewalt seitens der Lehrer selten vorkamen. Gedruckte Schulgesetze gab es nur für die höheren Schulen; Prämien wurden nur in einigen Schulen vertheilt und beruhten auf besonderer Stiftung.

Von verwandten Schulen ist zu erwähnen eine Fabriksschule in Hanau. Sog. Sonntagschulen (nicht zu verwechseln mit denjenigen Sonntagschulen, welche wesentlich Sonntagsandachten für Kinder und in einzelnen Städten mehr und mehr in Aufnahme gekommen sind), zu welchen man zwecks einiger Fortführung des Volksschulunterrichts einmal hie und da einen Anlauf genommen hatte, waren eingegangen. Als Fortbildungsschulen aber, welche sich an die Volksschulen anschließen, sind die Handwerker-schulen zu erwähnen. Diese gründeten sich auf die Zunftordnung vom 5. März 1816, bestanden (33 im ganzen Lande) fast in allen Städten und einigen Flecken und hatten den Zweck, jungen Leuten, die sich einem Handwerke widmeten, theils Nachhilfe und Befestigung in den gewöhnlichen Schulkenntnissen zu gewähren, theils diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, welche zum verständigen Betriebe ihres Geschäfts geschickt machen. In den größeren Städten zerfielen sie in zwei Abtheilungen, die zweite für die Lehrlinge der Baugewerke, die erste für die der übrigen Handwerke. In keiner sollte der Unterricht über 4—6 Stunden wöchentlich ausgedehnt werden, von denen in jener zwei auf den Sonntag fallen durften. Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule (außer Religion) wurden darin mit Rücksicht auf das besondere Bedürfnis der Handwerker weiter geführt; in der Abtheilung für Bauhandwerker wurden Geometrie, Zeichnen, Anfertigungen von Rissen, Modelliren und andere jenen nützliche Lehrfächer geübt. Für die zünftigen Handwerke war der Besuch obligatorisch, und die Meister, deren Lehrlinge den Unterricht versäumt hatten, wurden dafür mit Geld gestraft. Jährlich fand eine öffentliche Prüfung statt; auch mußte jährlich durch eine Bescheinigung der betr. Lehrer der regelmäßige Besuch der Handwerkerschule nachgewiesen werden; diejenigen Lehrlinge jedoch, welche den Besitz der erforderlichen Kenntnisse nachwiesen, wurden von dem Besuche der ersten Abtheilung dispensirt. Die Lehrstellen an diesen Schulen waren Nebenstellen, die theils von Lehrern anderer Schulen, theils (namentlich in der zweiten Abtheilung) von anderen technisch gebildeten Männern, besonders des Baufaches, versehen wurden. Zur Bestreitung der Kosten dieser Anstalten dienten: 1) ein von dem Lehrling zu leistender Beitrag bei seinem Einschreiben und Lossprechen, 2) ein Antheil an dem Gewinn von Verkauf der Lehr- und Meisterbriefe und der Wanderbücher, 3) ein geringes halbjährliches Schulgeld, das aber wegen Dürftigkeit häufig erlassen wurde, 4) Straf gelder wegen Uebertretung der Zunftordnung, 5) Zinsen von Capitalien, 6) ein Beitrag von 2000 Thlr. aus der Staatskasse. — Jede Schule hatte ihr auch die Kasse verwaltendes Vorsteheramt, das unter der betr. Prov.-Regierung stand, von welcher auch die Mitglieder jenes und die Lehrer ernannt wurden. Im allgemeinen erfüllten diese Schulen ihren Zweck nicht sehr; nur die zweite

technische Abtheilung ward von den Lehrlingen eifrig benutzt, da deren praktischer Nutzen für das Handwerk vor Augen liegt. Die erste (allgemeine) Abtheilung hatte an der Gleichgültigkeit, ja dem Widerwillen der Meister, die ihre Lehrlinge ungern missen, an der körperlichen Abspannung und Ermüdung dieser, sowie an ihrer ungleichen Vorbildung, vielfach an der Gleichgültigkeit der Vorsteherämter selbst schwer zu besiegende Hindernisse; der Erfolg war daher im ganzen gering. Eine durchgreifende Reform aber wird erst möglich sein, wenn das Fortbildungsschulwesen überhaupt sich hebt, wozu außer den Magistraten und Meistern (Arbeitgebern) die Lehrer sehr viel beitragen könnten. Sie werden dies aber erst dann thun, wenn allgemeiner ein tieferes Gefühl für die wahren Aufgaben und Zwecke ihres Berufs sie beseelt, und die Freude, gediegener Volksbildung und dadurch der Menschheit uneigennützig zu dienen, ihnen mehr gilt, als der in Geld sich darstellende Lohn für die Arbeit, kurz, wenn sie erst weniger, als im Reg. Bez. Cassel und anderwärts der Fall ist, dem Grundsatz folgen: kein Geld — keine Leistung. Ohne das wird auch die Min.-Verfügung vom 17. Juni 1874 (Centralbl. 1874. S. 288 ff.) nicht die gewünschte Frucht tragen.

Was die Lehrer der Volksschule betrifft, so sind als eigenthümlich zu bemerken die aus älterer Zeit herrührenden Rectorstellen in kleineren Städten, Ueberbleibsel früherer lateinischer Schulen. Einem solchen Rector kam die Leitung der Schule nicht zu, sondern er war nur Lehrer der ersten Classe und bereitete auch wohl für das Gymnasium vor, dies jedoch privatim und gegen besonderes Honorar, denn aus dem Unterricht der Volksschule ist das Lateinische schon lange verschwunden. Gewöhnlich war er aber auch verpflichtet, dem Pfarrer einige Aushilfe zu leisten, weshalb fast nur Candidaten des Predigtamts solche Stellen erhielten, die für sie Durchgangsstellen waren, zu denen sie jedoch ihre Befähigung durch eine besondere Prüfung (Rectoratsprüfung) nachweisen mußten. Diese Rectoren hatten also meist akademische Bildung, die nach der Prüfungsordnung vom 15. October 1872 nicht mehr erforderlich ist. Die Masse der Lehrer der Volksschule, bei welcher ein Unterschied zwischen ständigen und unständigen u. dgl. nicht stattfand, und die sich nur insofern unterschieden, als sie wirklich (definitiv) angestellt oder nur beauftragt oder Gehülfen waren und im Vorbereitungsdienste standen, war in den Schullehrer-Seminaren gebildet. Nach der Zahl der begründeten Stellen fehlte es nicht an Candidaten, um jene zu besetzen; sie würden aber nicht ausgereicht haben, wenn man die allzugroßen Schulen mit einem Lehrer auf eine normalmäßige Schülerzahl hätte zurückführen und mit den nöthigen Lehrkräften ausstatten wollen. Der größeren Zahl nach giengen die Seminaristen aus dem Stande der Lehrer selbst hervor, die anderen kamen aus dem Bürger- und Bauernstande. Im allgemeinen und im Verhältnisse zur Zahl der Stellen und dem jährlichen Abgange an Lehrern war der Zudrang zum Lehrerberufe nicht gering, denn theils hatte das industrielle und commerzielle Leben in Kurhessen im ganzen noch nicht solche Bedeutung, daß die strebsamen Köpfe auch aus jenen Kreisen der Gesellschaft sich vorzugsweise diesem hätte zuwenden mögen, theils suchte seit 1831 die Staatsregierung die Befoldungen der Lehrer zur rechten Zeit zu verbessern, wozu die Mittel aus der Staatskasse zu gewähren, also ohne die Gemeinden zu größeren Leistungen heranzuziehen, der Landtag (besonders die Abgeordneten des Bauernstandes) stets willig war; theils lag der Grund in dem damals noch genügsamen Sinn und in der Achtung, deren sich der tüchtige Lehrer erfreute, sowie endlich in dem, ganz abgesehen von den Stipendien, geringen Betrage der für Unterhaltung und Ausbildung im Seminar aufzuwendenden Kosten und in der Begünstigung kürzeren Militärdienstes.

Es gab — die Zahl hat bis jetzt nicht vermehrt zu werden brauchen — 3 Seminare, 2 evangelische, nämlich in Homberg für die Provinz Niederhessen nebst Schaumburg und die benachbarten Kreise der Provinzen Fulda und Oberhessen, in Schlüchtern für die Prov. Hanau und die dieser benachbarten Kreise derselben Provinzen, und ein katholisches in Fulda (seit 1805), für die kathol. Schulen im ganzen Lande. Die innere Organisation dieser Seminare, reiner Staatsanstalten, welche zu-

nächst unter der betr. Prov.-Regierung standen, rührte aus der Mitte der 30er Jahre dieses Jahrhunderts her, wo auch die älteren Seminare zu Cassel (seit 1783) und Marburg (seit 1805), vergl. Heppel a. a. O., aufgelöst und nach Homberg und Schlichtern verlegt wurden, und war wesentlich dieselbe. Ihre Vorbildung erhielten die Seminaristen meist in Präparandenschulen, welche hie und da etwa unter der Mitwirkung der Pfarrer, von Lehrern gehalten wurden, die von der Regierung für besonders geeignet erklärt worden waren und die Genehmigung dazu erhalten hatten. In Homberg war eine Präparandenanstalt mit dem Seminar verbunden; sie wurde aber, wunderbar genug, nur als Nothstand betrachtet, während doch erfahrungsmäßig gut eingerichtete staatliche Präparandenanstalten am besten zum Ziele führen. Selbstverständlich sind diese Seminare, bei deren Einrichtung schon die preussischen zum Vorbild gedient hatten, nach 1866 ganz in der neueren Weise dieser reorganisirt; vgl. Bd. X, S. 99. Ebenso ist das Präparandenwesen anders und besser geordnet worden; eine besondere Präparandenanstalt wurde in Friglar eingerichtet.

Zur Aufnahme ins Seminar wurde gefordert: sichere Kenntniss der ganzen bibl. Geschichte nach der chronologischen Aufeinanderfolge der in der heil. Schrift niedergelegten Thatfachen in ihrem inneren Zusammenhange nebst Charakteristik der besonders hervortretenden Personen; genaue Kenntniss von Luther's kleinem Katechismus und einer Anzahl evangelischer Kernlieder; der Aufzunehmende sollte die wichtigeren Lehren des Christenthums schriftgemäß und nach dem Bekenntnisse der Kirche so klar erfaßt und nach ihrer bibl. Begründung so sicher erkannt haben, daß er im Stande sei, sich darüber schriftlich und mündlich richtig und verständlich auszusprechen. Er sollte lautrein, geläufig und mit richtiger Betonung Prosa und Poesie lesen, mit allen Theilen der Elementargrammatik der Muttersprache bekannt und im Stande sein, eine etwas ausführlichere Beschreibung stilistisch verständlich, ohne gröbere Verstöße gegen die Orthographie und mit deutlicher Handschrift zu geben. Er sollte sicher sein in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen, benannten und unbenannten Zahlen; Kenntniss gewonnen haben von dem Nothwendigsten aus der mathematischen Geographie, den topischen Verhältnissen von ganz Europa, genauere Kenntniss von Kurhessen, Deutschland und Palästina, auch von den wichtigeren Ereignissen der vaterländischen und den hervorragenden der allgemeinen Geschichte. Außerdem sollte er in Gesang, Klavier-, Geigen- und Orgelspiel, wie in der Elementar-Musiklehre die nöthigen Vorstudien gemacht und einige Fertigkeit erlangt haben.

Diese Forderungen waren wenigstens theilweise (in der Religion) an sich schon hoch gestellt, zu hoch im Verhältnisse zu dem, was die Volksschulen, aus denen doch die Zöglinge hervorgiengen, leisteten und gar nach den Schulordnungen von 1853 nur leisten sollten. Die Präparandenbildung wurde also zu einer Abrihtung auf die Aufnahmeprüfung, in welcher sich fast regelmäßig eine unverhältnismäßig tief stehende Vorbildung der Angemeldeten kund gab. Folgerecht wurden auch die Seminare wieder bei allem Fleiße und großer Tüchtigkeit der meisten an ihnen wirkenden Lehrer durch diesen Mangel in der Durchführung ihrer Aufgabe gehindert, was dann natürlich weiter auf die Volksschule drückte. Hatten die Seminare einige Jahrzehnte sich anerkennenswerth der ihnen ursprünglich gegebenen Organisation gemäß entwickelt, so sanken sie seit dem Anfange der 50er Jahre, und es gehörten geistig kräftige Naturen dazu, daß die Lehrer hernach in richtiger Erkenntniss der hohen Aufgaben ihres Berufs und in dem Gefühl der Nichtbefriedigung durch das im Seminar Gelernte, anknüpfend an die dort empfangene Anregung um- und neu zu lernen und eine weiter reichende tüchtige Berufsbildung sich zu erwerben strebten.

Zur Uebersicht dessen, was in den Seminaren gelehrt wurde und in wie vielen Stunden wöchentlich, folgt hier der Lektionsplan des Seminars zu Homberg für das Schuljahr 1865/66:

Lehrgegenstände.	Classe	Stunden in		
		I	II	III
Katechismuslehre	"	2	2	—
Bibl. Geschichte	"	—	4	4
Nachholung in bibl. Geschichte	"	1	—	—
Bibelerklärung	"	3	—	—
Kirchengeschichte	"	2	—	—
Praktische Katechismuslehre (im Winter)	"	1	—	—
Geschichte und Erklärung des evangel. Kirchenliedes	"	1	—	—
Predigtlesen	"	1	—	—
Geschichte	"	—	3	2
Geographie	"	—	2	2
Naturgeschichte	"	—	—	3
Physik	"	2	—	—
Excursionen (im Sommer)	"	—	—	2
Sprache	"	2	2	3
Lesen	"	—	1	1
Rechtschreiben	"	1	1	1
Aufsätze	"	2	2	2
Rechnen	"	2	2	3
Geometrie	"	—	2	—
Wiederholung der Geometrie	"	1	—	—
Gesang	"	4	3	4
Klavierspiel (in Abtheilungen)	"	—	1	1
Orgelspiel (in Abtheilungen)	"	1	1	1
Violinspiel	"	1	1	1
Harmonielehre	"	—	2	—
Schönschreiben	"	1	1	2
Zeichnen	"	—	—	2
Schulfunde	"	—	2	—
Taubstummenunterricht	"	2	—	—
Lehrübung	"	—	—	2
Lehrübung (Katechismus)	"	3	—	—
" (Rechnen u. Gesang) } im Winter	"	2	—	—
" (Sprache)	"	2	—	—
" (Weltkunde)	"	2	—	—
" (bibl. Geschichte)	"	3	—	—
Schreiblesen i. d. Schule abtheilungsweise } im Sommer	"	2	2	—
Turnen, alle 3 Classen combinirt	"	2	2	2
Obstkultur, desgl.	"	1	1	1

Als Lehrziele hatte man ja im allgemeinen die für die preussischen Seminare festgestellten angenommen; aber erreicht wurden sie nur bei wenigen Schülern und konnten nach Lage der Dinge nicht erreicht werden. Die Praxis und Selbststudium mußte hernach das Beste thun; nur konnte der junge Lehrer sich vor bestandener zweiter Prüfung nicht gut von der Ueberlieferung des Seminars, namentlich nicht von den dort nach- oder (als das Dictiren endlich unterjagt wurde) abgeschriebenen Heften befreien.

Nach beendigtem dreijährigem Seminarcurfus fand die Abiturientenprüfung statt, an welcher auch diejenigen theilnahmen, die entweder in keinem oder in einem auswärtigen Seminar ihre Vorbildung erhalten hatten. Jene wurden von dem Director und den ord. Seminarlehrern, in der Regel unter Leitung eines Beauftragten der Regierung, vorgenommen; die mündliche Prüfung erstreckte sich jedoch nur auf 4—6 Lehrfächer nach Bestimmung des Regierungskommissarius. Die Bestandenen wurden dann

entweder mit einem öffentlichen Schuldienste beauftragt oder, wenn man ihrer nicht sofort bedurfte, Hauslehrer u. dgl. Zwei Jahre nachher konnte der Candidat sich zur zweiten Prüfung melden, die wieder von dem Director und den ord. Seminarlehrern als Prüfungscommission vorgenommen ward und hauptsächlich die praktische Befähigung und Tüchtigkeit des Candidaten ermitteln sollte. Dieselbe erstreckte sich auf alle Fächer des Volksschulunterrichts und sollte auch die bereits erlangte Lehrfähigkeit an den Tag legen. Prüfungsnoten gab es 3 mit je 2 Accessiten: I. 1 vorzüglich, 2 sehr gut, 3 recht gut; II. 1 gut, 2 fast gut, 3 ziemlich gut; III. 1 genügend, 2 fast genügend, 3 kaum genügend. Wenn der Candidat diese Prüfung, welche bei ungenügendem Ergebnisse nach einem Jahre wiederholt werden konnte, bestanden und seine Tüchtigkeit für das Lehramt wenigstens zwei Jahre lang als Lehrgeselle oder beauftragter Lehrer praktisch dargethan hatte, konnte seine definitive Anstellung erfolgen; provisorische durfte dann nicht mehr stattfinden. Jeder Geprüfte erhielt ein allgemein gehaltenes Befähigungs- und Sittenzeugnis zu eigenen Händen; eingehendere Zeugnisse wurden gleichzeitig der Regierung eingereicht.

Die Zahl der Seminarzöglinge betrug im Internat zu Homberg und Schlichtern je 60, zu welchen jedoch immer noch einige außerhalb des Seminars wohnende sog. Hospitanten kamen. In Fulda war die Zahl auf nur 24 festgesetzt. In neuerer Zeit ist die Zahl vermehrt worden und werden in Homberg 90, in Schlichtern 75, in Fulda 50 Zöglinge angegeben. An Anmeldungen zur Aufnahme fehlte es so wenig, daß diese immer noch den zu wenig Befähigten versagt werden konnte; der Eintretende mußte das 16. Lebensjahr zurückgelegt haben; in Homberg und Schlichtern zählte jede der 3 Classen durchschnittlich 20 Schüler. In Fulda war der Zudrang, aber auch das Bedürfnis an Lehrern geringer, da in der dortigen Provinz noch viele Filialorte ohne Schule, dadurch aber auch die Schulen der Mutterorte bis zu 200 und mehr Kindern bei einem Lehrer überfüllt waren, was wohl als Uebelstand empfunden wurde, aber ohne Gesetz nicht leicht abzustellen war. Da die Seminaristen für Unterricht, Wohnung nebst Heizung und Licht, Kost, Pflege u. s. w. nur je 25 Thlr., in Fulda 24 Thlr. jährlich zahlten, von anderwärts her nur unbedeutende Beiträge der Seminarerasse zusloßen und an jeder Anstalt nicht bloß eine Anzahl (10) Freistellen bestand, sondern auch Stipendien gewährt wurden, so hatte hauptsächlich der Staat die Kosten zu tragen; für die Periode 1864/66 waren 23,370 Thlr. jährlich für die Seminare in den Staatshaushaltsetat eingestellt. Dagegen mußte jeder Seminarist sich bei seiner Aufnahme verpflichten, sich demnächst zwei Jahre (jetzt drei Jahre) lang als Lehrer in den einheimischen Schulen verwenden zu lassen, anderenfalls eine angemessene Entschädigung an die Staatskasse zu zahlen. Uebrigens hatte jedes Seminar seinen eigenen Etat, und die Lehrer eines jeden rangirten unter sich, wie die der Gymnasien, nicht als Gesamtheit; auch waren die Gehälter (meist neben freier Wohnung im Seminargebäude) sehr verschieden und verhältnismäßig gering, z. B. das des Directors zu Homberg betrug im J. 1866 nur 800 Thlr.

Für das Seminar zu Homberg, in den für diesen Zweck umgebauten Gebäuden des früheren Wallenstein'schen Stifts, war schon lange ein Neubau nöthig; dieser ist nunmehr ausgeführt. Auch das Seminar zu Fulda erhält jetzt ein neues Gebäude. Das Seminargebäude zu Schlichtern ist das um 744 gegründete Benedictinerkloster, dessen berühmter Abt Lotichius, geboren 1528 zu Schlichtern, die evangelische Lehre einführte und jenes in eine Bildungsstätte für junge Geistliche und Lehrer verwandelte. Die alten Klosterfonds wurden im Sinne ihrer ursprünglichen Stiftung theils für geistliche Zwecke, namentlich das Seminar, theils zur Unterstützung der Armen, besonders auch der Lehrerwitwen des Kreises Schlichtern verwandt. — Wie mit dem Seminar zu Homberg die Taubstummenanstalt (s. u.) verbunden war, so schloß sich an das zu Schlichtern als Stiftung der Privatwohlthätigkeit das Rettungshaus auf dem Hofe Raith an; es fehlte also in beiden Anstalten nicht an Gelegenheit, die Seminaristen in verschiedener Weise praktisch in die Erziehung der sittlich oder leiblich gebrech-

lichen Jugend einzuführen. Die Anleitung zur Obstbaumzucht war nur in Schlichtern von einiger Bedeutung und hatte da auch für das Leben guten Erfolg; der Sinn für Seidenbau, mehr noch für Bienenzucht, war wenig angeregt; letzterer schenken erst in neuerer Zeit die Lehrer mehr Beachtung.

Ein besonderes Seminar für Lehrer an Stadtschulen gab es nicht, war auch kein Bedürfnis; man wählte jene auf Grund guter Dienstführung und bewiesenen Strebens nach Fortbildung. Ein Seminar für Lehrerinnen ist in neuester Zeit zu Cassel und zwar im Anschlusse an die dortige höhere Mädchenschule eingerichtet worden.

Für Bildung der israelitischen Lehrer bestand seit 1824 ein Seminar zu Cassel, das zwar durch die Regierung, welche auch die Prüfungscommission (eine solche bestand in jeder Prov.-Hauptstadt für diejenigen israel. Lehrer, die nicht im Seminar ausgebildet waren) ernannte, die Lehrer bestellte u. s. w., ins Leben gerufen ward; aber unterhalten wurde es, obgleich die israel. Lehrer für das ganze Land daraus hervorgiengen, nur aus der israel. Provinzialkasse, dem israel. Prov.-Schulfonds von Niederhessen, der israel. Gemeindefasse zu Cassel und aus Beiträgen der daselbst bestehenden Gesellschaft der Humanität. Auch die Kosten der israel. Schulen wurden nur von den Synagogengemeinden getragen; der Staat trug zu ihnen als reinen Confessionschulen nichts bei, hatte sie aber unter die Aufsicht der Oberschulinspectoren gestellt, und ihre Lehrer wurden in den sonstigen Amts- und Disciplinarverhältnissen den christlichen Volksschullehrern gleich gehalten. Sie wurden aber als öffentliche Lehrer anerkannt, erhalten auch wie alle anderen die Dienstalterszulage, während Staatszuschüsse für die Schulen dürftiger Gemeinden nur dann gewährt werden, wenn die Zahl der Schüler 20 übersteigt. Es lief jedoch eine, aber nur die religiösen Disciplinen betreffende, besondere Inspection der Prov.-Rabbinen neben her, und der Landrabbinen zu Cassel übte eine Art Oberinspection (und zwar nicht bloß betreffs des Religionsunterrichts) über alle israel. Schulen des ganzen Landes. Dieses israel. Seminar zählte 12—16 (jetzt 19) Zöglinge, die in Convict lebten, war nach dem Muster der christlichen Seminare eingerichtet und hatte nur noch wegen des den israel. Lehrern obliegenden Vorbetedienstes das Hebräische und den israel. Cultus als besondere Unterrichtsfächer, wogegen die Musik zurücktrat. Der Eifer der Israeliten für ihr Schulwesen war anzuerkennen und bewährt sich fort und fort in der thatkräftigsten Weise, wie schon der Umstand beweist, daß die etwa 12,000 Mark betragenden Kosten des Seminars auch ohne die allerdings wünschenswerthe Beihilfe des Staates aufgebracht werden.

Den jungen Lehrern ward die Fortbildung in ihrem Berufe zur besonderen Pflicht gemacht. Besondere Anstalten zu diesem Zwecke bestanden jedoch nicht; der eigene Wille und Eifer, die beste Grundlage für erfolgreiches Studium, die Theilnahme an den überall bestehenden, wenn auch verschieden eingerichteten Conferenzen, mit welchen Lesevereine verbunden waren, und der Wunsch, sich zu besser besoldeten Stellen zu befähigen, mußten am meisten wirken. Je mehr andere Anreize, wie Beförderungsprüfungen, Conferenزارbeiten u. dgl. fehlten, desto mehr kam es darauf an, ob die Orts- und Oberschulinspectoren ein recht lebendiges Interesse für die Schule und eine tüchtige sowohl allgemeine, als besonders schulmännische Bildung besaßen, um namentlich den jungen Lehrern mit Rath und That an die Hand zu gehen und für Beruf und Weiterbildung Anregung und Anleitung zu geben; daran aber fehlte es nach dem Urtheil des Schulraths Vogt, das er im Jahre 1845 abgab, im allgemeinen recht sehr. Indessen ist anzuerkennen, daß auch ohne das unter den kurhessischen Volksschullehrern vor 1866 ein nicht geringerer Wettstreit, und nicht weniger Gewissenhaftigkeit und Diensttreue als unter denen anderer deutscher Landschaften herrschte, und hieraus ist es zu erklären, daß die kurhessische Volksschule trotz so verkehrter Schulordnungen, wie die von 1853 waren, und trotz mangelhafter Einrichtung der Seminare mit der Volksschule anderer deutscher Staaten, auch Preußens, in ihren Leistungen gleichen Schritt hielt, so daß wir, wie überall auf dem Gebiete des Schulwesens, bewährt finden, wie viel weniger es auf die Maßregeln als auf die Menschen ankomme. Daß die bis jetzt

aus den Seminaren des Reg. Bez. Cassel hervorgegangenen Lehrer bei ihrerseits erhöhten Ansprüchen in der Praxis viel mehr leisten, als die in den kurhessischen Seminaren gebildeten, sollte man erwarten.

Die Anstellung der Lehrer erfolgte durch die Prov.-Regierung, bei einem mit Kirchendienst verbundenen Schulamte jedoch in Verein mit der kirchlichen Behörde, die aber den Candidaten der weltlichen Behörde nur wegen kanonischer Hindernisse zurückweisen konnte. Die den Lehrern als Kirchendienern (Lector, Cantor, Organist, Küster) obliegenden Pflichten waren bis ins Einzelste durch besondere Consistorialverfügungen vorgeschrieben, vergl. Büff a. a. O. S. 480; Lüben Pädag. Jahresbericht 1861 S. 670. Bei katholischen Lehrern hatte wegen des Religionsunterrichts das bischöfliche Domkapitel zu Fulda seine Genehmigung zur Anstellung zu geben, ja insofern jene Kirchendiener waren, wurden sie von diesem unmittelbar angestellt und als Religionslehrer und Kirchendiener auch unmittelbar von dieser geistlichen Behörde verpflichtet. Nur wenige Gemeinden, meist die Städte, hatten Präsentationsrecht; noch feltener war das Patronatsrecht einzelner Personen; dieses aber erstreckte sich ursprünglich gar nicht und weiterhin nur dann auf Schulämter, wenn sie mit einem Kirchenamt verbunden waren.

Zu dem, was oben von den Dienstrechten der Lehrer überhaupt gesagt wurde, ist hier noch Folgendes hinzuzufügen. Die Besoldung der Volksschullehrer, welche, wie jeder Staatsdiener, Nebenämter nur mit Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörde annehmen dürfen, ist je nach der Vertlichkeit der Stelle sehr verschieden. Im J. 1860 wurde das Minimum auf 150 Thlr. neben Wohnung und Brennmaterial festgesetzt, jedoch ohne Rücksicht darauf, ob ein (doch oft recht beschwerlicher) Kirchendienst mit der Schulstelle verbunden war oder nicht, welche Nichtberücksichtigung überall bis heute von den betr. Lehrern schmerzlich empfunden und sehr bekämpft wird. Einstweilen ist die Besoldung der Lehrer nur für die höheren Schulen durch den sog. Normal-Besoldungs-*etat* vom 10. Jan. 1863 fest geregelt; für die Volksschule aller Kategorien in Stadt und Land harret diese Sache noch ihrer Erledigung, wie viel auch seit 1872 theils durch Aufbesserung der Besoldungen, theils durch Gewährung der sog. Dienstalterszulagen (nach 12 Dienstjahren 90 *M.*, nach 22 Dienstjahren 180 *M.*) geschehen ist. Erst wenn man ein nach den verschiedenen Provinzen und sonstigen Verhältnissen thunlichst gleichmäßig durchzuführendes Princip gefunden hat, wird die Lösung dieser schwierigen Frage sich finden. Am meisten haben sich in den Städten, wo mit der Zunahme der Bevölkerung und dem Wachstum der Schulen das Bedürfnis nach Lehrern und der Mangel an diesen gebieterisch wirkte, die Besoldungen der Lehrer gehoben, für welche man meist eine bewegliche Scala angenommen hat. Höhere Schulgeldsätze und größere Zuschüsse aus der Gemeindefasse mußten und müssen die nöthigen Mittel beschaffen. Volle Gleichmäßigkeit der Besoldungen nach Minimum und Maximum, Eintritt des letzteren nach der Zahl der Dienstjahre u. s. w. war bei der großen Verschiedenheit der Städte und dem Widerstreit der Interessen nicht möglich. Das Durchschnittsgehalt in den Städten beträgt gegenwärtig 1296 *M.*, das Gehaltsminimum 900 *M.* neben freier Wohnung und Brennmaterial. Schwieriger war und ist auch noch die Lösung der Gehaltsfrage für die Landschulstellen, bei denen jetzt das Durchschnittsgehalt 837 *M.* beträgt, das Minimum 750 *M.* neben freier Wohnung und Brennmaterial. Wo Stellen, was auf dem Lande fast immer, namentlich bei den Kirchschulstellen, der Fall ist, mit Wohnung, Brennmaterial für den eignen Bedarf, Grundstücken, Naturalien und anderen nicht fixirten Einkünften ausgestattet waren, wurden diese meist sehr mäßig berechnet. Dies hat sich aber in neuester Zeit geändert, da die Gemeinden, indem sie schärfer zu Leistungen für die Schule herangezogen wurden, auch die Kompetenzen (vgl. Büff a. a. O. S. 321. 364) gern höher einschätzten. Zu diesen gehörte 1) das feste Einkommen aus Gemeindefassen, Kirchenfassen, milden Stiftungen und vom Staate; 2) Dienstwohnung (selten in den Städten), meist nur zu 6 Thlr. veranschlagt. Für zweckmäßige Schulhäuser geschah in Kurhessen in neuerer Zeit mehr als früher, auf Grund eines 1839 erlassenen Schulhausbaureglements, dessen es auch anderwärts

bedarf, da auf diesem Gebiete viel gesündigt worden ist und noch wird; 3) Acker- und Gartenland. Vorzüglich durch solches sollten die Schulstellen aufgebeffert werden; namentlich sollte bei jeder Vertheilung von Gemeindeland unter die Gemeindeangehörigen jede auch an sich nicht berechnigte Schulstelle einen vollen Antheil erhalten; 4) das Schulgeld, wo überhaupt solches gezahlt wurde, einschließlich des Holzgeldes, das an Stelle des früher von jedem Schulkinde zur Heizung der Schulstube zu liefernden Holzes getreten war, also nicht zur Befoldung gehörte. Beides wurde jedoch nicht von dem Lehrer selbst erhoben, sondern floß in die Schulkasse als einen Theil der Gemeindekasse, aus welcher der Lehrer den Betrag unverkürzt durch Erhebegebühr, Rückstände oder Ausfälle für unermögende Kinder, für welche die Gemeinde zahlte, vierteljährlich erhielt. In Städten erhielt der Lehrer seine ganze Befoldung in fester Geldsumme in monatlichen Raten aus der Schulkasse, in welche alle Einnahmen aus Schulgeld, Gemeinde- und Staatszuschüssen, Stiftungen u. s. w. flossen. Aus dieser in jeder Gemeinde bestehenden Schulkasse wurden auch alle für die Schule nöthigen Anschaffungen, Lehrmittel u. s. w. bestritten; 5) Naturalien, welche als Realgiften auf den Häusern lasten, aus Getreide, Broten, Eiern u. s. w. bestehen und, weil auf dem Schulverbande beruhend, unablässig waren. Der Lehrer erhob sie jedoch nicht selbst, d. h. sammelte sie nicht ein, sondern sie mußten ihm in seine Wohnung gebracht werden. Ebenso hatte er gewöhnlich Theil an Gemeinde- und Huterechten; hierüber bestand aber keine allgemeine gesetzliche Bestimmung. Endlich bezog jeder Lehrer wenigstens eine Klafter Brennholz aus dem Staatsforste; gewöhnlich aber gehörte eine größere Quantität Holz (aus der Gemeindevaldung) zur Competenz. — Zu den Gemeindelasten hatte der Lehrer nicht beizutragen und an den Staat (seit 1833) nur die Classensteuer zu zahlen; seine Kinder waren frei von Schulgeld in der Ortsschule. — Endlich ist hier noch zu erwähnen die Landschulkasse, eine schon seit dem Anfange des vorigen Jahrhunderts bestehende Einrichtung zur Verbesserung des Einkommens der Lehrer. Sie hat bis 1866 je nach den veränderten Staatsverhältnissen verschiedene Wandlungen erfahren; doch war sie mit ihren Einnahmequellen sicher dotirt und durch Baufsummen entschädigt, wo sie durch Ablösungen u. s. w. Verluste erlitten hatte. Ihre Einnahmen, welche in Capitalzinsen von etwa 2000 Thlr. und Beiträgen aus der Staatskasse, deren Zahlung auf besonderen Rechtstiteln beruhte, im Betrage von 14,330 Thlr. bestanden, gingen wie alle Leistungen der Staatskasse zu den Volksschulen unmittelbar durch die Renteien, indem jede Prov.-Regierung einen bestimmten Credit hatte und selbständig auf diesen anwies. Hieraus nun wurden die Zuschüsse zur Unterhaltung der Lehrergehülfen, zu Pensionen, Remunerationen und Unterstützungen bestritten, der Ueberschuß aber, neben den besonderen zu diesem Zwecke gemachten Bewilligungen aus der Staatskasse, zur Erhöhung der Befoldungen auf 150 Thlr. verwandt. Daß die bis zur neueren Zeit üblichen aus dieser Kasse gezahlten Belohnungen (neben Belobungen) nach günstig ausgefallenen Schulvisitationen seit 1860 in Wegfall kamen, dagegen ein erhöhtes festes Einkommen eintrat, wurde von den Lehrern als ein Fortschritt erkannt. Indessen auch dieses zeigte sich schon bald als ungenügend; auf der bisherigen Grundlage aber, wonach die Gemeinden gesetzlich zur Verbesserung des Einkommens bereits bestehender Schulen nicht verpflichtet waren, weshalb die kurhessische Staatsregierung immer nur durch Bewilligungen aus der Staatskasse eine Aufbesserung der Schullehrerstellen hatte bewirken können, konnte Abhülfe nicht geschafft werden. Dies geschah erst durch die königliche Verordnung vom 29. Juli 1867, durch welche das in den älteren preussischen Provinzen geltende Princip eingeführt wurde, wonach die Gemeinden verpflichtet sind, die Erhöhung des kompetenzmäßigen Einkommens der Lehrerstellen insoweit aus eigenen Mitteln zu bewirken, als die Regierung es für nothwendig erklärt. Auf dieser Grundlage fand eine neue Regulirung der Lehrergehälter statt, zunächst auf ein Minimum von 180 Thlr. für Land-, 225 Thlr. für Stadtschulstellen, welche Sätze seitdem jedoch weiter gesteigert worden sind, wie oben bemerkt.

Das Recht auf die Besoldung erlosch nicht durch Pensionirung bei denjenigen Lehrern, die zugleich kirchliche Beamte waren, da deren Einkommen als Pfründe betrachtet wurde, so daß die auf diese bezüglichen Rechtsanschauungen sich auch für jene geltend machten. Einem solchen Lehrer, der seinen Dienst ganz oder theilweise nicht mehr versehen konnte, wurde vielmehr ein Gehülfe (Substitut) mit oder ohne Hoffnung auf Nachfolge beigegeben. Wie viel Vergütung jener diesem geben sollte, darüber hatten beide sich zu einigen; in den meisten Fällen aber entschied die Regierung, welchen Theil des Gehaltes der Gehülfe erhalten solle, der jedenfalls den Minimalbetrag bekommen mußte. Nöthigenfalls mußte die Pension abgefordert von der Besoldung und zwar, nachdem die Gemeinden davon freigesprochen waren, aus der Landschulkasse beschafft werden. Das Einkommen einer erledigten Stelle blieb, insofern nicht Sterbe- und Gnadenquartal zu beanspruchen war, bei der Stelle und mußte in deren Nutzen verwandt werden.

Manche der in dem Stande der Volksschullehrer regen Wünsche sind in neuerer und neuester Zeit erfüllt worden; indessen die Erfüllung des einen Wunsches erzeugt neue, nicht immer berechtigte Wünsche; für den Begehrenden werden die erreichten Ziele leicht nur zu Stationen für die weiter zu erreichenden, und dabei geht die Begierde wohl über das Ziel hinaus. Daher wird der Erlaß eines Schulgesetzes eine immer dringendere Nothwendigkeit, denn nur durch ein solches kann dem unruhigen Streben unter den Lehrern, namentlich den jüngeren, der Ungleichmäßigkeit in der Behandlung derselben Sache in den verschiedenen Gebieten und bei den verschiedenen Behörden des Staates und allem Schwanken, das bei mangelndem Gesetze unter vielfach einander widersprechenden Observanzen und mit der Zeit wechselnden Anschauungen unvermeidlich ist, ein Ende gemacht und der Schule eine Grundlage gegeben werden, auf welcher sich ein festes Gebäude aufrichten läßt, in dem auch die innere Arbeit der Schule gefördert wird, da die Lehrer es sich werden gefallen lassen müssen, daß an ihre Leistungen höhere Forderungen gestellt werden, wenn sie für sich und ihre Stellung größere Ansprüche machen. Zugleich freilich ist dringend zu wünschen, daß auch im Volke selbst ein regerer Sinn für die Aufgabe der Volksschule, wie unsere Zeit sie zu stellen berechtigt und verpflichtet ist, erwache und die Erhaltung der Schule weniger, als vielfach der Fall ist, als Last empfunden werde. Daß dazu die Behörden, die Geistlichen, die Lehrer selbst sehr viel beitragen können, ist nicht zu bezweifeln. Die Umgestaltung der Schulkörperschaften auf dem Lande mit Vertretung der Gemeinde in denselben wird viel dazu beitragen, wenn ihr Interesse nicht bloß für die äußeren, sondern auch für die inneren Angelegenheiten der Schule angeregt und lebendig erhalten wird, was einem mit tüchtiger schulmännischer Bildung ausgestatteten Ortschaftsinspector niemals schwer wird. In den Städten ist jener Sinn schon seit längerer Zeit rege, und Cassel, die Hauptstadt des vormaligen Kurfürstenthums, jetzt des Regierungsbezirks, ist mit gutem Beispiel vorangegangen, nachdem der Oberbürgermeister Schomburg (gest. 1841) unter vielfacher Anregung seitens des Bibliothekars Dr. R. Bernhardi (gest. 1874) seit den 30er Jahren d. Jahrh. zu schaffen angefangen hat. Doch erst seit 1843 kam die Sache dort in regeren Fluß, der rascher zum Ziele geführt hätte, wäre nicht das Jahr 1848, das auch die Thätigkeit des um das Schulwesen, besonders Niederhessens, sehr verdienten Schulraths Vogt (1823—1832 Director des Seminars zu Cassel, dann bis 1848 Schulrath bei der dortigen Regierung, gestorben als Archivrath 1863) abbrach, und die darauf folgende Periode des zweiten Ministeriums Hassenpflug eingetreten, die eine Zeit lang jede Weiterentwicklung hemmte. Erst seit 1854 kam seitens des Magistrats wieder ein frischerer Zug in die Sache, und heute besitzt Cassel die für eine größere Stadt erforderlichen Schulen aller Art, indem schon vor 1866 manches vorbereitet war, dann aber lebhafter als sonst das Alte umgestaltet und Neues geschaffen wurde, so daß schon im J. 1869. (in welchem der Unterzeichnete aus seinem dortigen Wirkungskreise ausschied) in der Hauptsache der Rahmen gezogen war, in welchen alles sich fügte.

Was die literarische Thätigkeit der Lehrer als productive betrifft, so trat diese an allen Schulen nicht sehr hervor, was jedoch keineswegs einen Maßstab für die wissenschaftliche Bildung und Bestrebung jener abgeben darf; ist es doch bekannt, daß heut zu Tage die gewissenhafte Erfüllung seines Berufes dem Lehrer selten ermöglicht, auch als gelehrten Schriftsteller sich geltend zu machen. Eine Folge davon war aber, daß meist auswärtig entstandene Schulbücher sowohl in den höheren als auch in den Volksschulen in Gebrauch waren, nicht ohne vielfachen Wechsel. In neuester Zeit hat sich dies geändert, und in den Volksschulen werden meist von hessischen Lehrern bearbeitete Schulbücher gebraucht. — Pädagogische Zeitschriften sind zu verschiedenen Zeiten erschienen, waren aber meist nicht von langer Dauer. Die älteste möchte wohl sein des um das Volksschulwesen sehr verdienten Prof. Dr. Münscher Magazin für das Kirchen- und Schulwesen. Marburg 1803. Dann: Jenner, Wochenblatt für das kurhess. Volksschulwesen, 1835. Bang, Kurhess. Schulblätter 1845—1848. Gräfe u. Clemen, Pädagogische Zeitung. Leipzig, Teubner 1845—47. Kurhessisches Volksschulblatt, herausg. vom leitenden Centralausschuß der Kreischulsynoden 1849—50. Seit 1857 wird diese Seite literarischer Thätigkeit vertreten durch ein von dem Lehrer Liebermann in Cassel zuerst unter dem Titel „Schulnachrichten für Kurhessen“, dann als „Kurhessische Schulzeitung“, jetzt als „Hessische Schulzeitung“ herausgegebenes Blatt, ein Parteiblatt, das hauptsächlich nur Sprechsal für die äußeren Interessen der Lehrer ist. Ein diesem entgegen stehendes Blatt „Der christliche Schulbote“, von dem Lehrer Leimbach in Marburg begründet, ist in neuester Zeit nach Hannover übergesiedelt, gehört also jetzt nicht mehr hieher. Das höhere Schulwesen hatte kein Organ dieser Art, bedurfte dessen auch nicht, da die größeren, weit verbreiteten Fachzeitschriften das Bedürfnis vollständig befriedigten.

Zu den Volksschulen gehörten in Kurhessen auch 3) die Realschulen, auf welche die Vereinigung Kurhessens mit Preußen am meisten und gänzlich umgestaltend eingewirkt hat. Sie gründeten sich in ihren ersten Anfängen auf ein Ministerialrescript vom 14. Decbr. 1837, welches anordnete, daß in allen Prov.-Hauptstädten des Landes als Vorschulen für die höhere Gewerbeschule zu Cassel Realschulen für Knaben, die den Unterricht in der Stadtschule vollendet hätten und confirmirt seien, in 1 oder 2 Cl. an die Spitze der städt. Knabenschulen gestellt werden sollten. Ihr Lehrstoff sollte sich beschränken auf Mathematik und Rechnen, deutsche und französische Sprache, Zeichnen, Berücksichtigung der Geographie, Anleitung zur Buchhaltung. Uebergangen werden sollte, was theils in der allgemeinen Bürgerschule gelehrt, theils in der höheren Gewerbeschule fachmäßig und wissenschaftlich behandelt ward. Lehrstunden sollten in jeder Classe wöchentlich 32 sein, und aus der Staats- wie aus der Stadtkasse je 400 Thlr. nebst dem Schulgelde die Einnahme bilden, für jede Realschule nur ein Hauptlehrer wirklich bestellt sein, die anderen Lektionen an geeignete Hülfslehrer vergeben werden (Wiese, I. S. 441). Auf dieser Grundlage entstanden nach und nach seit dem Ende der 30er und im Anfange der 40er Jahre Realschulen aus örtlichen Bedürfnissen. Ein allgemeiner, nur etwa durch jene zu modificirender Organisationsplan lag ihnen nicht zu Grunde, und wenn man auch darüber einig sein mochte, daß sie für die höheren bürgerlichen Gewerbe, den Handelsstand, einige mehr technische Zweige des Staatsdienstes, sowie zum Eintritt in die höhere Gewerbeschule zu Cassel die allgemeine Vorbildung geben sollten, so war man doch darüber, welcher Art denn nun diese sein müsse, im Unklaren. Man suchte eben in Kurhessen so gut wie anderwärts nach Aufgabe und Ziel wie nach der Stellung, welche den Realschulen im Gesamtorganismus der Schulen zu geben seien. Daher wichen sie nach den besonderen Ortsverhältnissen und nach den verschiedenen zur Zeit der Errichtung oder Umbildung obwaltenden Auffassungen in Lehrplan, Lehrziel, Classenzahl, Besoldung der Lehrer, sehr von einander ab und waren, da ihnen keine feste leitende Idee zu Grunde lag, von Anfang an vielen Schwankungen und Veränderungen unterworfen, je nachdem man sie bald zu heben, bald herabzudrücken suchte. Am durchgreifendsten war die unter dem Ministerium

Hassenpflug seit 1850 angestrebte Reorganisation. Man gab dem Materialismus der Zeit und dem Vorurtheil gegen das Bedürfnis und die Nützlichkeit einer höheren allgemeinen bürgerlichen Bildung, welche manchem als dem Staate gefährlich erschien, nach und wollte aus den Realschulen eine Art niederer Gewerbeschulen (gewerblicher Fachschulen) machen, die den niederen constructionellen Theil der Handwerke ganz oder zum Theil übernehmen und für diejenigen, welche sich dem Kaufmannsstande widmen wollten, die neueren Sprachen in gediegener Weise treiben müßten. So verkümmerte man namentlich die beiden größten Realschulen zu Cassel und Hanau, indem man ihnen die oberste Classe nahm, dann die beiden nächstfolgenden Classen in je zwei Abtheilungen, eine kaufmännische und eine technische trennte, einzelne Lehrfächer, wie Geschichte, Naturbeschreibung auf ein Minimum reducirte, das Zeichnen dagegen unverhältnismäßig betonte. Aber selbst eine geringere Schülerzahl in der I. Classe oder vermeintliches Bedürfnis hätte eine solche Maßregel nicht gerechtfertigt, da die Schulen auch der Zukunft vorarbeiten, in dem Volke selbst den Drang nach höherer Bildung befördern und die Einsicht von dem Bildungsbedürfnisse der Jugend nach dem Fortschritte der Zeit erweitern und verstärken sollen. Der Erfolg erwies denn auch bald die Unhaltbarkeit jener Einrichtung.

Von sehr großem Einflusse auf die Entwicklung der Realschulen in Kurhessen war, daß selbst die größeren Städte des Landes mit Ausnahme von Cassel (1734: 27,000, 1866: 40,000 Einw.), Fulda (10,000 E.), Hanau (1834: 14,000, 1866: 19,000 E.) verhältnismäßig zu gering bevölkert waren, um größere, vollständig organisirte Anstalten der Art erhalten zu können; daß fast in allen diesen Städten vom Staate unterhaltene Gymnasien bestanden, welche dem Bedürfnisse höherer Bildung Genüge zu thun schienen, und daß keinerlei Vergünstigungen seitens des Staates oder der Lehrherrn an einen absolvirten Realschulcurfus geknüpft waren. Wie die Verhältnisse nun einmal lagen, hätte Realschulen nach preussischer Verfassung in Kurhessen, etwa mit Ausnahme von Cassel und Hanau, das sichere Fundament gefehlt, zumal da der Einfluß des in Kurhessen noch bestehenden Zunftwesens mit seinen bestimmten Zahlen für das Lehrlings-, Gesellen- und Meisteralter es fast unthunlich machte, die Schulzeit über das 14. Lebensjahr auszudehnen. Auch fragte die höhere Gewerbeschule zu Cassel seit ihrer letzten Organisation im J. 1851, wonach sie recht eigentlich auf den Realschulen fortbauen sollte, bei der Aufnahme ihrer Schüler wenig oder gar nicht nach der allgemeinen Schulbildung, sondern war meist zufrieden, wenn diese nur die nöthigen mathematischen Vorkenntnisse mitbrachten. Da aber jene Anstalt nicht in den Kreis der hier zu besprechenden Schulen gehört, so sei wegen ihres Zusammenhangs mit den Realschulen nur auf das Programm des Dr. Hehl von 1851 „Darstellung und Erklärung der inneren Einrichtung der höheren Gewerbeschule“ verwiesen und bemerkt, daß in ihr seit 1870 der neue Lehrplan der preuß. (sog. reorganisirten) Gewerbeschulen eingeführt, die Frequenz der Anstalt aber, doch wohl infolge ihrer Organisation, immer noch recht schwach ist, 1876: 46 Schüler und 8 Hospitanten bei 10 Lehrern und einem Ausgabeetat von 33,300 M.

Daß die Realschulen nur örtliche Anstalten einzelner Städte, nicht directe Staatsanstalten seien, was man zu einer höheren Schule für nothwendig hielt, ward durch ein Ministerialrescript vom 15. Oct. 1858 ausdrücklich erklärt. „Dieser Charakter — heißt es — welcher namentlich darin hervortritt, daß sie überall den betr. örtlichen Schulvorständen untergeordnet sind, und daß ihre Unterhaltung zunächst den betr. Stadtklassen obliegt, wird auch keineswegs dadurch verwischt, daß der Staat einen Zuschuß zu den einzelnen Realschulen leistet und der Landesherr diese Lehrer bestellt; denn beides tritt auch bei vielen anderen unzweifelhaft örtlichen Schulstellen ein. Deshalb sind auch die Reallehrer nicht als directe Staatsdiener zu betrachten, und das Staatsdienstgesetz findet hinsichtlich Pensionirung und Anspruch auf Witwengehalt auf sie keine Anwendung“. Durch dieselbe Verfügung wurde jedoch nach landesherrlicher Entschließung bestimmt 1) daß, falls die dem dienstunfähigen Reallehrer nach Abzug des Salariums

seines Gehülfsen verbleibende Jahresquote nach den für die Berechnung der Pensionen der Staatsdiener geltenden Normen (s. o.) unverhältnismäßig gering ausfalle, die Realschulkasse einen entsprechenden Beitrag zur Salarirung des Gehülfsen zu leisten habe, und 2) daß den Witwen der ordentlichen Reallehrer gleichwie den Witwen der Rectoren die den Predigerwitwen zukommende Pension ebensowohl aus der Staatskasse entrichtet werde. Verschiedene Versuche, für die Realschulen eine andere, bessere Stellung im Schulorganismus zu erwirken, blieben ohne Erfolg.

Jede Realschule hatte ihre eigene Kassenverwaltung. Unterhalten wurden diese Anstalten theils durch Fonds der ehemaligen lateinischen Schulen (wie in Cassel und Eschwege), theils durch das Schulgeld, theils durch Beiträge aus der Staats- und aus der betr. Stadtkasse, der Art, daß bald jene eine feststehende Summe und diese das Fehlende zuschoß, wie in Cassel, bald die Stadt einen bestimmten Beitrag gab und der Staat für das Fehlende einstand, wie bei allen anderen. Die Staatsbeiträge zu den Realschulen waren 1864—66 zu jährlich 16,000 Thlr. veranschlagt. Das Schulgeld war sehr verschieden; in Cassel bewegte es sich in der Scala von 10—18 Thlr., in Hanau von 16—32 fl., in Fulda nur von 4—8 fl., in Eschwege betrug es durch alle Classen 14 Thlr. Die Stadt Cassel zahlte nach ihrem Etat von 1866 für ihre Realschule, welche aus der Staatskasse 1950 Thlr. bezog, 3448 Thlr., während ihr Schulgeld auf 7074 Thlr. veranschlagt war und 6487 $\frac{1}{4}$ Thlr. betrug. Ebenso ungleich waren die Besoldungen der Lehrer, die in allen anderen Beziehungen außer hinsichtlich der Witwen (s. o.) den Volksschullehrern gleich gehalten wurden und weder freie Wohnungen, noch Immunitäten, noch Dienstalterszulagen genossen und eine Stelle in der Rangordnung gar nicht hatten.

In Cassel bestanden bestimmte Gehaltsclassen und die Gehälter waren so ziemlich denen (aber als zu niedrig bezeichneten) der Gymnasiallehrer (s. u.) gleich, während die an der Realschule bestellten, seminaristisch gebildeten Elementarlehrer denen an den übrigen städtischen (Volkss-) Schulen gleich gehalten wurden. Ähnlich (doch etwas geringer) waren die Gehälter in Hanau. An anderen Realschulen gieng das Gehalt der ordentl. Reallehrer bis zu 300 Thlr. herab. Was die übrigen äußeren Verhältnisse betrifft, so gilt für sie das über die Volksschulen überhaupt Bemerkte. Eigenthümlich war nur in Cassel, daß daselbst der Religionsunterricht nicht nur der Katholiken, sondern auch der Israeliten durch eigens besoldete Lehrer erteilt wurde.

Programme, aus welchen sich die statistischen Verhältnisse am sichersten ersehen lassen, wurden nicht von allen Anstalten regelmäßig jährlich ausgegeben; ziemlich vollständig liegen sie von der zu Cassel vor. Die Realschulen zu Cassel, Hanau, Eschwege und Fulda erfreuten sich nach den allgemeinen Bevölkerungsverhältnissen einer bedeutenden Frequenz; die übrigen giengen, soweit ermittelt werden konnte, bis 1866 zurück und fristeten zum Theil kaum ihre Existenz, was eben so sehr in ihrer Organisation wie in äußeren Umständen seinen Grund hatte. Erwähnt seien hier von Programmen: Dr. H. Gräfe (der bekannte pädagogische Schriftsteller, erster Rector der Realschule zu Cassel, gest. 1868 als Schuldirector zu Bremen), Geschichte der Realschule während der zwei ersten Jahre ihres Bestehens. Cassel 1845. Dr. Liedner, Jahresbericht über die Realschule zu Hanau, 1854. Dr. Ritz, Ueber Entstehung und Aufgabe der Realschulen. Hersfeld 1865.

Für das Reallehramt wurde ein wenigstens einjähriges akademisches Studium verlangt, diese Forderung jedoch häufig erlassen und namentlich tüchtigen, im Amte bereits bewährten Volksschullehrern die Zulassung zur Reallehrerprüfung auch ohne Universitätsstudien gestattet. Für diese Prüfung bestand eine besondere Commission. Der Candidat bestimmte selbst die Fächer (mindestens 2 Haupt- und 2 Nebenfächer) je nach der Richtung der neueren Sprachen oder Mathematik und Naturkunde nebst Geschichte und Geographie, in welchen er geprüft sein wollte. Wer die theolog. Facultäts- oder die theoret. Prüfung für das Gymnasiallehramt bestanden hatte, durfte weniger Fächer

nehmen, und wer das Rectorexamen (s. o.) bestanden hatte, brauchte sich jener gar nicht zu unterziehen. Es fand nur eine Reallehrerprüfung statt. Auch ein Probejahr war nicht eingeführt, doch traten die Candidaten nach bestandener Prüfung wohl als Praktikanten auf eine Zeit lang an einer Schule ein. Uebrigens überwog doch unter den angestellten Lehrern die Zahl der akademisch gebildeten die der seminaristisch gebildeten, welche sich durch Privatstudien zum Reallehramt ausgebildet hatten. An Candidaten fehlte es im allgemeinen nicht.

Realschulen bestanden in Cassel, Hanau, Marburg, Fulda, Eschwege und Schmalkalden, welche beiden letzteren mit Progymnasialclassen verbunden waren, während das Gymnasium zu Kinteln zwei den Classen IV. und III. parallele Realclassen hatte. Außerdem gab es noch in einigen Städten eine einzelne Realclassen im Anschlusse an eine Rectorschule; keine von diesen aber erreichte ein nennenswerthes Ziel. Keine Realschule besaß das Recht zur Abgangs- (Abiturienten-) Prüfung. Am vollständigsten waren die Schulen in Cassel und Hanau, die auch ihre eigenen Elementarclassen hatten, also wenigstens eine in sich abgeschlossene, von unten bis oben zusammenhängende Bildung gaben. Die älteste von diesen war die zu Hanau, gestiftet 1813 und durch manche Wandlungen hindurchgegangen; die zu Cassel trat 1843 ins Leben. Indessen, wie anziehende Punkte auch die Geschichte der kurhessischen Realschulen bietet, so muß und darf doch hier unter Verweisung auf die Artikel Bd. VI, S. 649—695, die ausgegebenen Programme, und die von Wiese a. a. O. mitgetheilte kurze Geschichte einer jeden Schule von weiterer Ausführung abgesehen werden. Es sei hier nur noch von den Unterrichtsgegenständen die Rede, welche in allen Realschulen gelehrt wurden, sammt den Zielen, welche man zu erreichen suchte; wobei die Casseler Realschule zu Grunde gelegt wird, welcher die Hanauer, zum Theil auch die zu Eschwege und Fulda (bei viel geringerer Schülerzahl) ziemlich gleich-, die übrigen aber nachstanden. Charakteristisch ist, daß die latein. Sprache grundsätzlich nicht in den Lehrplan der kurhessischen Realschulen aufgenommen war, nach der Ansicht des Unterzeichneten mit Recht, denn die sämmtlich obligatorischen Unterrichtsgegenstände, mit verhältnismäßig hochgestellten Zielen, waren schon zahlreich genug; auf irgend welche Zweige des Staatsdienstes brauchte keine Rücksicht genommen zu werden, und für diejenigen Schüler, welche Kenntniß des Lateinischen für nothwendig zu ihrer Bildung hielten, bot sich in den meisten jener Städte das Gymnasium dar.

Der allgemeine Lehrplan der Casseler Realschule, deren Schülerzahl sich seit 1855 wieder von Jahr zu Jahr hob, so daß sie 1866 mehr als 500 Schüler in 8 Stufenclassen (mit mehreren Parallelclassen) zählte, stellt sich in folgendem Schema dar, innerhalb dessen jedoch in einzelnen Jahren Veränderungen stattfanden:

Classe.	Religion.	Deutsch.	Fransösisch.	Englisch.	Geschichte.	Geographie.	Naturkunde.	Arithmetik.	Geometrie.	Buchhaltung.	Kaufm. Arbeiten.	Schreiben.	Zeichnen.	Turnen.	Singen.
I.	3(2)	4	4+2	6	2(3)	—	2+2	1(+2+2)	2+4	1	1	—	2+4	—	2
II.	3	4	5	—	2	2	2	4	4	—	—	—	4	2	2
III.	4	4	6	—	2	2	—	4	4	—	—	2	2	2	2
IV.	4	6	8	—	—	2	2	4	—	—	—	2	2	2	2
V.	4	6	6	—	—	2	2	4	—	—	—	2	—	2	—
VI.	4	10	—	—	—	2	—	4	—	—	—	4	—	2	—
VII.	4	8	—	—	—	—	—	4	—	—	—	4	—	2	—
VIII.	4	10	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	2	—

Es ist hierbei zu bemerken, daß die I. Classe in 2 Abtheilungen, eine technische (für künftige Bauhandwerker) und eine kaufmännische zerfiel; auf jene kamen Stereo-

metrie, Algebra, besondere Theile der Physik (nebst Chemie) und technisches Zeichnen; auf diese 2 Stunden Französisch, das Englische, kaufmännische Arithmetik und kaufmännische Aufsätze; die anderen Fächer und Stunden waren gemeinschaftlich. Diese aus der Reorganisation vom J. 1850 herrührende Sonderung war übrigens nicht in alle Realschulen eingedrungen, deren Lehrpläne überhaupt im einzelnen manches Abweichende hatten. In Bezug auf den Gang des Unterrichts genüge die Angabe dessen, was in Cl. I in dem Schuljahre 1866/67 behandelt wurde, woraus sich zugleich die Ziele ergeben: in der Religionslehre: christliche Glaubenslehre, Geschichte des N. Bundes, Erlernen und Wiederholen früher gelernter Kirchenlieder, Wiederholung des Katechismus; Evangelium des Matthäus und Abschnitte aus den übrigen neutestamentlichen Schriften; deutsche Sprache: a) Lectüre: Minna v. Barnhelm; Tell; Hermann und Dorothea; Grundzüge der Poetik; Recitirübungen. b) Aufsätze: Beschreibungen und leichtere Abhandlungen; Inhaltsangaben von größeren Abschnitten aus der Lectüre; Charakteristik dramatischer Personen. Französische Sprache: Lectüre in Herrig's französischem Lesebuche für mittlere Classen höherer Lehranstalten, zum Theil zu mündlichen Uebungen benutzt; Borel's Grammatik, Cursus I und Abschnitte aus Cursus II; wöchentlich schriftliche Uebungen. Englische Sprache: Grammatik nach Zimmermann; Lectüre in dem englischen Lesebuche von Lüdeking; mündliche Uebungen; wöchentlich schriftliche Arbeiten. Geschichte: deutsche Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit mit Berücksichtigung des Nothwendigsten aus der Geschichte der übrigen Hauptvölker Europa's. Geometrie: a) ebene Geometrie; Wiederholung und Erweiterung des Systems; das Wichtigste von den Kegelschnitten; Aufgaben nach Wöckel; b) Stereometrie und ebene Trigonometrie. Arithmetik: a) bürgerliche Arithmetik: Logarithmenlehre; Einrichtung und Gebrauch der logarithmischen Tafeln; Anwendung der Logarithmen zum Berechnen von Zahlensdrücken; zusammengesetzte Zins- und Rabattrechnung, Renten-, Sparkassen-, Versicherungs-, Witwenkassen-Rechnung; b) kaufmännische Arithmetik: Einübung verschiedener Berechnungsformen; Mischungs-, Termin-, Waaren-, Wechselrechnung; c) Algebra: Gleichungen des 1. und 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten; Fortsetzung der Lehre über die wichtigsten Gesetze und Operationen der allgemeinen Arithmetik. Buchhaltung, einfache; kaufmännische Arbeiten: Scheine, Briefe, Contocorrenten, Facturen. Naturwissenschaft: Licht, Wärme, Electricität und Galvanismus; Magnetismus. Zeichnen: a) technisches Zeichnen: Licht- und Schattenlehre, Uebung im Tuschen, Anwendung der Licht- und Schattenlehre auf Projectionen; etwas Planzeichnen und Coloriren; b) Freihandzeichnen: Schattirte Köpfe, Thiere, Blumen, Ornamente u. s. w. in Blei und Kreide.

Was andere hier einschlagende Verhältnisse, als Gang und Methode des Unterrichts, Classen- und Fachlehrersystem, Schülerbibliothek, Location, Schulzucht und Schulfeierlichkeiten, Prüfungen, Stundenzahl der Lehrer und Schüler, Ferien u. s. w. betrifft, so fanden begreiflicherweise, so jedoch, daß fast jede einzelne Schule ihre Eigenthümlichkeiten hatte, viel mehr Analogien mit den Gymnasien als den Volksschulen statt, zwischen welchen Anstalten die größeren Realschulen fortwährend hin und her schwankten. Es war daher sehr zu wünschen, daß ihre Verhältnisse und ihre Stellung im gesammten Schulorganismus einmal anders geordnet würden, und sie eine Grundlage erhielten, auf welcher sie sich frei zu höheren Zielen entwickeln konnten.

Diese Aufgabe war denn auch eine der ersten, an deren Lösung nach 1866 die Magistrate giengen, indem das Unterrichts-Ministerium und die nunmehr einheitliche Regierung zu Cassel theils anregten, theils entgegen kamen. Da für die preussischen Real- und höheren Bürgerschulen in der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 bereits ein fester Grund gelegt, das Verlangen nach einer Umbildung der Realschulen, wie sie bis dahin in Kurhessen gewesen, allgemein war, deren Lehrer selbst am lebhaftesten wünschten, die bisherige Unklarheit, die in allen Beziehungen auf diesem Gebiete herrschte, beseitigt zu sehen, und vor allem auch die Eltern wünschten, ihren Söhnen die in Preußen mit den höheren Schulen verbundenen Berechtigungen,

namentlich die des einjährigen freiwilligen Militärdienstes, zu verschaffen; so vollzog sich jene Umbildung leicht und rasch. In Cassel gelang es dem Unterzeichneten, die bisherige Realschule als höhere Bürgerschule (ohne Latein) zu erhalten, während gleichzeitig an der Errichtung einer Realschule I. Ordn. gearbeitet ward, die schon 1869 eröffnet werden konnte; die Realschulen zu Eschwege und Hanau wurden Realschulen II. Ordn., die zu Fulda, Hersfeld, Marburg, Schmalkalden höhere Bürgerschulen, und neue Anstalten der Art kamen hinzu in Bockenheim, Hofgeismar, Karlshafen und Rotenburg. Vergl. das Nähere über alle diese Schulen bei Wiese a. a. O. und Muschacke an den betr. Stellen.

4. Aus demselben Grunde, wie die Realschule, muß die höhere Mädchenschule, weil zur Volksschule gehörig, hier aufgeführt werden. Ueber diese aber kann sich der Unterzeichnete kurz fassen, da bis 1866 nur eine einzige solche in ganz Kurhessen bestand, nämlich zu Hanau. Diese wurde als städtische Schule in der Art gegründet, daß die Stadtkasse die Einnahme und Ausgabe übernahm. In Beziehung auf die Leitung und die Anstellung der Lehrer trat sie zur Staatsbehörde in dasselbe Verhältnis wie die übrigen öffentlichen Volksschulen, und fanden deshalb zwischen Regierung und städtischen Behörden keine besonderen Vereinbarungen statt. Sie wurde als allgemeine Mädchenschule (mit Schulgeld, im Gegensatz zu der bereits bestehenden Mädchenfreischule) mit 4 Classen am 19. November 1840 eröffnet, mußte aber schon im folgenden Jahre auf 6 Classen erweitert werden. Da der Zudrang fortbauerte und Mädchen von den verschiedensten Bildungsbedürfnissen sich zur Aufnahme meldeten, so schied sich die Anstalt in 2 ganz von einander getrennte Schulen: die Bürger-Mädchenschule und die höhere Mädchenschule (die Bezeichnung „Töchterchule“, auf welche manche so großes Gewicht legen, vermied man; in neuester Zeit hat man jene auch in Preußen in der amtlichen Sprache wieder fallen lassen, s. Centralblatt). Letztere ward mit 8 Classen von je einjährigem Cursus eingerichtet, zählte 297 Schülerinnen und hatte einen glücklichen Fortgang. Das Jahr 1850 bewirkte jedoch auch in dieser Hanauer Schule einen Rückgang; die Zahl der Schülerinnen sank auf 183 und damit die Zahl der Classen auf 6, ist dann aber wieder gestiegen und beträgt jetzt über 300 in 10 Classen, neben welchen eine Selecta. Die Schule hatte ihren Specialinspector, welcher den Titel „Oberlehrer“ führte, und erhielt sich zum größten Theil durch das Schulgeld, welches nach den Classen von 12—24 Gulden aufstieg. Für die Verhältnisse der Lehrer, die Schulaufsicht u. s. w. gilt alles das, was hinsichtlich der Volksschule überhaupt bemerkt worden ist. Es wurde übrigens jährlich ein Programm ausgegeben, und ist namentlich auf das von 1859 (Mittheilung über Plan, Lehrgang, innere und äußere Einrichtung der höheren Mädchenschule zu Hanau von dem Oberlehrer Dr. Denhard) zu verweisen. Hiernach war die Schule für Mädchen aus den höheren und mittleren Ständen bestimmt und führte sie vom Beginn der Schulpflichtigkeit bis zur Confirmation, die fernere wissenschaftliche Ausbildung nach dieser der Privatthätigkeit überlassend. Als Aufgabe wird bezeichnet, auf der Grundlage einer evangelisch-christlichen Erziehung und der Entwicklung und Kräftigung der geistigen und sittlichen Anlagen eine tüchtige allseitige Bildung ihrer Schülerinnen zu erzielen und dieselben zugleich zur Erlernung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten anzuleiten, welche dem weiblichen Geschlechte in dem häuslichen und geselligen Leben wie zum Nutzen, so zur Zierde gereichen. Dabei galten als leitende Grundsätze: 1) die religiös-sittliche Bildung und Entwicklung ist die Wurzel und Krone der Erziehung und des Unterrichts; 2) Erziehung und Unterricht sind untrennbar, jene darf bei diesem nie aus dem Auge gesetzt werden, so daß der Unterricht stets erziehend einwirke; 3) die Erziehung der Mädchen ist zunächst auf die Ausbildung des Herzens und Gemüths gerichtet und findet unter sorgfamer Berücksichtigung der Pflege und Entwicklung der übrigen geistigen Anlagen und Kräfte eben darin wieder ihren Zielpunct; 4) der Unterricht für das weibliche Geschlecht bezweckt nicht einseitiges Wissen, sondern das Können und Thun. — Die Anstalt zerfiel in 2 Hauptabtheilungen, die untere (elementare) mit 2 Classen, VI. zweijährig, V. ein-

jährig, und eine obere mit 4 Classen, IV. und III. einjährig, II. zweijährig, I. wieder einjährig; dort herrschte das Classen-, hier das Fachsystem vor. Als Lehrfächer waren aufgenommen: Religion, deutsche und französische Sprache, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Gesang, Rechnen, Schreiben, Zeichnen und weibliche Handarbeiten (diese mit großer Stundenzahl), und die Ziele so gesetzt, daß ohne Ueberspannung der jugendlichen Kräfte der Unterricht, in gehöriger Weise ertheilt, eine gründliche und harmonische Ausbildung aller Anlagen und Fähigkeiten bewirken konnte und einen Grund legte, auf welchem höhere weibliche Bildung, die mit dem 14. Lebensjahre noch nicht abgeschlossen sein kann, erreicht werden konnte. Turnen war nicht in den Lehrplan aufgenommen, wurde aber in einer Privatanstalt betrieben. Der allgemeine Lehrplan war folgender:

Classe.	Religion.	Deutsche Spr.	Französi. Spr.	Geschichte.	Erdkunde.	Naturkunde.	Gesang.	Rechnen.	Schreiben.	Zeichnen.	Handarbeiten.
I.	2	4	8	2	2	1	1	3	2	2	7
II.	2	4	8	2	2	1	1	3	2	2	7
III.	2	4	8	2	2	1	2	3	2	1	7
IV.	3	5	8	2	2	1	1	3	2	—	7
V.	3	6	6	—	2	—	1	4	3	—	7
					Heimat- kunde.						
VI.	3	8	2	—	2	1	1	3	—	—	7
					An- schauungs- unterricht.						

Was sich außer Hanau sonst in Kurhessen als höhere Mädchenschule fand, gehörte lediglich unter die Privatschulen. Selbst Cassel entbehrte bis vor kurzer Zeit einer öffentlichen höheren Mädchenschule, obgleich das Bedürfnis einer solchen bei einem zahlreichen wohlhabenden Bürgerstande und der Menge höherer Beamten schon längst sich gezeigt hatte und anerkannt war, auch die Unterhaltung derselben kaum mit großen Kosten für die Gemeinde verbunden sein mochte. Aber Cassel hatte überhaupt bis zum 3. 1856 außer zwei Armeenschulen für Mädchen keine öffentliche Mädchenschule. Da erst ward eine solche mit 4 Classen, parallel der Bürger-Knabenschule, errichtet und fand unter der Leitung des Inspectors Dr. Elemen solches Vertrauen, daß sie von Jahr zu Jahr wuchs und bald mit mehr als 800 Schülerinnen in 7 Stufen mit 9 Parallellassen überfüllt war. Nun erst überzeugte man sich bestimmter, daß die Privatschulen, welche den Charakter höherer Mädchenschulen in Anspruch nahmen, aber diesen zum Theil nur insofern an sich trugen, daß sie die eine oder andere fremde Sprache in den Kreis des Unterrichts aufgenommen hatten und höheres Schulgeld forderten, meist nicht den zu stellenden Anforderungen genügten, und daß man sich nicht länger der Errichtung einer öffentlichen höheren Mädchenschule entziehen dürfe, die noch vor 1866 eingeleitet war, so daß diese 1869 mit 8 Classen und 226 Schülerinnen eröffnet werden konnte. Sie nahm alsbald unter der Leitung ihres ersten Directors, Dr. R. Hölting (vgl. dessen Bericht der höheren Töchterschule zu Cassel, 1876, wo auch das Nähere über den Lehrplan u. s. w. angegeben ist), einen solchen Fortgang, daß sie 1876 mit 715 Schülerinnen und 19 Classen bereits auch überfüllt war und nicht alle Angemeldeten aufnehmen konnte, da man bei dem Bau des Schulhauses die aus der sehr gewünschten Vergrößerung der Stadt nothwendig folgende Vergrößerung der Schulen nicht bedacht hatte. Mit dieser Anstalt ist nun auch ein Lehrerinnen-Seminar verbunden, welches zu Abgangsprüfungen berechtigt ist.

Privatschulen gab es im allgemeinen verhältnismäßig wenige, da man den verschiedenen Bildungsbedürfnissen möglichst durch öffentliche Anstalten abzuwehren suchte. Auch in Cassel verschwanden jene mehr und mehr; gab es dort im J. 1840 noch 39 Privatschulen, so waren ihrer 1860 nur noch 11 und sind es jetzt nur 7, von denen 2 als höhere Mädchenschulen mit Pensionat. — Maßgebend für das Privatschulwesen war die Verordnung vom 15. November 1827, wonach sämtliche Privatschulen, sowie die Erziehungs- und Pensionsanstalten unter der Aufsicht der öffentlichen Schulbehörden standen. Die Erlaubnis, eine Privatschule zu errichten oder darin Unterricht zu erteilen, ward, sofern dieser sich nicht bloß auf Handarbeiten und Fertigkeiten erstreckte, von der Provinzial-Regierung erteilt, nachdem die Betreffenden ihre Befähigung in einer Prüfung dargelegt hatten. Diese Prüfung geschah hinsichtlich des für den gelehrten Stand vorbereitenden Unterrichts durch die Prüfungsdeputation für die Bewerber um Rectorstellen, für Lehrer im gewöhnlichen Volksschulunterricht durch die Seminar-Prüfungscommission, für Lehrerinnen durch den Oberschulinspector des Bezirks unter Hinzuziehung eines oder mehrerer bewährter öffentlicher Lehrer. Lehrerinnen mußten sich jedenfalls in Religionslehre und Pädagogik prüfen lassen, andere Fächer (nicht unter 2) konnten sie sich frei wählen; die Anforderungen waren nicht sehr hoch gestellt, immerhin jedoch mindestens den an die Volksschullehrer gestellten gleich; eine öffentliche oder concessionierte Privatbildungsanstalt für Lehrerinnen gab es nicht. Bezüglich der Lehrerinnen gilt nunmehr die durch Min.-Verf. vom 24. April 1874 erlassene Prüfungsordnung (Centralbl. 1874. S. 335 ff.). Die Geistlichen jedoch und die Candidaten der Theologie bedurften eben so wenig einer besonderen Erlaubnis zum Religionsunterricht, als solche Lehrer, welche bereits in einem öffentlichen Amte ihre Befähigung genügend an den Tag gelegt hatten, einer Prüfung sich unterziehen mußten, um eine Privatschule zu leiten oder in einer solchen zu unterrichten. Auch war zum Privatunterricht in einzelnen Wissenschaften, Sprachen und Künsten außer Zusammenhang mit dem Lehrplan einer Schule weder besondere Gestattung noch eine vorgängige Prüfung nöthig. Auch Candidaten der Theologie oder Philologie als Hauslehrer und Gouvernanten brauchten sich nicht vorher einer pädagogischen Prüfung zu unterziehen, standen überhaupt als solche nicht unter besonderer Aufsicht. Ueberhaupt aber entbehrte der Unterschied zwischen bloßem Privatunterricht und Privatschule fester, in allen Fällen entscheidender Merkmale, denn die neuere Bestimmung, wonach eine Privatschule dann anzunehmen sei, wenn Kinder von mehr als zwei Familien von einem Lehrer in allen Fächern des Volksschulunterrichts unterrichtet würden, war nicht zutreffend, und so war der Praxis bei den verschiedenen Behörden in mancher Beziehung ein ziemlich weiter Spielraum gegeben, wie es denn z. B. thatsächlich zur Errichtung von Pensionsanstalten weder einer besonderen Erlaubnis bedurfte, noch diese der Aufsicht der Schulbehörden unterlagen. Uebrigens sollte es mit dem regelmäßigen Schulbesuche in Privatschulen eben so wie in öffentlichen gehalten, also alle unentschuldigtem Schulverräumnisse zur Bestrafung angezeigt werden; daß man aber dabei nicht mit Strenge verfuhr, lag in der Natur der Privatschulen, zumal wenn deren mehrere mit einander concurrirten. Es läßt sich annehmen, daß in neuester Zeit auch auf diesem Gebiete eine festere Ordnung eingetreten ist.

II. Das gelehrte Schulwesen. Ueber dieses fließen die leicht zugänglichen Quellen reicher, indem die jährlich zur öffentlichen Prüfung ausgegebenen Programme der zu Fulda, Hanau, Hersfeld, Cassel, Marburg und Kinteln bestehenden Gymnasien, deren manche sich auch durch wissenschaftliche Gediegenheit der darin enthaltenen Abhandlungen vortheilhaft auszeichnen, viel schätzbares Material bieten. Mehrere geben auch die Geschichte der betr. Anstalten; so: Weber, Geschichte der städt. Gelehrtenschule zu Cassel, 1846. Groß, Statistische Rückblicke auf die Geschichte des Casseler Gymnasiums, 1861. Gegenbaur, Die Klosterschule Fulda's, 1856. Münscher, Chronik des Hersfelder Gymnasiums, 1836—37. Koch, Rückblick auf 3 Jahrhunderte des akadem. Pädagogiums zu Marburg, 1828. Wiß, Erste u. f. w.

Nachricht von dem Fortgange, der Einrichtung und der Wirksamkeit des Kurf. Gymnasiums zu Kinteln, 1818 f. Piderit, Geschichte der Gründung und Errichtung des Gymnasiums zu Hanau, 1865. Da aber für das Allgemeine auch auf den Artikel „Gelehrtenschulwesen“, Bd. II, S. 626 ff. und noch mehr auf das mehrfach citirte Werk von Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, II, S. 435 ff., und III, S. 275 ff., welches Buch die wünschenswertheste und genaueste, auf amtlichen Ermittlungen beruhende Auskunft über die Geschichte jeder höheren Lehranstalt bietet, hingewiesen werden kann, so ist hier die Geschichte der kurhessischen Gelehrtenschulen nicht weiter berücksichtigt worden. Die statistischen Notizen giebt seit einer Reihe von Jahren in kürzester Form Muschacke, Deutscher Schulkalender. Leipzig, Teubner. Für die letzte kurhessische Zeit sind aber noch zu nennen: Neueste Reorganisation der kurhessischen Gymnasien 1833—1835. Dienstanweisung für die Lehrer der kurhessischen Gymnasien 1849. Regulativ für die Abhaltung der Lehrer-Conferenzen 1849. Ein allgemeines Gesetz bestand auch für diesen Zweig des Schulwesens nicht.

Alle Gymnasien, zu welchen concessionirte Privatschulen nur bis zur IV. einschließlich vorbereiten durften, waren Staatsanstalten, wurden also vom Staate errichtet und unterhalten. Jedes hatte seine eigene Schulkasse, welche aus den eigenen stiftungsmäßigen Fonds, dem Schulgelde und den Zuschüssen aus der Staatskasse (in der letzten kurhessischen Finanzperiode 51,290 Thlr.) gebildet und von einem Rechnungsbeamten unter Aufsicht eines Verwaltungsrathes (je ein Regierungsbeamter und der Director) verwaltet wurde. Das Schulgeld war in den verschiedenen Gymnasien verschieden: wo es am niedrigsten war, in Cl. IV 4 Thlr., in I 12 Thlr.; wo es am höchsten, in IV 16, in I 24 Thlr. jährlich; in neuester Zeit ist es überall zweckmäßig erhöht worden. Außerdem bezahlte jeder Schüler beim Eintritt und beim Abgange einen Beitrag zur Gymnasialkasse (für die Bibliothek) und dem Pedellen jährlich eine Vergütung für das Heizen. Befreiungen von Schulgelde fanden an jedem Gymnasium (bis zu $\frac{1}{12}$ der Solleinnahme) statt; in Cassel gab es ein Stipendium, in Hersfeld eine Anzahl Freitische und mehrere Beneficien, in Fulda verschiedene Stipendien, in Hanau wurde ein solches 1865 gestiftet.

Alle Gymnasien hatten 6 Classen, mit Ausnahme des zu Kinteln mit 5 Classen; keines hatte eine besondere Vorschule, deren Stelle die Elementarclassen der am Orte befindlichen Bürger- oder Real- oder Privatschulen vertraten. Bei mehr als 50 Schülern in 1 Cl. war ein Antrag auf Trennung in 2 gesonderte Abtheilungen gerechtfertigt. Besondere Communalgymnasien bestanden eben so wenig, als die oben angeführten eigentliche Confectionalschulen waren, da die confessionelle Minderheit gleiche Rechte mit der Mehrheit hatte. Fulda jedoch, wo auch der Director immer katholisch war, galt als katholische Anstalt, die anderen wurden als evangelische angesehen. Den kirchlichen Charakter der Anstalten betonten ganz besonders die Verfügungen vom 26. Februar und 10. April 1852 (vgl. Wiese a. a. O. II, S. 438. Anm.), die sich auf die kirchliche Stellung der Gymnasien und ihre Beaufsichtigung von kirchlicher Seite, die Verpflichtung der Gymnasiallehrer zum kirchlichen Bekenntnisse, ihre Amtsführung, den Religionsunterricht und die Religionsübung bezogen, aber zum Theil nie recht lebendig wurden. Der Religionsunterricht der Minderheit wurde von einem Geistlichen der betr. Confession erteilt, während er sonst theologisch geprüften und kirchlich geweihten Lehrern übertragen war, die dann den Titel „Pfarrer“ führten. Doch hatten nur die Gymnasien zu Cassel und Marburg für den Religionsunterricht der Katholiken, wie das in Fulda für den der Evangelischen besondere Lehrer, die als außerordentliche zählten. Die Israeliten mußten überall selbst für ihren Religionsunterricht sorgen.

Die Gymnasien waren in den J. 1831—33 unter der Leitung A. F. C. Vilmar's ganz nach preußischem Muster umgebildet worden, so daß ihr Lehrplan von dem damals für die preußischen Gymnasien bestehenden nicht abwich. Später jedoch traten Abweichungen ein, namentlich betr. des Anfangs des französischen und griechischen Unterrichts und der Maturitätsprüfung, welche sich in Kurhessen nicht über alle obligatorischen

Lehrfächer erstreckte. Noch im Frühjahr 1866 sprechen sich sämtliche Gymnasialdirectoren (darunter ein aus Preußen berufener) für die Beibehaltung dieser kurhessischen Besonderheiten als der zweckmäßigeren Einrichtung aus. Die Gymnasien standen unmittelbar unter dem Ministerium des Innern als Aufsichtsbehörde, dessen Referent für Cultus und Unterricht jedoch meist ein Verwaltungsbeamter war (s. o.), so daß für das Gedeihen dieser Schulen alles darauf ankam, ob jener selbst eine höhere wissenschaftliche Bildung, Interesse für und Einsicht in das Schulwesen besaß und parteilos unbefangene Sachen und Personen würdigte oder nicht. Die unmittelbare Leitung jeder Anstalt aber stand dem Director zu, dessen Befugnisse wie die der Lehrer-Conferenz genau in dem oben angeführten Regulativ für die Abhaltung der Lehrer-Conferenzen angegeben waren. Daß die Consistorien oder Superintendenten das ihnen beigelegte Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht ausgeübt hätten, darüber verlautete nichts; in Fulda übte es der Bischof.

Die Zahl der Gymnasialschüler betrug zu Ostern 1866 in Fulda 203, Hanau 87, Hersfeld 163, Cassel 418 in 9 Stufen- und 5 Parallellassen, Marburg 209, Kinteln 67, zusammen 1160. Der Abiturienten waren in Fulda 7, Hanau 4, Hersfeld 8, Cassel 21, Marburg 15, Kinteln 5, zusammen 60 im Schuljahre 1865/66. Als Lehrer waren thätig: a) ordentliche, Hilfs- und beauftragte Lehrer: in Fulda 15, Hanau 9, Hersfeld 10, Cassel 23, Marburg 11, Kinteln 9; b) außerordentliche Lehrer im ganzen 12; Praktikanten werden im ganzen 2 aufgeführt.

Im allgemeinen war bis 1866 der Zudrang zu den Universitätsstudien im Abnehmen. Vorzugsweise, jedoch auch nicht in dem Maße wie früher, schickten die Staatsdiener ihre Söhne in die Gymnasien, deren untere Classen bis Tertia vielfach von solchen besucht wurden, die alsbald nach der Confirmation sich bürgerlichen Berufszweigen zuwenden wollten. Die bei weitem meisten Abiturienten widmeten sich nach beendigten Universitätsstudien den verschiedenen Zweigen des Staatsdienstes.

Außer diesen vollständigen Gymnasien, welche unmittelbar zur Universität entlassen, und von denen das zu Kinteln zugleich 2 Realclassen, parallel der IV. und III. Gymnasialclassen, hatte, befanden sich in Kurhessen noch 3 Progymnasien in Eschwege, Schmaltalden (in beiden mit den Realschulen verbunden und jetzt eingegangen) und Schlichtern, welches nunmehr anerkannt ist. Alle stimmten wesentlich darin überein, daß sie 3 Classen zählten, die den Cl. VI., V. und IV. der Gymnasien im Lehrplan entsprechen sollten.

Bemerkenswerthe Unterschiede fanden unter allen diesen Gymnasien weder in den äußeren Verhältnissen noch nach der inneren Ordnung statt; alle hatten dasselbe Ziel zu erreichen. Zum Eintritt in die unterste Classe ward überall Fertigkeit im deutlichen und ausdrucksvollen Lesen, sowie im Schreiben deutscher und lateinischer Schrift, Fähigkeit, eine kurze Geschichte mündlich und schriftlich ohne allzu grobe Fehler nachzuerzählen, Fertigkeit im Rechnen der 4 Species mit ganzen unbenannten Zahlen und Kenntniß einer Anzahl biblischer Geschichten gefordert. Als normales Alter galt das zurückgelegte 9. Lebensjahr für den Eintritt, also das 18. bei dem Abgange zur Universität aus I., da der ganze Cursus 9 Jahre (VI., V. und IV. einjährig, III., II. und I. zweijährig) dauerte. Auf allen Stufen herrschte reines Fachsystem vor, doch führten nicht bloß die Ordinarien, sondern auch die anderen Lehrer ihre Schüler, so viel als thunlich, durch mehrere Classen fort. Jedes Gymnasium hatte seinen vom Ministerium des Innern genehmigten Lehrplan, welcher im wesentlichen bei allen Anstalten gleich war, ebenso wie die Stundenzahl, nämlich in I., II., III. 31, in IV. 30, in V. und VI. 28—29 St. wöchentlich, und zwar Morgens zwischen 8 und 12, Nachmittags von 2—4 Uhr; Mittwoch und Sonnabend war der Nachmittag in allen Schulen frei, wenn er nicht zu den facultativen Fächern benutzt wurde.

Alle Lehrfächer, auch das Turnen, von welchem nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses dispensirt werden konnte, waren obligatorisch, mit Ausnahme des Hebräischen, das nur für die künftigen Theologen obligatorisch war, und des Singens und

Zeichnens von IV. an aufwärts. Der allgemeine Lehrplan stellte sich in folgendem Schema dar:

Classe.	Griechisch.	Lateinisch.	Deutsch.	Frangösisch.	Hebräisch.	Religion.	Geschichte.	Geographie.	Naturkunde.	Mathematik.	Schreiben.	Turnen.	Singen.	Zeichnen.
I.	6	8	3	2	2	2	2	—	2	4	—	2	(1)	(2)
II.	6	9	2-3	2-3	—	2	2	3	—	4	—	2	(1)	(2)
III.	6	9	2-4	2	—	2	2	4	—	4	—	2	(2)	(2)
IV.	4-6	9	2-4	—	—	2	2	4	—	4	1	2	(2)	(2)
V.	—	9	4	—	—	2	2	4	—	3	2	2	2	2
VI.	—	10	4	—	—	3	—	2	—	4	2	2	2	2

Der Stoff des Religionsunterrichts vertheilte sich so, daß in VI. und V. biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments, IV. Katechismus und Kirchenjahr, III. geschichtliche Bücher des A. Testaments, Psalmen und Propheten, II. die Synoptiker, Evang. Johannis und Apostelgeschichte, und in I. die Geschichte des Reiches Gottes im A. Testament, Kirchengeschichte und Symbolik fielen. Der Memorirstoff war mäßig; jedoch mußten die Gymnasiasten auch während der Zeit des Confirmandenunterrichts an dem Religionsunterrichte der Schule theilnehmen. Kirchliche Katechisationen bestanden weder für die Gymnasien noch überhaupt in den Städten. Der Schulgottesdienst beschränkte sich auf eine Andacht (Hora) am Ende der Woche; doch ward der Unterricht täglich in jeder Classe mit Gebet begonnen, wobei die eigenthümliche Vorschrift nach der oben angeführten Verfügung bestand, daß die nicht kirchlich geweihten Lehrer nur das „Unser Vater“ beten durften. An einigen Gymnasien fand auch jährlich eine gemeinsame Theilnahme von Lehrern und Schülern am heil. Abendmahle statt; indessen im allgemeinen war der Kirchenbesuch nicht geregelt; nur in Marburg und Fulda war vorgeschrieben, daß die Lehrer abwechselnd Sonntags in die Kirche giengen, und in Fulda hatten die katholischen Schüler auch ihren eigenen Gottesdienst.

Die übrigen Unterrichtsfächer gliederten sich folgendermaßen:

Lateinisch: VI. regelmäßige, V. unregelmäßige Formenlehre, IV. Bervollständigung der Formenlehre, syntaxis congruentiae, synt. nominis; III. Repetition, synt. temporum et modorum, einzelne syntakt. Eigenthümlichkeiten, oratio obliqua; II. Repetition, Wortstellung, Periodenbau; I. partienweise Wiederholung, Metrif. — Lectüre: VI. und V. Spieß (u. a.) Übungsbuch; IV. Cornel. Nep., Phaedrus; III. Caesar de bell. gall., de bell. civ., Ovid. Metam. (mit Auswahl); II. Livius, Cicero (leichte Reden), Virgil. Aen.; T. Livius, Sallust., Cicero (Reden und rhetor. Schriften), Horat., Plaut., Terent., Tacitus. — Vocabeln gelernt nach Bonnell oder Ostermann; besondere Grammatikstunden, in Gebrauch hauptsächlich die Grammatiken von Siberti, Schulz, Zumpt, Meiring, Berger; Exercitien (wöchentlich 1) nach Spieß, Seyffert, Süpfle, Hottenrott u. a. Von III. an wurden in der Regel sowohl im Lateinischen als im Griechischen ein Dichter und ein Prosaiter, also 4 verschiedene Autoren zu gleicher Zeit gelesen; am üblichsten die Teubner'schen Ausgaben. In I. freie lateinische Aufsätze, auch Sprechübungen. Ziel: geordnete und zusammenhängende Kenntniss aller wichtigeren Erscheinungen auf dem grammatischen Gebiete, außerdem gründliches und eindringendes Verständnis der betr. Autoren nach Inhalt und Form, Gewandtheit im lateinischen Ausdruck. Lateinische Verse wurden nicht gemacht.

Griechisch: IV. Formenlehre, III. Ergänzung der Formenlehre, II. Syntax, I. Ergänzung der Syntax, hauptsächlich nach Buttman's Grammatik (Curtius, Kühner, Berger); in IV. Übungsbuch von Spieß oder Jacobs, Schmidt und Wensch; in III. Xenoph. Anab., Lucian., Hom. Od.; in II. Herod., Plut., Xenoph. Memor., Hom.

Od.; in I. Plut., Plato, Demosth., Thucyd., Soph., Eurip., Hom. II.; in III. bis I. wöchentlich 1 Exercitium, meist nach Franke; Ziel wie beim Latein.

Hebräisch in I. beschränkte sich auf Einübung der Formenlehre und einige Lesefertigkeit.

Französisch: III. Formenlehre, II. Syntax, I. Repetition und Ergänzung. Lectüre: in III. Übungsbücher, Voltaire Charles XII.; in II. Chrestomathien 3. B. von Collmann, Fränkel; in I. classische Autoren; alle 14 Tage ein Exercitium; französische Sprechübungen.

Deutsch: VI.—IV. Lesen, Erklären und Recitiren deutscher Lesestücke, Grammatik gelegentlich der Lectüre, Lesebücher von Wadernagel oder Bach, diese auch noch in III.; III. und II. Lesen und Erklären von Musterstücken, Anleitung zum Declamiren; in II. hauptsächlich nach Wadernagel's Auswahl; in I. Rhetorik und Poetik, deutsche Grammatik mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung, verbunden mit der Erklärung mittelhochdeutscher Lesestücke; Lectüre von Schiller, Goethe, Lessing; deutsche Aufsätze in fortschreitenden Uebungen: Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Reden, Abhandlungen, Uebersetzungen aus fremden Sprachen, auch in poetischer Form.

Geschichte: V. und IV. biographische Vorstufe; III. alte Geschichte; II. Mittelalter und neuere Zeit (bis 1700); I. Fortsetzung und Wiederholung des Früheren, besonders der Geschichte des Alterthums. — Der Lehrplan variierte bei den verschiedenen Anstalten vielfach; Geschichte des engeren Vaterlandes stand aber nirgends im Lehrplan. — Chronologische Data waren vorgeschrieben; in Gebrauch die Lehrbücher von Büttg und Dietrich.

Geographie: VI. Heimatskunde; V. Vorbegriffe, Deutschland; IV. Europa; III. die anderen Erdtheile, mathematische Geographie; II. politische Geographie; Ber Vollständigung der mathematischen Geographie. — Der Lehrplan variierte an den verschiedenen Anstalten, in Marburg 3. B. nach dem Osterprogramm 1861: VI. Uebersicht von den 5 Erdtheilen; V. Anfangsgründe der mathematischen Geographie, Umrisse von Australien, Amerika, Afrika und Asien nebst Uebersicht über die Staaten; IV. Anfangsgründe der mathematischen Geographie, Umrisse und Bodengepräge von Europa, dessen Staaten übersichtlich; III. Bodengepräge von Europa, Gebirge, Flüsse nebst Uebersicht über die europäischen Staaten; II. Ethnographie und Statistik von Europa. — Kartenzeichnen; Verbindung mit der Geschichte, namentlich mit der alten Geschichte. Die für Geographie und Naturkunde angelegten Stunden wurden häufig so verwandt, daß in dem einen Viertel- oder Halbjahr in sämtlichen Stunden nur Geographie, in dem anderen nur Naturkunde gelehrt wurde, ebenso wie Arithmetik und Geometrie meist successive behandelt wurden. — Handatlas und Wandkarten (von Sydow); verschiedene der neueren Lehrbücher.

Naturkunde: VI. Beschreibung einzelner Pflanzen, Thiere und Mineralien; V. Linne'sches System, Beschreibung des menschlichen Körpers, einzelner Thiere und Mineralien; IV. Linne'sches System, Pflanzenbestimmung nach Cürrie, Wirbelthiere; III. System von Linne und Jussieu, wirbellose Thiere, Mineralogie; Lehre vom menschlichen Körper; II. Physiologie der Pflanze, Vergleichung der Wirbel- und wirbellosen Thiere, Lehre vom menschlichen Körper. — Der Lehrplan war nicht in allen Anstalten gleich. Lehrbuch von Leunis. Physik nur in I., Lehre vom Schall, Licht, Wärme, Magnetismus, Electricität, den allgemeinen Eigenschaften der Körper, Mechanik (nach Koppe).

Rechnen: VI. Die 4 Grundrechnungen mit unbenannten und einfach benannten Zahlen, Resolution und Reduction, Rechnen mit ungleich benannten Zahlen; V. Bruchrechnung; IV. Regula de tri, Multiplications- und Divisionsmethode, Vertheilungs-, Gesellschafts-, Zinsrechnung; Lehrbücher von Fölsing, Gies, Schellen.

Mathematik: IV. Geometrische Begriffe; III. Lehre von den Dreiecken und Parallelogrammen, vom Kreise, Constructionsaufgaben; Entwicklung des Begriffs der 3 progressiven und der 4 regressiven Zahlenverbindungen; algebraische Gesetze, Null

und negative Zahlen, Proportionen; II. Proportionslehre, Aehnlichkeit der Figuren, Kreismessung; algebraische Gesetze (Fortsetzung), Gleichungen des 1. und 2. Grades, Quadrat- und Kubikwurzel; I. Geometrische Aufgaben, Trigonometrie, Stereometrie, Logarithmen, Gleichungen, diophantische Gleichungen, Progressions- und Combinationslehre. — Es sollte Verständnis der mathematischen Wahrheiten und Fertigkeit in deren Anwendung erzielt werden; auf den unteren Stufen mehr der synthetische, auf den oberen mehr der analytische Gang, von III. an mit wissenschaftlicher Begründung der mathematischen Sätze. Neben den alten Sprachen wurde die Thätigkeit der Schüler am meisten durch dieses Lehrfach in Anspruch genommen. Lehrbücher von Heis, Kunze, Wöckel, Nagel.

Gesang war nur in den unteren Classen (Choralgesang und einstimmige Volkslieder) obligatorisch; in den oberen (mehrstimmiger Chorgesang, Motetten, Psalmen, Choräle in vierstimmigem Satz, alles für gemischten Chor) facultativ. Es kam hiebei alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an; bei einem geeigneten Lehrer gewannen die Schüler Freude am Gesang, benutzten die Gelegenheit und leisteten dann auch Tüchtiges, wie man leicht bei öffentlichen Schulfeierlichkeiten erkennen konnte.

Zeichnen war von IV. an facultativ, wurde in den oberen Classen nur wenig betrieben und bestand meist nur im Copiren von Vorlagen. In Hanau wurde darin durch Anregung der dortigen Akademie am meisten geleistet.

Schönschreiben wurde bis zur IV. fortgesetzt, theils nach der älteren, theils nach der Taktischreibemethode. Im ganzen waren gute Handschriften selten, wie denn überhaupt das Schönschreiben auch anderwärts, auch in den Seminaren sehr vernachlässigt wird.

Turnen war durch alle Classen obligatorisch und wurde, wo eine Turnhalle war, auch im Winter betrieben, zumeist nach der Methode von Spieß.

Die gewöhnlichen häuslichen Aufgaben bestanden in wöchentlichen Exercitien im Griechischen, Lateinischen und Französischen, in deutschen Aufsätzen (in VI. und V. je 1 alle 8 Tage, in IV. alle 14 Tage, in III. je 2 in 5 Wochen, in II. alle 3, in I. alle 4 Wochen einer) und in arithmetischen und mathematischen Arbeiten neben den nöthigen Präparationen, Repetitionen, Memorirübungen und Uebersetzungen. Durchschnittlich sollten dafür täglich $1\frac{1}{2}$ Stunden in Anspruch genommen werden; in Wahrheit aber hatten die Schüler von III. an wohl 4, ja 5 und mehr Stunden darauf zu verwenden, was schon bei der Menge der Lehrfächer, deren jedes von dem betr. Lehrer nur zu leicht als Hauptsache betrachtet und oft in einem durch die Aufgabe der Schule nicht gerechtfertigten Umfange behandelt wurde, sowie den dadurch bedingten Arbeiten nicht zu verwundern war, obgleich auch noch andere Umstände mitwirken mochten. Ueber eine Bestimmung des Ministeriums in dieser Beziehung s. u. Begreiflicherweise blieb da für die Privatthätigkeit der Schüler, welche gerade auf der oberen Stufe so wichtig ist, nicht viel Zeit übrig. Indessen den Lehrern fehlte es ebenso wenig an Arbeit, da jeder bei wöchentlich 18—22 Stunden Unterricht durchschnittlich wöchentlich 3 Arbeiten zu corrigiren hatte, Präparationen und Studien daneben stetig fortgiengen, so daß seine Zeit vollständig in Anspruch genommen war. Dennoch konnten manche Lehrer sich nicht ganz der Ertheilung von freilich im allgemeinen gering honorirtem Privatunterricht entziehen, welcher ihnen gestattet war, an Schüler ihrer Anstalt jedoch nur mit besonderer Genehmigung des Ministeriums des Innern. Eine Leitung der Privatthätigkeit der Schüler fand außerhalb des Schulunterrichts von Seiten der Schule nicht statt, und die Privatlectüre wurde nur insofern beaufsichtigt, als dazu meist die Schülerbibliothek benutzt wurde. Jedes Gymnasium hatte eine solche, die aus dem allgemeinen Schulfonds erhalten und von einem der Lehrer verwaltet ward; zumeist bestand sie aus unterhaltenden Büchern. Auch für Lehrmittel, die Bibliothek, Apparate u., wofür jedes Gymnasium seine bestimmten Fonds hatte, und welche durch Geschenke von austretenden Schülern und anderen jährlich vermehrt wurden, war ausreichend gesorgt.

Die Versetzung der Schüler in höhere Classen (Translocation), welche am Schlusse des Schuljahres vor Ostern, wo auch auf allen Gymnasien Programme ausgegeben wurden, und nur ausnahmsweise auch zu Michaelis stattfand, sowie die Bestimmung der Abtheilung und die Ordnung der Plätze in der Classe (Collocation) erfolgte durch Beschluß der Lehrerconferenz auf Grund der Censurtabellen. Für die Collocation waren Leistungen, Fleiß und Betragen, für die Translocation in der Regel nur die Leistungen, bei ausnahmsweiser Versetzung auch Fleiß und Talent maßgebend. Zweifellos war die Versetzung bei den Prädicaten „sehr gut, gut, im ganzen gut“; „mittelmäßig“ hatte zwar noch positive Geltung, gab aber nur bedingte Versetzungsreise; bei geringeren Prädicaten konnte Versetzung nicht stattfinden. Berücksichtigt wurden dabei alle Fächer mit Ausnahme der Fertigkeiten; doch hatten Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Mathematik, und bei II. und I. Geschichte einen größeren Einfluß als die anderen. Weitere specielle Bestimmungen regelten diese ganze Thätigkeit. In Cassel ward auch wohl wöchentlich nach lateinischen in der Schule angefertigten Exercitien pro loco, jedoch nur für die lateinischen Stunden locirt, sonst für alle Stunden nur vierteljährlich.

Die Schulzucht erstreckte sich über das ganze Verhalten der Schüler in und außer der Schule. Was sie in der einen und anderen Beziehung zu thun oder zu lassen hatten, war ihnen in gedruckten Schulgesetzen gesagt, die von Zeit zu Zeit revidirt wurden. Eine rigoröse Strenge sprach sich nicht darin aus, so daß ein Hauptbeweggrund, jene zu übertreten, wegfiel und mit denselben gute Zucht sich leicht üben ließ. Jüngere Schüler durften nur in Begleitung von Eltern u. Gasthäuser, Felsenkeller u. besuchen; die Primaner aber durften im Sommer auch ohne solche Begleitung bestimmte öffentliche Vergnügungsorte, deren alle Gymnasialstädte hinreichend darbieten, unter der Bedingung besuchen, daß sie von dieser Erlaubnis mäßigen und anständigen Gebrauch machten. Trinkgelage u. dergl. freilich, sowie Verbindungen waren untersagt, das Tabakrauchen jedoch nur auf den Straßen der Stadt und deren nächster Umgebung verboten; Fechtübungen und Tanzvergnügungen waren mit Genehmigung des Directors gestattet. Bis II. wurden die Schüler mit „Du“, in II. und I. mit „Sie“ angeredet. Zur Aufrechthaltung der Zucht waren häufige und gesteigerte Strafen im allgemeinen nicht nothwendig; sie steigerten sich von der Zurechtweisung im Stillen bis zur Ausweisung. Diese und Carcerstrafe konnte nur von der Conferenz, einfacher Arrest bis zu 3 Stunden von jedem Lehrer verfügt werden; zu größeren Arreststrafen bedurfte es der Genehmigung des Directors. Der Umstand, daß je weiter nach oben um so mehr die Strafen sich minderten, war ein günstiges Zeichen für den disciplinaren Zustand. — Die Vorgänge des Tages wurden in Classenbüchern niedergelegt, welche die Pensa der einzelnen Stunden nebst den häuslichen Aufgaben, Lobende oder tadelnde Bemerkungen, Absenten u. enthielten. Letztere mußten ihre Versäumnis, wenn sie durch Krankheit veranlaßt war, durch Attest der Angehörigen zeitig entschuldigen; war sie durch andere Gründe bedingt, so mußte vorher Urlaub (für 1 Tag bei dem Ordinarius, für längere Zeit bei dem Director) eingeholt werden. — Prämien, öffentliche Belobungen u. dergl. wurden nicht ertheilt. Nur das Casseler Gymnasium hatte die sog. Richter'sche Denkmünze, gestiftet zum Andenken an einen früheren Rector des Lyceum Fridericianum, welche tüchtige Abiturienten erhielten (s. Cass. Programm v. 1848).

Besondere Bestimmungen über Unterbringung auswärtiger Schüler gab es nicht weiter, als daß die Wahl der Wohnung dem Ordinarius vorher mitzutheilen war. Das Kostgeld war sehr verschieden, je nachdem es sich nur um die äußeren Bedürfnisse oder auch um Pflege und Erziehung handelte, war auch in den kleineren Städten geringer als in Hanau oder Cassel.

Regelmäßige Prüfungen fanden jährlich statt, eine öffentliche am Schluß des Cursus vor Ostern, eine Privatprüfung am Schluß des Sommerhalbjahrs, zu welchen beiden Terminen auch durch alle Classen Zeugnisse ertheilt wurden, neben welchen in den unteren Classen, in VI. und V. viermal, in IV. zweimal im Laufe des Halbjahrs ein Zeugnis gegeben ward. Die Absolvirung des ganzen Gymnasialcursus, bezw. gut be-

standene Abiturientenprüfung gewährte keine anderen Rechte, als das auf einjährigen Militärdienst, statt des sonst vorgeschriebenen dreijährigen in der Active, sowie den Uebergang zu den Facultätsstudien und bildete insofern die Grundlage für die künftige Laufbahn im höheren Civilstaatsdienste. Zu dieser Abiturienten- oder Maturitätsprüfung, welche in Kurhessen seit 1820 allgemein eingeführt war und im Laufe der Zeit wesentlich dieselben Perioden durchmachte, die Bd. VI S. 453 ff., S. 336 ff. geschildert sind, wurden nur Primaner in der letzten Hälfte des 4. Semesters zugelassen; gewöhnlich wurde sie auf dem Gymnasium, welches sie zuletzt und zwar wenigstens 1 Jahr lang besucht hatten, bestanden. Dieselbe war theils schriftlich, theils mündlich; für jene wurde ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz, eine Uebersetzung in das Griechische und eine mathematische Arbeit (3 Aufgaben aus dem Gebiete der Geometrie und Arithmetik) gefordert; diese erstreckte sich auf lateinische, griechische und deutsche Sprache, Mathematik und Geschichte. Was zur Reise gehörte, sowie der Maßstab für die Prüfung ergibt sich aus dem o. a. Umfang des Unterrichts der I. Cl. Die Prüfungsnoten, welche von dem gesammten Lehrercollegium festgestellt wurden, waren: „sehr gut, gut, ziemlich gut, befähigt“. Erst in neuerer Zeit ward in den Programmen angegeben, wie viele je die eine oder andere Note erhalten hatten; am meisten kam die Note „gut“ vor, da man darauf hielt, daß die für den Unterricht in den einzelnen Classen gesteckten Ziele auch wirklich erreicht wurden.

Ferien waren zu Ostern und Michaelis je 14, Pfingsten 5, Weihnachten 10—12 Tage, und vom 1. Montage im Juli ab 3 Wochen Sommerferien.

Was endlich die Verhältnisse der Lehrer betrifft, so standen neben den Directoren, die zugleich erste Lehrer waren, ordentliche Hauptlehrer und Hilfslehrer, welche letzteren aber alle Rechte der ersteren mit Ausnahme des Rechtes, die Gymnasialrechnung einzusehen zu dürfen, besaßen. Die nicht akademisch gebildeten Lehrer für Schreiben, Zeichnen u. s. w. hießen „außerordentliche“. Reichten die angestellten ordentlichen und Hilfslehrer nicht aus, so wurden Candidaten des Gymnasiallehreramtes gegen Vergütung beauftragt, welche alsdann die Stelle von ordentlichen Lehrern bekleideten, aber noch keine Anstellung hatten. Besondere Titel wurden nicht ertheilt (s. o.); der Doctortitel durfte nur geführt werden, wenn er in Marburg erworben oder doch anerkannt worden war. Es führten ihn die meisten der akademisch gebildeten Lehrer; aber nur solche konnten ordentliche oder Hilfslehrer werden. Durch die o. a. Verfügungen aus dem J. 1852 sollten zwar die Theologen sowohl hinsichtlich der Forderungen in der theoretischen und praktischen Prüfung als auch bei der Anstellung besonders berücksichtigt werden, um auch dadurch den Gymnasien den Charakter christlich-kirchlicher Bildungsanstalten desto sicherer zu bewahren; aber man sah das Verfehlt dieser Maßregel bald ein und hob sie wieder auf. Im Anfange der sechziger Jahre war Mangel an Lehrern, wenigstens an Philologen, da viele jüngere Kräfte an auswärtige Schulen, besonders nach Preußen, berufen wurden. Etmäßig betrug die Zahl sämmtlicher Lehrer an den kurhess. Gymnasien 48 ordentliche Hauptlehrer (einschließl. der 6 Directoren) und 10 Hilfslehrer, dazu beauftragte Lehrer je nach Bedürfnis, (s. o. S. 479.) und die jeweiligen Praktikanten d. h. diejenigen Candidaten, welche nach zurückgelegten Universitätsstudien und bestandener theoretischer Prüfung ihr Probejahr ablegten. Letzteres war um so wichtiger, und Pflicht der Directoren war, sich der Praktikanten mit um so größerer Sorgfalt anzunehmen, als sich in Marburg kein pädagogisches, sondern nur ein philologisches Seminar befand. In diesem aber wurde auf den künftigen Lehrberuf keine Rücksicht genommen, sondern es wurden griechische und lateinische Autoren gelesen und interpretirt, und Abhandlungen philolog.-historischen Inhalts eingeliefert und besprochen. Das Studium der Pädagogik lag überhaupt in Marburg (wie auf anderen Universitäten) bei Theologen und Philologen ziemlich darnieder; eine Professur für deutsche Philologie besteht dort erst seit neuester Zeit. — Die theoretische Prüfung, welche der Candidat vor einer besonderen Commission zu Marburg zu bestehen hatte, sollte je nach der philologisch-historischen oder mathematisch-physikalischen Richtung hin die

für den Eintritt in das Gymnasial-Lehramt nöthige wissenschaftliche Bildung feststellen. Die Wahl der Fächer (2 Haupt- und ein Nebenfach) blieb dem Examinanden überlassen, und es ward von einem Nebenfache abgesehen, wenn jene Philologie und Mathematik waren, und das Maturitätszeugnis in allen übrigen Fächern gute Kenntnisse bezeugte. Die praktische Prüfung, welche außer den vom Examinanden zu wählenden Fächern sich wesentlich auf die methodische Behandlung derselben in der Schule, weshalb auch Probelectionen gehalten wurden, und insofern auf Pädagogik erstreckte, erfolgte alsbald nach Ablauf des Probejahres vor 3 Directoren, welche sie auf Anmeldung alle 2 Jahre an einem der 6 Gymnasien vornahmen. Diese Commission der Directoren („Schulcommission für Gymnasialangelegenheiten“) hatte zugleich die allgemeinen Angelegenheiten der Gymnasien zu berathen und dem Ministerium des Innern darüber zu berichten, bildete also gewissermaßen einen technischen Beirath des Ministeriums in Gymnasialfachen. Die Zeugnisse wurden nach den Gymnasialclassen ausgestellt, für welche der Geprüfte sich zu eignen schien, wobei auffälligerweise die untersten Classen als diejenigen angesehen wurden, für welche die geringste Befähigung nöthig sei. Daß ein Candidat gänzlich in dieser zweiten Prüfung durchfiel, kam selten vor, da der betr. Director, welcher einen Bericht über jenen einliefern mußte, diesen lieber vorher entfernte, wenn er sich von seiner gänzlichen Unfähigkeit überzeugt hatte. — Reiseunterstützungen für Candidaten kamen zuweilen vor, jedoch nur für Lehrer der neueren Sprachen.

Die eigentliche Anstellung erfolgte durchschnittlich erst mit dem 30. Lebensjahre, da die Zeit der Beauftragung wegen der zu geringen Zahl der etatmäßig dotirten Stellen immer sehr lange dauerte. Jene geschah durch landesherrliches Rescript auf Vorschlag des Ministeriums, und die Directoren hatten wenig Einfluß auf die Wahl der Lehrer. Die Dienstanzweisung dieser hatte nichts eigenthümliches. Das Maximum ihrer Unterrichtsstunden betrug 22 Stunden wöchentlich, für den Director weniger. Die Gehaltsverhältnisse waren keineswegs günstig, wie denn überhaupt in Kurhessen die Gehälter der Staatsdiener verhältnismäßig gering bemessen waren, und die Aufbesserung einer ganzen Kategorie derselben sich schwer erreichen ließ. Nach dem letzten kurhessischen Finanzetat hatten von den 6 Directoren, ohne Rücksicht auf die Stadt, wo sich das Gymnasium befand, oder auf dieses selbst, die 2 ältesten ein Gehalt von je 1200 Thlr., die 2 folgenden von 1100 Thlr., die 2 jüngsten von 1000 Thlr., sämmtlich daneben freie Wohnung. Für die Lehrer bestanden 6 Gehaltsclassen, absteigend von 1000 bis 500 Thlr. In jeder der 5 ersten Gehaltsclassen befanden sich 10, in der untersten 6 Lehrer. Es war demnach eine Aufbesserung im Verhältnis zu der früheren Periode (vgl. 1. Auflage S. 506) eingetreten. Alle übrigen Lehrer, deren zuweilen nicht wenige waren, erhielten als ausbülfsweise beschäftigt Remunerationen. Es waren viele Anzuträglichkeiten mit dieser Einrichtung verbunden, welche darin ihren Grund hatten, daß sämmtliche Gymnasiallehrer des ganzen Landes, was Gehalt, Rang und Beförderung betrifft, eigentlich nur ein Collegium bildeten, und die Veränderungen lediglich nach dem Princip des Dienstalters überhaupt erfolgten. Der Etat der einzelnen Anstalten konnte daher je nach den Veränderungen im Lehrercollegium jährlich wechseln, und dieselbe Lehrerstelle bei eingetretener Versetzung durch den Personenwechsel sehr verschiedene Befoldung haben; auch konnten sich leicht an einem Gymnasium in einer kleinen Stadt viele hochbefoldete Lehrer zusammenfinden, während an einem anderen in einer größeren Stadt mehr niedrig befoldete Lehrer waren (Wiese II. S. 440). Neuerdings ist alles dies anders geordnet worden, entsprechend den Verhältnissen der Gymnasien in den alten Provinzen.

Eine ziemliche Erregung ward durch die im J. 1857 erschienene Schrift des Prof. Dr. Heinrich Thiersch (Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit, eine Aufgabe der Gegenwart. Marburg. Elwert) hervorgerufen. Es war darin den Gymnasien im wesentlichen vorgeworfen das Zuviel der Lehrfächer in Folge der dem Realismus gemachten Zugeständnisse, das dadurch bedingte Zuviel der häuslichen

Arbeiten und die mit der ganzen Einrichtung zusammenhängende Studienweise, wonach zwar sehr viel gearbeitet werden müsse, aber nicht bloß die Lust am Studiren gemindert, sondern auch ein größerer Erfolg für die gediegene humanistische Bildung seitens dieser neueren Gymnasien im Gegensatz zu den einfacher eingerichteten älteren sehr in Frage gestellt werde. Literarisch trat hiegegen mit Hestigkeit auf Dr. D. Vilmar (Gymnasiallehrer zu Hanau, † 1860), während für Thiersch Dr. Süchier (Gymnasiallehrer zu Hanau) und Prof. Waiz zu Marburg (Verf. der Allgem. Pädagogik) kämpften, und viele Eltern und Schulmänner in den wesentlichen Punkten mit diesen übereinstimmten. In der hierauf erfolgten Verfügung vom 31. März 1859 sprach sich das Ministerium dahin aus, man habe aus der über die Schrift von Thiersch eingezogenen Aeußerung der Schulcommission für Gymnasialangelegenheiten die Ueberzeugung gewinnen müssen, daß eine Veranlassung nicht gegeben sei, in den dermalen bestehenden Grundbestimmungen und organischen Einrichtungen der Gymnasien durchgreifende Aenderungen vorzunehmen. Zugleich aber hielt das Ministerium es doch für nöthig, einige Bestimmungen, deren Handhabung nicht gleichmäßig erfolgt zu sein schien, schärfer hervorzuheben, andere zu modificiren. Hiernach sollte in den 3 unteren Classen mehr das Classensystem vorwalten, so daß den Ordinarien so weit als möglich der gesammte lateinische, deutsche und geschichtliche Unterricht zugewiesen, und dieser als wissenschaftlicher mehr zurücktrete, also mehr in elementarischer Weise ertheilt werde; die Zahl der Unterrichtsstunden sollte, abgesehen von dem Unterricht in den facultativen Fächern und im Turnen, in den 4 oberen Classen nicht 32, in V. und VI. nicht 26 übersteigen. Hinsichtlich der häuslichen Arbeiten, hieß es, sei darauf Bedacht zu nehmen, daß eine zweckmäßige Vertheilung derselben eintrete, jedes Uebermaß vermieden, auch behufs thunlichster Erleichterung derselben angemessene Anleitung ertheilt werde; bei Bestimmung des Maßes für jene sei darauf zu achten, daß den Schülern die nöthige Zeit zur Erholung vergönnt werde und daß ihnen Zeit genug übrig bleibe, um nach eigener Neigung je nach dem Standpuncte ihrer Classe nicht vorgeschriebene Privatarbeiten vorzunehmen. Das Abschreiben von Leitfäden zu Hause ward ganz verboten und den Ordinarien zur besonderen Pflicht gemacht, über Befolgung dieser Vorschriften zu wachen. Weiter wurden zweckmäßige Bestimmungen über die Behandlung der griechischen und lateinischen Autoren, den schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck in lateinischer Sprache, sowie Aufgabe und Ziel des mathematischen Unterrichts getroffen. Damit hatte das Ministerium gethan, was damals nach Lage der Sache seitens der Behörde zu thun möglich war; es kam nur auf die Ausführung an. Erledigt aber ist diese Sache auch heute und in weiteren Kreisen keineswegs, sondern steht noch auf der Tagesordnung, wenn auch nicht öffentlicher Verhandlung, weshalb sie hier nochmals berührt zu werden verdiente.

Nach dem, was dem Unterzeichneten über die Leistungen der altländischen Gymnasien in den Classen und bei der Maturitätsprüfung bekannt geworden ist, läßt sich annehmen, daß die kurhessischen jenen bei dem Uebergange unter die so viel zweckmäßigere, umfassendere und tiefer eingreifende preussische Schulverwaltung gleich standen, wie denn auch viele aus den alten Provinzen in den Reg.-Bez. Cassel versetzte Beamte von dem, was sie dort vorfanden, freudig überrascht waren, und die aus jenen Gymnasien in die kurhessischen eintretenden Schüler keineswegs mehr leisteten oder besser durchgebildet waren. Auch erhielten die von den kurhessischen Gymnasien ausgestellten Maturitätszeugnisse schon durch die Min.-Verf. vom 14. Decbr. 1866 gleiche Geltung mit den preussischen Maturitätszeugnissen, und jetzt ist ausdrücklich anerkannt worden, daß die höheren Unterrichtsanstalten des Reg.-Bez. Cassel den altländischen vollständig gleichstehen. Bezüglich wenigstens des Casseler Gymnasiums läßt sich wohl annehmen, daß dies auch schon etwas früher der Fall gewesen ist, da sonst wohl nicht der Prinz Wilhelm von Preußen jenem im J. 1874 anvertraut worden wäre, aus welchem derselbe im Anfange des J. 1877 nach bestandener Maturitätsprüfung ausschied.

III. Waisenhäuser, Rettungsanstalten u. s. w. Wie schon in früherer Zeit, hauptsächlich wohl durch St. Elisabeth angeregt, in Hessen mancherlei Anstalten

zum Besten der nothleidenden Menschheit unter verschiedenen Namen (Hospitale, Siedenhäuser u. s. w.) errichtet wurden, und der fromme Sinn sich in mannigfacher Weise durch Stiftungen und Geschenke an Grund und Boden, Naturalabgaben und Geld für dieselben bethätigte, so hat es namentlich seit dem Ausgange des 17. Jahrh. auch nicht an Stiftungen zum Besten der armen und verwaisten Kinder gefehlt. Auch der Staat hat sich der Fürsorge für diese nicht entzogen, wie manche dahin einschlagende Verordnungen beweisen. Von besonderer Bedeutung war die gesetzliche Anordnung, daß für jedes elternlose unvermögende Kind — für Kinder unvermögender in Haft befindlicher Verbrecher gilt dasselbe — $\frac{1}{3}$ der Kosten die Staatskasse, $\frac{1}{3}$ die Gemeindefasse, $\frac{1}{3}$ der Kirchenkasten zu tragen hatten, welches letztere Drittel nach Befinden auch aus milden Stiftungen und Armenkassen entnommen werden durfte, und daß manche Bußen und Strafen, welche anderswo der Fiscus an sich zieht, ohne deshalb mehr für diese Anstalten zu thun, in Kurhessen den Waisenerziehungsanstalten zugewiesen wurden.

Gewiß war es ein Segen für die Pflege und Erziehung der Waisen, daß in jeder der 4 Prov.-Hauptstädte besondere Waisenanstalten bestanden, welche für die Erziehung der Pfleglinge theils unmittelbar in geschlossenen Häusern, theils durch Unterbringung in geeigneten Familien sorgten, über welche letzteren dann der betr. Ortsgeistliche zu wachen und zu berichten hatte. Einige kleinere sonst geschlossene Anstalten, z. B. das 1709 gegründete Waisenhaus zu Hersfeld, waren in neuerer Zeit eingegangen, und ihre Einkünfte entweder mit denen der größeren verschmolzen, oder die Waisen wurden als Externzöglinge versorgt. Von den meisten dieser Anstalten, ihrer Geschichte und Verfassung liegen aus älterer Zeit zahlreiche Jahresberichte vor. Einiges, was zur Geschichte der Waisenhäuser zu Cassel und Marburg gehört, giebt Heppa a. a. O. I. S. 314—319. Aus neuerer Zeit aber liegen Berichte nicht vor, weshalb hier nur das Allgemeinste mitgetheilt werden kann.

Die älteste dieser Anstalten ist die der ehemaligen Provinz Niederhessen, nämlich das reformirte Waisenhaus zu Cassel, welches 1690 auf Grund von Schenkungen des Landgrafen Karl, der Stadt und einiger Privaten errichtet und mit der Aufnahme von 96 Personen, Altersschwachen und Waisen, am 1. Juli 1700 eröffnet wurde. Durch fernere Legate erweiterte sich die Anstalt, 1763 kam ein Findelinstitut hinzu, welches aber 1787 wieder eingieng, da nur je das 20. Kind am Leben blieb. Durch Niederlegung der Casseler Festungswerke (1778) gewann die Anstalt mehr Raum, namentlich schöne Gartenplätze, und 1824 erhielt sie ganz neue Gebäude mit großen Schlaßsälen, einem Speisesaal, einem abgeforderten Krankenhause u. s. w. Ihre Finanzverhältnisse gestalteten sich durch verschiedene fürstliche Legate, Schenkungen von Privaten und die ihr von Staatswegen zugewiesenen Einkünfte, auch eine mit besonderen Privilegien ausgestattete Druckerei bis zum J. 1850 immer günstiger. Danach aber fand eine Verminderung der Einnahme statt, namentlich durch den Wegfall der Procentgelder von der damals aufgehobenen Classenlotterie und den geringeren Ertrag der Druckerei infolge der neu entstandenen, mit dieser concurrirenden Privatgeschäfte, und dadurch ward möglichste Sparsamkeit geboten. Indessen hatte man auch schon früher (1824) das Armenwesen davon abgetrennt, und die Anstalt war seitdem lediglich Waisenerziehungshaus, in welchem 140 Knaben und 80 Mädchen Aufnahme fanden, und andere außerhalb in Pflege befindliche Waisen unterstützt wurden. 1852 fand man das Eingehen des Mädcheninstituts rathsam und von da an wurden alle Mädchen auswärtig in Pflege gegeben. Bis 1866 umfaßte die Anstalt gegen 140 Knaben in der Anstalt und 230 Mädchen und nicht aufnahmefähige Knaben im Externat. Seit 1867 ist die Zahl der Zöglinge nach und nach immer mehr beschränkt worden, und gegenwärtig sind nur noch 100 Internzöglinge neben entsprechender Verminderung der externen. Die Hauszöglinge blieben bis zur Confirmation in der Anstalt, alsdann wurden sie in die Lehre gegeben und zwar die vom Lande gebürtigen gewöhnlich wieder dahin; während der durchschnittlich vierjährigen Lehrzeit entrichtete die Anstalt den Betrag für Kleidung u. s. w.,

sowie nothwendiges Werkzeug gewöhnlich an den Meister. Für die auswärtigen Zöglinge wurden an Alimentation jährlich $15\frac{1}{2}$ Thlr. berechnet; diese dauerte bis zum vollendeten 15. Lebensjahre und schloß mit 3 Thlr., einer Bibel und einem Gesangbuche als Externgabe ab. — Die Anstaltszöglinge waren in 3 Stufenklassen getheilt; der Unterricht, für den die erlassene Schulordnung maßgebend war, und der außer dem Zeichen- und dem Turnlehrer von 2 Haupt- und 2 Hilfslehrern erteilt wurde, erreichte den Standpunct einer etwas gehobenen Volksschule. Gegenwärtig haben nur 2 Lehrer Unterricht und Erziehung zu besorgen. In der Erziehung erstrebte man neben Gesundheit des Leibes klaren Verstand und einen frischen, aufrichtig christlichen Sinn. Eine wichtige Stelle unter den Erziehungsmitteln nahm die Arbeit ein, daher die Kinder mit Korb- und Strohflechten, Schneiderei (Flicken und Neumachen), Tutenfabrication, Kaffee- und Reislesen (für Kaufleute), Arbeiten im Garten und Hause, in der Küche und der Druckerei beschäftigt wurden. Die sittliche Besserung suchte an die vorhandenen gesunden Keime anzuknüpfen; durch gute Aufsicht ward sittlichen Verirrungen möglichst vorgebeugt, und bei Strafen namentlich auf deren Angemessenheit für den bestimmten Fall und die Individualität des Zöglings großes Gewicht gelegt. Die oberste Leitung der Anstalt hatte ein aus 3 Personen, darunter 1 Schulmann, bestehendes Directorium, welches unmittelbar unter dem Ministerium des Innern stand, während die übrigen Waisenhäuser den betr. Prov.-Regierungen untergeben waren. Jetzt steht die Anstalt unter der Bezirks-Regierung. Alles, was zur Leitung und Verwaltung der Anstalt gehört, war wohl geordnet.

Den Grund zu dem lutherischen Waisenhause in Cassel legte 1762 die Witwe des Kammerpräsidenten von Frankenberg, geb. von Eschau, welche nach Abzug anderer bedeutender Stiftungen für die luth. Gemeinde zu Cassel ihr gesamtes übriges beträchtliches Vermögen zur Stiftung eines luth. Armen- und Waisenhauses bestimmte, welches daher auch von ihr den Namen führt. Durch andere Legate erweiterte sich danach die Anstalt und 1866 umfaßte sie 40 Zöglinge, 26 Knaben und 14 Mädchen, sämmtlich interne, für deren Pflege und Erziehung wesentlich dieselben Grundsätze gelten wie in dem reform. Waisenhause. Ebenso wurden auch die aus dem Hause hervorgegangenen Lehrlinge noch während ihrer Lehrzeit unterstützt. Das Directorium bestand aus den 2 luth. Pfarrern und 2 weltlichen Gemeindegliedern. Neuerdings hat die Anstalt Veränderungen erfahren und ein neues Gebäude erhalten; die Zahl der im Waisenhause lebenden Kinder beträgt 26, 15 Knaben und 11 Mädchen.

Ein israelitisches Waisenhaus zu Cassel ward am 1. Mai 1856 durch eine Stiftung des verstorbenen Banquiers Philipp Feidel im Betrage von 20,000 Thlr. begründet. Zu den Zinsen dieses Grundcapitals kamen zahlreiche jährliche Geschenke, so daß immer mehr Zöglinge, Knaben und Mädchen, unterhalten und erzogen werden konnten. Durch Vermächtnisse wohlhabender Israeliten der Stadt Cassel, namentlich aus der Familie des Stifters, hat sich der Capitalfonds fortwährend vermehrt, bis zu mehr als 200,000 M., und gegenwärtig besitzt die Anstalt eigenes Besitzthum, und 20—30 Zöglinge finden Aufnahme, und zwar im Internate. Für die Erziehung gelten wesentlich dieselben Grundsätze wie in anderen bewährten Waisenanstalten; den Unterricht erhalten die Zöglinge in der israelitischen Schule, die zugleich Uebungsschule für das israelitische Lehrerfeminar ist und mit diesem in engem Zusammenhange steht.

In Hanau bestanden früher 2 Waisenhäuser, ein lutherisches, dessen Errichtung der Graf Johann Reinhard von Hanau bereits 18. Mai 1729 verfügte, indem er es zugleich dotirte, und ein reformirtes, errichtet 1738. Letzteres ward namentlich durch eine Stiftung des Steuerraths Camp 1759 reichlich bedacht. Seit dem J. 1825 aber sind beide Anstalten vereinigt, und ihre sehr bedeutenden Einkünfte verschmolzen. In neuerer Zeit hatte sich hier die Praxis gebildet, daß mehr sittlich verwahrloste als elternlose Kinder aufgenommen wurden, da für die Unterhaltung der letzteren im allgemeinen Gemeinde, Kirche und Staat verpflichtet seien, für sie also an sich der Nothstand selten so dringend sei als bei jenen. Man hatte zwar einmal den Gedanken,

die Oekonomie ganz aufzugeben und die Kinder außer dem Hause erziehen zu lassen, gieng aber wieder davon ab und hielt streng an der Erziehung in der Anstalt selbst, so daß nur solche Kinder, welche wegen ihrer sittlichen Verwahrlosung der ganzen Gemeinschaft Gefahr drohten, auf Kosten der Anstalt in eigentliche Rettungshäuser abgegeben wurden. Dieselbe zählte durchschnittlich 70 Kinder, und zwar im ganzen mehr Knaben als Mädchen, aus dem ganzen Bereiche der Provinz Hanau (den Kreisen Hanau, Gelnhäusen und Schlichtern). Sie hatte ein eigenes Vorsteheramt unter Oberaufsicht der Regierung und 2 Lehrer nebst 2 Lehrerinnen. Auch mit diesem Waisenhause war eine mit besonderen Privilegien ausgestattete Druckerei und Buchhandlung verbunden, die einen Reinertrag von etwas mehr als 3000 Gulden gaben. Zu bemerken ist, daß in neuester Zeit das Internat aufgehoben wurde.

Auch in Marburg bestanden früher 2 Waisenhäuser, ein reformirtes, 1711 durch den Professor der Theologie Göttinger errichtet, und ein lutherisches, 1763 infolge der durch den siebenjährigen Krieg eingerissenen Noth und Verarmung begründet. Beide Anstalten erweiterten sich durch zahlreiche Vermächtnisse, Liebesgaben und ständige Beiträge so sehr, daß sie ihre Wirksamkeit über die Stadt Marburg hinaus ausdehnen und Waisen aus der ganzen Provinz Oberhessen aufnehmen konnten. Im J. 1813 wurden beide Anstalten vereinigt. Näheres aber über den gegenwärtigen Bestand und die jetzige Einrichtung liegt nicht vor, ebenso wenig etwas über das 1770 gestiftete katholische Waisenhaus zu Fulda.

Eigentliche Rettungshäuser bestanden in Kurhessen drei. Die älteste Anstalt war die zu Cassel. Sie ward 1834 von einem 1833 daselbst begründeten „Vereine zur Verbesserung des moralischen und physischen Zustandes der Armen der Stadt Cassel“ ins Leben gerufen, mit dem Zwecke der Erziehung armer verwahrloster Knaben. Dieselbe gewann bald sicheren Bestand, erhielt Corporationsrechte, erwarb ein Haus und Grundstücke und entwickelte sich, namentlich gefördert durch bedeutende Schenkungen der Frau Gräfin Bose, der unermüdblichen, besonders für Erziehungszwecke stets zum Geben bereitwilligen Helferin der Armen in Kurhessen, unter der Oberleitung des Bibliothekars Dr. K. Bernhards, der sich überhaupt um das Armen- und Schulwesen der Stadt Cassel die namhaftesten Verdienste erworben hat, in segensreichster Weise. Außer den eigentlichen (internen) Zöglingen, deren Zahl je nach dem Preise der Lebensmittel bald größer bald kleiner war, nahm die Anstalt auch Externzöglinge auf, welche entweder ganz kostenfrei oder gegen geringe Vergütung theils nur an dem Unterricht in der mit der Anstalt verbundenen einclassigen Schule theilnahmen, theils auch die Kost erhielten und während des ganzen Tages in der Anstalt und unter deren Zucht blieben. Auch nach der Entlassung der Zöglinge blieb die Anstalt noch in Verbindung mit ihnen, indem sie die Lebensläufe derselben so viel als möglich verfolgte und auf ihre Führung einwirkte, woraus sich wichtige Resultate für die Erziehungskunde ergaben. — Indessen nach dem Tode Bernhards (s. o.) sind die von ihm begründeten Anstalten in ihrer Selbstständigkeit nicht zu halten gewesen. Sowohl jenes Rettungshaus (die Armenvereinschule) als auch die Halberstadt'sche (nach einem Fräulein Halberstadt benannt) Mädchenfreischule sind seit Ostern 1876 eingegangen; Knaben und Mädchen wurden der städtischen Freischule übergeben, und aus den Fonds eine nunmehr städtische Erziehungsanstalt begründet, welche unter der Leitung eines Hausvaters steht und 20 Knaben, 15 Mädchen umfaßt.

Die zweite Anstalt der Zeit nach ist das sog. Weiserhaus zu Kengshausen im Kreise Rothenburg; sie wurde von dem Pfarrer Kausch zu Kengshausen 1844 begründet und zuerst mit wenigen Kindern eröffnet. Da die Beiträge, namentlich ständige, sich mehrten, konnte die Anstalt bald erweitert, 1847 ein neues geräumiges Haus gebaut und Grundbesitz erworben werden. Von der Regierung zu Cassel begünstigt wuchs sie immer mehr, und zeitweilig stieg die Zahl der aufgenommenen Kinder bis zu 120. Sie hatte ihre eigene Schule und leitete ihre Pfleglinge durch Acker- und Gartenbau wie durch Handwerksbetrieb zur Arbeit an. Nachdem sie Corporationsrechte

erlangt hatte, ward auch eine Buchdruckerei mit Buchbinderei angelegt; die meisten aus diesem Verlage hervorgegangenen Bücher hatten jedoch nur geringen literarischen Werth und schreckten noch mehr durch ihre äußere Ausstattung ab. Die Kosten eines Kindes wurden ziemlich hoch, zu 50—60 Thlr. jährlich berechnet; die Zöglinge waren in einzelne Familiengruppen abgezweigt, wurden bis zur Confirmation in der Anstalt behalten und dann je nach ihren Fähigkeiten für die Zukunft weiter versorgt. Durch Verfügung der Königl. Regierung zu Cassel vom 22. Juni 1876 wurde das Weiserhaus in Folge innerer Vorgänge als anerkannte öffentliche Erziehungs- und Schulanstalt geschlossen, und die Schüler der Volksschule überwiesen; es besteht nur noch als eine Art Privat-Heilungshaus von geringem Umfange fort.

Das dritte Heilungshaus, zu Hof Raith bei Schlichtern, wurde 1853 anfänglich zu Elm in kleinerem Umfange, zuerst mit 15 Zöglingen, eröffnet, aber schon 1854 nach Raith verlegt. Auch diese Anstalt hat ihr eigenes Haus mit Schule, ihre Einkünfte beruhen außer den Zinsen von größeren und kleineren Schenkungen (darunter 10000 Gulden von der Frau Gräfin Bose), auf jährlichen Beiträgen und Liebesgaben. Die Anstalt ist sehr einfach, aber zweckmäßig eingerichtet, entbehrt freilich der Corporationsrechte und damit mancher Einnahmequelle, die der Anstalt zu Kengshausen bereitwilliger zugewendet wurde, wirkt aber in Segen und genießt viel Vertrauen. Dieselbe umfaßt gegen 40 Zöglinge (mehr Knaben als Mädchen) und erhält diese zum größten Theile unentgeltlich; nur für eine kleine Anzahl wird ein sehr mäßiges Kostgeld entrichtet. Die Verwaltung ruht in den Händen eines engeren und eines weiteren Ausschusses. Der Beziehung dieser Anstalt zum Seminar in Schlichtern wurde oben gedacht.

Einer Taubstummenanstalt ward bereits oben bei dem Seminar in Homberg gedacht. Dieselbe trat im Mai 1838 mit 9 Zöglingen ins Leben, indem der Staat einen jährlichen Zuschuß von 1500 Thlr. übernahm. Die Leitung des Instituts ward dem Director des Seminars übertragen. Die vermögenslosen Zöglinge wurden in der Anstalt ganz kostenfrei unterhalten. Die Zahl derselben ward allmählich auf 26 erhöht, womit auch die Zuschüsse aus der Staatskasse auf 2800 Thlr. stiegen. Es waren 2 Lehrer daran bestellt, deren jeder bei freier Wohnung 500 Thlr. Gehalt bezog. Daneben besorgte eine Lehrerin den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, das Ausbessern der Kleidungsstücke der weiblichen Zöglinge und wirkte bei deren Pflege mit. Für die Erweiterung der Anstalt behielt man als Ziel im Auge, die Ausbildung sämtlicher bildungsfähigen taubstummen Kinder des Kurstaates zu ermöglichen. — Jetzt steht sie unter der communalständischen Verwaltung des Reg.-Bez. Cassel und zählt 100 Schüler, welche von einem Director, 6 ordentlichen Lehrern und 2 Hilfslehrern unterrichtet werden. — Eine Blindenanstalt bestand in Kurhessen nicht; indessen hat sich in neuester Zeit die communalständische Verwaltung mit der Blinden-, Schul- und Arbeitsanstalt zu Wiesbaden dahin geeinigt, daß bildungsfähige Blinde des Reg.-Bez. Cassel in dieser aufgenommen werden; nöthigenfalls werden Beiträge aus communalständischen Fonds geleistet. — Dagegen wurde im J. 1858 durch ein Vermächtnis der verwitweten Frau Oberst Kellermann im Betrage von 20,000 Thlr. die Möglichkeit gegeben, blödsinnige Kinder in geeigneter Weise zu verpflegen; es besteht jedoch keine besondere Anstalt zu diesem Zwecke.

Kleinkinderschulen oder vielmehr Bewahranstalten bestanden nur in den größten Städten Kurhessens; die erste in Cassel, wo 1866 drei waren, ward 1837 durch den obengen. Armenverein gegründet. Mit den anderwärts bestehenden in Zweck und Einrichtung ganz verwandt, wurden sie auch durch stehende Beiträge und Geschenke erhalten und wirkten sehr segensreich. Ein sog. Fröbel'scher Kindergarten ist erst in neuester Zeit dort eingerichtet worden. — Ebenso bestanden in den größten Städten besondere Kinderhospitäler, welche ebenfalls hauptsächlich durch milde Beiträge und Unterstützungen aus den Gemeindefassen unterhalten wurden. Ueberhaupt zeigte sich in allen Bestrebungen um Besten der armen Kinder ein reger Wettstreit und Bereitwilligkeit zu helfen; es bedurfte nur geeigneter Anregung, sowie zweckmäßiger geschickter Anlage des Unter-

nehmens, in welchen beiden Beziehungen der mehrfach genannte Dr. Bernhardi zu Cassel ausgezeichnet war. Die öffentliche Bildung der Kinder der Armen, welche freilich oft genug hier wie überall sich selbst am meisten demjenigen widersetzen, was zu ihrem wahren Wohle dient, wurde nirgends gegen die der Kinder der Wohlhabenden hintangesetzt, daher die seit älterer Zeit meist auf Stiftungen beruhenden Armen- oder Freischulen nach dem Bedürfnisse und gemäß den Anforderungen der Zeit auf Kosten der Gemeinden erweitert wurden. Diese Kosten aber sind unter Umständen z. B. in Cassel, wo am Schlusse des Schuljahres 1877/78 die Knabensreischule 11 Classen mit 630 Schülern, die Mädchenreischule 14 Classen mit 819 Schülerinnen zählte, sehr bedeutend, da die meisten von diesen auch Bücher, Schreib- und Zeichenmaterial, Leinen und Garn zu Arbeiten geliefert erhalten; und die Stadt Cassel leistet, bei einem auf Vertrag beruhenden jährlichen Zuschusse von 12,429 *M.* aus der Staatskasse, jetzt etwa 50,000 *M.* zur Erhaltung der Freischulen.

So stand es im J. 1866 mit den Schulverhältnissen in Kurhessen nach den dem Unterzeichneten vorliegenden Quellen. Demnach boten sich der neuen Verwaltung in allen Beziehungen die willkommensten Anknüpfungen für allerdings vielfach nöthiges Umgestalten oder Neuschaffen, welchem früher manches Hemmnis von oben und unten entgegentrat, und eine künftige Geschichte oder Beschreibung des Schulwesens des Reg.-Bez. Cassel wird zu zeigen haben, was seitdem bedeutendes geschehen ist.

Dr. G. C. Bezenberger.

Hessen-Darmstadt. A. Das Volksschulwesen. Die Geschichte des hessischen Volksschulwesens beginnt mit der Einführung der Reformation. Schon in den Homberger Synodalbeschlüssen von 1526 wurde festgesetzt, daß in allen Städten, Flecken und Dörfern Schulen für Knaben angelegt werden sollten. Könnte nicht in allen Gegenständen unterrichtet werden, so sollten die Pfarrer darauf sehen, daß die Knaben wenigstens lesen und schreiben lernten. Mädchenschulen seien in Städten nothwendig, in Dörfern wünschenswerth; fromme Frauen sollten den Unterricht leiten, der sich auf die Anfangsgründe der Religion und das Lesen erstrecken sollte. Jeden Morgen sollte mit dem Singen von Psalmen und dem Lesen eines Capitels aus der Bibel begonnen werden. (Nichter, Ev. R.-Ordnungen des 16. Jahrh. 8. 681.) Landgraf Georg I. stiftete von 1576—96 dreizehn neue Landschulen und ließ in Darmstadt die Kinder armer Eltern unentgeltlich unterrichten, speisen und kleiden (Kommel, Hess. Gesch. VI. 97). 1634 publicirte Georg II. die „Ordnung von fleißiger Uebung des Katechismus“. Nach derselben sollten alle Kinder reicher und armer Eltern in die Schule gehen, zum wenigsten bis sie schreiben und lesen konnten; es sei denn, daß einer sich einen „privatum praecceptorem“ hielte; dieser sollte ein Zeugnis seiner Rechtgläubigkeit und Fähigkeit haben. Für arme Leute sollte das Lehrgeld etwa 1 Kopfstück für jeden Schüler durch den Gotteskasten oder die Beisteuer begüterter Einwohnner entrichtet werden (Hess. R.-D. 1724, S. 535 ff.). Vortreffliche Bestimmungen enthält die Schulordnung von 1733 vom Landgrafen Ernst Ludwig, namentlich über den Religionsunterricht, die Vermeidung unnöthiger Ferien, die Schulzeit (3 St. Vormittags und 3 St. Nachmittags), die Zurückhaltung der Kinder, welche allzu lange die Schule veräußt hatten, von der Confirmation. Doch scheinen diese strengen Bestimmungen nicht in volle Ausführung gekommen zu sein (vgl. Heppel, Gesch. des Volksschulwes., Bd. I). Die Schulordnung von 1724 behielt im ganzen Gesetzeskraft bis in unser Jahrhundert. In den Provinzen Oberhessen und Starkenburg wurde die Leitung der Kirchen- und Schulangelegenheiten je einem Kirchen- und Schulrath überlassen. 1826 und 1827 wurden Schulordnungen für die verschiedenen Provinzen veröffentlicht (Allg. Schulztg. 1826, Nr. 70 und 1828 Nr. 41). In Rheinhessen hatte die Provinzialregierung die Schule zu überwachen.

Alle diese Erlasse verloren ihre Gültigkeit durch das Edict über das Volksschulwesen vom Juni 1832 (Allg. Schulzeitung 1832, Nr. 86—88. Koffel's Monatschrift, Bd. XVII. 8. 137 ff.). Damit in Verbindung steht die Instruction der Schulbehörden vom 10. Juni 1832 (Allg. Schulztg. 1832, Nr. 90—92). Durch dieses

Edict wurde die Schule grundsätzlich von der Kirche getrennt und einer eigenen Oberschulbehörde unterworfen (vgl. Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großh. Hessen von Linde und Fertsch, Hess. Kirchenrecht, Friedberg 1853). Doch wurde der kirchliche Charakter der Schulen noch festgehalten. Dieselben wurden noch als Confectionschulen betrachtet und nur durch Beschluß der Betheiligten in Communalschulen verwandelt. Die Geistlichen waren geborene Vorsitzende des Ortschulvorstandes. Die Kreis Schulinspection wurde durch Geistliche der betreffenden Confession als Mitglieder der Kreis Schulcommissionen besorgt. In der Oberschulbehörde waren Geistliche, ein evangelischer und ein katholischer, Referenten in Angelegenheiten des Volksschulwesens.

II. Eine totale Umgestaltung erfuhr dasselbe durch das Schulgesetz vom 16. Juni 1874. Dieses enthält folgende Bestimmungen: Alle Kinder vom vollendeten 6. Lebensjahre an sind schulpflichtig und müssen 8 Jahre lang die Schule besuchen. Die Aufnahme findet einmal im Jahre am 1. Mai statt. Gebrechliche und geistig unreife Kinder können vom Schulvorstand noch eine Zeit lang vom Schulbesuch freigesprochen werden. Dagegen dürfen auf den Wunsch der Eltern solche geistig und leiblich nicht unreife Kinder, welche bis zum 30. Sept. desselben Jahres das 6. Lebensjahr vollenden, zu der bemerkten Zeit in die Schule aufgenommen werden. Solche Kinder, welche das Ziel der Volksschule in den wesentlichen Unterrichtsgegenständen, namentlich in der Religion, deutscher Sprache, Rechnen und Schreiben nach 8jährigem Schulbesuch nicht erreicht haben, müssen auf Anordnung der Kreis Schulcommission die Schule noch ein Jahr weiter besuchen. Die Entlassung ist unabhängig von der Confirmation. Eine frühere Entlassung kann in äußerst dringenden Fällen von der Kreis Schulcommission gestattet werden. Ohne Rücksichtnahme hierauf erteilt das Oberconsistorium die Erlaubnis zur Confirmation.

Wird in einer Gemeinde Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilt, so sind die Mädchen der 4 letzten Jahrgänge zur Theilnahme verpflichtet. Auf Wunsch der Eltern kann der Schulvorstand von diesem Unterricht dispensiren, wenn er die Ueberzeugung erlangt, daß die Kinder sonst genügend unterrichtet werden. Ist in einer Gemeinde eine Fortbildungsschule errichtet, so sind die Knaben noch 3 Jahre lang nach ihrem Austritt aus der Schule zum Besuche derselben verpflichtet, so weit nicht anderweit in genügender Weise, worüber die Kreis Schulcommission zu entscheiden hat, für den ferneren Unterricht derselben gesorgt ist. Auch in anderen besonders dringenden Fällen kann dieselbe Behörde Dispensation erteilen. Urlaub bis zu zwei Tagen bewilligt der Lehrer, bis zu 14 Tagen der Schulvorstand. Jede ungerechtfertigte Versäumnis wird an den Eltern oder deren Stellvertretern mit 20 Pf., in Wiederholungsfällen mit 40 Pf. bestraft. Im Fall der Uneinbringlichkeit der Strafen kann das Kreisamt nach § 28 und 29 des deutschen Strafgesetzbuches die Strafe in Haft verwandeln und vollstrecken lassen*).

Privatunterrichtsanstalten, deren Benutzung von dem Besuche der Volksschule entbinden soll, können nur mit Genehmigung der obersten Schulbehörde errichtet werden; auch können nur Lehrer oder Lehrerinnen, welche diese Behörden nach Kenntnissen und Sittlichkeit für befähigt erklären, verwendet werden. Diese Anstalten stehen zunächst unter Aufsicht der Kreis Schulcommissionen, die sich auch durch Vornahme von Prüfungen über die Leistungen derselben zu vergewissern haben. Die Errichtung von Privatanstalten, in welchen ausschließlich Kinder über oder unter dem schulpflichtigen Alter unterrichtet werden, ist der betreffenden Kreis Schulcommission anzuzeigen. Die oberste Schulbehörde kann die Schließung von Privatanstalten verfügen, wenn etwas der guten Sitte Zuwiderlaufendes oder den Staat Gefährdendes in denselben gelehrt wird, oder wenn die Einrichtungen derselben für die Gesundheit der Schüler nachtheilig oder ungenügend sind.

*) Strafbare Schulversäumnisse kommen auf eine Schule 78 und auf 100 Kinder 55,5.

Wo keine besonderen Fonds vorhanden sind und keine privatrechtlichen Verbindlichkeiten bestehen, muß die Civildgemeinde die Kosten der Schule bestreiten. Solche Verbindlichkeiten hat in der Herrschaft Breuberg der Klosterfonds zu Höchst, in den ehemaligen kurpfälzischen Gemeinden des früheren Oberamts Umstadt der Collecturfonds zu Umstadt, in der Stadt Buzbach das dasige Kugelhaus, sowie hier und da einzelne Kirchencaffen. Besonders unvermögende Gemeinden erhalten Staatsunterstützung. Für Starkenburg und Oberhessen bestanden schon seit 1802 und 1803 besondere Provinzialschulfonds. Sie wurden gebildet aus den Ersparnissen erledigter Schulstellen und einigen anderen Revenüen, namentlich aus Beiträgen vermögender Kirchencaffen, sowie aus einer jährlich am Pfingstfest zu erhebenden Kirchencollecte*); sie wurden besonders zur Unterstützung dürftiger Lehrer verwendet. In Starkenburg besteht seit 1807 die Stiftung des Regierungsraths Mai mit 96,500 fl. Capital. Von den Zinsen sollten die Lehrer, welche unter 300 fl. Besoldung hätten, eine gleich zu vertheilende Zulage erhalten. Diese Bestimmung hat den veränderten Zeitumständen weichen müssen. Jetzt erhält ein Lehrer der früher berechtigten Gemeinden 50—60 *M.* Der verstorbene Consistorialrath Wenk hat für Starkenburg 400 fl., für Oberhessen 300 fl. testirt, damit alle drei Jahre verdiente Lehrer und fleißige Schüler Prämien erhielten. In Rheinhessen findet sich ein besonderer Kirchen- und Schulbaufonds, gebildet vom 10. Theil des Erlöses für seit 1813 verkaufte Gemeindegüter. In den meisten Gemeinden wird Schul- und Holzgeld bezahlt, dessen Erhebung durch den Gemeinderedner besorgt wird. In Gemeinden bis zu 2000 Seelen kann das Schulgeld 3,43 *M.* betragen, von über 2000 bis 6000 Seelen 6,86 *M.*, in größeren Gemeinden 10 *M.* Doch fehlt es auch nicht an Gemeinden, wo gar kein Schulgeld, außer etwa einem freiwilligen Neujahrsgeschenk, gegeben wird. Die früher in den größeren Städten bestandenen Armenschulen sind aufgehoben.

Wenn in einer Gemeinde 30 schulpflichtige Kinder vorhanden sind, so ist diese zur Errichtung einer öffentlichen Volksschule verpflichtet.

Die öffentlichen Volksschulen sind, wo nicht Ausnahmen stattfinden, gemeinsame Schulen, d. h. sie sind für die Kinder sämmtlicher Angehörigen einer politischen Gemeinde ohne Unterschied der Religion oder Confession bestimmt. Ist in einer Gemeinde nur ein Lehrer, oder sind zwar mehrere Lehrer, aber keine verschiedenen Religions- (Confessions-) Gemeinden vorhanden, so sind die Lehrer aus der Confession zu nehmen, zu welcher sich die Gesamtheit oder Mehrzahl der Einwohner bekennt. Sind mehrere Confessionsgemeinden und mehrere Lehrer vorhanden, so werden die Lehrer aus den verschiedenen Confessionen genommen, wobei die Größe der Confessionsgemeinden zu berücksichtigen ist. Bei dem Unterricht in der Religion sind die Kinder confessionell getrennt, und wird dieser Unterricht, insofern kein besonderer Religionslehrer angestellt ist und insofern der Geistliche denselben nicht übernimmt, von dem Lehrer der betreffenden Confession erteilt. Bestehen in einer Gemeinde confessionell getrennte Schulen, so bleibt diese Einrichtung unter Verpflichtung der politischen Gemeinde zur Bestreitung der Kosten. Beträgt die Zahl der in einer solchen confessionell getrennten Schule aufgenommenen Kinder 3 Jahre ununterbrochen weniger als 30, so hört die Verpflichtung der politischen Gemeinde bezw. des Staates zur Bestreitung der Kosten dieser Schule auf. In Gemeinden mit confessionell getrennten Schulen kann jede Confessionsgemeinde, welche noch keine besondere Schule zu Lasten der Gemeinde besaß, die Einrichtung einer solchen verlangen, wenn in drei auf einander folgenden Jahren die Zahl ihrer Kinder 50 und mehr betrug und wenn nicht der Gemeindevorstand ausdrücklich die Errichtung einer gemeinsamen Schule beschließt. Confessionell getrennte Schulen werden in gemeinsame vereinigt, wenn die Gemeinde- und Schulvorstände der betheiligten Confessionsgemeinden solches beschließen, doch muß die Zahl der Abstimmenden jeder Confession der anderen durch Wahl gleich gemacht werden.

*) Diese Fonds bestehen noch, aber die Collecte ist weggefallen.

Die örtliche Beaufsichtigung und Leitung des Volksschulwesens steht einem bzw. mehreren Schulvorständen zu. Derselbe besteht aus dem Bürgermeister, resp. dessen Vertreter; 2) aus dem für die Gemeinde angestellten Geistlichen oder aus je einem Geistlichen der betheiligten Confectionen (sind mehrere Geistliche einer Confection vorhanden, so bestimmt die vorgesetzte Kirchenbehörde denjenigen, der in den Schulvorstand eintreten soll); 3) aus dem Schulinspector, wenn ein solcher besonders ernannt ist; 4) aus dem dienstältesten Lehrer, und wenn mehr als 4 Lehrer vorhanden sind, aus den zwei dienstältesten Lehrern. Sind in einer Gemeinde Oberlehrer bestellt, so treten diese in den Schulvorstand; 5) aus 3 bis 6 Mitgliedern, welche von dem Ortsvorstand erwählt werden. Der Vorsitzende des Schulvorstandes wird von der obersten Schulbehörde nach Anhörung der Kreis Schulcommission aus den Mitgliedern desselben auf Widerruf ernannt. In Gemeinden, in welchen die Städteordnung Anwendung findet und die öffentlichen Schulen gemeinsame sind, ist der Bürgermeister oder dessen Stellvertreter der Vorsitzende des Schulvorstandes. Es kann auch von der Oberschulbehörde, oder wenn es sich um definitive Anstellung handelt, vom Ministerium des Innern ein Localschulinspector ernannt und demselben die Beaufsichtigung der Schulen übertragen werden. Derselbe ist Mitglied des Schulvorstandes und kann zum Vorsitzenden ernannt werden, wenn nicht der Bürgermeister als solcher den Vorsitz zu führen hat. In Gemeinden mit einer größeren Anzahl von Schulen können von der obersten Schulbehörde Oberlehrer für einzelne Abtheilungen (Schulcomplexe) ernannt werden; diese sind Mitglieder des Schulvorstandes, können aber nicht den Vorsitz führen. Dies ist in einigen größeren Landgemeinden geschehen. Die Oberlehrer erhalten eine Functionszulage von 100—150 *M*.

Die weitere Aufsicht und Leitung des gesammten Schulwesens eines Kreises steht der Kreis Schulcommission zu. Sie besteht 1) aus dem Kreisrath, 2) aus 3 vom Kreis Ausschusse für 6 Jahre zu wählenden Mitgliedern, 3) aus dem Bürgermeister in Städten über 10,000 Einwohner und 4) aus dem Kreis Schulinspector. Letzterer soll ein theoretisch und praktisch gebildeter Schulmann sein und wird definitiv mit den Rechten eines Staatsdieners angestellt. Derselbe hat die Schulen jährlich wenigstens einmal zu inspiciere und die alle 3 Jahre abzuhaltenden gründlichen Visitationen vorzunehmen. Letzteren soll jedoch auch der Vorsitzende beizohnen, sowie auch noch ein oder das andere Mitglied der Kreis Schulcommission zugezogen werden kann. Die oberste Leitung des Schulwesens gehört zum Ressort des Ministeriums des Innern. Eine besondere Abtheilung desselben führt die Bezeichnung: „Abtheilung für Schulangelegenheiten“.

Die Lehrer an Volksschulen können angehalten werden, wöchentlich bis zu 30 Stunden Unterricht, einschließlich des Turnunterrichts, zu ertheilen. Außerdem haben sie auf Verlangen der Kreis Schulcommission bis zu 6 Stunden die Woche in den Fortbildungsschulen zu unterrichten. Für den letzteren Unterricht bekommen sie eine Vergütung von wenigstens einer Mark pro Stunde. Weiter sind sie verbunden, die kirchlichen Functionen als Organist, Cantor und Vorleser in denjenigen Gemeinden, in welchen die Verbindung dieser Functionen mit der Schulstelle herkömmlich ist, gegen angemessene Vergütung zu besorgen, vorausgesetzt, daß diese Functionen nicht in die ordentliche Schulzeit fallen. Die Dienste eines Glöckners und sonstige niedere Kirchendienste sollen die Schullehrer für die Folge nicht mehr übernehmen.

Die Lehrer, welche die ihnen obliegenden Pflichten in dienstlicher oder außerdienstlicher Hinsicht verletzen, können bestraft werden 1) von der Kreis Schulcommission mit Verweis und mit Geld bis zu 30 *M*, 2) von der obersten Schulbehörde mit Verweis, Geld bis zu 90 *M*, oder Suspension von Dienst und Gehalt bis zu 2 Monaten. Das Ministerium des Innern kann eine Geldstrafe bis zu 180 *M* und Suspension von Dienst und Gehalt bis zu 3 Monaten aussprechen. Der Dienstentlassung muß eine förmliche Disciplinaruntersuchung vorhergehen; auch muß das Verwaltungsgericht

sein Urtheil abgeben. Während der ersten 5 Dienstjahre kann die Entlassung ohne diese Formalitäten erfolgen.

Die Ueberwachung des Religionsunterrichts steht, neben dem Schulvorstande und den oberen Schulbehörden, auch den im Schulvorstande befindlichen oder mit Genehmigung des Ministeriums des Innern besonders beauftragten Geistlichen als solchen und beziehungsweise den oberen kirchlichen Behörden zu. Daher müssen auch dem betreffenden Decane die Schulvisitationen angezeigt werden, damit dieser denselben beiwohnen und sein Urtheil über den Religionsunterricht abgeben kann. Auch kann der Decan, sowie der betreffende Geistliche zu jeder Zeit dem Religionsunterricht unangemeldet beiwohnen und sich durch Fragen über die Religionskenntnisse der Schüler Gewißheit verschaffen.

III. Hauptpunkte der Schulstatistik. Es bestehen in Hessen 988 Schulen mit 2108 Schulclassen, und es kommen auf eine Schulklasse 66 Schüler, da die Zahl derselben 138,818 beträgt. Diese werden unterrichtet von 1764 Lehrern und 94 Lehrerinnen, davon sind definitiv angestellt 1303, provisorisch 394, 72 Stellen sind erledigt. Seminaristisch gebildet sind 1694 Lehrer, nämlich 1208 evangelische, 458 katholische, 1 altkatholischer und 18 israelitische, ferner 3 Aspiranten des Gymnasial- und Reallehramts und 15 evangelische Theologen. Die Zahl der Schulbezirke ist derjenigen der Kreise gleich, nämlich 17. Die früher für die Soldatensinder bestandene Garnisonsschule ist aufgehoben. Für Verbesserung der Schulen ist während unseres Jahrhunderts kaum in einem anderen deutschen Staate so viel geschehen, als im Großherzogthum Hessen. Als das Schuledict von 1832 erschien, waren noch manche Winterschulen vorhanden, besonders im Odenwald. Die kleineren Gemeinden dinsten für 6—7 Monate einen Schulcandidaten der Präparanden, der meistens den Wandeltisch hatte und kaum Knechtslohn bezog; auch sonst fanden sich Lehrer, welche ein Handwerk betrieben und nebenbei die Kinder unterrichteten; manche Besoldung betrug kaum 60—80 fl. Im J. 1803 hatte $\frac{1}{3}$ der Lehrer über 100 fl., $\frac{1}{3}$ zwischen 50 und 100 fl. und $\frac{1}{3}$ unter 50 fl. Die Stände bewilligten 9587 fl., um alle Lehrergehälter auf das Minimum von 155 fl. zu bringen; 1839 stellten sich die Besoldungsverhältnisse:

225	Stellen mit	155 fl.,
224	" "	155—200 fl.,
261	" "	200—250 "
191	" "	250—300 "
155	" "	300—350 "
121	" "	350—400 "
124	" "	400—500 "
45	" "	500—600 "
36	" "	600—800 "

Dabei war die Wohnung mit 20 fl. veranschlagt, bei den Stellen mit 155 fl. nur mit 10 fl.

Seitdem wurde fortwährend auf Verbesserung der Lehrergehälter hingearbeitet. 1843 und öfters wurden von den Ständen Anträge gestellt, auf welche die Regierung wegen Mangels an Mitteln nicht eingehen konnte, namentlich als 1849 Aufhebung alles Schulgeldes, Classification der Lehrer mit Besoldungen von 350—800 fl. beantragt wurde. Der Gehalt sämmtlicher Lehrer betrug 474,675 fl., wozu der Staat 21,463 fl. lieferte.

Eine durchgreifende Verbesserung der Lehrergehälter bewirkte das betreffende Gesetz vom 26. Novbr. 1872. Hiernach wurde festgesetzt: der niedrigste Gehalt solle betragen

- 1) In Gemeinden bis 1000 Seelen 400—500 fl.,
- 2) " " von 2000—6000 Seelen I. Abtheilung 550 fl., II. Abtheilung 650 fl., III. Abtheilung 800 fl.,
- 3) " " über 6000 Seelen in 4 Abtheilungen zwischen 650 und 1200 fl.

Die decretmäßig angestellten Lehrerinnen sollten mindestens den Minimalgehalt der Schulstelle der untersten Abtheilung der betreffenden Classe erhalten. Die Gehalte für kirchliche Dienste sollten bei Berechnung des Gesamteinkommens nur insoweit in Anschlag gebracht werden, als dieselben den Betrag von 50 fl. überschritten; eben so wenig sollte der Bezug der Accidenzien, sowie die Wohnung in Anrechnung kommen. Vielmehr sollten die Lehrer, welchen keine freie Dienstwohnung gegeben werde, eine Mietentschädigung erhalten, je nach der Größe der Gemeinden von 50—200 fl., bei unverheiratheten Lehrern bis zu 100 fl. Lehrer, welche nicht bereits einen Gehalt von 600 fl. und mehr bezögen, sollten bei gewissenhafter untadelhafter Dienstführung nach 10 Jahren vom Tage ihrer ersten dienstlichen Verwendung nach bestandener Definitorialprüfung 100 fl. Alterszulage und von 5 zu 5 weiteren Dienstjahren je 50 fl. bis zur Erhöhung ihres Gehaltes auf 600 fl. beziehen.

Eine abermalige Verbesserung beabsichtigt das Gesetz vom 9. März 1878. Hiernach ist bestimmt: Der Gehalt eines definitiv angestellten Lehrers an Volksschulen soll in Gemeinden bis 10,000 Seelen 900 *M.* und in Gemeinden von 10,000 und mehr Seelen 1200 *M.* betragen. Bei gewissenhafter und tadelloser Dienstführung hat jeder definitiv angestellte Lehrer nach 10jähriger Dienstzeit einen Gehalt von 1050 *M.*, nach 15jähriger von 1150 *M.*, nach 20jähriger von 1225 *M.* und nach 25jähriger von 1300 *M.* zu beanspruchen. Sofern der Lehrer diesen Gehalt nicht aus seinem dienstlichen Einkommen bezieht, wird ihm der fehlende Betrag aus Staatsmitteln als Alterszulage ausbezahlt.

Außer seinem Gehalt hat jeder definitiv angestellte Lehrer noch eine angemessene Wohnung oder eine Mietentschädigung je nach der Größe der Gemeinden von 120 *M.* bis 550 *M.* zu beanspruchen, unverheirathete Lehrer eine solche von 100 bis 250 *M.*

Die Vergütung für die Functionen eines Organisten, Cantors oder Vorlesers wird, wenn der Lehrer der Regel nach nur bei dem Gottesdienst an Sonn- und Feiertagen solche Functionen zu besorgen hat, auf mindestens 100 *M.* und wenn dies regelmäßig auch an andern Tagen der Fall ist, auf mindestens 200 *M.* jährlich festgesetzt. In Gemeinden mit 3—6 Lehrerstellen kann eine, in Gemeinden mit 7—10 Lehrerstellen können zwei, in solchen mit 11—14 Lehrerstellen drei und sofort — von je weiteren vier Lehrerstellen immer je eine von Schulverwaltern versehen werden. Für diese ist in Gemeinden unter 10,000 Seelen ein Gehalt von mindestens 700 *M.*, in größeren Gemeinden ein solcher von 800 *M.* festzusetzen. Jeder definitiv angestellte Lehrer, welcher ohne eigenes Verschulden wegen körperlicher Gebrechen oder wegen Schwäche seiner körperlichen oder geistigen Kräfte dauernd dienstunfähig wird, hat Anspruch auf einen Ruhegehalt, und zwar: a) in den ersten 10 Dienstjahren von 40% seines Einkommens; b) für jedes weitere Dienstjahr 1½% weiter bis zur Höhe seines bisherigen Diensteinkommens. Erreicht die Pension nicht 200 fl., so ist dieselbe bis zu diesem Betrag zu erhöhen. Zur Bestreitung dieser Pension hat für jede Lehrerstelle die Gemeinde einen Beitrag von 10 fl. zu bezahlen. Reichen diese Beiträge nicht hin, so hat der Staat das Fehlende zuzulegen. Bei voraussichtlich vorübergehender Dienstunfähigkeit eines Lehrers wird demselben ein Gehülfe oder Vicar beigegeben und hat der Lehrer für diesen nur Wohnung, wenn dieses nach der Lage des Falls zulässig erscheint, zu stellen.

Auch die Witwenpensionen sind bedeutend erhöht worden; eine solche beträgt jetzt 312 *M.* jährlich, und zwar ohne Unterschied, ob ein Lehrer nur eine Witwe oder nur pensionsberechtignte Kinder, oder eine Witwe und pensionsberechtignte Kinder hinterläßt. An jährlichem Beitrag hat ein Lehrer 36 *M.* zu zahlen, und ein Eintrittsgeld von 104 *M.*

Das Staatsbudget für das Volksschulwesen beträgt: a) für die Seminare 73,700 *M.*, b) für die Kreisschulinspectoren 64,800 *M.*, Beiträge zur Befoldung der Schullehrer 425,000 *M.*, im ganzen 573,500 *M.*

IV. Innere Ordnung der Schule. Die Volksschule unterrichtet ihre Zöglinge in zwei oder mehreren nach Altersstufen und Kenntnissen verschiedenen Classen, bezw. bei kleineren Schulen in mehreren Abtheilungen. Eine Trennung der Geschlechter soll in der Regel erst bei vierclassigen Schulen, und zwar auch hier erst, wenn die Verhältnisse es besonders wünschenswerth machen, stattfinden. Die Schülerzahl einer Classe darf 80 nicht übersteigen. Unter besonderen Verhältnissen können einem Lehrer bis zu 100 Kinder zum Unterricht zugewiesen werden. In einclassigen Schulen umfaßt die unterste Abtheilung die Kinder von 6—7, die mittlere die Kinder von 7—10 Jahren. Die erstere wird nur in 4 wöchentlichen Stunden allein unterrichtet, in 8 weiteren — auch in der biblischen Geschichte — mit den anderen Abtheilungen zusammen. Die oberste Abtheilung hat drei Stunden (Raumlehre, Geschichte und Naturlehre) für sich allein; die mittlere ist immer mit anderen vereinigt. Doch konnte diese Bestimmung, weil die meisten Schullocale zu klein sind, nicht überall durchgeführt werden.

Die Lehrgegenstände der Volksschule sind: Religion (Religionslehre, biblische Geschichte, Lieder und Sprüche), deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben, Aufsatz), Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre, Singen und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten*). Der Religionsunterricht wird noch immer in seiner Wichtigkeit anerkannt; doch ist derselbe von 6 auf 4 Stunden reducirt worden. Der evangelische Geistliche hat im ganzen 3—4 Stunden Religionsunterricht zu erteilen, je nachdem die Schule Classen oder die Pfarrei Schulen hat. Jedenfalls hat derselbe in der ersten Schulklasse seines Wohnortes 2 Religionsstunden zu halten. In Uebereinstimmung mit dem Oberconsistorium ist eine ausführliche Anleitung für den Religionsunterricht erlassen. Nach derselben soll er auf Grundlage der biblischen Geschichte erteilt werden, und der Katechismusunterricht erst später folgen. Der luth. Katechismus soll memorirt werden, ebenso gegen 200 Bibelsprüche und 20 Kirchenlieder. Die Einübung von 30 Choralmelodien ist vorgeschrieben. Wo der ältere badische Katechismus noch in Gebrauch ist, — in den meisten unirten Gemeinden Rheinhessens, sowie in einigen unirten und reformirten Gemeinden der anderen Provinzen — sollen nur einige im Lehrplan näher bezeichnete Fragen desselben auswendig gelernt werden. Das Bibellefen soll mit dem biblischen Geschichtsunterricht verbunden werden. Die Kinder sollen den Gottesdienst besuchen und von einem Lehrer überwacht werden; doch sollen die Lehrer nicht durch Strafmittel dazu anhalten; auch den Lehrern wird fleißige Theilnahme am Gottesdienst empfohlen. An dem Gesang bei Leichenbegängnissen sollen die Kinder nur mit Genehmigung der Eltern theilnehmen; die Schule darf in Rücksicht auf Leichenbegängnisse oder sonstige kirchliche Handlungen weder ausgesetzt noch unterbrochen werden. Auch muß der Confirmandenunterricht so gelegt werden, daß die Kinder keine Schulstunde versäumen. Nur in ganz besonderen Fällen wird eine Verkürzung der Schulzeit für die Confirmanden gestattet.

Für jede Schule ist eine Anzahl Lehrmittel vorgeschrieben. Für die einclassige Schule folgende: Ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehrbuche, ein Lesekasten, eine Rechenmaschine, ein Globus, Wandkarten von Hessen, Deutschland, Europa und Palästina, einige Abbildungen für den Unterricht in der Naturbeschreibung, eine Geige, Lineal und Zirkel, einige Körper für die Raumlehre (Würfel, drei-, vier- und sechsseitiges Prisma, einige physikalische Instrumente (etwa 6 Reagirylinder, ein Glasstrichter mit langem geradem Rohr, zwei Spitzröhren nach Berzelius, ein poröser Thonbecher für galvanische Versuche, 66 Gramm Kupferdraht, ein Elektromagnet, eine Bunsen'sche Zinkkohlenkette, eine Wage, ein Thermometer, ein Barometer, eine Magnetnadel), zwei große Holz- oder Schiefertafeln, von denen eine beweglich ist, nebst Schwamm und Kreide. Der Lehrer muß den Lehr- und Stundenplan stets im Schulzimmer haben.

An Lehrmitteln sind für die einclassige Schule nöthig: a) die Lesefibel und das Lesebuch, sowie die übrigen in der Schule eingeführten Lehrbücher für die Religion

*) Für diesen Unterricht sind 714 Lehrerinnen verwendet.

Rechnen, Realien; b) eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel; c) an Hefen mindestens: ein Schönschreibebest, ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen, ein Zeichenheft, ein Heft für allgemeine Bemerkungen.

Die Ferien dürfen der Regel nach im Laufe des Jahres zusammengenommen nicht über zwei Monate betragen, auch soll der Unterricht nicht länger als vier Wochen bei einzelnen Ferien ausgesetzt bleiben.

Als Disciplinarmittel sind in der Volksschule zulässig: Verweis durch den Lehrer, Zurücksetzen in der Klassenordnung, Anweisung von Strafplätzen, Strafarbeiten, Zurückhalten und Nacharbeiten in der Schule, Verweis durch den Schulvorstand, körperliche Züchtigung. In der Regel soll eine schwerere Disciplinarstrafe erst dann in Anwendung gebracht werden, wenn die voranstehenden leichteren sich als unwirksam erwiesen haben oder dem zu bestrafenden Vergehen nicht angemessen sein würden. Der Lehrer darf und soll sich auch um das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule kümmern und nach Umständen solches bestrafen; er soll jedoch möglichst mit den Eltern ins Vernehmen treten. Namentlich hat er darauf zu sehen, daß die Kinder wenigstens nicht ohne Begleitung der Eltern [wird das ein Schutz für sie sein? D. Red.] die Tanzbelustigungen besuchen, keine schlechten Bücher lesen, sich der Thierquälerei enthalten, die Singvögel schonen u. s. w.

Nach dem Gesetz von 1874 ist jede Gemeinde zur Errichtung einer Fortbildungsschule verpflichtet. Mit Rücksicht auf besondere örtliche Verhältnisse kann die Kreis- schulcommission nach Vernehmung der betreffenden Gemeinde- und Schulvorstände von dieser Verpflichtung vorübergehend entbinden oder die Vereinigung mehrerer Gemeinden zu einer Fortbildungsschule genehmigen oder anordnen. Aufgabe der Fortbildungsschule ist weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, insbesondere deren Befestigung und Weiterführung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Diese Schulen sind hauptsächlich für die aus der Volksschule entlassene männliche Jugend bestimmt, doch können auf Antrag der betreffenden Gemeinde- und Schulvorstände auch Fortbildungsschulen für die weibliche Jugend errichtet werden. Die Fortbildungsschulen sind stets gemeinsame Schulen und soll auf das Religionsbekenntnis der Lehrer keine Rücksicht genommen werden. Der Unterricht soll in der Regel mindestens in 4 wöchentlichen Abendstunden während 4—5 Monaten im Winterhalbjahre erteilt werden. Jede Veräumnis wird mit 20 Pf. bestraft. Lehrherren, Dienstherrschaften und Arbeitgeber haben ihren Untergebenen die nöthige Zeit zum Besuche der Fortbildungsschule zu verstatten. Zuwiderhandlungen werden mit 2—20 M. geahndet. Der Lehrer kann in der Fortbildungsschule Strafen für solche Vergehungen aussprechen, welche in oder unmittelbar vor oder nach seinen Lehrstunden vorkommen; er kann Verweis vor der Schule und Arrest bis zur Dauer von 2 Stunden selbständig erkennen; der Vorsitzende des Schulvorstandes kann eine Arreststrafe von 6 Stunden aussprechen, eine höhere Strafe kann nur der gesammte Schulvorstand verhängen. Sonstige Schulstrafen, insbesondere jede Art von körperlicher Züchtigung, das Setzen und Stellen an einen besonderen Ort des Schulzimmers sind in der Fortbildungsschule ausgeschlossen*).

Neben allgemein erforderlichen öffentlichen Volksschulen können in einer Gemeinde auch solche Volksschulen errichtet werden, die den Zweck haben, weitergehende Bildungsbedürfnisse zu befriedigen, ohne die Ziele der höheren Lehranstalten zu erreichen. Derartige „erweiterte Volksschulen“ (Bürgerschulen, Mittelschulen für Mädchen u. s. w.) sollen in der Regel noch einen bestimmten Lehrer zum Vorsteher (Oberlehrer, Rector) erhalten und hat die oberste Schulbehörde, unter Berücksichtigung der örtlichen Bedürfnisse, die näheren Bestimmungen über die Organisation solcher Schulen, sowie den

*) Die Zahl dieser Schulen beträgt 797; in 129 Gemeinden war noch keine Fortbildungsschule errichtet, theils wegen Krankheit des Lehrers, theils wegen Lehrermangel oder zu geringer Schülerzahl.

Lehrplan für dieselben zu treffen. Insbesondere hat diese Behörde auch darüber zu beschließen, ob für eine derartige Schule ein besonderer Schulvorstand einzusetzen und wie derselbe zu bilden, oder ob die Schule direct unter die Kreis Schulcommission zu stellen ist, und ob der Besuch solcher Schulen von der Verpflichtung zum Besuch der Fortbildungsschule befreit. Solche erweiterte Volksschulen sind 12 vorhanden mit 75 Classen, 69 Lehrern und 11 Lehrerinnen.

V. Verhältnisse der Lehrer. Man unterscheidet nur zwischen definitiv angestellten Lehrern und Vicaren, nicht zwischen Haupt- und Nebenlehrern. Auch die Vicare verwalten meist ihr Amt selbständig. Nur in besonderen Fällen werden vorübergehend verhinderten Lehrern Lehrgehülfen beigegeben. Die Bildung der Lehrer erfolgte bisher auf den beiden Seminaren zu Friedberg (evang.) und Bensheim (kath.) Vgl. die Bildungsanstalten im Großhth. Hessen von Dr. Schaumann. Allg. Schulz. 1840 Nr. 1—56. Die Schullehrerbildungsanstalt in Friedberg, v. W. Hesse. Darmstadt 1824. Geschichte des Schullehrerseminars zu Friedberg, v. Steinberger. Friedberg 1868. Die Erfordernisse einer besseren Lehrerbildung, mit besonderer Berücksichtigung der am Schullehrerseminar zu Friedberg gemachten Erfahrungen, von W. Stamm. Darmstadt. 1873.

Ein drittes Seminar soll zu Alzei in Rhein Hessen errichtet werden. Die confessionellen Unterschiede bei diesen Anstalten sind mehr in den Hintergrund getreten. Das zu Alzei wird ausdrücklich für eine simultane Anstalt erklärt. Auch für den Religionsunterricht jüdischer Zöglinge soll gesorgt werden. Der Cursus ist dreijährig; das Internat ist vorherrschend; hiebei haben die Seminaristen Logis, Holz und Licht frei. Doch wird denselben auch, namentlich im letzten Jahre, gestattet, außerhalb des Seminargebäudes zu wohnen. Meistens nehmen die Zöglinge an einem gemeinschaftlichen Tische Theil, der unter der Aufsicht des Directors steht. Dieser bekommt außer freier Wohnung 4400—4600 *M.*; etwa 8 ordentliche Lehrer 1500—3800 *M.*; 3 Hilfslehrer à 1700 *M.*; außerdem 3 außerordentliche Lehrer: der Director der Taubstummenschule, ein Professor am Predigerseminar und der kathol. Stadtpfarrer. Der Etat für das Seminar Friedberg betrug pro 1878: 48640 *M.* Ähnlich in Bensheim. Seit den letzten Jahren geschieht die Vorbereitung zum Eintritt in das Seminar in den 3 simultan eingerichteten Präparandenanstalten zu Lich, Lindensfels und Wöllstein. Der Zudrang zu diesen Anstalten hat in neuerer Zeit merklich zugenommen. In Friedberg war der Schülerbestand am Ende des Schuljahrs 1876—77 169, bei der Entlassung 1878 aber 209. Bensheim wurde von 86 Schülern besucht. Die Präparandenanstalt zu Lich hatte 91, die zu Lindensfels 86, die zu Wöllstein 90 Schüler. Außer den gewöhnlichen Unterrichtsfächern wird auch sowohl im Seminar als in den Präparandenanstalten im Französischen unterrichtet; doch war dieser Unterricht in den Seminaren bisher noch facultativ.

Zu der Entlassungsprüfung, welcher sich die am Seminar ausgebildeten Zöglinge zu unterziehen haben, können auch unter besonderen Umständen solche, welche sich in anderer Weise für den Schuldienst ausgebildet haben, zugelassen werden. Nicht bestanden ist derjenige, welcher in Religion, Pädagogik, Deutsch, in der Arithmetik, oder in mehr als drei der anderen Lehrgegenstände nicht genügt hat. In diesem Falle hat die Commission zu entscheiden, ob der Examinand noch ein Jahr das Seminar besuchen muß, oder ob er sich in anderer Weise für ein Nachexamen vorbereiten kann. Nach Absolvirung eines zweijährigen praktischen Cursus müssen die Schulamtsaspiranten, ehe sie definitiv angestellt werden können, eine nochmalige (Definitorial- oder Schluß-) Prüfung bestehen. Die Prüfungsgegenstände sind dieselben wie bei der Entlassungsprüfung; jedoch soll eine größere Sicherheit und Vertiefung in den erworbenen Kenntnissen und eine größere Fähigkeit ihrer praktischen Verwendung nachgewiesen werden.

Lehrerinnen haben, so lange nicht ein Seminar für dieselben errichtet worden ist, die erste Prüfung vor einer aus dem Director und den Lehrern eines Seminars zusammensetzenden Commission zu bestehen. Der Definitorialprüfung können sie sich

gleichfalls nach zweijähriger tadelloser Schulpraxis unterziehen. Die Prüfungsfächer sind dieselben wie bei den Lehrern, nur mit dem Unterschied, daß eine Prüfung in weiblichen Handarbeiten hinzukommt, dagegen Orgelspiel, Harmonielehre, Turnen und Algebra wegfallen, und statt der Geometrie nur Kenntniss der Formenlehre und elementaren Raumlehre, überhaupt mathematische Kenntnisse nur in dem Maße gefordert werden, wie sie beim Unterricht in Volksschulen auch für Lehrerinnen nothwendig sind. Die Verwendung von Lehrerinnen ist jetzt häufiger als früher. Neuerdings ist auch eine Prüfungsordnung für Turnlehrer und Turnlehrerinnen erschienen.

Jeder Lehrer kann sich auch noch einer erweiterten Prüfung unterziehen. Auf diejenigen, welche diese Prüfung wohl bestanden haben, soll bei Bestellung von Oberlehrern, Lehrern an erweiterten Volksschulen und Kreis Schulinspectoren besondere Rücksicht genommen werden. Für Fortbildung der Lehrer wird durch die officiellen Conferenzen gesorgt, welche von den Kreis Schulinspectoren abgehalten werden. Die Lehrer erhalten außer einer angemessenen Wegvergütung 4 M. für den Besuch einer jeden Conferenz aus der Gemeindefasse. Aus der Kreisfasse werden jährlich 2—300 M. und mehr zur Gründung und Unterhaltung von Lehrerbibliotheken verwendet.

Die Anstellung der Lehrer geschieht durch das Ministerium im Namen des Großherzogs. Doch werden die Namen der Bewerber den betreffenden Orts- und Schulvorständen genannt, damit dieselben ihre besonderen Wünsche geltend machen können. Die Regierung ist aber keineswegs zur Berücksichtigung derselben verpflichtet. Nur in Städten, in welchen die Städteordnung Geltung hat, werden dem betreffenden Schulvorstand, nachdem ihm und dem Gemeindevorstand in gleicher Weise wie bei den anderen Gemeinden durch Namhaftmachung der in Betracht kommenden Bewerber Gelegenheit zur Äußerung von Bedenken oder besonderen Wünschen gegeben worden ist, — drei geeignete Bewerber bezeichnet, aus denen der betreffende Schulvorstand einen Lehrer oder eine Lehrerin vorzuschlagen hat. Außerdem haben einige katholische Gemeinden in Verbindung mit dem Verwaltungsbeamten das Präsentationsrecht, welches auch dem Standesherrn und einigen adeligen Patronen zusteht. Die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten werden von der Kreis Schulcommission auf Vorschlag des betreffenden Schulvorstandes ernannt und ebenso wieder entlassen. Die Schulverwalter ernennen die Oberschulbehörde ohne weitere Vermittlung. Die Vereinigung von Volksschulen mit dem Pfarramt, sowie die Verwendung von jungen Theologen zu Rectoratsstellen in den Städten, ist durch die neuere Schulordnung, sowie durch den Mangel an Theologen fast unmöglich geworden und hat jetzt schon in fast allen Fällen aufgehört; nur in Gießen und Darmstadt, sowie in wenigen Landstädtchen fungiren noch Theologen als Lehrer unter dem Titel „Mitprediger“.

VI. Kritik. Daß das hessische Volksschulwesen den Forderungen der neueren Pädagogik Rechnung getragen hat, ergiebt sich wohl unzweifelhaft aus dem Vorhergehenden. Es theilt also die Vorzüge und die Gebrechen des neueren Schulwesens überhaupt. Würde nicht Besseres geleistet als früher, so wäre der ungemein erhöhte Aufwand eine bedauernswerthe Verschwendung. Vom kirchlichen Standpuncte ist zu beklagen, daß der Einfluß der Kirche auf das Schulwesen fast bis auf den Nullpunct herabgedrückt worden ist. Allerdings sind noch die meisten Geistlichen Vorsitzende des Ortsschulvorstandes, aber nicht von Amtswegen, sondern nur durch provisorische Ernennung der Oberschulbehörde. Ueber kurz oder lang könnte es dieser einfallen, keinen Geistlichen mehr dazu zu nehmen, wie auch in einigen Kreisen in den Filialdörfern der Bürgermeister dazu genommen worden ist. Als bloßes Mitglied des Ortsschulvorstandes ist aber der Einfluß des Geistlichen auf das Volksschulwesen ein sehr beschränkter; er kann insbesondere dem Lehrer kaum mehr eine noch so wohlgemeinte freundschaftliche Weisung geben. Viele Geistliche sind durch dies alles und besonders durch das Verhalten einiger seminaristisch gebildeter Schulinspectoren so verstimmt worden, daß sie sich nur sehr wenig noch um das Schulwesen kümmern. Collisionen zwischen

Geistlichen und Lehrern, und zwar mitunter recht bedauerliche, sind weit häufiger als früher.

Von einer Verirrung des neueren Schulwesens überhaupt ist auch die hessische Schulgesetzgebung nicht frei geblieben; wir meinen die Bevorzugung der intellectuellen Bildung theilweise auf Kosten der religiösen und moralischen Erziehung. Schon das Zurückdrängen der Kirche aus dem Schulorganismus weist darauf hin, sowie die Reducirung des Religionsunterrichts von 6 auf 4 Stunden. Dabei fällt noch der Umstand in die Waagschale, daß in der einclassigen Schule alle Kinder vom 6. bis 14. Jahre zusammen in der biblischen Geschichte unterrichtet werden sollen und in der Religionslehre alle Kinder vom 7. Lebensjahre an. Man kümmert sich nicht darum, daß dies eine Unmöglichkeit ist, wenn man methodisch unterrichten will, man wollte nur Zeit für die übrigen Unterrichtsgegenstände erübrigen. Diese hat man bedeutend vermehrt, da man die Kenntnisse nicht mehr unter diesem Namen zusammenfaßt, sondern als verschiedene Disciplinen neben einander betreiben will. Man bedurfte daher einer Vermehrung der Unterrichtsstunden, und da man dem Lehrer nicht mehr als etwa 30 die Woche zumuthen konnte, zumal im Winter, wo derselbe noch 6 Stunden in der Fortbildungsschule zu unterrichten hat, so mußte man die verschiedenen Classen vereinigen und zwar mitunter auf Kosten eines methodischen Unterrichts. Am meisten leiden die einclassigen Schulen und deren Lehrer darunter. Letztere müssen ihre Kräfte aufreiben, wenn sie einigermaßen den gestellten Forderungen genügen wollen. Manche Lehrer richten allzusehr ihr Bestreben darauf, bei dem Ziele anzukommen, und so eilen sie mitunter über das Vorhergehende weg, um mit den Endresultaten zu glänzen. Auch der vorgeschriebene Lehrplan bietet Versuchung dazu dar, das Nothwendige zu vernachlässigen, um jenseits der Grenzen desselben minder wichtige, aber freilich glänzende Schätze zu heben. Dem Schönschreiben ist in der einclassigen Schule kaum eine Wochenstunde gewidmet; in dem Formular für Visitationen ist dieser Gegenstand gar nicht erwähnt. Auch für das Singen ist nur eine Stunde bestimmt. Das Gesetz stellt wohl noch die religiös-sittliche Bildung, als Aufgabe der Volksschule, der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten voran, aber in der Ausführung bleiben letztere die Hauptsache, da man jene keiner Prüfung von Seiten der Visitatoren unterwerfen kann. Auch in Hessen vermehren sich die Klagen selbst von Seiten der Lehrer über die Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit der Jugend. Dagegen muß anerkannt werden, daß die Fortschritte und Leistungen in intellectueller Beziehung sehr erfreulich sind, namentlich in mehrclassigen Schulen, während man es vielfach in einclassigen merkt, daß die Lehrer, wenn sie nicht besondere Lehrgaben besitzen, oder unter besonders günstigen Verhältnissen wirken, kaum die sich ihnen darbietenden Schwierigkeiten zu überwinden vermögen.

Ueber die Leistungen der Fortbildungsschulen sind die Urtheile sehr verschieden. In manchen Gemeinden ist man mit den Erfolgen derselben wohl zufrieden. Dies ist namentlich in vielen Landgemeinden der Fall, wo die Handhabung der Disciplin weniger schwierig ist, wiewohl auch aus solchen Klagen vernommen werden, daß die Früchte den Erwartungen und dem nicht unerheblichen Kostenaufwand nicht entsprächen. Es kommt eben hiebei auf die localen Verhältnisse an. Wenn die jungen Bursche im Walde oder sonst auswärts zu arbeiten haben, um ihr Brod zu verdienen, und ermüdet vielleicht erst spät nach Hause kommen, was läßt sich dann von ihnen noch erwarten? Dies gilt auch von den Lehrlingen in den Städten, die oft vom frühesten Morgen — man denke an die Bäcker — bis zum Anfang der Schule arbeiten müssen, und nun schläfrig dem Unterricht, dessen Gegenstand sie vielleicht wenig interessirt, beiwohnen müssen, woher sollen sie die nöthige Aufmerksamkeit nehmen? In einigen größeren Städten war es den Lehrern kaum möglich, einige Ruhe und Ordnung zu erhalten; sie waren mitunter sogar groben Insulten ausgesetzt, so daß die Polizei sich ins Mittel legen mußte. Doch möchte schwerlich zu rathen sein, das betreffende Institut wieder aufzuheben, da dessen Nützlichkeit und Nothwendigkeit nicht geleugnet werden kann. Nur

möchten einige Modificationen je nach den Localen Verhältnissen zu empfehlen sein, vielleicht sogar eine Reduction der Unterrichtsstunden und Unterrichtsgegenstände auf ein Minimum, auf dasjenige, was im Leben praktisch verwerthet werden kann: Schreiben, Lesen, Rechnen, Kenntnisse aus der Naturlehre und Naturgeschichte, welche für die Landwirthschaft oder die Handwerker von Nutzen sein können; unter Umständen Unterricht in der Landwirthschaft selbst. Man könnte neben dem auf ein Minimum zu reducirenden obligatorischen Unterricht den Unterricht in anderen Gegenständen facultativ machen, nur mit der Beschränkung, daß derjenige, der in solchen eingetreten ist, auch den Winter über aushalten muß, wenn er nicht besonders dispensirt worden ist.

B. Das gelehrte Schulwesen. Historisches. I. Das Großherzogthum Hessen besitzt 6 öffentliche Gymnasien: 1) Zu Darmstadt, gestiftet 1629, jetzt 9 Classen und 4 Parallellassen. (Vergl. Geschichte des Gymnasiums zu Darmstadt. v. Uhrig, 1879). 2) Zu Gießen, gestiftet 1605, das frühere Capitalvermögen wurde 1836 dem Universitätsfonds überlassen. 3) Zu Worms, 1864 aus dem ehemaligen evang. Gymnasium und kath. Seminar gebildet, mit einer Realschule verbunden. Der gemeinsame Unterricht erstreckt sich auf Religionslehre, Gesang und Turnen; 6 Classen, Prima und Secunda mit zweijährigem Cursus. 4) Zu Mainz, 9 Classen, worunter mehrere Parallellassen, von dem ehemaligen Universitätsfonds unterhalten. 5) Zu Bensheim, 6 Classen, I und II mit zweijährigem Cursus. 6) Zu Büdingen, 1601 gestiftet zur Heranbildung tüchtiger Pfarr- und Schuldiener, 1822 zum Landesgymnasium erhoben; 7 Classen, I. mit zweijährigem Cursus. Diese Gymnasien waren bis 1824 verschiedenen Behörden unterworfen, die zu Darmstadt, Büdingen und Bensheim geistlichen Consistorien, die zu Worms und Mainz der Provinzialregierung, das zu Gießen der Universitätsbehörde. 1824 wurden 3 Provinzial-Pädagog.-Commissionen gegründet, welche 1832 in dem Oberstudienrath vereinigt wurden.

Zu diesen Gymnasien kommt noch das 1875 vom Grafen Solms-Laubach als Progynasium gestiftete Friedericianum zu Laubach, mit den 5 unteren Gymnasialclassen, das zu einem vollständigen Gymnasium mit Abiturientenberechtigung erweitert werden soll.

II. Allgemeine Grundsätze der Verwaltung. Mit Ausnahme der zuletzt genannten Anstalt hat der Staat grundsätzlich die gelehrten Schulen zu unterhalten; doch benutzt er die vorhandenen Fonds. Die Gymnasien zu Darmstadt, Gießen und Büdingen galten bisher als evangelisch, die zu Mainz und Bensheim als katholisch, das zu Worms als paritätisch. Alle stehen unmittelbar unter dem Ministerium des Innern, Abtheilung für Schulangelegenheiten. Die Directoren haben sich in wichtigen Fällen mit der Lehrerconferenz zu besprechen; doch können sie auch unter Umständen gegen den Majoritätsbeschluß auf eigene Verantwortung verfügen. Jedenfalls steht ihnen ein suspensives Veto zu, bis höhere Entscheidung erfolgt. Das Oberconsistorium und der Bischof haben nur den Religionsunterricht zu überwachen.

III. Hauptpunkte der Schulstatistik. Es kommt auf 147,369 Einwohner ein Gymnasium, oder wenn man Laubach mitrechnet, auf 126,317. Die Zahl der Schüler beträgt 1994, oder ca. 2000; auf 1000 Einwohner kommen 2,5 Gymnasialisten, Abiturienten jährlich 110. Der Gesamtaufwand für die Gymnasien im Staatsbudget 119,300 M.

Zur Aufnahme in die unterste Classe der Gymnasien wird erfordert: 1) daß die betreffenden Schüler das 9. Lebensjahr zurückgelegt haben; 2) daß sie deutsche und lateinische Schrift geläufig lesen und schreiben können; 3) daß sie im Rechtschreiben ziemliche Sicherheit und im Rechnen Kenntnis der vier Species besitzen. Vorkenntnisse in der lateinischen Sprache sind nicht erforderlich. Privatinstitute, welche die Gymnasien ersetzen, sind nicht vorhanden, dagegen solche, welche auf dieselben vorbereiten. Neuerdings sind in mehreren Landstädten „erweiterte“ Volksschulen errichtet worden, welche gleichfalls die Vorbereitung auf die Gymnasien im Auge haben. Auch die Realschulen zu Friedberg und Alzei sollen als Progymnasien dienen; wie auch die anderen kleineren Realschulen manchen Schüler an die Gymnasien abgeben. Die Zahl der ordentlichen

Lehrer beträgt in Darmstadt 20, in Mainz 19, in Bensheim 8, in Bidingen 9, in Gießen 10, in Worms 16, in Laubach bisher 6. Dazu kommen außerordentliche und Hülflehrer für den Zeichen-, Gesang-, Turn- und theilweise für den Religionsunterricht. In Gießen unterrichten auch einige Mitglieder des daselbst bestehenden pädagogischen Seminars.

Das Schulgeld ist an den verschiedenen Gymnasien verschieden. In Darmstadt, Mainz und Gießen 72—84 *M.*, in Bidingen unter 60—72 *M.*, in Bensheim 48—72 *M.*, in Worms 66—78 *M.* Früher waren die Lehreröhne von Entrichtung desselben befreit. In Worms und besonders in Mainz fand schon ehemals für arme Schüler Befreiung statt, in anderen Gymnasien erst seit neuerer Zeit. Es soll nämlich von je 20 Schülern einer von Bezahlung des Schulgeldes frei bleiben. Von zwei Brüdern bezahlt der zweite nur $\frac{2}{3}$, jeder weitere nur die Hälfte des Schulgeldes.

Prämien werden wohl in allen Gymnasien an Schüler, die sich durch Fleiß und Betragen auszeichnen, vertheilt. Theilweise wählen die Schüler selbst diejenigen aus, welche solche bekommen sollen. Es sind einige Stiftungen zu diesem Zwecke vorhanden; sonst werden die Prämien aus der Schulkasse bezahlt. Die Zinsen des Fuhr'schen Legats zu Darmstadt sind zu Preisaufgaben für Primaner und Secundaner bestimmt. Zum Andenken an den früheren Director Dilthey ist durch freiwillige Gaben von Schülern und besonders von Abiturienten ein Dilthey-Stipendium gestiftet worden, welches dormalen in runder Summe 1000 fl. beträgt. Die Zinsen sollen jährlich an einen Abiturienten zu D., der sich durch sein ganzes Betragen den Beifall der Lehrer erworben hat, gegeben werden.

IV. Die innere Ordnung der Schule. In vollständig eingerichteten Gymnasien bleiben die Schüler je ein Jahr in einer Classe; in Bensheim, Worms und Bidingen und wohl auch in Laubach haben I und II einen zweijährigen Cursus. Die Versetzung wird regelmäßig einmal im Jahr vorgenommen. Nach dem Normallehrplan ist die durchschnittliche Unterrichtszeit eines Schülers auf 30 Stunden per Woche und etwa 6 per Tag bestimmt; dieselben vertheilen sich folgendermaßen:

	Classe					
	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	3	2	2	3
Lateinisch	9	9	8	8	8	8
Griechisch	—	—	—	6	7	6
Französisch	—	—	4	2	2	2
Geschichte	—	—	2	} 3	} 3	} 3
Geographie	2	3	2			
Mathematik	3	4	4	4	4	4
Naturkunde	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	2	2	2	1	—	—
Schreiben	3	2	1	—	—	—
Zusammen	27	28	30	30	30	30

Zu diesen Stunden kommen noch je 2 Stunden Turnen und 2 Stunden Gesang. Auch diese Stunden sind, wenn es die Verhältnisse irgend gestatten, nicht auf die schulfreien Nachmittage zu verlegen.

Der Religionsunterricht wird von theologisch gebildeten Lehrern oder von Geistlichen ertheilt. Letzteres geschieht namentlich da, wo für die Minorität einer anderen Confession als der vorherrschenden gesorgt werden muß. Nach der für evang. Religionslehrer gegebenen Instruction zerfällt der Religionsunterricht auf Gymnasien in zwei Stufen: in eine niedere bis zum 15. Jahre, und in eine höhere, wo die wissenschaftliche Form mehr hervortritt. In den beiden unteren Classen bildet die bibl. Geschichte den Hauptunterrichtsgegenstand; dabei werden kernhafte Sprüche, geeignete Kirchenlieder,

die 10 Gebote, das apostol. Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn mit den Erklärungen memorirt. In den folgenden drei Classen ausführliche Behandlung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre; sorgfältige Beschäftigung mit der heil. Schrift; fortwährend Kernsprüche und Lieder memorirt; gedrängte Darstellung der christlichen Religionsgeschichte und der Unterscheidungslehren der christl. ConfeSSIONen ohne gehässige Polemik. Der höhere Cursus beginnt mit einer Einleitung in die heil. Schrift ohne gelehrte und kritische Untersuchungen, ausführlicher Vortrag der christlichen Religions- und Kirchengeschichte, tiefere Begründung der christlichen Glaubenslehre gegenüber den negativen Richtungen der Zeit. In den oberen Classen vielfach Lectüre biblischer Bücher; auch wohl in der Ursprache.

Lat einisch. Dieser Unterricht hat die Aufgabe, die Grundlagen für grammatischen Unterricht überhaupt zu bilden, und das Verständnis der lat. Literatur zu vermitteln. Cl. VI giebt die regelmäßige Formenlehre, Cl. V wiederholt und befestigt die regelmäßige und fügt die unregelmäßige hinzu, sowie die einfachsten syntaktischen Regeln. Das Erlernete wird mit Hilfe eines Lese- und Übungsbuchs eingeübt, Grammatik nach Ellendt-Seiffert, auch wohl Spieß; in Cl. V auch Wagner: Flores et fructus. Cl. IV hat als Hauptpensum die Lehre vom Subject, Prädicat, Congruenz, Pronomina und Präpositionen, sowie von den Casusverhältnissen. Cl. III bringt die Grammatik in ihren Hauptlehren zum Abschluß. Von Cl. IV an ist auf die Erlernung guter Musterbeispiele Gewicht zu legen und es haben sich die einzelnen Lehrercollegien über eine durch alle Classen beizubehaltende Musterammlung zu einigen. In Cl. II und I muß die grammatische Bildung befestigt und erweitert werden. Hierzu dienen schriftliche und mündliche Uebungen.

Die Lectüre der Schriftsteller beginnt in Cl. IV mit Cornelius Nepos und Phädrus und umfaßt in Cl. III Cäsar und Ovid. In Cl. II leichtere Reden des Cicero, dann Sallust, Livius, letzterer jedenfalls während eines Jahres, ferner Ovid und Vergilius. In Cl. I größere Reden, Briefe, philosophische und rhetorische Schriften Cicero's, Livius, Tacitus, Horaz. Andere Schriftsteller sind nur ausnahmsweise und in beschränktem Maße zuzulassen. Auf allen Stufen unbeschadet der Gründlichkeit möglichst umfangreiche Lectüre. Mit der Dichterlectüre sind Prosodie und Metrik, sowie in Cl. III und II in beschränktem Maße metrische Uebersetzungen zu verbinden. Die gleichzeitige Lectüre mehrerer Schriftsteller ist möglichst zu vermeiden. Uebungen im Lateinsprechen sollen sich schon von der unteren Stufe als Inhaltsangaben und Repetitionen sachlicher Bemerkungen an die Lectüre anschließen. Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische sind fleißig zu üben. Süssle, Aufgaben zu lat. Stilübungen, in oberen Classen auch wohl Haacke's Aufgaben, die betreffenden Übungsbücher von Spieß u. a.

Griechische Sprache. Das Ziel ist ein auf sicherer Kenntnis der Grammatik beruhendes Verständnis der griechischen Literatur. Die Untertertia giebt die Formenlehre bis einschließlich der Verba auf μ und die Elemente der Syntax, Obertertia absolviert die Formenlehre und giebt bei der Lectüre des Xenophon einen Cursus der Hauptregeln der Syntax. Untersecunda bringt die Lehre vom Nomen, Obersecunda die vom Verbum in zusammenfassender und abschließender Behandlung; der Prima bleiben Repetitionen und tiefere Begründungen. Mit der Erlernung von Musterbeispielen, zu denen in der Regel metrische, durch ihren Gehalt bedeutende Sätze zu wählen sind, ist es ähnlich wie bei dem lat. Unterricht. Die Lectüre beginnt in Untertertia mit einem Lese- und Übungsbuche. In Obertertia tritt die Lectüre von Xenophon's Anabasis und im 2. Semester von Homer's Odyssee ein. Die Classenlectüre von Secunda bilden Xenophon's Anabasis, Herodot und Homer's Odyssee. In Prima werden Plato, Thukydides, Demosthenes, Homer's Ilias und Sophokles gelesen. Neben diesen Hauptschriftstellern sind ausnahmsweise auch Tragödien des Aeschylus und Euripides und eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern gestattet. Der grammatische Unterricht wird von Schreibübungen begleitet, die jedenfalls von Secunda an zusammenhängende Stücke enthalten, sich an die Lectüre vorwiegend anschließen und in Form von Extemporalien

gegeben werden. Auf stilistische Gewandtheit ist dabei weniger zu sehen als auf Sicherheit in den Formen und den Regeln der Syntax. Schenkl, Wesener Elementarbuch, Curtius Grammatik.

Französisch. Dieser Unterricht beginnt in Quinta und umfaßt in Quarta, Tertia und Secunda den eigentlichen grammatischen Unterricht. Bei Ertheilung desselben sind Formenlehre und Syntax nicht streng gesondert zu halten, die Regeln durch passende Uebungen einzuprägen; auch ist die Verwandtschaft mit dem Lateinischen gebührend zu beachten; die Schreibübungen haben grammatische Correctheit und einige stilistische Gewandtheit zu erstreben; der Aussprache ist besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; durch häufiges Vorlesen und Vorsprechen französischer Sätze und Stücke sind die Schüler frühzeitig an Verständnis durch das Ohr zu gewöhnen; auf Erwerbung eines reichen Wortvorrathes ist von Anbeginn Bedacht zu nehmen und der Inhalt der Lesestücke durch Auswendiglernen, Retrovertiren, Versuche in mündlicher und freier Wiedergabe zum Eigenthum zu machen.

Zur Lectüre dienen Chrestomathien; in dem Lesebuch für die oberen Classen sollen die wichtigsten Gattungen der französischen Literatur seit Ludwig XIV. vertreten sein. Daneben können ganze, insbesondere dramatische und historische Werke gelesen werden. Albrecht's Elementarbuch, Lüdeking's Uebungsbuch, Grammatik nach Noiré, Plösz, Gruner's Chrestomathie, Mignet, Histoire de la Révolution française, Mort de Louis XVI par Lamartine, Corneille, Montesquieu considérations, Béranger, ausgewählte Lieder u. s. w.

Deutsche Sprache. Aufgabe: richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren und den Schüler mit den Gesetzen der deutschen Sprache und Darstellung, mit dem Sprachschatz und den hervorragenden Erzeugnissen der heimischen Literatur bekannt zu machen. Der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts ist der Lesestoff. In diesem werden in Cl. VI—III die Hauptergebnisse der deutschen Grammatik (Formen- und Satzlehre, Orthographie, Interpunction), in Cl. II. das Wesen der Hauptdichtungsarten, in I. die Hauptpunkte der Dispositions- und Stillehre entwickelt und durch entsprechende Uebungen bis zur völligen Sicherheit befestigt. Für die Lectüre sind gute Lesebücher und von II. an die Classiker heranzuziehen. In Ober-Secunda wird während eines Semesters eine Einführung in das Mittelhochdeutsche und die Lectüre der Nibelungen und Walthers von der Vogelweide, sowie eine kurze Uebersicht der mittelhochdeutschen Literatur gegeben.

Der Cl. I. fällt die Einführung in die historische Entwicklung und in die Kenntnis der neueren Literatur zu, und zwar soll der eine Cursus mit Herder abschließen, der andere Goethe und Schiller behandeln. Eine kurze Uebersicht der Literatur soll nur insofern gegeben werden, als es zur Einreihung und Vervollständigung nöthig erscheint. Zur Erweiterung der literarischen Belesenheit dient eine wohlgeordnete, von dem Lehrer zu leitende Privatlectüre, für welche die Schülerbibliotheken mit dem nöthigen Materiale auszustatten sind. Durch alle Classen gehen Uebungen im mündlichen Vortrag von Gedichten, sowie schriftliche Arbeiten, bei denen als Grundsatz gilt, daß die Themata dem vorausgegangenen Unterricht entnommen werden, oder wenigstens aus Gebieten entlehnt sind, für welche die Schüler durch Schulunterricht ein hinreichendes Verständnis gewonnen haben. Der deutsche Unterricht in den untersten Classen soll in der Regel vom Lehrer des Lateinischen ertheilt werden.

Geschichte. Cl. IV. und III. sind für einen elementaren Cursus bestimmt, der namentlich die feste Einprägung der Jahreszahlen und Thatsachen anzustreben hat. In Cl. IV. wird die griechische und römische Geschichte bis Augustus, in Unter-III. deutsche Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis auf das Jahr 1648, in Ober-III. die neue Geschichte bis 1871 gelehrt. Jede Classe hat das Pensum der vorhergehenden zu wiederholen. In Cl. III. ist auf die hessische Geschichte so weit einzugehen, daß die Schüler über die Entstehung und Entwicklung ihres eigenen Vaterlandes eine klare Vorstellung erhalten.

In Cl. II. und I. wird die Geschichte pragmatisch behandelt, und zwar in dem einen Curfus der Cl. II. die griechische, im andern die römische Geschichte, in einem Primacurse das Mittelalter und die neuere Geschichte bis zum J. 1648, im andern die Neuzeit bis 1871 mit besonderer Rücksicht auf Deutschland. Auf der oberen Stufe sollen den Schülern, so weit als dies geschehen kann, Duellenschriftsteller nutzbar gemacht werden. Die geographischen Verhältnisse hat der Geschichtsunterricht überall zu berücksichtigen. Leitfaden von Pütz, Herbst, früher Walter. In Cl. VI. und V. wird das Wichtigste aus der griechischen und römischen, in Cl. IV. aus der deutschen Sage im Sprachunterricht behandelt.

Geographie. Der Unterricht beginnt in Cl. VI. mit einer populären Belehrung über die Verhältnisse der Erdoberfläche und ihre Gestalt, und Einleitung in das Verständnis der Karte. In Cl. V. wird Hessen und Deutschland ausführlich durchgenommen, in Cl. IV. die übrigen europäischen Länder, in Cl. III. die außereuropäischen Erdtheile; die Geographie von Deutschland wird wiederholt. In Cl. II. und I. ist der Unterricht in der Geographie mit dem geschichtlichen zu verbinden, und zwar alte und neue. Leitfaden von Daniel, Eckertz, Seidlitz. Kartenzeichnen allenthalben gewöhnlich.

Mathematik. Nach dem Normallehrplan von 1877 stuft sich der mathematische Unterricht ab in einen elementaren, der die Classen VI—IV umfaßt, und in einen wissenschaftlichen in Classe III—I.

I. Elementarunterricht. a. Gemeine Arithmetik. In Cl. VI. das dekadische Zahlensystem, die 4 Rechnungsarten in unbenannten und benannten ganzen Zahlen, Factorenzerlegung, Primzahlen (bis 150), Kennzeichen der Theilbarkeit (7 ausgenommen) durch die einzifferigen Zahlen, relativen Primzahlen. — In Cl. V. Bestimmung des größten gemeinschaftlichen Maßes zweier Zahlen, kleinstes, gemeinschaftliches Vielfaches mehrerer Zahlen, gemeine Brüche und ihre Anwendung, Decimalbrüche, Einheitsrechnung. — In Cl. IV. Einfache und zusammengesetzte Regelbetr. — Die gemeine Arithmetik schließt hier ab.

b. Geometrischer Vorbereitungsunterricht. Dieser ist in Cl. IV zu erteilen, wobei es hauptsächlich auf Übung im geometrischen Zeichnen ankommt.

II. Wissenschaftlicher Unterricht. a. Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie und analytische Geometrie. In Cl. III und II. Planimetrie, welche mit Behandlung der Ähnlichkeitspuncte, der Potenzlinien und Kreisberührungen abschließt. Lösen von Aufgaben auf allen Stufen. Die Elemente der ebenen Trigonometrie. In Cl. I. Ebene Trigonometrie, Stereometrie, sphärische Trigonometrie, Anfangsgründe der analytischen Geometrie. Übungen aus allen Gebieten.

b. Allgemeine Arithmetik und Algebra. In Cl. III und II. Rechnen mit allgemeinen Größen. Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten. Quadratische Gleichungen. Logarithmen. In Cl. I. Progressionen, Zinseszins- und Rentenrechnung. — Combinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung. Der binomische Lehrsatz. Exponential-, Sinus-, Cosinus-Reihe. Einiges aus der Zahlenlehre.

Naturwissenschaften. Der naturgeschichtliche Curfus umfaßt die Classen VI—III. In Cl. VI.—IV. hat sich der Unterricht von der Systematik fernzuhalten. Der Hauptzweck ist Ausbildung der Anschauung und Beobachtung der wichtigsten Eigenschaften der einzelnen Gattungen an wenigen Repräsentanten und Anbahnung eines liebevollen, verständigen Umgangs mit der Natur. In Cl. III. Allgemeine Zoologie, anknüpfend an menschliche Anatomie und Physiologie, allgemeine Botanik. Systematische Zusammenfassung des früher Gelernten. Die wichtigsten Grundstoffe und ihre Verbindungen, im Anschluß an Mineralogie; die Elemente der Geologie. Physik. In Cl. II. Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Körper. Magnetismus und Electricität. In Cl. I. Musik, Optik, Mechanik, mathematische Geographie.

Zeichnen. Der Unterricht im Freihandzeichnen ist bis Cl. III. einschließlich obligatorisch. Zuerst Vorzeichnen auf der Tafel, dann Zeichnen nach Vorlagen in methodischer

Folge; auch können Ornamente der antiken und mittleren Baukunst mit Erfolg herbeigezogen werden. Der Unterricht erreicht sein Ziel in dem sog. Zeichnen nach dem Kunden.

Gesang. Praktisch und theoretisch. Bei den praktischen Uebungen sind Volkslieder und Choräle zu pflegen; im allgemeinen ist dieser Unterricht obligatorisch; bei Mangel an Stimme und an Gehör oder aus Gesundheitsrücksichten ist Dispensation zulässig. Während des Stimmwechsels sind die Schüler sorgfältig von der Theiligung am Gesang ferne zu halten.

Turnen für jede Classe 2 St.; größtentheils mehrere Classen vereint. In Darmstadt, Mainz und Bidingen ein besonderer Turnsaal, in Gießen wird der städtische Turnsaal benutzt; in Mainz lernen die Schüler auf Verlangen auch Schwimmen.

Facultativ sind folgende Unterrichtsgegenstände:

Hebräisch für künftige Theologen von Unter-Prima an. Abtheilung 2 (in der Regel Unter-Prima umfassend) behandelt die Formenlehre und Uebungen im Uebersetzen nach einer Chrestomathie. Abth. 1 (in der Regel Ober-Prima) bringt die Formenlehre zum Schluß und führt in die Lectüre der Originalstücke (der h. Schrift) ein. Grammatik nach Gesenius und Rosen, Brückner's Lesebuch.

Englisch von Cl. II. an. Grammatik nach Baskerville, Zimmermann, Lectüre nach Lübecking; Uebersetzen ins Englische nach Stigell's Stilübungen, W. Irving's Sketch-Book, einige Stücke von Shakespeare. Es darf kein Schüler den hebräischen und englischen Unterricht zugleich besuchen.

Italienisch in Darmstadt und Mainz. Grammatik nach Noiré, Keller's ital. Grammatik, Dante's Inferno. Manzoni, promessi sposi, Goldoni el Bugiardo*). In Zukunft soll dieser Unterricht wegfallen.

Die Hausaufgaben und häuslichen Arbeiten sind die gewöhnlichen. Der Lehrer, welcher viel mit Correcturen zu thun hat, soll anderweitig weniger beschäftigt werden. Der Classenführer soll darauf sehen, daß den Schülern täglich einige Stunden zur freien Disposition und körperlichen Bewegung übrig bleiben; er soll sich darum öfters mit den anderen Lehrern besprechen. Dieselben sollen die Schüler von Zeit zu Zeit besuchen, um solche in ihrem Betragen und ihrem häuslichen Fleiß zu controliren. Sie dürfen Privatunterricht ertheilen, aber an Schüler selbst nur mit Erlaubnis des Directors. Auch Gymnastiken der höheren Classen helfen wohl solchen der unteren Classen nach und erhalten bis zu einer Mark pro Stunde Vergütung. Schülerbibliotheken sind allenthalben vorhanden; die Kosten werden aus den Gymnastikclassen bestritten. Auch wird den Schülern gestattet, aus der Lehrerbibliothek Bücher zu entleihen.

In den unteren Classen wird öfters locirt, hauptsächlich nach den geschriebenen Exercitien pro loco; doch wird auch in anderen Lehrstunden hinauf- und heruntergesetzt; in den oberen Classen geschieht solches seltener, etwa nach der Summe der Fehler in einem Semester. Die Schulzucht soll sich auf das ganze Verhalten der Schüler auch außerhalb der Schule und der Schulzeit erstrecken. Besonders hat der Classenführer darauf zu sehen, daß die gegebenen (gedruckten) Schulgesetze beobachtet werden. Jede Classe hat einen solchen, während sonst das Fachlehrersystem vorherrschend ist. Ueber das Betragen und den Fleiß der Schüler werden besondere Tabellen geführt, in welche jeder Lehrer seine Bemerkungen einzutragen hat.

Die Strafen sind die gewöhnlichen, etwa wie in Baden. Schwerere kommen im ganzen selten vor. Körperliche Züchtigungen sind in den unteren Classen nicht geradezu verboten. Ob die Schüler, wenigstens der ersten Classe, mit „Sie“ angeredet werden, darüber fehlen gesetzliche Bestimmungen. Der Gebrauch entscheidet meistens für „Du“. Jedes Quartal oder Semester werden Censuren ausgetheilt, welche von den Eltern oder deren Stellvertretern unterschrieben werden müssen. Unter Umständen werden die Censuren auch zwischen der Zeit an die Eltern geschickt. Wirthshausbesuch und Tabak-

*) Vgl. Lehrplan für die Gymnasien des Großhhs. Hessen. Darmstadt 1877.

rauchen ist verboten, kommt aber doch häufig vor. Letzteres wird allenfalls zugelassen, wenn die Eltern einwilligen. Durch die Verbindungen, welche zeitweise in einigen Gymnasien bestehen, resp. bestanden haben, ist der Wirthshausbesuch gefördert worden. Doch hat sich im allgemeinen die Disciplin gegen früher gebessert. Widersetzlichkeiten und boshafte Streiche kommen seltener vor, dagegen mehr Ausbrüche jugendlichen Muthwillens. Auswärtige Schüler dürfen in keinem Wirthshause, noch sonst in einem Locale wohnen, wo größere Versuchungen zu Ausschweifungen zu fürchten sind. Alle müssen ihr Logis dem Director anzeigen, und dieser kann unter Umständen die Einwilligung versagen. Das Kostgeld ist gegen früher bedeutend in die Höhe gegangen und beträgt jetzt 500—600 *M.* und darüber, bei Lehrern noch mehr. Nur in Bidingen und Laubach finden Gymnasiasten bei Bürgerfamilien noch eine etwas billigere Unterkunft. Man arbeitet darauf hin, in Laubach ein Alumnat zu gründen. In Mainz besteht ein solches, welches von 18 Schülern besucht wird, unter Aufsicht eines Lehrers. Das Honorar beträgt 600 *M.* Die Ferien sind bei den verschiedenen Anstalten verschieden, doch im allgemeinen zweimal im Jahre größere Ferien von 3—4 Wochen; zusammen betragen dieselben etwa 10—12 Wochen. Oeffentliche Prüfungen sind meistens einmal im Jahr. Am Schlusse des anderen Semesters wird wohl eine nicht öffentliche Prüfung durch den Director in Gegenwart der Lehrer gehalten. Die öffentlichen werden mit besonderen Schulfeierlichkeiten geschlossen. Programme werden jährlich ausgegeben; dieselben enthalten neben den gewöhnlichen Schulnachrichten meistens wissenschaftliche Abhandlungen. Um das Maturitätsexamen machen zu können, ist zweijähriger Besuch eines Gymnasiums erforderlich. Nur aus erheblichen Gründen kann die Oberschulbehörde davon dispensiren. Die Prüfung wird von den Lehrern, welche in den oberen Classen des gleichen Gymnasiums unterrichtet haben, vorgenommen. Diejenigen, welche auf keinem Gymnasium waren, wenigstens nicht unmittelbar vor der Prüfung, werden meistens in Darmstadt examinirt. Die Prüfung erstreckt sich auf alle Gegenstände des Gymnasialunterrichts. In der griechischen Sprache sind zwar die schwereren Schriftsteller, wie Plato, Thukydides, die Tragiker nicht ausgeschlossen; doch sollen die Forderungen im allgemeinen auf Homer, Xenophon und solche von gleicher Schwierigkeit beschränkt werden. Im Lateinischen wird auf Vergil, Horaz, Cicero, Livius, Tacitus besonders Rücksicht genommen, jedoch ohne Ausschluß der schwereren Classiker. Eine Beschränkung auf solche Stücke, welche die Schüler gelesen haben, ist möglichst —, auf solche, welche kurz vorher interpretirt worden sind, gänzlich zu vermeiden. Grammatisches Verständnis, richtige, geschmackvolle Uebersetzung, Kenntniss des Metrums und Entwicklung der vorgetragenen Gedanken wird verlangt; der Examinator kann sich unter Umständen der lateinischen Sprache bedienen. Die Prüfung in der deutschen Sprache und Literatur erstreckt sich über die wichtigsten Momente ihrer geschichtlichen Entwicklung, Verständnis und Erklärung classischer Schriftsteller, die Grundsätze der Stilistik und die Kunst des richtigen und geschmackvollen mündlichen und schriftlichen Vortrags. Für die in lateinischer, französischer und deutscher Sprache zu liefernden Aufsätze soll der Stoff aus dem Gesichtskreis der Schüler genommen werden, so daß eine Gedankenmittheilung über dieselben ohne besondere Vorbereitung und Hilfsmittel geschehen kann. Es wird dabei verlangt eine für den wissenschaftlichen und praktischen Gebrauch genügende Gewandtheit im Ausdruck ohne auffallende Verstöße gegen Richtigkeit und Angemessenheit. In der Geographie wird eine allgemeine Kenntniss der Erdoberfläche, ihrer mathematischen, physischen und politischen Eintheilung vorausgesetzt. In der Geschichte ist eine sichere und fest eingeprägte Kenntniss der Hauptperioden, Ereignisse, Namen und Jahreszahlen ganz unerläßlich; dabei wird auch erwartet, daß der Examinand im Stande ist, den Zusammenhang der wichtigsten Begebenheiten nach ihren Ursachen und Folgen und die hervorstechenden Charakterzüge ganzer Perioden und berühmter Männer mündlich und schriftlich darzustellen. Die Leistungen in der Mathematik sollen sich nach den in der obersten Classe gehaltenen Vorträgen richten und sich bis zu den Progressionen und Logarithmen,

den Gleichungen 2. und 3. Grades, der ebenen und sphärischen Trigonometrie und der Lehre von den Kegelschnitten erstrecken. In der Naturgeschichte wird Kenntniss der allgemeinen Eintheilung der Naturproducte und der unterscheidenden Merkmale verlangt, sowie die Grundlehren der Physik, soweit eine Kenntniss derselben zur Erklärung der wichtigsten Naturphänomene erforderlich ist.

V. Verhältnisse der Lehrer. An den Gymnasien sind ordentliche, außerordentliche und Hilfslehrer verwendet; die letzteren haben nur in einzelnen Gegenständen zu unterrichten, wozu eine besondere technische Fertigkeit erforderlich ist, und die mehr als Nebenfächer betrachtet werden z. B. im Schreiben, Zeichnen, Singen. Dergleichen Lehrer sind außerdem an der Volksschule, Realschule u. s. w. beschäftigt. Eine sonstige Unterscheidung zwischen Oberlehrern und Unterlehrern findet nicht statt. Ältere und verdiente Lehrer erhalten wohl den Titel „Professor“ oder „Hofrath“. Die anderen haben keinen besonderen Amtstitel. Die Lehramtsandidaten haben akademische Bildung. Theologen sind nur wenige verwendet, hauptsächlich zum Unterricht in der Religion und in der hebräischen Sprache; doch unterrichten sie auch wohl in der Geschichte und anderen Gegenständen.

Für den Unterricht in den erstgenannten Gegenständen brauchen die geprüften Theologen keine weitere Prüfung zu bestehen; wenn sie in anderen unterrichten wollen, müssen sie sich darin einer Prüfung unterwerfen. Die Prüfungscommission besteht aus den Professoren der philosophischen Facultät, welche über die betreffenden Wissenschaften Vorlesungen halten. Der Vorsitzende ist entweder der Kanzler der Universität oder ein von dem Ministerium ernanntes Mitglied derselben. Die Prüfung kann gemacht werden 1) für die classischen Sprachen, 2) für die modernen, 3) für die Mathematik und 4) für die Naturwissenschaften. Der Fachprüfung muß eine Vorprüfung vorhergehen. Diese ist vor dem Anfang des 5. Semesters nicht zulässig, die Fachprüfung frühestens ein Jahr nach bestandener Vorprüfung. In allen 4 Gruppen umfaßt die Vorprüfung diejenigen Wissenschaften, worin der Examinand zwar nicht seine Lehrfähigkeit, aber den Stand seiner Kenntnisse nachzuweisen hat. Für die Gruppe der classischen Sprachen erstreckt sich die Vorprüfung auf Philosophie, Mathematik und je nach der Wahl des Examinanden auf Sanskrit oder Hebräisch. Für die der modernen Sprachen auf Philosophie, classische Sprachen und Mathematik, für die der Mathematik auf Philosophie, Geschichte, lateinische und deutsche Sprache, ebenso für die Naturwissenschaften.

Wenn der Examinand auch nur in einem der drei Fächer ungenügend bestanden ist, so hat er die ganze Vorprüfung zu wiederholen. Für die Gruppe der classischen Sprachen gilt als Hauptfach die classische Philologie, als Nebenfächer 1) die deutsche Grammatik und Literaturgeschichte, 2) die Geschichte; dazu kommt noch nach dem Belieben des Examinanden die hebräische Sprache. Für die modernen Sprachen gilt als Hauptfach das Französische und Englische, als Nebenfächer 1) die deutsche Grammatik und Literaturgeschichte, 2) Geschichte, dazu nach Belieben das Hebräische. Für die Mathematik als Hauptfach die Mathematik, als Nebenfächer Physik oder eine der übrigen Naturwissenschaften, Zoologie, Botanik, Mineralogie oder Chemie. Für die Naturwissenschaften gilt als Hauptfach Physik oder Zoologie, oder Botanik, oder Mineralogie, als Nebenfächer die anderen Naturwissenschaften und Mathematik.

Die Prüfung ist schriftlich und mündlich. Ist der Examinand bei der schriftlichen Prüfung nur in einem Fache ungenügend bestanden, so kann er nur auf Grund eines förmlichen Beschlusses der Examinatoren zur mündlichen Prüfung zugelassen werden. Haben zwei oder mehrere Arbeiten die Note „ungenügend“ erhalten, so muß der Examinand die schriftliche Prüfung wiederholen. Ähnlich sind die Bestimmungen über die mündliche Prüfung. Hat der Examinand in einem oder mehreren Nebenfächern „ungenügend“, so muß er die mündliche Prüfung, hat er in dem Hauptfache „ungenügend“, so muß er die ganze mündliche und schriftliche Prüfung wiederholen.

Seit Herbst 1876 besteht ein pädagogisches Seminar zu Gießen, dessen Vorstand gegenwärtig der Director des dasigen Gymnasiums ist. Als Mitglieder werden nur solche Aspiranten angenommen, welche durch die Prüfung für das Gymnasial- oder Realschulamt wenigstens in einem Hauptfach die Lehrbefähigung für alle Classen erworben haben. Sie sind verpflichtet, 8—10 wöchentliche Stunden im Gymnasium oder in der Realschule zu unterrichten und hierbei sich den Anordnungen des Directors der betreffenden Anstalt zu unterwerfen. Insbesondere liegt es letzteren ob, Probelectionen der Seminaristen nach der Reihe zu veranstalten, denen stets die übrigen Mitglieder des Seminars beizuwohnen haben. Auch haben diese die von der Seminarirection im Einverständnis mit der betreffenden Anstaltsdirection ihnen bezeichneten Lehrstunden der übrigen Lehrer zu besuchen. Jedes Mitglied hat jährlich eine fachwissenschaftliche und eine pädagogische Abhandlung über ein mit der Direction vereinbartes Thema zu liefern. Außerdem versammeln sich die Mitglieder zu wöchentlich zweistündigen Sitzungen, welche für die Kritik der eingereichten pädagogischen Abhandlungen und anderweitige pädagogische Erörterungen bestimmt sind. Die Zahl der ordentlichen Mitglieder wird vorläufig auf drei festgesetzt. Diese erhalten ein jährliches Stipendium von je 1800 *M* und das erste Jahr ihrer Mitgliedschaft wird ihnen als Access zum höheren Lehrfach angerechnet. Nach Ablauf dieses Jahres sind sie verpflichtet, dem Ministerium zwei Jahre lang für Anstellung an einer öffentlichen höheren Lehranstalt zur Verfügung zu stehen, andernfalls das erhaltene Stipendium zurückzuzahlen. Die außerordentlichen Mitglieder, welche kein Stipendium, sondern nur in Ausnahmefällen eine Remuneration für den von ihnen erteilten Unterricht empfangen, haben in Bezug auf den Access die gleiche Vergünstigung. Solche Mitglieder, welche eine besondere wissenschaftliche oder pädagogische Befähigung dargethan haben, sollen demnächst vorzugsweise für den Unterricht in den höheren Classen verwendet werden.

Die Anstellung der Lehrer erfolgt auf Vorschlag der Oberschulbehörde durch den Großherzog selbst. In Bidingen hat der Fürst das Präsentationsrecht zu 3 Lehrstellen. Ein Maximum der Lehrstunden ist nicht gesetzlich bestimmt, doch sind 20—26 das gewöhnliche Maß. Die Lehrer haben dieselbe Amtskleidung wie alle unter dem Ministerium des Innern stehenden Beamten (vgl. d. Art. Amtskleidung), doch ist man von der strengen Durchführung der gegebenen Bestimmungen allmählich abgekommen. Den ordinirten Theologen ist es verstattet, den schwarzen Amtrock der Pfarrer zu tragen. In Beziehung auf Entlassung und Pensionirung sind die Gymnasiallehrer den übrigen Staatsdienern gleichgestellt.

Die Directoren bekommen bis zu 5400 *M* Gehalt und freie Wohnung, die Lehrer von 2000—4000 *M* ohne freie Wohnung, die Nebenlehrer 400—700 *M*.

C. Das Realschulwesen. Die Realschulen in Hessen-Darmstadt sind ein Product der letzten Jahrzehnte. Früher besuchten die Kinder, welche ohne studiren zu wollen, nach einer höheren Bildung strebten, als sog. deutsche Schüler die Gymnasien; sie waren vom Besuche der lateinischen und griechischen Stunden dispensirt. In Mainz und Darmstadt entstanden vor 50—60 Jahren die ersten hessischen Realschulen. Beide waren ärmlich eingerichtet mit anfangs 2, dann 3 Classen. Mit der zu Darmstadt stand seit 1822 eine Schule für Bauhandwerker in Verbindung, welche einen jährlichen Zuschuß von 500 fl. aus Staatsmitteln erhielt. 1834 dachte man daran, in den drei Provinzialhauptstädten besser fundirte und organisirte Realschulen zu gründen. Die Stände bewilligten für jede derselben 3000 fl. unter der Bedingung, daß sich auch die Städte zu einem gleichen Beitrag verstanden. Dies geschah. Außerdem übernahmen letztere noch die Stellung und Heizung des Vocals und die Herbeischaffung des Lehrgeräths. Die Einrichtung geschah in Darmstadt und Mainz 1834 und 1835, in Gießen 1837. Mit den durch spätere Realisirung ersparten 18,000 fl. wurden Apparate angeschafft. In Darmstadt gründete man alsbald noch eine höhere Gewerbeschule zur höheren industriellen Bildung und zur Vorbereitung für alle auf naturwissenschaftliche und mathematische Kenntnisse, sowie auf geographische Fertigkeiten gestützte Berufsarten

und Studien. Fast zu gleicher Zeit wurde auch das ehemalige Progymnasium zu Offenbach, welches von 80 Schülern kaum 6 auf die Gymnasien schickte, mit Einwilligung des Standesherrn, des Fürsten von Hessen-Birstein, in eine Realschule verwandelt. Derselbe behielt sich das Präsentationsrecht für die Lehrer vor und stellte die weitere Bedingung, daß denen, die es wünschten, Gelegenheit Lateinisch zu lernen gegeben werde. Ähnlich zu Michelstadt in der Grafschaft Erbach. Als die Landstände 600 fl. Zulage bewilligten, offerirte die Stadt Bingen 2000 fl. nebst Local und Heizung; andere Städte, Alzei und Alsfeld folgten. In Friedberg bestand schon seit der Reformation die Augustinerschule als eine Art Gymnasium. 1838 wurde dieselbe in eine „Musterschule“ verwandelt und mit dem Schullehrerseminar in Verbindung gebracht. Später entstand eine Realschule daraus. Weiter kamen hinzu die Realschulen zu Groß-Ulmstadt und Oppenheim. Die erstere wurde 1869 von der Gemeinde gegründet und Ostern 1874 mit dem Rechte ausgestattet, zum einjährigen freiwilligen Dienst berechtigende Zeugnisse auszustellen. Die Oppenheimer Anstalt bestand schon längere Zeit als höhere Bürgerschule. 1877 wurden beide Schulen in Staatsanstalten umgewandelt. Der Name „Provinzial-Realschule“ kommt nicht mehr vor. In Darmstadt, Mainz und Offenbach bestehen Realschulen I. Ordnung nach preussischem Muster; in Gießen wird eine solche eingerichtet. Die übrigen sind Realschulen II. Ordnung mit 6 Classen. In Worms ist eine Realschule II. Ordnung mit dem Gymnasium verbunden; die Realschulen zu Friedberg und Alzei dienen zugleich als Progymnasien. Nach dem letzten Budget betragen die Besoldungen: 1) für die Directoren von Realschulen I. O. 4800 bis 5400 *M.*, dazu sollen noch 600 *M.* Wohnungsvergütung hinzukommen. Für solche an Realschulen II. O. 4000—4600 *M.* 2) Für akademisch gebildete Lehrer an Realschulen I. O. 2000—4600 *M.* Für solche an Realschulen II. O. 2000—3800 *M.* Für seminaristisch gebildete Lehrer 1500—2700 *M.* Die Städte haben im allgemeinen die Gebäude nebst deren Ausrüstung zu stellen und sämtliche sachliche Ausgaben zu bestreiten. Die persönlichen Ausgaben werden, soweit möglich, durch das Schulgeld gedeckt; der Rest ist zu gleichen Theilen vom Staat und von den Städten zu tragen. An einigen Orten, wo die Stadtkasse zu sehr belastet sein würde, ist der Staatsbeitrag ein höherer. Das Schulgeld bei Realschulen I. O. beträgt 60, 72 und 84, in Worms 60 und 78, bei den übrigen 48—60, bei den Vorschulen 20, 36 bis 60 *M.* Im Staatsbudget sind für Realschulen aufgenommen 123,990 *M.*

Der Gesamtbetrag des Staatszuschusses excl. Worms beträgt 111,440 *M.*; angestellt sind (excl. Worms) 11 Directoren, 69 akademisch und 33 seminaristisch gebildete Lehrer. Dazu kommen noch einige seminaristisch gebildete Lehrer für solche Vorschulen, die nicht Staatsanstalten sind, sowie 32 außerordentliche und Hilfslehrer.

Die Oberclassen füllen sich von Jahr zu Jahr mehr. Von den Abiturienten der Realschulen I. O. beziehen viele die Universität, um Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen, Kameral- oder Forstwissenschaft zu studiren; andere besuchen das Polytechnikum. Im ganzen besuchen die Realschulen 3538 Schüler, die Vorschulen 721.

Aufnahme nach vollendetem 10. Jahre bei genügender Fertigkeit im Lesen, Schön- und Rechtschreiben, in den 4 Species mit gleich und ungleich benannten Zahlen. Befreiung alle Jahre. Nach dem Normallehrplan beträgt die wöchentliche Unterrichtszeit 30—33 Stunden, die tägliche 5—6. Der Unterricht soll folgendermaßen vertheilt sein:

Lehrplan für eine Realschule I. Ordnung.

	Classe							
	VI.	V.	IV.	III.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
1. Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Geschichte	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	3
4. Latein	8	6	6	5	4	4	3	3
5. Französisch	—	5	4	4	4	4	4	4

	Classe.							
	VI.	V.	IV.	III.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
6. Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3
7. Geographie	2	2	2	2	1	1	1	1
8. Naturgeschichte	2	2	2	2	1	1	2	2
9. Physik	—	—	—	—	2	2	2	2
10. Chemie	—	—	—	—	2	2	2	2
11. Arithmetik, Algebra, Geometrie	5	5	6	6	6	6	6	6
12. Schreiben	2	2	2	1	—	—	—	—
13. Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2
14. Gesang	1	1	1	1	1	1	—	—
15. Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2
Zusammen	32	35	35	35	35	35	34	34

Lehrplan einer Realschule II. Ordnung.

	Classe						
	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
1. Religion	2	2	2	2	2	2	
2. Geschichte	2	2	2	2	2	2	
3. Deutsch	6	5	4	4	4	4	
4. Französisch	5	5	4	4	4	4	
5. Englisch	—	—	3	3	4	3	
6. Geographie	2	2	2	2	2	2	
7. Naturgeschichte	2	2	2	2	—	2	
8. Physik	—	—	—	—	2	2	
9. Chemie	—	—	—	—	2	2	
10. Arithmetik, Algebra, Geometrie .	5	6	6	6	6	6	
11. Schreiben	2	2	2	2	—	—	
12. Zeichnen	2	2	2	2	2	2	
13. Gesang	1	1	1	1	1	1	
14. Turnen	2	2	2	2	2	2	
Zusammen	31	31	32	32	33	34	

Ein officieller Normallehrplan für die Realschulen nach der neueren Einrichtung ist noch nicht erschienen. Doch wird ein solcher vorbereitet. Darum nur im allgemeinen Andeutungen über die Ziele die man beim Realschulen zu erreichen sucht.

Religion. Feste sittliche Erziehung auf religiöser Grundlage; Kenntnis der Glaubenslehren, der biblischen und Religionsgeschichte; der gottesdienstlichen Einrichtungen; für die Evangelischen auch Kenntnis der bedeutenderen Kirchenlieder und der Belegstellen aus der heil. Schrift. In I. Ordnung soll der Unterricht noch mehr vertieft, namentlich soll auf Kirchengeschichte mehr eingegangen und bei den Evangelischen der Kenntnis der Schrift durch Einleitung in dieselbe und durch Lesen zusammenhängender Abschnitte die nöthige Zeit gewidmet werden.

Geschichte. Uebersichtliche Kenntnis der Weltgeschichte, eingehender die Geschichte der Griechen und Römer und die deutsche Geschichte, festes Erlernen der wichtigsten Jahreszahlen, möglichste Geltendmachung des ethischen Einflusses der Geschichte. In I. Ordnung Geschichte der außerdeutschen modernen Völker, Culturgeschichte, Vortragsreisen bis zu den neuesten bedeutenden Weltereignissen, deren historisches Verständnis der gereiften Einsicht der Schüler zu vermitteln ist.

Deutsche Sprache. Auf fester grammatischer Grundlage beruhende Fertigkeit in schriftlicher Darstellung mannigfaltiger Art auch größeren Umfangs und im mündlichen Vortrage, Kenntnis der Hauptdichtungsarten; kurze Uebersicht der deutschen Literaturgeschichte; Lectüre einzelner Meisterwerke; dabei Hervorhebung des ethischen Momentes in den Lehrstoffen. Gewöhnung an bestimmte und scharfe Unterscheidung der Wortbegriffe und an folgerichtiges Denken. In I. Ordnung: Eingehendere Darstellung

der deutschen Literaturgeschichte, vermehrte Lectüre classischer Werke, umfangreichere Aufsätze mehr abhandelnder Natur und mehr Uebung des freien mündlichen Vortrags.

Französische Sprache. Kenntniss der Hauptlehren der Grammatik, Fähigkeit einen leichteren Schriftsteller zu lesen und schriftlich wenigstens mit befriedigender grammatischer Sicherheit und angemessener Wortkenntniss einfachere Gedankenmittheilungen zu machen; einige Uebung im Sprechen; Einführung in die französische Literatur durch Lectüre eines oder des anderen Dichterwerkes. In I. Ordnung: größere Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache; die Lectüre erstreckt sich auch auf oratorische und abhandelnde Prosa und auf dramatische Stücke, besonders der classischen Periode.

Englische Sprache. Aehnlich wie im Französischen. Fertigkeit in der Conversation kann weder in der französischen noch in der englischen Sprache zur Aufgabe der Schule gemacht werden. Ebenso wird in beiden Sprachen die Literaturgeschichte nur bei der Lectüre der Schriftsteller behandelt.

Geographie. Kenntniss der Gestaltung der Erdoberfläche in ihren Hauptformen; politische Geographie aller Länder, und Deutschlands eingehender; die Hauptlehren der mathematischen und physikalischen Geographie. Letztere ausführlicher in I. Ordnung, wozu der erweiterte Unterricht in der Physik und sphärischen Trigonometrie wesentlich mit hilft; die sphärische Trigonometrie wird vielfach ihre Aufgaben aus der mathematischen Geographie entnehmen.

Naturgeschichte. Kenntniss der hauptsächlichlichen Pflanzen- und Thierformen, namentlich der einheimischen und solcher, die überhaupt zum Menschen in näherer Beziehung stehen; Fertigkeit im richtigen Beschreiben derselben; desgl. der technisch wichtigeren Mineralien, der wichtigeren Felsarten und der geognostischen Lagerungsverhältnisse. In I. Ordnung: Erweiterung vorzugsweise der Mineralogie; Hauptgrundsätze der Geologie. Anatomie und Physiologie dürfen nur soweit berührt werden, als sie nöthig sind, die Lebenserscheinungen der Pflanzen- und Thierwelt richtig aufzufassen.

Physik. Kenntniss der Hauptlehren der Physik mit deren mathematischen Gesetzen; Uebung im Berechnen physikalischer Aufgaben. In I. Ordnung ausführlichere und eingehendere Behandlung. Der mechanische und optische Theil wird mathematisch mehr begründet und durch angewandte Aufgaben eingeübt.

Chemie. Allgemeine Chemie; chemische Geseze und Operationen; das Wichtigste aus der anorganischen Chemie, Metalloide und ihre wichtigsten Verbindungen. In I. Ordnung wird die anorganische Chemie mit Hereinziehung der Stöchiometrie vollständiger gegeben und die wichtigsten Lehren der anorganischen Chemie.

Mathematik. Vollständige Kenntniss und Fertigkeit im sog. bürgerlichen Rechnen; die vier Species der Buchstabenrechnung, Potenzen und Wurzeln; Logarithmen; algebraische Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, bei letzteren Anwendung der Determinanten; Gleichungen des zweiten Grades. Arithmetische und geometrische Reihen; Zinseszins- und Rentenrechnung.

In der Geometrie. Formenlehre, Planimetrie, Stereometrie, Anwendung der Algebra auf die Geometrie und Ebene Trigonometrie. Grundzüge der geraden Parallelprojectionen und deren Anwendung zur Lösung von Aufgaben über gerade Linien und Ebenen im Raume, über krumme und gekrümmte Flächen. In I. Ordnung treten noch zu: die wichtigsten Sätze über die algebraischen und elementaren transcendenten Functionen, die Gleichungen 3. Grades und das Nothwendigste über Lösung der numerischen Gleichungen höheren Grades; sphärische Trigonometrie; Anfangsgründe der neueren Geometrie (Gerade Linie und Kreis); analytische Geometrie der geraden Linie und des Kreises, und das Wichtigste über die Kegelschnitte. In der darstellenden Geometrie kommt noch hinzu: die Darstellung von Prisma, Cylinder, Pyramide und Kegel und die Durchschnitte dieser Körper durch Ebenen. — In der Realschule I. Ordnung wird eine größere Vertiefung erstrebt und deshalb viel Gewicht auf das Lösen von Aufgaben gelegt.

Die Bedeutung des Lateinischen wird für die Realschulen I. Ordnung hauptsächlich darin gesucht, daß es den Mittelpunkt und Kern der zu gebenden sprachlichen, namentlich grammatischen Bildung geben soll. Demnach habe sich der grammatische Unterricht im Lateinischen hauptsächlich an das Regelmäßige, das Normale zu halten und soll seltener vorkommende abweichende Formen, feine Nuancirungen in der Syntax, namentlich aus der Tempus- und Moduslehre weniger berücksichtigen als im Gymnasium. Ingleichen sind die Uebungen zum Uebersetzen ins Lateinische mehr zu beschränken als dort und dienen mehr zur Einübung des grammatisch Gelernten als zur Erwerbung von Fertigkeit im Lateinschreiben. Dagegen ist dem Uebersetzen aus dem Lateinischen hauptsächlich die Zeit zu widmen. Als Ziel gilt Verständnis der historischen Prosa und der erzählenden Poesie. Zur Lectüre geeignet sind: Corn. Nepos, Cäsar, Sallust, Livius, Diod, Vergil und einige leichtere Reden des Cicero. Eine gut gewählte Chrestomathie könnte auch wohl aus anderen Schriftstellern Geeignetes bringen. Bezüglich der Lehrbücher herrscht große Verschiedenheit.

Modelliren kommt als facultativer Unterrichtsgegenstand nur noch in Gießen vor.

Ein besonderes Reallehrerexamen besteht schon seit längerer Zeit nicht mehr. Es werden an die Reallehrer dieselben Forderungen wie an die Gymnasiallehrer gestellt.

Die Frequenz der Realschulen ist im Zunehmen.

Höhere Anstalten für Mädchen. Die erste sog. Töchterchule im Großherzogthum Hessen wurde 1829 in Darmstadt gegründet. Dieselbe bestand aus 3 Classen mit 3 Lehrern, meistens Candidaten der Theologie. Außer den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen wurde auch die französische und englische Sprache und Literaturgeschichte gelehrt. Eine ähnliche Einrichtung bestand zu Gießen und Aschaffenburg. Ebenso waren mit den kleineren Realschulen sog. höhere Töchterchulen verbunden. Außerdem gab es noch Privatinstitute, in Darmstadt 3 mit durchschnittlich 90—95 Schülerinnen, in Mainz 10 mit 20—130 Schülerinnen, eins davon gehörte den englischen Fräulein. Ein blühendes Institut befand sich früher in Worms, 2 zu Gießen und 1 zu Friedberg. Das Lehrgeld betrug 30—50 fl. und mehr. Theilweise waren Pensionnate mit diesen Instituten verbunden. In Darmstadt bestanden Anstalten für die Weiterbildung confirmirter Mädchen. In denselben wurde in Geschichte, Literaturgeschichte, Aufsätzen, Religion, Rechnen, auch wohl im Französischen Unterricht erteilt. Neuerdings ist eine andere Ordnung in die Anstalten für höhere Mädchenbildung gebracht worden. Das Recht, den Namen Höhere Töchterchulen zu führen, haben nur noch die Schulen zu Darmstadt und Offenbach. Sie werden den Realschulen II. Ordnung gleichgestellt und stehen unmittelbar unter dem Ministerium des Innern, Abtheilung für Schulangelegenheiten. Sie haben 9 Classen mit Schülerinnen von 8—16 Jahren, der Lehrplan umfaßt 15 Unterrichtsgegenstände, darunter Französisch, Englisch, Physik, gelegentlich die wichtigsten chemischen Erscheinungen aus dem häuslichen und gewerblichen Leben, Handarbeiten, Turnen u. s. w. Das Schulgeld in der höheren Töchterchule zu Offenbach beträgt 60 M., in der zu Darmstadt 60—84 M. Der Gehalt des Directors 4000—4600 M., der der akademisch gebildeten ordentlichen Lehrer 2000—3800 M., der seminaristisch gebildeten 1500—2700 M., der geprüften Lehrerinnen 1500—2700 M. Das Budget für Offenbach pro 1878: 27,000 M., das für Darmstadt 36,000 M.

Mittelschulen für Mädchen bis zum 14. Jahr mit Unterricht in fremden Sprachen bestehen in Darmstadt und Offenbach. Ebenso kann die Schule in Gießen, welche auch eine Fortbildungschule für confirmirte Mädchen hat, als solche gelten. In einigen Landstädtchen werden die erweiterten Volksschulen, auch von Mädchen, die eine höhere Bildung erstreben, besucht. In Darmstadt, Mainz, Worms und Bad Nauheim bestehen noch blühende Privatinstitute für Mädchen.

E. Waisenhäuser, Rettungsanstalten, Blinden- und Taubstummeninstitute. Bis zum J. 1824 bestand in Darmstadt ein Waisenhaus, in welchem arme elternlose Kinder erzogen wurden. Die Nachtheile, welche eine solche

gemeinschaftliche Erziehung einer größeren Anzahl von Kindern nur allzu leicht mit sich bringt, veranlaßten die Regierung, die Einrichtung zu treffen, daß die Waisenfinder in achtbaren Familien, wo möglich im Heimatsorte untergebracht wurden. [S. d. Art. Waisenhaus. D. Red.] Pfarrer und Bürgermeister haben in vorkommenden Fällen mit geeigneten Leuten einen Accord abzuschließen, welcher der Genehmigung durch den Kreisrath und die Verwaltung der Waisenanstalt bedarf. Für ein Waisenkind werden höchstens 120 *M.* in größeren Städten, auf dem Lande 90 *M.* bezahlt. Dafür müssen die Pflegeeltern alle gewöhnlichen Bedürfnisse des Kindes befriedigen, in Krankheitsfällen wird der Arzt extra bezahlt. Der Pfarrer hat besonders darauf zu sehen, daß die Waisenfinder christlich erzogen und regelmäßig zur Schule angehalten werden. Er muß darüber jährlich auf den Quittungen für die Waisenanstalt eine Bescheinigung ausstellen. Das Kostgeld wird bis zum Tage der Confirmation vergütet. Bei nachgewiesenen Bedürfnissen erhalten die Lehrlinge Unterstützung zur Anschaffung ihrer Kleidung — etwa 20 *M.* jährlich —, Lehrgeld wird keins bezahlt. Der gesammte Kostenaufwand für die Waisen — etwa 1600 — beträgt etwa 138,000 *M.*, an Pflegegeldern 118—120,000 *M.*, Unterstützung für Lehrlinge 7—8000 *M.*, für Confirmationsskleider 4—5000 *M.*, für ärztliche Behandlung 900—1000 *M.* Die Collecten am Neujahrstage, sowie die bei Copulationen und Kindtaufen gesammelten Büchsegelder betragen circa 22—23,000 *M.* Der Staat muß 80—90,000 *M.* zulegen. Aus eigenem Vermögen bezieht die Waisenanstalt 17—18,000 *M.*

Rettungsanstalten. Drei, in jeder Provinz eine: a) Zu Arnshurg in Oberhessen; der Graf von Laubach giebt das Local. Neuerdings werden nur Mädchen in der Anstalt selbst aufgenommen, gegenwärtig 14; die Knaben werden in Familien untergebracht, oder in den anderen Rettungsanstalten. Ersteres ist auch noch bei einigen Mädchen der Fall. Eine Diaconissin ist Lehrerin, eine andere führt die Haushaltung. Das Pflegegeld beträgt 120 *M.*, die ganze Ausgabe etwas über 7000 *M.* Jahresbeiträge und Geschenke 3862 *M.*, Kostgelder 1515 *M.* b) Zu Hähnlein in Starkenburg seit 1851: 49 Knaben alle im Hause. Ausgaben im J. 1877 betragen 22,383 *M.*, Einnahmen 23,579 *M.*, Pflegegeld 5560 *M.*, Collecten 6550 *M.* Das Vermögen 32,068 *M.*, worauf 21,000 *M.* Schulden. c) Zu Jugenheim in Rheinhessen seit 1852; hat 10 Morgen Land, 30—36 Zöglinge, mitunter einige Mädchen im Ort untergebracht. Die Anstalten stehen wie alle Privatinstitute unter Aufsicht der Oberschulbehörde und werden von Zeit zu Zeit visitirt. Die Unterrichtsgegenstände sind die gewöhnlichen der Volksschule.

Blindenanstalt: Im Großhth. Hessen sind zwischen 4—500 Blinde. 1849 entschloß sich der Taubstummlehrer Schäfer zu Friedberg, eine Anstalt für dieselben zu gründen. 1850 im April wurde dieselbe mit 1 Zögling eröffnet, am Schlusse des Jahres war die Zahl der Zöglinge auf 7 gestiegen; da immer neue Meldungen kamen, mußte Schäfer am Ende des folgenden Jahres seine Stellung in der Taubstumm-anstalt aufgeben. Bald stellte sich das Bedürfnis heraus, ein neues Haus zu bauen; es kostete 24,000 *M.* Später wurden noch Scheuer und Stallung hinzugefügt, da eine kleine Deconomie betrieben wurde*). Bis zum 25jährigen Jubiläum waren 161 Zöglinge in die Anstalt aufgenommen worden, worunter auch einige Kurhessen, Nassauer und Preußen. In früheren Jahren befanden sich durchschnittlich zwischen 30—40 Zöglinge in der Anstalt; später wurde diese Zahl vermindert, da dieselbe nicht mehr als Asyl für die genügend ausgebildeten Zöglinge oder die nicht bildungsfähigen betrachtet wurde. Die Zahl der Zurückgebliebenen betrug 20—25; gegenwärtig nur 14 im Alter zwischen 8 und 38 Jahren. Der jährliche Aufwand beläuft sich auf 15—16,000 *M.*, wovon circa 3000 *M.* durch Kostgeld gedeckt werden, während das Uebrige durch milde Gaben aufgebracht werden muß. Die Anstalt hat die Erlaubnis,

*) Das Geld wurde durch Actien à 25 fl. aufgebracht, die theils zurückbezahlt, theils geschenkt wurden.

im Lande collectiven zu lassen; auch geben verschiedene Sparkassen nicht unerhebliche jährliche Beiträge. Die Arbeiten haben im letzten Jahr 2811 *M.* eingetragen. Der Unterricht erstreckt sich auf die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände: bibl. Geschichte, Katechismus, Lesen erhabener Schrift, Schreiben mit Bleistift, Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Gewerblehre. Drucken mit Stachelbuchstaben, auch Uebung des Gedächtnisses durch Auswendiglernen. Die Handarbeiten, welche gelehrt werden, sind: Stricken, Spinnen, Klöppeln, Rohrflechten, Strohsflechten (Bereiten von Strohsdecken, Strohschemeln, Strohschuhen, Bienenkörben u. a.). Für diese Arbeiten hat die Anstalt schon bei mehreren Gewerbeausstellungen Diplome erhalten. Neuerdings ist die Anstalt Staatsanstalt geworden.

Taubstummeninstitut. Der frühere Gymnasiallehrer Koller in Worms hatte eine Privatschule für Taubstumme und widmete sich mit vieler Liebe der Bildung dieser Unglücklichen. 1837 wurde die Gründung einer Staatsanstalt zu Friedberg beschlossen, um zugleich den Zöglingen des Prediger- und Schullehrerseminars Gelegenheit zu geben, sich im Taubstummenunterricht zu üben. Koller wurde Director; für einen Knaben wurden 150 fl. bezahlt, für ein Mädchen 145 fl. Die Kinder wurden in Familien untergebracht für 60—70 fl.; $\frac{1}{4}$ der Kosten bezahlten die Gemeinden oder die Eltern, das Uebrige der Staat. Der Director hatte für das nöthige Lehrerpersonal zu sorgen. 1840 erfolgte die Gründung einer zweiten Anstalt zu Bensheim für kath. Kinder. Als 1854 ein neuer Director angestellt wurde, erhielt derselbe einen festen Gehalt und der Staat ernannte und bezahlte die Lehrer. Durch Collecten wurde eine Unterstützungskasse gebildet, um den entlassenen Zöglingen bei Erlernung eines Handwerks oder weiblicher Arbeiten unter die Arme zu greifen. Die Kosten beider Anstalten betragen zusammen 48,750 *M.*, hieran bezahlt der Staat 41,000 *M.*, die Beiträge der Gemeinden und Privaten betragen circa 6000 *M.* In Friedberg befinden sich 80 Zöglinge, in Bensheim 20—30, in Friedberg sind außer dem Director 8 ordentliche Lehrer und 2 Industrielehrerinnen angestellt.

Öffentliche Kleinkinderschulen finden sich hauptsächlich nur in den größeren Städten und einigen Landstädtchen, weniger auf dem Lande, nur da, wo Privatwohlthätigkeit die Kosten bestreitet.

Privatschulen bestehen etwa 84 mit 305 Lehrern und 190 Lehrerinnen. Die requentesten sind: a) unter den Knabenschulen: die der Schulbrüder in Mainz mit 437, von Klein mit 256, die der Handelsschule von Bögler zu Offenbach mit 104 Schülern; unter den Mädchenschulen: die der englischen Fräulein zu Mainz mit 353, von Brecher daselbst mit 325, das Hofmann'sche Institut zu Darmstadt mit 272, die Privatmädchenschule zu Worms mit 234 Schülerinnen.

R. Straß.

Heuchelei, s. Wahrhaftigkeit.

Heuristisch, s. Unterrichtsform.

Heyne, Christian Gottlob, unter den großen Restauratoren des Humanismus in Deutschland sicherlich derjenige, welcher mit der umfassendsten Thätigkeit und dem durchgreifendsten Erfolge einerseits geschmackvolle Behandlung der Classiker, zumal der Dichter, gelehrt, andererseits zu vielseitiger und tiefgehender Bearbeitung der alten Disciplinen der Alterthumswissenschaft angeleitet hat, während er zugleich für das höhere Schulwesen theils durch die zahlreichen Schüler, welche unter ihm sich bildeten, theils durch die Reorganisation bedeutender Anstalten noch besondere Wichtigkeit erlangt hat.

Geboren zu Chemnitz am 25. Septbr. 1729 hatte er eine trübe und gedrückte Jugend. Sein Vater, ein Leineweber, einst des Glaubens wegen aus Schlesien nach Sachsen geflüchtet, vermochte sich auch durch großen Fleiß aus bitterer Noth nicht emporzuheben und versank allmählich in Kleinmuth und Mismuth. Der aufgeweckte Knabe, zuerst einer Schule der Vorstadt übergeben, sah sich in dieser durch die Söhne des Schulmeisters arg gepeinigt; doch half ihm eine Privatstunde, welche ein wohlhabender Pathe bezahlte, in die Anfänge des Lateinischen hinein, und im Juni 1741 trat er, gegen die Wünsche des Vaters, in das Lyceum seiner Vaterstadt. Der Unterricht der

Anstalt war elend; der Privatunterricht eines Geistlichen, der sein zweiter Pathe war, beschränkte sich auf Versification und wurde dem Zögling durch Pedanterie und Härte des Lehrmeisters eine stete Qual. Dennoch arbeitete sich H., der anfangs auch, weil er die nöthigen Bücher sich nicht kaufen konnte, das zu den einzelnen Lectionen Erforderliche sich abschreiben mußte, mit Energie vorwärts, und wie dürftig immer der Unterricht, selbst des Rectors, war, so gelangte er doch im Griechischen wie im Lateinischen zu nicht geringer Fertigkeit, also daß er selbst die Predigten in griechischen und lateinischen Versen nachzuschreiben vermochte. Aber von der antiken Literatur lernte er nur wenig kennen; erst im letzten Schuljahre, als ein Schüler Ernesti's, Krebs, an die Schule kam, gewann er einen Einblick in den ihm bisher verschlossenen Reichthum. Inzwischen hatte sich doch auch seine äußere Lage dadurch etwas gebessert, daß er Informator in einer begüterten Familie geworden war, deren Einfluß auch seine äußerliche Unbehüllichkeit allmählich beseitigte.

Aber er hatte nur zwei Gulden in der Tasche, als er zu Ostern 1748 die Universität Leipzig bezog. Der geistliche Pathe, der ihm Unterstützung versprochen hatte, ließ ihn in peinlichster Verlegenheit; an dem Nothwendigsten Mangel leidend, konnte er an geordnete Studien nicht denken. Er hörte Einzelnes bei Ernesti, dessen Gründlichkeit und Klarheit ihn anzog; dann kam er in Verbindung mit Christ, der ihm zusammenhängende Lectüre der Alten nach der Zeitfolge empfahl und mit Herodot anzufangen rieth, aber nicht verhindern konnte, daß der leidenschaftliche Jüngling durch die angestrengtesten Arbeiten bis zum Tode sich erschöpfte; endlich genöthigt, für ein Brodstudium sich zu entscheiden, wählte er die Jurisprudenz und hörte nun namentlich bei Bach, dessen Vorlesungen über römisches Recht besonders dadurch anziehend wurden, daß sie in stete Beziehung zu Literatur und Geschichte traten. Aber die äußere Noth dauerte mit kleinen Unterbrechungen fort.

Da hatte ein lateinisches Gedicht Heyne's die Aufmerksamkeit des damals allmächtigen Ministers Brühl auf ihn gelenkt. Im April 1752 veranlaßt nach Dresden zu gehen, sah er sich doch Monate lang mit leeren Versprechungen hingehalten und dadurch in die ärgsten Verlegenheiten gebracht; erst im Herbst des folgenden Jahres wurde er als Copist in Brühl's Bibliothek mit 100 Thlr. Gehalt angestellt. Da machte ihn die Noth zum Schriftsteller. Noch in demselben Jahre gab er eine Uebersetzung von Chariton's Romanen heraus; 1755 folgte die erste Ausgabe des Tibull mit ihrer in pädagogischer Beziehung merkwürdigen Vorrede, — eine bei allen Schwächen doch verdienstliche, ja bahnbrechende Arbeit, für ihn selbst dadurch wichtig, daß sie die Richtung seiner Studien für immer entschied und seinem Gemüthe Frische und Milde bewahrte (s. Vorrede zur dritten Aufl.). Eine durch Zufall in seine Hand gekommene Handschrift des Epiktet veranlaßte ihn zu eingehenderem Studium desselben, und schon 1756 trat die Ausgabe des Enchiridion an den Tag. Dazwischen beschäftigten ihn französische und englische Schriftsteller, namentlich Montesquieu, Shaftesbury, Locke, und kleine Uebersetzungen dienten als Broderwerb. Sein inneres Leben gieng während dieser Zeit durch große Schwankungen; aber er rettete sich, nach dem Ausdruck seines Biographen, „eine geläuterte Religiosität“, und durch das Studium Epiktet's gewann er Grundsätze, die ihm durch schwere Bedrängnisse halfen. Seine Bekanntschaft mit Winkelmann, der damals in Dresden zur Uebersiedelung nach Italien sich anschickte, war eine ganz äußerliche geblieben; beide Männer ahnten nicht, wie sie durch den Gang ihrer weiteren Thätigkeit einander sehr nahe gebracht werden sollten.

Das Jahr 1756 führte schreckliches Unheil über Sachsen, damit auch über Heyne herein, Brühl flüchtete mit seinem Könige nach Warschau, sein Palast wurde verübet, seine Bibliothek zerstreut. Heyne verlor seinen karglichen Gehalt. Da wurde er durch Rabener's Verwendung Führer eines jungen Herrn von Broizem und lebte nun an dessen Seite zuerst theils in Dresden, theils auf dem Lande in der Oberlausitz, dann seit dem Anfange des J. 1759 in Wittenberg, wo er selbst die akademischen Studien wieder aufnahm und namentlich durch die Vorlesungen des trefflichen Historikers Ritter,

den vor Jahren auch der große Ruhm mit Eifer gehört hatte, benutzte. Aber der Kriegslärm störte ihn auch hier; als er nach Dresden zurückgekehrt war, erlebte er (18. Juli 1760) das furchtbare Bombardement der Stadt und verlor mit den übrigen Habseligkeiten auch seine wissenschaftlichen Sammlungen und Vorarbeiten. Wenn er nun doch gerade jetzt ein eheliches Bündnis schloß, so drängte ihn dazu tiefes Pflichtgefühl gegen die Geliebte, die mit Aufopferung ihn in den schwersten Tagen unterstützte und die treueste Anhänglichkeit ihm bewiesen hatte; das gemeinsam getragene Leid wurde beiden leichter. Aber aus den wissenschaftlichen Studien schien er mehr und mehr herauszukommen; heftige Flugschriften gegen Preußen und andere Nebenarbeiten förderten ihn in der erwählten Richtung nicht; als er den lateinischen Text zum dritten Tausend der Lippert'schen Dactylolothek übernommen hatte, fühlte er, daß er selbst im Latein zurückgekommen sei. Aber das wechselnde Leben hatte ihn anderes gelehrt, was ihm bald zu statten kommen sollte, und besonders sein Talent für geschäftsmännische Thätigkeit entwickelt, die ihn später so auszeichnete.

Zu seiner eigenen Ueberraschung erhielt er 1763 auf Ruhnken's Empfehlung und durch Ernesti's Vermittelung einen Ruf nach Göttingen, um Gesner's Nachfolger zu werden*). Bald hatte er sich das Vertrauen des Ministers von Münchhausen gesichert, der ihm über die ersten Schwierigkeiten hinweghalf und ihn rasch zu einer sehr einflußreichen Stellung erhob, was H. wieder durch eifrige Thätigkeit im Berufe und, lockenden Versuchungen gegenüber, — er sollte 1770 nach dem Wunsche Friedrich's II. die Leitung der Anstalt in Kloster Bergen übernehmen, — durch opferwillige Treue vergalt. Seine Wirksamkeit war eine sehr ausgedehnte und mannigfache; er war akademischer Lehrer und zugleich Leiter des philologischen Seminars, Secretär der Gesellschaft der Wissenschaften und Redacteur der Gelehrten Anzeigen, erster Bibliothekar, Inspector des Pädagogiums in Kfeld, mehr und mehr der einflußreichste Rathgeber in allen Angelegenheiten der Universität bei enger Befreundung mit den beiden Brandes, welche nach Münchhausen's Tode nach einander die Oberleitung der Universität in den Händen hatten. Dazu kamen seine umfassenden schriftstellerischen Arbeiten, seine ausgebreitete Correspondenz, viele rein äußerliche Geschäfte, die Bemühungen für das Gelehrtenschulwesen des Landes. Nur bei der strengsten Lebensordnung und der genauesten Zeitbenutzung vermochte er so vielseitigen Anforderungen zu genügen. Wir versuchen, ihn nach den Hauptrichtungen seiner Thätigkeit noch etwas genauer zu charakterisiren.

Als akademischer Lehrer sicherte er bald sich Einfluß, obgleich seine Persönlichkeit nichts Imponirendes, sein äußerer Vortrag nichts Blendendes oder Fesselndes hatte; aber die Fülle seiner Gelehrsamkeit, sein klarer Verstand, seine ganz aus der Sache kommende Lebendigkeit gewannen ihm doch aufmerksame und dankbare Zuhörer. Er las über Kritik und Mythologie, über griechische und römische Literatur, über griechische und römische Alterthümer, über die Oden und Sermonen des Horaz, in Privatissimis auch über Homer und Pindar, sowie über Archäologie, die er zuerst in den Kreis des akademischen Unterrichts zog, täglich 2—3 Stunden. Dem regelmäßig aus neun Mitgliedern bestehenden philologischen Seminar widmete er eine ganz besondere Sorgfalt; er war streng in diesem engsten Kreise und pflegte unter Umständen junge Männer von der akademischen Laufbahn eher zurückzuhalten (vgl. Jacobs' Personalien S. 28); aber er munterte auch wieder kräftig auf und hatte die Freude, eine Menge tüchtiger Männer (im ganzen über 300) aus dieser Schule hervorgehen und weit umher Einfluß gewinnen zu sehen. Manche freilich, wie F. A. Wolf, waren nicht zu gewinnen; andere, wie J. H. Voss, wurden später seine Gegner. Zahlreich waren die Programme, die er als akademischer Lehrer zu schreiben, zahlreich die Reden, die er zu halten hatte. Bei dem stets wachsenden Reichthum seines Wissens warf er sie alle rasch auf das

*) Ruhnken hatte geschrieben: Tanta in hoc viro ingenii et doctrinae ubertas est, ut brevi omnis cultior Europa ejus laudes celebratura sit (Ruhnkenii Opuscula II, 749).

Papier, in leichtem und gefälligem Latein; aber sie waren doch alle mit Umsicht gewählt (oft mit Bezugnahme auf die Zeitverhältnisse) und sorgfältig vorbereitet.

Als Secretär und Mitglied der Societät der Wissenschaften hielt er besondere Vorlesungen, und er pflegte dabei Gegenstände zu behandeln, welche eine genauere Ausführung verdienten, anderwärts aber nicht wohl ausgeführt werden konnten. Außerdem fielen ihm die Anreden der Societät bei ihrer jährlichen Stiftungsfeier und Gedächtnisreden auf verstorbene Mitglieder zu. Sehr viele Kraft und Umsicht erforderte daneben die Redaction der Gelehrten Anzeigen, die er 1770 übernahm und fortwährend mit Recensionen seiner Hand ausstattete; ebenso hatte er (seit 1771) die Abhandlungen der Societät herauszugeben. Eine Menge äußerlicher Geschäfte nahmen ihn als Secretär fort und fort in Anspruch.

Große Verdienste erwarb er sich um die Bibliothek der Universität. Er hatte die Oberaufsicht über dieselbe noch 1763 durch Münchhausen's Vertrauen erhalten und sogleich eine durchgreifende Revision vorgenommen. Sein Bestreben gieng darauf, eine Büchersammlung herzustellen, die allen Fächern der Wissenschaften, den Literaturen aller gebildeten Völker in möglichst gleicher Weise gerecht werde, und bei den reichen Erfahrungen, die er schon in Dresden gemacht hatte, bei der Energie und Umsicht, die ihm eigen waren, bei der Liberalität, mit welcher die Behörden die erforderlichen Mittel gewährten, gelang es ihm, die Bibliothek im Laufe eines halben Jahrhunderts zu einer der reichhaltigsten und vollständigsten Europa's zu machen. Sie zählte bei seinem Tode mindestens 250,000 Bände und war durch die verständigsten Einrichtungen zugleich eine der nützlichsten geworden.

Das höhere Schulwesen des Landes förderte er natürlich zu allermeist durch die Lehrer, welche aus seinem Unterrichte hervorgiengen (vgl. d. Art. Hannover). Dann aber war sein Verdienst auch die Neugestaltung des Pädagogiums in Alfeld, der Schulen in Göttingen und Hannover. Die damals gänzlich verfallene Anstalt in Alfeld, der selbst J. Matth. Gesner nicht hatte aufhelfen können, wurde 1770 durch Münchhausen's Vertrauen unter seine Inspection gestellt und gewann durch sein kräftiges Eingreifen bald neues Leben. Er führte der Anstalt, in welcher Unterricht und Erziehung innig verbunden sein sollten, stets frische und tüchtige Lehrkräfte zu (auch der junge F. A. Wolf wurde durch H. nach Alfeld gebracht), kam in den früheren Jahren jeden Sommer dahin und unterzog alles bis in das Einzelste seiner Prüfung, stand aber auch sonst mit dem Director und den übrigen Lehrern in steter Verbindung, und diejenigen Schüler, welche einmal seine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt hatten, begleitete er mit Theilnahme auch in die Zeiten ihrer höheren Studien hinein (Vgl. Arnoldt Fr. Aug. Wolf I, 40 ff., 65 ff.) Eine ähnliche Thätigkeit entwickelte er 1797—98 für die Stadtschule in Göttingen, die durch ihn eine wesentliche Umbildung erfuhr; sie ward in den unteren Classen eine nützliche Bürgerschule, ohne Verdrängung der Elemente des gelehrten Unterrichts, und blieb seitdem fortwährend Gegenstand seiner aufmerksamsten Theilnahme. Die Bevölkerung wandte der Anstalt jetzt entschiedenes Vertrauen zu, und ihm selbst dankte der Magistrat dadurch, daß er sein Haus von allen Abgaben befreite. Da 1802 auch die Hauptstadt ihre Schule durch H. reformiren ließ, würde vielleicht eine allgemeine Reform der Gelehrten- und Bürgerschulen des Landes unter seiner Leitung zu Stande gekommen sein, wenn nicht die bald darauf hereinbrechenden Stürme es verhindert hätten. Aber so wenig er verkannte, daß der Schulunterricht mancher Erweiterungen und Verbesserungen bedürfe, wenn er den Bedürfnissen der Zeit entsprechen solle, so hielt er doch, wie begreiflich, mit großem Ernste auf Bewahrung der classischen Studien, und sicherlich hat gerade er viel auch dazu beigetragen, daß die philanthropistischen Bestrebungen, so sehr sie von den Sympathien der Zeitgenossen begünstigt waren, auf die Gelehrtenschulen nur wenig einwirken konnten. Wie richtig und treffend sein pädagogisches Urtheil auch in solchen Dingen war, die von seinem Studientreise weit ablagen, zeigen seine Bemerkungen über die angemessenste

Einrichtung eines Handbuchs der Naturgeschichte in J. Georg Forster's Briefwechsel Th. 2, S. 564 ff.

Die Verdienste, welche sich Heyne als Schriftsteller erworben, in der Kürze zu würdigen, ist eine nicht gerade leichte Aufgabe. Er umfaßte den ganzen weiten Kreis der Alterthumsstudien und hat außerordentlich viel dazu beigetragen, denselben in Deutschland den gebührenden Rang zu sichern; aber die Dichter standen ihm zunächst und von ihnen aus erforschte er das Leben der alten Welt in allen Richtungen, von ihnen aus gewann er von diesem Leben selbst eine poetische Ansicht, die ihn zwar nie zu unwahrer Behandlung verleitete, aber allen seinen Arbeiten Schwung gab und ihn befähigte, alle edleren Gemüther für das classische Alterthum zu erwecken, die classische Literatur und die Alterthumskunde, bis dahin allzu sehr Sache der Schule, in die Kreise der Gebildeten einzuführen. In der Bearbeitung der Classiker nun war natürlich das Sprachliche, besonders die Dichtersprache, für ihn das Nächste; aber er knüpfte hieran nicht das höchste Interesse, und wie Treffliches er auch im einzelnen geleistet hat, so hat er doch gerade in dieser Beziehung den Anklagen eines jüngeren Geschlechts nicht entgehen können. Bedeutendes hat er für die Darlegung des Sinnes und Zusammenhanges der von ihm behandelten Autoren geleistet, und in der Behandlung des Sachlichen ist seine Thätigkeit jedenfalls als eine epochemachende zu bezeichnen. Sein Tibull erlebte drei Auflagen (1755, 1777, 1799). Seine Ausgaben des Vergil, drei (oder vier) größere (1767—75, 1788, 1803) und drei Handausgaben, neben denen noch eine dreifache Londoner, die späteren auch durch glänzende Ausstattung ausgezeichnet, sind aus den umfassendsten und genauesten Studien hervorgegangen, durch die Detailerklärung für das philologische Studium überaus anregend geworden und haben durch die beigegebenen Excurse manche noch kaum berührte Gebiete erst wahrhaft aufgeschlossen. Den Fürsten der Lyriker, Pindar, hat er in Wahrheit erst zugänglich gemacht und verstehen gelehrt (erste Ausgabe 1773, zweite 1798). Zur Bearbeitung Homer's war er theils durch seine Beschäftigung mit Vergil, theils durch Rob. Wood's Essay on the original Genius of Homer angeregt worden; fünfzehn Jahre hat er diesem Dichter gewidmet und in solcher Weise an der Interpretation desselben sich versucht, daß bei den Angriffen, welche F. A. Wolf und seine Freunde die Arbeit erfahren ließen (die Ausgabe der Ilias erschien 1802 in 8 Bänden, daneben eine Handausgabe in 2 Bänden 1804), doch mehr Billigkeit hätte walten sollen. (Vgl. über die Mitwirkung von Fr. Jacobs dessen Personalien S. 34 und 305 f.). Ueber seine kritischen und hermeneutischen Grundsätze hat er in den Vorreden zu seinen Ausgaben auf sehr belehrende Weise sich ausgesprochen. -- Ungemein viel verdankt ihm die Mythologie (vgl. R. D. Müller's Prolegomena S. 317 ff. und Creuzer's Urtheil in Zeitgenossen Neue Reihe VII. S. 39); in das Verständnis der Mythen hat er zuerst wahrhaft eingeführt und seine Ausgabe des Apollodor (1782, eine zweite 1803) ist dafür ebenfalls höchst wirksam gewesen. Für die der Mythologie so nahe stehende Kunstgeschichte, deren Studium ihm durch Windelmann's großartige Leistungen empfohlen war, hat er theils als akademischer Lehrer, theils durch eine Reihe werthvoller Abhandlungen, namentlich über die Geschichte der alten Kunstwerke und der Kunst selbst in Konstantinopel sich thätig erwiesen. Seine allgemeineren historischen Studien, die während der ersten Jahre seines Göttinger Lebens in den Arbeiten für die Uebersetzung der Weltgeschichte von Guthrie und Gray aufgegangen waren, hielten sich natürlich vorzugsweise im Kreise der alten Geschichte und beschäftigten sich hier wieder besonders mit dem inneren Leben der Staaten. Eine Reihe von Abhandlungen, namentlich die über die Verfassungen und Gesetzgebungen der Republiken Großgriechenlands beweisen, mit welchem freien Blicke er die Dinge ansah, und manche in den Jahren der französischen Revolution entstandenen Darstellungen, ebenso der Briefwechsel mit seinem Schwiegersohne Forster in derselben Zeit, lassen erkennen, welche Reife und Klarheit politischer Anschauungen er gerade durch das Studium des Alterthums gewonnen hatte. Ueberhaupt enthalten seine kleinen Schriften in den Commentariis (seit 1778 hießen sie Commentationes) der Societät der Wissenschaften und in den Opusculis

academicis (6 Bde. 1785—1812) einen außerordentlichen Schatz von historischen Forschungen, die sehr viel dazu beigetragen haben, diesen Studien überhaupt neuen Aufschwung zu geben.

Es ist begreiflich, daß H. zu dem ausgebreitetsten Ruhme im In- und Auslande gelangte, Mitglied vieler gelehrten Gesellschaften wurde, Beweise der Anerkennung von den verschiedensten Seiten erhielt. Sein Vaterland Sachsen suchte ihn für die kurfürstliche Bibliothek, Dänemark für die Universität Kopenhagen und die Reorganisation seiner Gelehrtenschulen zu gewinnen; er schwankte namentlich in dem letzteren Falle, lehnte aber zuletzt doch ab, auch darum, weil er fürchtete, daß nach seinem Weggange alles zusammenstürzen würde. Vgl. Forster's Briefwechsel Th. 2 S. 811 f., 814 f., 821 f. Aber neben zahlreichen Verehrern fehlten Widersacher nicht (Jacobs vermischte Schriften Th. 6 S. 583 ff.), und auch seine einflußreiche Stellung an der Universität erweckte ihm manchen stillen Feind, weshalb er auch manches, z. B. Herder's Berufung, nicht erwirken konnte. Der zuweilen laut gewordene Vorwurf der Herrschsucht und Intrigue darf als ein unverdienter bezeichnet werden.

Diejenigen, die ihn näher kannten, liebten in ihm einen Mann, der mit großer, in einzelnen Fällen zur Heftigkeit sich steigern den Lebhaftigkeit eine wahre Gutmüthigkeit verband und nicht minder durch Uneigennützigkeit und Wohlthätigkeit Achtung verdiente. Am glücklichsten fühlte er sich im Kreise seiner Familie (er war zweimal verheirathet und hatte aus beiden Ehen Kinder) und wurde für herbe Verluste auch wieder durch reiche Freuden entschädigt. Aber auch an den Schönheiten der Natur erquickte er sich gerne, und so hatte ihm eine Reise in die Schweiz, die er 1788 unternahm, besonders großen Genuß gewährt. Seine religiösen Ueberzeugungen gewannen in späterer Zeit durch die Kantische Philosophie so wenig Entschiedenheit als vorher durch die Wolff'sche (vgl. einen merkwürdigen Brief in Forster's Briefwechsel, Th. 2, S. 101 ff.); aber er war doch ein tiefreligiöser Mann, und neben seinem Bette lag allezeit Bibel und Gesangbuch, wie er denn auch manche Lieder in das Lateinische übersezt hat.

Die großen politischen Umwälzungen seit 1789 erfüllten ihn mit steigender Unruhe; aber er suchte doch seit 1802 mit dem gefürchteten Frankreich in wissenschaftliche Verbindung zu treten und sah sich selbst vom Nationalinstitute unter die auswärtigen Mitglieder aufgenommen. Als Hannover von den Franzosen besetzt wurde, konnte er der bedrohten Universität um so wirksameren Schutz bieten. Die Periode des westfälischen Königreichs brachte ihm geringeres Leid, als er besorgt hatte; ihr Ende erlebte er nicht: ein schmerzloser Tod nahm ihn am 14. Juni 1812 hinweg. — Eine treffliche Biographie haben wir von Heeren, der sein Schwiegersohn war, in den biographischen und literarischen Denkschriften, Göttingen 1823. Daraus ein 3. Th. wörtlicher Auszug von Alberti in dessen biographischer Quartalschrift I. 2 (Spzg. 1845). Vgl. außerdem Pütter, Versuch einer akad. Gelehrten-Geschichte von der Georg-August-Universität zu Göttingen. 2 Theile. 1765 u. 88. Beachtenswerth zur Charakteristik Heyne's sind auch die Auszüge aus seinen Briefen an den Bibliothekar Langer in Wolfenbüttel, welche Ebert's Uebersetzungen, Bd. I, enthalten*).

Heinrich Kämmer.

*) Wir fügen die kurze Charakteristik H.'s von D. Fahn (Die Bedeutung und Stellung der Alterthumsstudien in Deutschland. Berlin 1859) hier bei: H. besaß zwar keine geniale Productivkraft, allein in hohem Grade die Fähigkeit, von den verschiedensten Seiten her sich anregen zu lassen und die mannigfaltigsten Eindrücke fruchtbar zu verarbeiten . . . In der eigentlichen philologischen Technik unsicher, wendete er in einem wohl verstandenen Bedürfnis der sachlichen und ästhetischen Erklärung besondere Sorgfalt zu und hob in der Erfassung des Alterthums mit richtigem Blick namentlich das culturhistorische Moment hervor; die Mythologie, welche er aus einem lockeren Aggregat von Fabeleien zu einer Geschichte der philosophisch-religiösen Vorstellungen, wenn auch noch in ungenügender Weise, auszubilden bemüht war, führte er, wie die Geschichte und Erklärung der alten Kunst, in den Kreis der philologischen Disciplinen ein. Sein Verdienst beschränkte sich aber nicht darauf, denselben äußerlich zu erweitern, er suchte mit bewußtem Streben das Alterthum als ein lebendiges Ganze aufzufassen und zu verstehen.

Hieronymianer (Brüder vom gemeinsamen Leben). — Literatur. Jac. Revii *Daventriae illustratae s. historiae urbis Daventr. II. VI.* (Lgd. Bat. 1651. 4) p. 28 ff. Lindenborn, *hist. episcopatus Daventr. Col. 1670. 8.* Hamelmann, *Opera genealogico-hist. de Westphalia et Saxonia inf. in unum vol. congesta a Wasserbach. Lemg. 1711. 4.* Delprat, *Verhandeling over de Broederschap van G. Grootte, Utrecht 1830, Deutsch unter dem Titel: Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Ein Beitrag zur Geschichte der Kirche, Literatur und Pädagogik des 14., 15. und 16. Jahrhunderts, von Delprat. Deutsch mit Zusätzen und einem Anhang von Mohrnik. Ppzig. 1840. gr. 8.* Ullmann, *Reformatoren vor der Reformation, Bd. II, S. 62 ff.* und dessen Vorrede zur Ausgabe von vier Schriften Joh. Ruysbroecks. Hannover 1848. Nach Delprat und Ullmann R. von Raumer, *Th. 1* und Cramer, *Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Stralsund 1843.* Ganz nach Cramer R. Schmidt, *Gesch. der Pädagogik, Bd. II, S. 290 ff.* Vgl. endlich Kramer, *Die Brüder vom gemeinsamen Leben. Berlin 1856. 25 S. 8.* und Wildenhahn, *die Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben. Annaberg 1867. 4.* Specielleres erwähnen wir an den geeigneten Stellen.

Die letzten Jahrhunderte des Mittelalters gewinnen eine ungewöhnliche Bedeutung dadurch, daß das Bürgerthum weit umher in deutschen Landen zu voller Entwicklung kommt und wie es in äußerer Thätigkeit frisch und muthig nach allen Seiten ausgreift, so für die lebendiger gewordenen Bedürfnisse des Geistes und Herzens auf neuen Bahnen und unter neuen Führern Befriedigung sucht. Je weniger nun die Kirche bei der heillosen Zerrüttung ihrer besten Ordnungen und Institute solchen Bedürfnissen entgegenkam, desto mächtiger regte sich und desto wirksamer wurde der Trieb, in freieren Gestaltungen, wenn auch noch immer im Zusammenhange mit der Kirche, Bildung zu schaffen. Da gewinnen die Bemühungen der Städte, neben den meist verkommenen kirchlichen Lehranstalten, den Stifts- und Klosterschulen, eigene Schulen (Stadtschulen), einzurichten, eine noch nie eingehender geschilderte Bedeutung; besondere Wichtigkeit aber hat für ausgedehntere Kreise das, was in den zu höchster Blüte gelangten Niederlanden die Brüder vom gemeinsamen Leben unternommen. Wir versuchen jetzt, zuerst die Entstehung und Entwicklung dieser Gemeinschaft in aller Kürze zu zeichnen, um dann eingehender ihr Unterrichtswesen zu beschreiben und zuletzt ihren Einfluß auf Bildung und Leben der Zeit, in der sie blühten, wie des nachfolgenden Geschlechts, zu bestimmen.

Die Brüder vom gemeinsamen Leben hatten ihren Stifter in Gerhard Grootte, der, 1340 zu Deventer geboren, hier auch seine erste Bildung empfangen, dann in Paris und Eöln vornehmlich philosophischen und theologischen Studien obgelegen und zu einträglichen Pfründen in Utrecht und Aachen Zugang gefunden, hierauf aber im Kartäuser Kloster Monikhusen bei Arnheim drei Jahre lang unter strenger Askese der Erforschung der biblischen Wahrheit sich hingegeben hatte. Er war später in Utrecht als Volksprediger aufgetreten, und da er zum Volke in der Sprache desselben (belgico sermone) mit dem Eifer und der Kraft des Täufers redete, waren bald die Kirchen, in denen er predigte, zu eng geworden, die Schaaren der Zuhörer zu fassen, und er hatte unter freiem Himmel vor Tausenden geredet. Als nun die Eifersucht der Bettelmönche ihm Schwierigkeiten bereitete, zog er sich auf engere Kreise zurück und begann, angeregt durch das, was er im Kloster Grünthal bei Brüssel von dem tiefsinnigen Mystiker Joh. Ruysbroeck und dessen Genossenschaft gelernt hatte, in seiner Vaterstadt Schüler der dortigen Lehranstalt um sich zu versammeln, um mit ihnen gute Bücher zu lesen und sie zu lohnendem Abschreiben von Büchern anzuleiten. Als der treffliche Florentius Radewins (geb. 1350 in Leerdam) sich ihm angeschlossen hatte, gewann die Verbindung Zuwachs und Ausdehnung: das erste Fraterhaus entstand. Als in diesen zukunftreichen Anfängen Gerhard 1384 von einer Seuche weggerafft worden, übernahm es Florentius, die Sache weiter zu führen, und es gelang seiner lebenswürdigen Persönlichkeit, seinem selbstlosen Eifer, seinem klaren Verstande und praktischem Sinne, in

wenigen Jahren der neuen Genossenschaft die erfreulichste Entwicklung im Innern wie nach außen zu sichern. Er machte das von ihm 1386 gestiftete Kloster regulirter Kanoniker in Windesheim bei Zwoll zu einem Mittelpuncte der immer kräftiger gedeihenden Genossenschaft, die nun nach der einen Seite hin in geschlossenen (klösterlichen) Vereinigungen, nach der anderen in freieren Bruderschaften sich darstellte, allezeit aber lebendige Wechselwirkung zwischen beiden Seiten erhielt. Ihm zur Seite stand Gerhard Zerholt, geb. 1367 in Zütphen, der besonders auch für die Anwendung der Bibel in der Landessprache und für Benutzung dieser bei aller Pflege des religiösen Lebens mit großer Entschiedenheit thätig war. (Aus seiner Schrift *de libris tautonicalibus* sind von Revius S. 41 ff. zwei höchst wichtige Abschnitte mitgetheilt worden, die Schöpff in seiner *Aurora* T. V. [Dresd. 1859] zugänglicher gemacht hat). Beide Freunde starben rasch hinter einander, Gerhard J. 1398, Florentius 1400, in demselben Jahre, welches ihren und des Stifters Biographen, den viel gefeierten Thomas von Kempen in das für die Bruderschaft so wichtig gewordene Kloster auf dem St. Agnetenberg bei Zwoll eintreten sah, um hier ein dem Höchsten in Demuth und Innigkeit hingeebenes Leben zu führen.

Die Brüder vom gemeinsamen Leben, auch Brüder vom guten Willen (weil sie nicht sowohl durch mönchische Gelübde, als durch freien Willen zusammengehalten wurden und in solchem wirkten), oder Collatienbrüder (von ihren religiösen Versammlungen, Collatien), oft auch Hieronymianer (nach dem gelehrten Kirchenvater Hieronymus), seltener Gregorianer (nach Gregor d. Gr., der im Mittelalter als Schulpatron der Schulen verehrt wurde*), wollten in aller Einfachheit eine nach dem Vorbilde der apostolischen Zeit lebende Genossenschaft darstellen, deren Glieder zunächst in Entsagung und Andacht, in Uebung der Barmherzigkeit und fleißiger Handarbeit ihre Befriedigung fanden, dann aber nach außen für das Volk und dessen Jugend eine wohlthätige Wirksamkeit entfalteten. Der Idee und Aufgabe solcher Brüdergemeinschaft schien es nun durchaus zu entsprechen, daß Besitz, Wohnung, Erbauung und Thätigkeit gemeinsam wären, in allen äußeren Dingen, wie in den Angelegenheiten des Herzens, alles durch feste Ordnungen, doch ohne mönchischen Zwang, bestimmt würde. Was die nach sorgfältiger Prüfung Aufgenommenen in freier Liebe zum Gemeinbesitze gaben oder diesem als Geschenke und Vermächtnisse hinzufügten, das wurde für Erhaltung und Förderung des Ganzen verwendet. In jedem Bruder- oder Fraterhause wohnten selten mehr als 20 Brüder zusammen, Priester, Cleriker, Laien und Novizen, allen vorgefetzt ein Rector (Prior, Präpositus), neben ihm wohl auch ein Vicerektor, unter ihm der Procurator für den Haushalt, der Scripturarius für die Leitung des Abschreibens guter Bücher, der Librarius für Aufbewahrung und Darreichung der Handschriften, der Magister novitiorum für Beaufsichtigung der Aspiranten in und außer dem Hause, der Infirmarius, der Hospitarius &c. Nach den Andachts- und Erbauungsstunden beschäftigten sich die Brüder mit Handarbeit mechanischer oder künstlerischer Art, am häufigsten mit dem Abschreiben der hl. Schrift oder sonst nützlicher Bücher, wobei man unstreitig die gerade so am sichersten zu fördernde religiöse Volksbildung im Auge hatte. Wir finden daher auch, daß später, als die Buchdruckerkunst erfunden war, die Hieronymianer mit ganz besonderem Eifer Buchdruckereien unterhielten. (Sehr belehrende Mittheilungen in dieser Beziehung geben Lisch in den Jahrbüchern des Vereins für mecklenburg. Geschichte und Alterthumskunde 1839, S. 1—62, und Kuland im *Serapeum* 1860, S. 183 ff.) Unter einander strebten die Brüder durch gegenseitige Ermahnung und offenes Bekenntnis der Sünden sich zu bessern und dem Vorbilde der Heiligkeit näher zu bringen. — Die Rectoren der sämtlichen Fraterhäuser kamen alljährlich zu Berathung und Erledigung der gemeinsamen Angelegenheiten zusammen; sonst aber bildete der Rector des Stamm-

*) In Deutschland hießen sie hie und da nach ihrer Kopfbedeckung Gogel- oder Kugelherren (cucullati); in Trient hatte sie das Volk die goldenen Priester genannt.

hauses in Deventer, vorzugsweise „Bater“ genannt, den persönlichen Mittelpunkt für die Brüder, und wohl nicht bloß in den Niederlanden. Als im nordwestlichen Deutschland die Zahl der Fraterhäuser größer geworden war, fanden für diese besondere Rectorenversammlungen statt, anfangs in Münster, später in Emmerich. — Neben den Bruderhäusern entstanden übrigens frühzeitig auch Frauenvereine mit verwandten Zwecken und Einrichtungen. Jedem solchen Vereine stand neben einem Rector eine Martha oder Mater rectrix vor, der Gemeinschaft aller eine Obermartha, die in Utrecht ihren Sitz hatte. — In den Klöstern regulirter Kanoniker, die nach Florentius rasch zunahmen und welche das folgende Zeitalter fort und fort sich mehren sah, waren die Ideen, welche die ganze Gemeinschaft beherrschten, nur in noch strengeren Formen durchgeführt. Wie Edles hier gedeihen konnte, zeigt Thomas von Kempen, neben dem dann noch Gerlach Petersen genannt werden darf, welcher, 1375 in Deventer geboren, schon 1411 im Kloster Windesheim starb und dessen Ignitum cum Deo Soliloquium eine neue Ausgabe, wie sie 1849 Strange gegeben hat, allerdings verdiente. (Ueber Thomas von Kempen vgl. Bähring, Th. v. K., nach seinem äußeren und inneren Leben dargestellt. Berlin 1849. Mooren, Nachrichten über Th. von Kempis, nebst einem Anhang von meistens noch ungedruckten Urkunden. Grefeld 1855.)

Die Thätigkeit der Hieronymianer für Volksbildung ist als eine wahrhaft segensreiche zu bezeichnen. Als Prediger und Seelsorger, als Verbreiter der Schrift in der Landessprache, als Vertreter einer praktischen Mystik in ascetischen Schriften haben sie in weite Kreise frisches Leben, Trost und Erhebung gebracht. Aber von ganz besonderer Bedeutung ist ihr Wirken für die Jugendbildung geworden, und je öder es damals in den kirchlichen Schulen ausfiel, desto dankbarer nahm man auf, was die Hieronymianer brachten.

Wir werden nun auf diese Seite ihrer Thätigkeit genauer einzugehen haben; doch muß zuvor gezeigt werden, welche Ausbreitung diese Brüderschaft gewann und wo sie mit besonderem Erfolge Schulen unterhielt. In den nördlichen Niederlanden blieb Deventer, wo mehrere Fraterhäuser entstanden waren, fortwährend Hauptsitz der Brüder und die berühmteste Pflegestätte edlerer Schulbildung (vgl. den Art. Hegius und H. Kämmerel, Erasmus in Deventer, in den Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1874, II, 305 ff.). Aber auch Zwoll, Amersfoort, Hoorn, Delft, Hattum, Doesburg, Utrecht, Nymwegen, Gouda, Gröningen, Harderwyk erhielten durch die Hieronymianer treffliche Lehranstalten. Beschränkter war ihr Einfluß in den südlichen (belgischen) Provinzen, wo ein anderes Volksthum zu gewinnen war und wohl auch der Klerus schroffer entgegentrat. Dennoch entstanden Fraterhäuser in Herzogenbusch, Gent, Geraartsbergen, Brüssel, Löwen, Lüttich, Mecheln, Cambrai, und noch am Ausgange des Mittelalters war in diesen Gegenden und bis nach Frankreich hinein Johannes Standonck aus Mecheln ein eifriger Förderer der edlen Sache († 1504 in Paris). Im nördlichen Deutschland finden wir Hieronymianer in Emmerich, Münster, Osnabrück, Erfurt, Merseburg, Magdeburg, Herford, Cassel, Marburg, Hildesheim, Wesel, Köln, Trier, aber auch in Rostock und Culm*). Das südliche Deutschland hat ihren Einfluß nur durch die Wirksamkeit einzelner bedeutender Männer, die von ihnen ausgegangen (wie Agricola, Dringenberg, Erasmus), erfahren; aber für den großen Straßburger Schulmann Johann Sturm ist die Schule der Hieronymianer zu Lüttich anregendes Vorbild geworden (Ch. Schmidt

*) Vgl. für Emmerich Dillenburg, Gesch. des Gymn. zu Emmerich I. S. 33 ff.; für Münster Krabbe, Geschichtliche Nachrichten über die höheren Lehranstalten in Münster S. 68 f.; für Merseburg Fraustadt die Einführung der Reformation im Hochstifte Merseburg S. 27; für Magdeburg Wiggert, Ueber Luther's Schülerleben in Magdeburg S. 7 ff.; für Herford Knefel, Gesch. des Friedrichs-Gymnasiums in Herford S. 7 ff.; für Cassel Weber, Gesch. der städt. Gelehrtenschule in Cassel S. 7 ff.; für Trier, Beitrag zur Kenntnis der Schulen im ehem. Kurf. Trier S. 10 ff.; für Rostock Lisch a. a. D., für Culm Hirsch, Gesch. des akad. Gymn. in Danzig S. 2 u. Lehnerdt, Gesch. des Gymn. zu Thorn I. 5 f.

La vie et les travaux de Jean Sturm, p. 2—5. 36). Bei solcher Ausbreitung und Wirksamkeit mag den Hieronymianern öfter Neid und Unverstand entgegengetreten sein; indes finden wir dafür nicht gerade auffällige Belege, und im allgemeinen ist anzunehmen, daß auch die ihnen abgeneigten Vertreter des Alten Bestrebungen gelten ließen, welchen sie nichts besseres entgegenzusetzen hatten. Was der Rector der Dominikaner in Gröningen, Matthäus Grabow am Anfange des 15. Jahrhunderts in einer ausführlichen Schrift gegen sie vorbrachte, das traf allein die Verzichtleistung auf eigenen Besitz, welcher von den in ein Fraterhaus Eintretenden wenigstens erwartet wurde und nach Grabow nur bei den approbirten Orden zulässig sein sollte. Der Gegenstand ward zuletzt freilich an den Papst und an das Concil in Constanz gebracht, hier aber 1418 durch ein billiges Gutachten des Kanzlers Gerson zu Gunsten der Hieronymianer erledigt. (Nach Delprat auch Schwab, Johannes Gerson S. 763 ff.; das Gutachten in der Aurora von Schöpff a. a. D.) Darauf haben die Päpste wiederholt ihnen sich günstig erwiesen: Eugen IV, Pius II, Sixtus IV. Und wir finden auch sonst, daß die Kirche der Genossenschaft sich hilfreich zeigte. Wir werden dahin auch zu rechnen haben, daß 1527 in Utrecht ein Ablass von 40 Tagen allen denjenigen bewilligt wurde, welche den Brüdern Bücher zum Schreiben, zum Binden und Verzieren anvertrauen, wie allen denen, welche ihre Schule fleißig besuchen, den Lehrern Gehorsam beweisen und aus Liebe zur Wahrheit und Tugend die Vergehungen der Schüler dem Rector anzeigen würden.

Bei Betrachtung des Unterrichtswesens der Hieronymianer kommt zunächst das Verhältnis ihrer Lehranstalten zu den Klosterschulen in Frage. Beide haben mit einander gemein das Hervorheben der religiösen Bildung neben der wissenschaftlichen, bei dieser wiederum die Bevorzugung der lateinischen Sprache vor der Muttersprache, welche die Hieronymianer sonst wohl zu ehren wußten*), bei Betreibung des Lateinischen wieder die Bevorzugung der Versification. Auch in den äußeren Ordnungen zeigt sich mannigfache Uebereinstimmung, wie denn selbst darin etwas klösterliches zu erkennen ist, daß die Schüler der Brüder das Haupthaar auf dem Scheitel abschoren. Aber es kommen auch bedeutende Unterschiede in Betracht. Bei den Hieronymianern war Lehre und Leben doch von einem freieren Geiste beherrscht; der warme Hauch der Liebe wirkte erquickend und stärkend durch die Räume ihrer Schulen hindurch; man vereinfachte die Methoden und verbesserte die Lehrbücher; man suchte in den Classikern wahrhafte Nahrung und in einer reineren Latinität ein wirksames Mittel für den praktischen Gebrauch; man hielt sich in engerem Verkehr mit der Welt; man nahm sich auch der ärmeren Jugend, der Mädchen wie der Knaben, herzlich an und gab so wieder Anregungen zu Begründung eines Volksschulwesens.

Es ist im übrigen freilich nichts weniger als leicht, von dem Unterrichtswesen der Hieronymianer sich ein klares Bild zu machen. Offenbar ist dasselbe in seinen Zwecken und Einrichtungen durch mannigfache Wandelungen hindurchgegangen. Auch konnten Gerhard Groot und Florentius Radewins nicht gleich am Anfange ihrer Thätigkeit vermuthen, daß ihnen so lebhaft Anerkennung zutheil werden, so nachhaltige Unterstützung entgegenkommen würde. Sie begannen mit dem Nächststen und Nothwendigsten; die Erweiterung des Wirkungskreises und die höhere Fassung der Aufgaben war doch eben vielfach durch die Verhältnisse bedingt, und die Hieronymianer haben sich allezeit mit Umsicht an das Gegebene angeschlossen. Der Stifter selbst begann damit, daß er arme Schüler um sich sammelte und sie in den Stand setzte, durch Abschreiben guter Bücher für ihre leibliche und geistige Nahrung zu sorgen; daneben leitete er manche Zöglinge zu höherer Wissenschaft an und in die Bahn der gelehrten Studien hinein. Elementare Bildung und wissenschaftlicher Unterricht traten übrigens für ihn wohl noch nicht bestimmter auseinander. Aber weil eben tief gefühlte Bedürfnisse ihm entgegenkamen,

*) Im Fraterhause zu Deventer war, wie einst in St. Gallen, jeder Schüler straffällig, der ein niederdeutsches Wort sich entschlüpfen ließ.

geblich das in Demuth Angefangene rasch zu einem großen Werke, und bei solchem Fortgange wurde man sich immer klarer auch über das im einzelnen zu Erstrebende. Und so entwickelte sich allmählich ein Unterrichtswesen, das längere Zeit durch den Geist, der es beherrschte, und durch die Erfolge, die es sich zu sichern wußte, alle Bestrebungen verwandter Art weit übertraf.

Was nun die äußeren Einrichtungen anbelangt, so ist Folgendes zu bemerken. Nicht überall richteten die Hieronymianer selbständige Schulen ein; in manchen Städten knüpften sie ihre Thätigkeit an die schon bestehenden Lehranstalten und unterrichteten in denselben oder unterstützten Schüler auch nur äußerlich; außerdem mögen in solchen Fraterhäusern, die keine eigentlichen Schulen hatten, neben denen, welche als Novitii die entsprechende Vorbildung erhielten, auch andere Knaben oder Jünglinge, die ihnen zugeführt wurden, die nöthige Unterweisung empfangen haben. Für arme Schüler wurde auch in äußeren Dingen treulich gesorgt; wohlhabendere hatten zum Theil für sich zu sorgen, auch ein gewisses Schulgeld zu bezahlen. Florentius war unermüdet in der Fürsorge für arme Jüglinge: er brachte sie nach Umständen bei wohlgesinnten Bürgern unter, beschenkte sie mit Schreibmaterialien und Büchern, bewirthete am Tage des heil. Gregorius jedesmal 12 arme Schüler, weil dieser Papst auch immer 12 Arme um sich gehabt haben soll. Auf die ärmere weibliche Jugend richtete schon Grootse sein Auge: er eröffnete armen Jungfrauen im Hause seines Vaters ein Asyl, wo sie gemeinschaftlich durch weibliche Arbeiten ihren Unterhalt verdienen und dem Unterricht der weiblichen Jugend einen Theil ihrer Kraft und Zeit widmen sollten. In welcher Ausdehnung dann die neben den Fraterhäusern sich bildenden Frauenvereine für weibliche Bildung gewirkt haben, läßt sich durch Zeugnisse kaum belegen.

Die innere Eigenthümlichkeit des Unterrichts der Hieronymianer ergab sich aus der ganzen Tendenz ihrer Genossenschaft von selbst. Der Stifter, der in seiner Jugend auch mit den geheimen Wissenschaften (Astrologie, Magie, Nekromantie) sich beschäftigt, dann aber unter den Schmerzen einer Krankheit alle darauf bezüglichen Bücher dem Feuer übergeben hatte, war mit voller Entschiedenheit dem Einen, was noth ist, zugewandt. Er bezeichnete daher auch als Wurzel des Studirens und als Spiegel des Lebens die Evangelien, an welche dann die Apostelgeschichte und die Briefe Pauli, die Lebensbeschreibungen und Aussprüche der Kirchenväter, die erbaulichen Schriften von Augustin, Anselm, Bernhard anzuschließen waren. Arithmetik, Geometrie, Dialektik, Rhetorik, Grammatik und die geheimen Wissenschaften sollten zurückgestellt werden, weil alles dies dem geistlichen Leben keinen Nutzen bringe; die Geheimnisse der Natur sollte man weder aus heidnischen Büchern noch aus der heil. Schrift zu ergründen suchen. Alles gelehrte Scheinwesen und Prunken, auch die Disputationen der Universitäten und die akademischen Grade hielt er für verwerflich. Er nannte alles schädlich, was nicht bessere oder vom Bösen zurückbringe. Hauptsache war ihm also Bildung des Herzens und Lebens, zunächst und zumeist durch das Wort Gottes; damit leitete sich der rechte christliche Volksunterricht ein, den die Reformation zur kräftigsten Entwicklung gebracht hat.

Man kann aber doch zwei Stufen im Unterrichte der Hieronymianer unterscheiden. Zuerst nämlich erteilten sie Elementarunterricht — im Lesen, Schreiben und Rechnen — allen, die zu ihnen sich wandten, wobei dann natürlich auch die Elemente der christlichen Bildung den Lernenden nahe gebracht wurden; dann führten sie in das Studium der Classiker ein, unterschieden sich indes dadurch von den eigentlichen Humanisten, daß sie auch auf dieser Stufe immer wieder auf die biblische Wahrheit hinleiteten. Hierbei nun läßt sich ihre Thätigkeit wieder nach zwei Perioden betrachten. In der ersten ist das religiös-praktische Interesse durchaus vorwaltend, und die Theilnahme für die Classiker bestimmt sich fast ausschließlich nach dem Werthe, den sie für sittliche Bildung haben konnten; in der folgenden Zeit aber, als von Italien aus der Humanismus immer mächtiger zu wirken begann, richtete sich die Thätigkeit entschiedener auch auf Nachbildung classischer Formen, woran Gerhard Grootse noch gar nicht gedacht hatte. Wir wissen ja

auch, daß diejenigen, welche zuerst in den Niederlanden und im eigentlichen Deutschland den Humanismus kräftiger vertraten, entweder aus den Schulen der Hieronymianer hervorgegangen waren oder doch mit ihnen in Verbindung standen*). Wie die Hieronymianer später über classische Lectüre dachten, dürfte sich am besten aus demjenigen erkennen lassen, was Wessel's Famulus Josquin (Goswin) geschrieben hat. „Den Dvid und ähnliche Schriftsteller mag man einmal lesen, mit größerem Fleiße aber schon den Vergil, Horaz und Terenz, wenn man überhaupt ein besonderes Studium auf die Dichter verwenden will. Vor allem ist die Bibel häufig zu lesen, und außer Josephus und den Schriftstellern der Kirchengeschichte (er denkt an Eusebius, Sokrates, Sozomenus) sind von Profangeschichtschreibern besonders nützlich: Plutarch, Sallust, Thucydides, Herodot und Justin. Auch die Schriften des Aristoteles und Plato wird man nicht ohne Nutzen durchgehen; bei Cicero aber muß man etwas länger verweilen, damit der Ausdruck römisch werde. Nächst der Bibel aber ist ein besonders ernstes Studium auf Augustin zu verwenden, an welchen man Hieronymus, Ambrosius, Chrysostomus, Gregorius, Bernhard und Hugo von St. Victor anschließe“. (Ulmann II, 391 f.) Es ist klar, daß hiemit nicht eben nur der Kreis der Schullectüre bezeichnet ist. Daß das Studium des Griechischen diesseits der Alpen nirgends früher als bei den Hieronymianern eingehende Pflege gefunden hat, ist eine Thatsache, für welche auch von andern Seiten her Belege sich heibringen ließen. Die aus ihren Schulen hervorgegangenen Restauratoren der classischen Studien waren auf griechische Sprache und Literatur zuerst doch auch bei ihnen aufmerksam geworden.

Ueber ihre Methode läßt sich nichts vollständiges geben. Ein Hauptverdienst erwarben sie sich in dieser Beziehung durch Vereinfachung des Unterrichts im Lateinischen, wobei es nicht ohne schweren Kampf abgieng, da die Vertreter des Alten das lange Zeit mit Vorliebe gebrauchte Doctrinale des Alexander de Villa Dei mit aller Hartnäckigkeit vertheidigten. Was in Deventer Johannes Sintius nur schüchtern begonnen hatte, das setzte der kühnere Hermann von dem Busche (s. d. Art.) mit Entschiedenheit fort, und Christian Massäus, Lehrer am Fraterhause in Gent bis 1509, Gerhard Cammysius, der um dieselbe Zeit in Herzogenbusch lehrte, Joh. Despauterius, sein Schüler und Nachfolger, dessen Grammatik auf einer Synode zu Mecheln auch kirchliche Anerkennung fand, Hermann Torrentinus, der unter den Brüdern in Gröningen thätig war († 1520), halfen dem Bessern zu allgemeinerer Geltung. Diese Reformen wirkten übrigens weit über den Kreis der Schule hinaus; sie erschütterten ganz im allgemeinen das Ansehen der mittelalterlichen Wissenschaft, die in so barbarischen Formen einhergegangen war, und bereiteten so in dem gesammten geistigen Leben der Zeit große Umgestaltungen vor. — Der Unterricht in den Realien erhielt ein brauchbares Fundament in des Torrentinus *Elucidarius carminum et historiarum*, dem ersten Werke, „welches die Masse des Wissens für die studirende Jugend übersichtlich zusammenstellte“. Die Naturlehre für Schulzwecke dürfte zuerst der ausgezeichnete Rector Cornelius Valerius in Utrecht († 1569) bearbeitet haben. — Wie genau und verständig die Hieronymianer den Unterricht abstufen, werden wir unten sehen.

Die Zucht der Hieronymianer trug einen ersten, ascetischen Charakter. Den Jüngeren gegenüber war auch bei ihnen die Ruthe Symbol der Zucht. Aufpaffer zu bestellen und Angebereien zu belohnen, was im 16. Jahrhundert so gewöhnlich wurde, findet sich schon bei den Brüdern. Aber es kamen in ihren Schulen doch auch grobe Ungebührlisse vor. Wir erfahren z. B., daß um 1450 zu Zwoll die Befehle der Lehrer verspottet, sie selbst betrogen und beleidigt wurden, während die Bürger durch muthwillige Streiche der Schüler zu leiden hatten, so daß endlich der Bischof von Utrecht

*) Die öfter wiederholte Nachricht freilich, daß Thomas von Kempen in Zwoll der Lehrer von Rudolph von Langen, Moriz von Spiegelberg, Rudolph Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg und Antonius Liber gewesen und sie aufgefordert in Italien an der Quelle zu schöpfen, hat starke Bedenken gegen sich. S. Dillenburger a. a. D. S. 4 ff.

mit aller Strenge einschreiten mußte. Auf der entgegengesetzten Seite, in Culm, wurden die Hieronymianer, als sie (seit 1478) ihre Schule rasch zu schönster Blüte gebracht hatten, doch bald beschuldigt, daß ihre Schüler sich auf verbotene Künste legten, mit der Wünschelruth und dem Zauber Spiegel vergrabene Schätze zu finden suchten, dabei häufig Schulden machten u.

Freilich strömten auch zu manchen Schulen der Hieronymianer ganze Schaaren herbei. Die 1425 gegründete Schule zu Herzogenbusch soll zuweilen an 1200 Schüler gehabt haben, die nach dem Stande ihrer Kenntnisse in 7 Classen, nach ihren Vermögensverhältnissen in reiche, wohlhabende und arme eingetheilt waren. Die Schule in Gröningen kam zu besonderer Blüte unter dem Rector Prädinius († 1559) und erhielt Schüler aus Ost- und Westfriesland, aus Brabant und Flandern, aus Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Polen. In Zwoll sah der Rector Johannes Cele (1417), ein Freund des Stifters, oft 800—1000 Zöglinge um sich, von denen allezeit 70—80 unter seiner besonderen Führung standen. Er unterrichtete bereits auch im Griechischen und begründete in der dortigen Michaelskirche eine Schülerbibliothek. Sein Nachfolger, Dietrich van Herxen, wußte diese Blüte zu erhalten, und die Zahl der Schüler wuchs so sehr, daß sie verschiedene Häuser bewohnen mußten. Zu genauerer Beaufsichtigung waren aus Laien und Klerikern Unterlehrer (Submonitores) bestellt, denen dann noch die tüchtigeren Schüler der beiden oberen Classen zur Aushilfe beigegeben wurden, besonders wohl, um das in den Lehrstunden Behandelte genauer einzüben. Wie oratorische Uebertreibung klingt es, wenn von Amersfoort erzählt wird, es sei um 1550 die Kenntnis der alten Sprachen von der dortigen Hieronymianer-Schule aus, die auch durch Preise Wettseifer zu erregen suchte, so allgemein gewesen, daß jeder Beamte lateinisch gesprochen, alle Kaufleute griechisch verstanden, selbst die Bürgerstöchter und Dienstmädchen lateinische Lieder gesungen u. — In den Anfängen der Reformationszeit war die Schule der Brüder zu Lüttich vielleicht die blühendste Europa's. Der Unterricht, natürlich vorwaltend lateinischer Unterricht, war hier durchaus einheitlich geordnet und strebte einem klar gedachten Ziele zu. In 8 Classen gieng derselbe also vorwärts. Die erste (unterste) Classe lernte lesen und schreiben, decliniren und conjugiren, in den drei folgenden übte man die verschiedenen Theile der lateinischen Grammatik ein, erklärte in angemessener Folge die lateinischen Autoren und bildete den lateinischen Stil; in der vierten Classe traten die Elemente des Griechischen hinzu; in der fünften, wo man die griechische Grammatik zu Ende brachte, begann Dialektik und Rhetorik, die man in der sechsten fortsetzte und durch Mittheilung der Ratio imitandi, d. h. der Regeln für Nachbildung classischer Autoren, vervollständigte; in der siebenten Classe hatte die Auslegung des Aristotelischen Organon und einiger platonischen Dialoge ihre Stelle, auch kamen hier die Elemente der Mathematik nach Euklid und die Grundlehren der Rechtswissenschaft hinzu; die achte Classe endlich führte zur Theologie hinüber, übte aber auch, wie schon die siebente, im Stil, im Vortrag, im Disputiren mannigfach. In den beiden obersten Classen hatte jedes Fach seinen besonderen Lehrer; von den sechs übrigen hatte jede nur Einen Lehrer. Der Rector, mit der Ueberwachung des Ganzen und der Bewahrung der Einheit und des Zusammenhangs im Unterrichtsgange betraut, stand unter dem Präpositus des Fraterhauses in Lüttich. Damals hatte jede Classe an 200 Schüler, die wieder in Gruppen zu zehn getheilt waren; jeder solchen Decurie war ein Zögling vorgesetzt, der das Verhalten der anderen zu überwachen hatte und für ihre Versäumnisse verantwortlich war. Alljährlich fand eine feierliche Versetzung statt, wobei die Nichtversetzten berechtigt waren, an die Versetzten öffentlich Fragen zu richten, und nur wenn diese sich dabei bewährt hatten, durften sie in die höhere Classe eintreten. Die beiden ersten Schüler jeder Classe erhielten bei dieser Gelegenheit Bücherprämien; aber auch im Gange des Schuljahrs wurden von Zeit zu Zeit den besten Schülern Bücher geschenkt, deren Ankauf aus Beiträgen aller bestritten ward. Zuweilen wurden auch scenische Darstellungen versucht, wobei theils Stücke des Terenz, theils besondere Schuldramen aufgeführt wurden. — Es unterliegt gar keinem Zweifel,

daß wir in dieser Lütticher Schule das Vorbild für Sturm's Einrichtungen vor uns haben.

Damit ist bereits ein sehr weit reichender Einfluß bezeichnet. Aber wir hätten jetzt, um den von den Hieronymianern ausgegangenen Segen vollständig zu übersehen, in der Zeit wieder zurückzugehen und die verdienstvollen Männer zu schildern, die von ihnen ausgegangen sind, wenn diesen nicht besondere Darstellungen bestimmt wären. Wie viel der große Nicolaus von Cusa ihnen verdankt habe, der als tief sinniger Philosoph wie als Fürst der Kirche gleich bedeutend war, läßt sich mehr vermuthen als bestimmen*). Als die Reformation kam, sahen sich die Hieronymianer freilich sehr bald überflügelt durch das Aufgebot größerer Kräfte und die Durchführung umfassenderer Maßregeln für Volks- und Jugendbildung; aber doch setzte sich in manchen Städten in Deutschland wie in den Niederlanden ihre Wirksamkeit noch längere Zeit fort**). Luther selbst hatte, nach dem, was er bei den „Nulbrüdern“ in Magdeburg gesehen, mit Anerkennung von ihnen gesprochen, und auch andere wußten recht wohl die Institutionen der Brüder von dem wüsten Wesen der Klosterleute zu unterscheiden. So ließ man in Moskau, als unter den ersten Bewegungen des Reformirens das wirklich Morsche zusammengebrochen war, die Brüder ruhig in ihrem ansehnlichen Besitz, und verpflichtete sie nur — was ganz in ihrem Sinne war — zur ferneren Haltung ihrer deutschen Schule; ja der Magistrat übergab ihnen 1534 gewissermaßen die Einrichtung der neuen Schulen der Stadt. Aber freilich überzeugten sich auch hier die Brüder selbst allmählich, daß es in einer so ganz umgewandelten Zeit mit dem Fraterhause ein Ende nehmen müsse, und so übergaben die letzten 1559 ihre sämtlichen Besitzungen dem Magistrat zum gemeinen Besten der Stadt, indem sie sich nur das Nothwendige für den Rest des Lebens vorbehielten. Der letzte Rector Arsenius lebte bis 1575, „in vieler Beziehung ein ausgezeichnete Mann, ausdauernd und eifrig, friedlich und würdig, rein im Wandel und fest im Glauben, bis zum Ende des Lebens voll Liebe zu den Wissenschaften, wie zur Natur; und selbst als er in der eifrig protestantischen Stadt noch lange als die letzte Ruine eines alten großen Baues dastand, wagte niemand den würdigen Mann mit der tiefen, stillen Trauer anzutasten und zu verletzen“. (Lisch a. a. D. S. 23 f., 28 f.)

In denjenigen Ländern, wo die Jesuiten zur Herrschaft gelangten, drängten sie sich rasch in die Wirksamkeit und die Besitzungen der Hieronymianer ein, z. B. in Trier; über Emmerich vgl. Dillenburger I, S. 38.

H. Kämmer.

Hintergehung ist ein dem natürlichen Menschen ganz nahe liegendes Auskunfts- mittel, um im Verkehr mit anderen, namentlich mit Vorgesetzten, Vortheile zu erreichen oder Uebeln zu entgehen, die sich auf dem Wege der Wahrheit nicht erreichen oder vermeiden lassen. Es giebt wenig Mittel, welche so deutlich erkennen lassen, wie verkehrt die Behauptung ist, daß alle Unarten und Laster dem Menschen nur anezogen würden, als wenn man in concreten Fällen die erste Entwicklung des Hanges zur Hintergehung ins Auge faßt. Es ist nichts gewöhnlicher, als daß Kinder, die noch nicht sprechen können, ein ihnen bereits zu Gebote stehendes Zeichen, etwa die Andeutung eines Bedürfnisses, benutzen, um sich nur aus einer ihnen lästigen Lage zu befreien und eine zerstreute Abwechslung zu haben. Man könnte in diesen und ähnlichen Fällen zunächst an eine, psychologisch allerdings wohl begründete, bloße Verallgemeinerung der Begriffssphäre des angewandten Mittels und seiner Folgen denken, an eine Art von Experiment, ob das erlernte Mittel auch für den neuen Zweck ausreiche, allein man wird leicht bemerken, daß zwischen den relativ unschuldigsten Versuchen der Art und ausgebildeter Hinter-

*) S. neben den Biographien von Scharpff und Dür die Abhandlung von Robert Zimmermann: Der Cardinal Nicolaus Cusanus als Vorläufer Leibnizens, in den Sitzungsberichten der philos. hist. Classe der kaiserl. Akademie der Wissensch. VIII. S. 306 ff.

**) Das Fraterhaus in Emmerich erhielt sich bis 1811, wo es freilich nur noch zwei Brüder zählte.

gehung ganz unmerklich fortschreitende Uebergänge bestehen. Uebrigens verweisen wir hinsichtlich des Wesens und der pädagogischen Behandlung der Hintergehung, als eines Bildungsfehlers im allgemeinen, auf den Artikel Wahrhaftigkeit und wenden uns hier derjenigen Art von Hintergehung zu, welche sich direct den Erziehungszwecken, namentlich in Schulen, entgegensetzt. Einzelne Zweige derselben sind bereits unter Abschreiben, Complottiren, Einflistern zur Sprache gekommen; allein das Gebiet ist ein so weites und wichtiges, daß es nothwendig auch einer allgemeinen Erörterung bedarf, die sich theils zu jenen Gebieten ergänzend verhält, theils ihr Augenmerk den Grundsätzen zuwendet, welche den Erzieher im allgemeinen dieser Art der Hintergehung gegenüber leiten müssen.

Zunächst verdient das sehr verbreitete Streben der Schüler Erwähnung, ihre Stellung in der Schule, ihre Leistungen, den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, den Eltern und anderen Hausgenossen gegenüber in ein möglichst günstiges Licht zu stellen; ein Streben, das nur zu oft in bewußte Täuschung ausartet. Zwar richtet sich diese Hintergehung nicht direct gegen die Erziehungszwecke; allein sie muß doch nothwendig, wenn sie von einigermaßen dauerndem Erfolg begleitet ist, auch auf die Resultate des Schullebens zerstörend einwirken. Der Schüler, welcher nach einem eindringenden Verweise sich bemüht, zu Hause doppelt heiter zu erscheinen, wird bald auch den Verweis selbst nicht mehr achten. Die Eltern haben natürlich zunächst die Aufgabe, diese Art der Hintergehung zu verhüten und, wo sie vorgekommen ist, zu strafen. Persönlicher Verkehr mit den Lehrern und nachhaltiges, nicht bloß gelegentliches Interesse für die Schule und ihr Werk an den Kindern sind die sichersten Mittel, Täuschungen der Art gänzlich zu verhüten. Dem Lehrer ist in der Regel nicht zuzumuthen, zu solchem Verkehr den Anfang zu machen, dagegen wird das Mittel der amtlichen Benachrichtigung von allen erheblichen Vorkommnissen wohl weit mehr in Anwendung gebracht werden dürfen, als auf den meisten Schulen bereits geschieht. Namentlich ist auch zu bedenken, daß bei den regelmäßigen Censuren, die bei einigermaßen beträchtlicher Schülerzahl immer mehr oder weniger schematisch ausfallen werden, die Eltern nur zu häufig auf die Interpretationen der Kinder angewiesen sind, ein Umstand, der diesen eine kleine Verdrehung, selbst in Fällen, wo sie nicht gerade schlecht bestanden haben, äußerst nahe legt. Denn der Schlüssel zu jeder Schulcensur liegt im Grunde nur in ihrer Vergleichung mit allen anderen gleichzeitig für dieselbe Classe ausgestellten, daher das einzige Mittel, sich gegen Mißverständnisse sicher zu stellen, in der Beifügung einer Rangnummer unter Angabe der Schülerzahl bestände. Das relative Zeugnis ist in mancher Beziehung von geringerem Werth als das absolute; in dieser einen ist es unerfeglich.

Außer dieser Art der Hintergehung sind alle übrigen, welche hier zur Sprache kommen, solche, welche sich direct gegen Lehrer und Erzieher richten, daher die Frage gestellt werden muß, wie sich diese überhaupt und grundsätzlich der Hintergehung gegenüber zu verhalten haben. Und hier dreht sich für die Praxis alles um den einen Widerstreit zwischen den Anforderungen der Vorsicht und denen des Vertrauens. Da tritt denn zunächst die Forderung der Vorsicht und Gewissenhaftigkeit für den Lehrer hervor, wenn er bedenkt, wie zahlreiche Arten von Hintergehung, von der plumpsten bis zur raffiniertesten, an Schulen üblich sind oder wenigstens üblich gewesen sind und es bei geringer Wachsamkeit wieder werden können. Beim Aussagen von Gedächtnispenfen ist es gar nichts ungewöhnliches, daß Schüler ihre Bücher ruhig offen vor sich liegen lassen und mit unbefangener Dreistigkeit das ganze Pensum ablesen. Es ist natürlich, daß dies besonders bei Lehrern geschehen wird, die, durch Alter und Gewohnheit an das Katheder gefesselt, vielleicht außerdem noch an Kurzsichtigkeit leiden; allein moralische Schwäche, die nicht sehen will, wo sie sehen sollte, bringt gar oft die nämliche Wirkung hervor. Erzählte mir doch ein ehemaliger Schüler von Rugby — nicht aus der Arnold'schen Zeit —, daß dort, wo die Schüler zum Aussagen einzeln hätten an das Katheder herantreten müssen, die Faulenzer ruhig ihr Buch mit hingenommen und so fast unter den Augen des Lehrers abgelesen hätten. Außer dem auch unter „Einflistern“

erwähnten Verstecken hinter dem Vordermann ist namentlich auch das Spielen mit den geschlossenen Büchern, oft ein reines Spiel der Verlegenheit, oft aber auch eine gelegentliches Ablesen bezweckende Manipulation, durchaus nicht zu dulden. Man bekämpfe dergleichen als Unart an sich und ohne auf ein mögliches Ablesen hinzudeuten. Gleichzeitiges, fast tempomäßiges Schließen der Bücher ist sehr zu empfehlen; es beugt Unklarheiten und Anfängen von Schlimmerem vor und giebt eine gewisse, der Arbeit zuträgliche Spannung. Außer den geschlossenen Büchern dürfen natürlich keine anderen, namentlich keine fremdartigen auf den Tischen umherliegen; das Buch, welches das Pensum enthält, sollte aber nicht mit bei Seite gelegt, noch weniger, wie zuweilen geschieht, eingesammelt werden. Abgesehen von dem mit beiden verbundenen Zeitverlust verführt ersteres leicht zum Mißbrauch des Buches; enthalten die Tische ein gegen den Lehrer hin geschlossenes Pult, so ist dies für den Schüler sogar der allerbequemste Raum für seine Operationen. Nicht selten werden dann selbst schriftliche Arbeiten unter dem Tische gemacht. Das Wegnehmen und Einsammeln der Bücher verführt, abgesehen davon, daß es nicht viel mehr hilft als ein wohl beaufsichtigtes Schließen, schon durch das offenbare Mißtrauen, welches es verräth, zum Auffuchen raffinirterer Arten der Hintergehung. Nicht als ob sich das Gebiet derselben erschöpfen und dadurch der Lehrer auf alle gefährlichen Punkte hingewiesen werden könnte, vielmehr gerade um ihre Unerforschlichkeit anzudeuten, wollen wir einige derselben erwähnen. Oft wird die Lektion auf den Tisch geschrieben und zwar auch auf schwarze Tische nicht nur mit Bleistift, was des Glanzes wegen leicht zu entdecken ist, sondern auch mit Tinte. Ein scharfsichtiges Schülerauge weiß von dieser Spur immer noch genug zu sehen, um, namentlich ein halbgelerntes Pensum, geläufig abzulesen, während der Lehrer nichts ahnt. Fürchtet der Schüler Revision der Subsellien, so wäscht er die Spur nach der Stunde sorgfältig ab. Zu gleichem Zwecke dienen nun auch Ueberzüge von Büchern, die weiße Innenfläche des Deckels, Lineale, Federhalter, die eigenen Hände, die Nägel, der Raum zwischen den Fingern oder endlich kleine Blättchen, welche mit wahrer Taschenspielerkunst im Aermel oder sonstwo verborgen gehalten werden. Mit großer Umsicht wird dabei das Wichtigste ausgewählt und mit passenden Abkürzungen angedeutet. Selbst die Stenographie soll schon hiezu benutzt worden sein; der Lehrer bedenke daher, daß seine eigenen Jugenderinnerungen nicht ausreichen; denn die Schüler schreiten am schnellsten mit ihrem Zeitalter fort. Daß ein Mitschüler sich während der Stunde als Souffleur hinter einem großen Kachelofen aufhielt, sich in einen Schrank einschließen ließ oder gar hinter der in eine Ecke gestellten Wandtafel niedergekauert blieb, habe ich als Schüler selbst erlebt; doch wird dergleichen freilich selten vorkommen. — Ein anderer Zweig häufiger Hintergehung ist der der Beschäftigung mit fremdartigen Dingen bei anscheinender Aufmerksamkeit. Um sich die Möglichkeit derselben zu erklären, muß man beachten, daß überhaupt bis gegen ein gereifteres Alter hin unbedingte Aufmerksamkeit während einer vollen Lehrstunde kaum erzielt werden kann. Von einer größeren Schülerzahl wird auch bei anregenden und strengen Lehrern meist nur ein gewisser Theil lebhaft mitarbeiten; ein anderer, größerer verhält sich treu recipirend, ein dritter hört mit halbem Ohre, ein kleiner Rest vielleicht Augenblicklich gar nicht. Die unter „Aufmerksamkeit“ angegebenen Merkmale der Zerstreuung reichen für höhere Schulen insofern nicht aus, als hier sehr gewöhnlich zerstreute Schüler in Haltung des Körpers, des Kopfes, im Blick, sogar in den Mienen eine Aufmerksamkeit zu heucheln wissen, bei der das Stottern und Stoden, wenn sie gefragt werden, leicht als bloße Unbeholfenheit des Ausdrucks erscheint. So wird denn auch z. B. ein Schüler, der während einer Stunde lateinischer Lectüre seine mathematischen Aufgaben vom Nachbar abschreibt, nur selten und bei sehr arglosen Lehrern in einem Zuge daran fortarbeiten. Er wird vielmehr in der Haltung völliger Aufmerksamkeit die Gelegenheit erspähen, unbemerkt auf das abzuschreibende Heft niederzuschielen; während dann seine Mitschüler eine den Autor erläuternde Bemerkung niederschreiben, wird er mit Eifer sein eigenes Werk fortsetzen, um es im richtigen Augenblick alsbald wieder einzustellen. — Wieder andere

Arten von Hintergehung betreffen die häuslichen Arbeiten. Neben dem bloßen Abschreiben von Arbeiten (vgl. d. Art.), das um so weniger vorkommen kann, je höher die Lehrstufe ist, kommt hier namentlich die Benutzung fremder Arbeiten in freierer Weise vor. Ein Schüler macht aus drei Arbeiten eine vierte, streut vielleicht gar absichtlich einen originellen Fehler ein, und, wenn er Talent hat, wie Faulenzenz oft, so verbessert er auch wohl gelegentlich einen Fehler seiner Quellen. Alsdann ist der Betrug bei der Durchsicht fast gar nicht mehr zu entdecken. Bekanntlich ist ferner das Feld verbotener Nachhülfe und verbotener Hülfsmittel an Gymnasien ein außerordentlich reiches. Ausgaben mit erleichternden Anmerkungen, Uebersetzungen, gedruckte Präparationen circuliren an manchen Anstalten beständig unter einem großen Theile der Schüler und der Buchhandel erweist sich geschäftig, solcher Hintergehung Vorschub zu leisten. Wenn man die an Ort und Stelle befindlichen Handlungen überwacht, was doch immer nur an kleinen Orten möglich ist, so werden solche Mittel oft von anderen Städten bezogen oder durch auswärtige Schüler eingeschleppt. Eine verbreitete Gewohnheit oberer Gymnasialclassen ist auch die, daß vor der Stunde das ganze Pensum von einem geschickten Schüler vorübergesetzt wird. Um von seltneren und ganz vereinzelt Vorkommnissen zu schweigen, wollen wir schließlich noch die Erheuchelung von Unwohlsein erwähnen. Auf diesem Felde wird vielleicht häufiger als sonst ungerechtfertigter Verdacht entstehen; allein noch häufiger werden solche Fälle sein, bei denen der Schüler mit seinen Kopfschmerzen u. dgl. ganz ruhig bleiben würde, wenn er sich für die folgenden Lehrstunden gut vorbereitet wüßte, während ihm dieselben Schmerzen unerträglich erscheinen, wenn dies nicht der Fall ist. Bei förmlich erheuchelten Krankheiten wird die Berufung des Arztes nur selten zum Ziele führen. Eine sichere Diagnose ist in manchen Fällen gar nicht zu geben und die meisten Aerzte werden, wie sie es auch im Verkehr mit dem Richter thun, sich so lange weigern, einen der Simulation Verdächtigen für gesund zu erklären, als irgend eine Möglichkeit des Gegentheils vorliegt. Wirksamere ist meist die sofortige Sorge für Krankendiät.

Es ist genug, um zu zeigen, daß der Lehrer, wenn er mit bloßer Vorsicht und unablässiger Verfolgung der einzelnen Uebelthäter zu Werke gehen wollte, die Talente eines Polizeispions und Untersuchungsrichters in hohem Grade in sich vereinigen müßte, und es giebt unzweifelhaft Lehrer, die hierin Bedeutendes leisten. Es schadet vielleicht keinem, wenn er, bevor er zur Erkenntnis höherer Grundsätze gekommen ist, diese Stufe einmal durchgemacht hat; allein es ist doch gar zu offenbar, daß dieses Streben den eigentlichen Boden aller wahren Erziehung, das Vertrauen, untergräbt. Leider ist es eine nicht seltene Folge der Centralisation unseres Erziehungswesens, daß eine erfolgreiche Thätigkeit in dieser Hinsicht, weil sie sich äußerlich nachweisen läßt und oft jahrelangem Unfug anscheinend ein Ende macht, von den Behörden überschätzt werden muß, während die stillen, aber unendlich wichtigeren Wirkungen der Ertödtung sittlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, der Pflanzung von raffinirter List und Bosheit an der Stelle stiller, achtungsvoller Zuneigung und Pietät ganz unbeachtet bleiben und, so lange die Hauptthätigkeit der edelsten Kräfte in den Behörden im Anfertigen von Verfügungen und Berichten besteht, auch unbeachtet bleiben müssen. — Fast noch schlimmer als das Princip des Misstrauens schlechtthin scheint die machiavellistische Maxime, welche für die Militärpädagogik fast aller stehenden Heere maßgebend ist und welche sich in ihrer rohesten Form etwa so ausdrücken ließe: „Stets Vertrauen zeigen, aber nie Vertrauen hegen“. Dennoch steht die praktische Handhabung dieser Maxime in ihren sittlichen Wirkungen meist höher; denn das mit Ostentation ausgesprochene Vertrauen gilt der wirklichen Mehrzahl der Guten, das in den Anordnungen und Vorkehrungen liegende Misstrauen der nur als möglich gedachten Minderzahl der Schlechten. So kann sich denn auch diese Maxime leicht an irgend ein anderes höheres oder niederes Princip ausgleichend anschließen, wird jedoch in der Regel mehr oder weniger Unwahres und daher Verderbliches mit sich bringen.

Die Verhütung der Hintergehung kann sowohl neben anderen Principien ins Auge

gefaßt, als auch selbst zum Princip erhoben werden. Letzteres wird sie, wenn man von der Verfolgung aller nicht gerade handgreiflichen oder offenkundigen Fälle grundsätzlich absteht und jede Spur der Hintergehung sich nur zum Sporn für Erfindung neuer Verhütungsmaßregeln dienen läßt. Dies Princip steht um so höher, je mehr die Verhütung durch solche Mittel herbeigeführt wird, welche schon an sich und ohne Bezug auf diesen Zweck zur guten Erziehung oder zu einer geläuterten Methodik des Unterrichtes gehören. Und da sind es denn namentlich zwei Punkte, auf die sich das meiste zurückführen läßt, die (schon unter Abschreiben I, S. 27 erwähnte) genaue individuelle Kenntnis der Schüler, bei welcher vereinzelt Hintergehungen, selbst wenn sie nicht entdeckt werden, dem Schüler nichts helfen und dadurch ihren Reiz verlieren, und der beständige geistige Rapport des Lehrers mit seinen Schülern während des Unterrichtes selbst (vgl. Aufmerksamkeit I, S. 261). Wenn endlich der Lehrer dieser natürlichen Verhütungen mächtig geworden ist und in seinem Wirkungskreis eine feste, eingewurzelte Stellung gewonnen hat, wird es Zeit sein, auch der Hintergehung gegenüber, das Vertrauen geradezu zum Princip zu erheben. Ein sehr bekannt gewordenes und mustergültiges Beispiel hat uns hiefür der englische Pädagoge Arnold hinterlassen. (Vgl. Stanley, life and corresp. of Th. Arnold, 5 ed. I. p. 115 f.). Er brachte es dahin, daß seine Schüler es für eine Schande hielten, ihn zu belügen. Die sittliche Wirkung, welche eine solche Stellung der Schüler zu einem geachteten Lehrer hat, ist unendlich höher anzuschlagen, als die stricteste Verhütung von Hintergehungen durch Umsicht und Strenge. Auch dürften mehrfache vom Lehrer unbeachtete, aber mit der Verachtung der Mitschüler bestrafte Hintergehungen nicht so verderblich wirken, als ein einziges Gelingen der Hinterlist, die mit der Schule auf Kriegsfuß lebt und durch den Beifall der minder Verwegenen belohnt wird. Allein was ist es nun, das dem Vertrauen jenen hohen Werth giebt; worauf muß das Vertrauen wieder ruhen, wenn es selbst die Grundlage der Pietät werden soll? Offenbar würde ein negatives oder pelagianisches Vertrauen, welches die Jugend für unverdorben gelten läßt, nur schädliche Schlassheit wirken. Noch schlimmer ist das Princip des Selbstvertrauens, wonach der Lehrer — und hieran Franken wir mehr oder weniger fast alle — sich gar nicht denken mag, daß die Schüler einen Mann, wie er selbst ist, hintergehen können. Das wahre Vertrauen, welches allein die Hintergehung in der Wurzel besiegen kann, ruht auf dem Glauben an die Berufung aller zum Heil durch Selbstverläugnung und persönlichen Kampf wider die Sünde. Wie weit es einen noch positiveren Ausdruck gewinnen darf, hängt von der Stellung der Schule zu den kirchlichen Confessionen ab. Jedenfalls aber fordert jenes Vertrauen eine auch in sittlicher Hinsicht individuelle Kenntnis und Behandlung der Schüler, sowohl im allgemeinen als auch in Bezug auf eine vorgekommene Hintergehung. — Ob ein Lehrer mehr das Vertrauen oder die Vorsicht und bei letzterer wieder die Verfolgung oder die Verhütung zu seinem Hauptgesichtspunct machen solle, muß übrigens, obwohl diese Principien dem Werth nach nicht coordinirt werden können, in hohem Grade von seiner Persönlichkeit und von anderen Verhältnissen abhängen. Ein jeder diene mit seinen Gaben. In den meisten Fällen wird der junge Mann mehr erreichen, wenn er als eifriger Bekämpfer der Hintergehung auftritt und ihr auf ihren Schlichen nachgehen lernt. Auch ist die daraus gewonnene psychologische Bildung nicht gering anzuschlagen. Dem gereiften Alter ziemt eher die höhere Art der Einwirkung. Andererseits dürfte die Erfahrung eine psychologisch wohl erklärbare Bemerkung bestätigen, daß sowohl das zartere Knabenalter als auch das reisende Jünglingsalter dem Vertrauen zugänglicher sind, als die Zeit des Ueberganges, welche bei höheren Lehranstalten auf die mittleren Classen (in Preußen incl. Untersecunda) fällt. Bestätigt sich diese Bemerkung, so kann es nicht fehlen, daß die langjährige Beschäftigung eines Lehrers mit Schülern einer bestimmten Altersklasse einen bestimmten Typus seines Auftretens erzeugen muß. Solche Wirkungen natürlicher Ursachen müssen aber zum Bewußtsein gebracht werden, wenn die geistige Freiheit gewahrt und das rechte Maß des Handelns getroffen werden soll.

Hochmuth, s. Selbstgefühl.

Höflichkeit, s. Anstand.

Hofmeister *) ist ursprünglich ein Hofmagister, d. i. ein Mann, der an einem Fürsten- oder Herrenhofe das Geschäft des Unterrichts und der Erziehung herrschaftlicher Kinder besorgt oder leitet. Solch ein Hofmeister war z. B. der bekannte Löffernus, der dem Lande Württemberg seinen Herzog Christoph heranbildete. Die Stellung einer fürstlichen oder sonst vornehmen Familie machte früher schon die Hülfe eines zur Erziehung wie zum Unterrichte und dessen Ueberwachung geeigneten Mannes zum unabweisbaren Bedürfnis. Standesrückichten, Wohnung an Orten ohne oder mit ungenügenden Schulanstalten, öfterer Wechsel des Wohnortes, wie das bei Adeligen oft der Fall ist, Beanspruchung des Vaters durch Berufsgeschäfte u. a. m. haben gemacht, daß die Hofmeister sich von den Höhen der Fürstenhöfe herab immer weiter auch in den niederen Regionen des gesellschaftlichen Lebens ausbreiteten. Die festgeschlossenen Linienregimenter der öffentlichen Lehrer vom Gymnasium an bis zur Elementarschule herab wurden so mehr und mehr von pädagogischen Freischaaren umschwärmt, deren Thätigkeit vorzugsweise auf die höheren Stände, auf den Geburts-, Verdienst- und Geldadel gerichtet war und ist. Da aber aus diesen Kreisen vornehmlich die tonangebenden Personen der Gesellschaft hervorgehen, die Männer, welche durch ihre Stellung, durch Macht, Geld und Vorbild tief- und weitgreifenden Einfluß üben, so ist die Wichtigkeit des Hofmeistercorps im pädagogischen Heere von selbst einleuchtend.

Der Hofmeister ist zwar heutzutage gewöhnlich auch der Hauslehrer; doch muß er es nicht nothwendig sein. Aber auch da, wo der Unterricht etwa von besonderen Lehrern gegeben wird, steht ihm die Anordnung und Ueberwachung desselben, und wo die Zöglinge etwa, wie in der Stadt oft geschieht, ihren Unterricht in vorhandenen Schulen genießen, wenigstens die Leitung und Beaufsichtigung der häuslichen Arbeiten vor und nach der Schule, sowie die Ueberwachung der Freizeit und der gesammten Entwicklung zu. Er ist also in Sachen der Erziehung der berufene Stellvertreter des Vaters, in Sachen des Unterrichts der Schule. Das ist fürwahr nichts kleines. Was für den leiblichen Vater, auch wenn er sich ihr ganz widmen kann, immer eine große und schwere Aufgabe bleibt, das übernimmt im Hofmeister ein Fremder; die gesammte Arbeit, welche in der Schule an verschiedene für sie besonders zugebildete und geübte Lehrer vertheilt ist, nimmt in dem Hofmeister ein einziger Mann in seine Hand. — Und wer ist denn der Gewaltige, der sich eines solchen vermisset? — Der Hofmeister ist gewöhnlich ein junger Mann, ein Candidat des Predigt-, bisweilen auch des Lehramtes. Der akademische Course ist vollendet, die Pfarre ist für den jungen Mann noch nicht zugänglich; er muß noch ein Lustrum oder zwei rasten, abliegen, reifen. Da kommt ein Ruf unter annehmlchen Bedingungen, und der Candidat nimmt an, nicht selten ohne alle besondere Vorbereitung für diese Laufbahn. Der junge Muth meint vielfach, was man selbst wisse und könne, das müsse man auch lehren können, und während man sonst jede Kunst im Leben lernen zu müssen glaubt, macht man allein bei der nahezu schwersten und verantwortungsvollsten, der Jugendbildung, eine Ausnahme, als ob die Gabe des Lehrens und Erziehens dem Menschen wüchse, wie der Lärche der Schnabel. Jedoch seien wir billig und nehmen die Dinge, wie sie sind. Wohl oder übel, Hofmeister müssen sein. Es handelt sich nur um die Frage, wie dem Bedürfnisse am besten genügt, wie die aus den gegebenen Verhältnissen sich entwickelnden Nachteile möglichst überwunden, die sich bietenden Vortheile aber möglichst benützt werden mögen. Vergewärtigen wir uns daher zunächst 1) die eigenthümliche Aufgabe des Hofmeisters, 2) die Schatten- und Lichtseiten seiner Stellung und 3) die Grundbedingungen seiner erfolgreichen Thätigkeit.

1. Die Aufgabe des Hofmeisters wird sich anders gestalten in den hohen und

*) Vgl. Raumer's G. d. P. III, 19—26, und den „Römischen Anhang und Epilog“ zum dritten Bruchstück der „Levana“; ferner den Art. „Erzieher“.

höchsten Kreisen der Gesellschaft, als in den verhältnismäßig niedrigeren, anders in der Stadt, wo neben dem Besuch einer Schule auch noch Privatlehrer zur Verfügung stehen, als auf dem Lande, wo auch der Unterricht neben allen Sorgen der erziehenden Ueberwachung und Leitung noch dem Hofmeister obliegt. Wir lassen aber hier die Ausnahmestellungen außer Betracht und nehmen in dem Folgenden den Mann in seiner vollen Beschäftigung nach beiden Seiten hin, wie er für das Ganze der Erziehung, den gesammten Unterricht mit eingeschlossen, einzustehen hat. Wenn wir uns dabei den Hofmeister vorzugsweise als Erzieher und Lehrer von Knaben oder Jünglingen denken, so findet zwar auch das in der Praxis seine Ausnahmen; aber wir verweisen, was die Erziehung der Töchter in höheren Ständen betrifft, auf des Hofmeisters weibliches Gegenbild, die Gouvernante (s. d. Art.).

Zunächst ist die Aufgabe des Hofmeisters die eines jeden christlichen Erziehers; denn Prinzen, Grafen und Barone sind in erster Linie auch Menschenkinder mit Gaben und Kräften, die aus zarten Anfängen ihrer Bestimmung für diese und jene Welt zu gebildet werden sollen. Dem Hofmeister ist aber gemeiniglich das Bildungsziel für seine Zöglinge noch bestimmter gestellt, als das bei andern Kindern der Fall zu sein pflegt. Sie sollen in der Regel gleich den Eltern einen höheren Rang in der Gesellschaft einnehmen, sollen später befehlen als Fürsten, Gutsherren, Officiere, Fabrik- und Kaufherren u. dgl. Ihr „Glück“ ist meist schon gemacht; sie stehen im Genuße von Vorzügen, Bequemlichkeiten, Ausichten, die dem größten Theile der übrigen Jugend versagt sind; ihr Leben wird sich voraussichtlich in den höheren, begünstigteren, feineren Kreisen der Gesellschaft bewegen, welche vorzugsweise als die gebildeten gelten wollen. Es handelt sich auch bei einem Theile derselben weniger um eine technische Berufs-, als um eine allgemeine Bildung. Diese Umstände geben der Aufgabe des Hofmeisters ein eigenthümliches Gepräge und machen sie zu einer doppelt ernstern. Sein Zögling soll einst in der Höhe stehen, soll herrschen, befehlen, vorangehen. Da ist es doppelt nöthig, daß er vor allem selbst sich beugen gelernt habe vor dem höchsten Herrn und im Gehorsam gegen Ihn sich selbst beherrschen lerne. Die Höhe seiner künftigen Stellung, der Einfluß, den er auf viele Menschen üben wird, die Gefahren, denen er in der „großen Welt“ ausgesetzt sein wird, die Versuchungen des Reichthums, Wohllebens, äußeren Glanzes, der äußeren Ehre und Sicherheit sind lauter Aufforderungen für den Hofmeister, es bei seinem Zögling nur um so ernster zu nehmen in Legung eines festen sittlichen Grundes, in Ausbildung des Geistes, Veredelung des Gemüths, Schärfung des Urtheils, in Klarheit der Erkenntnis, Stärkung des Willens. Der mächtige Hebel der Armut, die Nothwendigkeit, seines Glückes eigener Schmied zu sein, welche Tausende im Volke zu Fleiß und Kraftanstrengung treibt, der klar vorgezeichnete Weg des Brodstudiums fehlt dem Herrenkinde. Es sieht in ernster Geistesarbeit leicht einen unnöthigen Luxus. „Ich brauche es einmal nicht“, ist das Zauberwort, das vornehmer und reicher Leute Kinder so oft lähmt. Da gilt es doppelten Eifer, doppelte Weisheit, um diesen Zauber zu brechen und dem Gräslein oder Barönlein begreiflich zu machen, daß es ein noch viel höheres, edleres Lebensziel gebe, als nur dieses Leben angenehm zu genießen und den Stammbaum um ein Glied weiter zu führen. Es gilt bei ihm, den Grund zu wahrhaft humaner und vielseitiger Bildung möglichst tief zu legen, das Interesse für alles Hohe, Schöne, Große zu gewinnen und doch darüber auch der urbanen Form nicht zu vergessen, daß dem edlen Steine der feine Schliff und die geschmackvolle Fassung nicht fehle. (Vgl. d. Art. Adelige Erziehung.)

Nehmen wir dieser hohen Aufgabe gegenüber den oben bezeichneten Volontärscharakter des Hofmeisters, seine private Stellung und den Umstand, daß er seines Amtes meist im Hause und unter Augen und unmittelbaren Einflüssen von Eltern und Angehörigen des Zöglings zu warten hat, so läßt sich leicht ermessen daß das Hofmeisteramt, neben allerlei Licht auch seine tiefen Schatten haben möge.

2. Schatten- und Lichtseiten. Die Stellung eines Hofmeisters ist auf den ersten Anblick sehr ungünstig, selbst unter erleichternden Umständen. Da ist etwa ein

Knabe, zerstreut, flatterhaft, der ernstern Aufmerksamkeit und Arbeit ungewohnt, ohne kameradliche Aneiferung, oder ein Phlegma, schwer in Bewegung und Fluß zu bringen; oder es sind zwei, drei, vier Kinder verschiedenen Alters, verschiedener Begabung, — so viel Kinder, so viel Classen. Dazu kommen vielleicht noch Einwirkungen von Seiten des Vaters, der Mutter, von Großpapa und Großmama, von Onkeln und Tanten, Störungen der Lebens- und Lernordnung durch Besuche, Feste, Wechsel des Aufenthalts u. dgl. Da kann es einem treuen Arbeiter wohl zu Muth werden, wie Jes. 49, 4: „Ich dachte, ich arbeitete vergeblich und brächte meine Kraft umsonst und unnützlich zu.“ — Aber dieselbe Stellung kann sich doch auch freundlich und manchmal sehr lieblich und günstig gestalten. Es giebt auch in höheren Kreisen schön und reich begabte Kinder, an deren Bildung zu arbeiten eine Freude ist. Der Hofmeister kann für die bestimmter gegebene Aufgabe seine Kraft sammendrängen und concentrirter wirken. Hat er das Glück, einen gebildeten, einsichtsvollen Vater, eine feinfühlende, treuliebende, verständige Mutter zur Seite zu haben und in voller Uebereinstimmung mit ihnen handeln zu können, so ist damit auch wieder Gelegenheit zu einer Thätigkeit gegeben, wie man sie nicht leicht schöner und dankbarer denken kann. Schon manches Band gegenseitiger Achtung und dankbarer Anhänglichkeit hat sich da geknüpft, das lebenslang nachhilt. — Der Massenunterricht hat seine anerkannten Vortheile; aber der Einzelunterricht entbehrt derselben doch auch nicht ganz; er kann die vorhandene Kraft genauer ins Auge fassen und berücksichtigen. Die feste Schulordnung thut vielen wohl: aber die Freiheit trägt doch auch nicht lauter Dornen. Es gehörte Blick und Freiheit eines Albrecht Bengel dazu, um einem Klosterschüler (Plattich) zu gestatten, daß er ein ganzes Jahr lang fast nichts als lateinische Verse machte. Nach Jahresfrist war er der beste Lateiner seiner „Promotion“. — Für manche, vielleicht die meisten Knaben und Jünglinge, ist das Leben in einer Kameradenmasse von entschiedenem Vortheil und manches Junkerlein würde wohl da am ersten von seinem Dünkel geheilt; aber die Masse hat auch schon viele verderbt, und dann giebt es denn doch auch junge Geister und Gemüther, denen das stillere Leben der Familie und die Einzelleitung entschieden wohl thut, den rechten Mann als Leiter vorausgesetzt. Zu einem einzelnen Zögling noch einige Mitlernende hinzuzufügen, wird aber in den meisten Fällen rathsam sein*). — Die Aufgabe der Hofmeistererziehung ist und bleibt eine schwere; Licht und Schatten liegt aber am Ende doch weniger in dem Verhältnisse an sich, als vielmehr in den dabei zusammentreffenden Persönlichkeiten, namentlich des Hofmeisters selbst und der Eltern.

3. Grundbedingungen a) von Seiten des Hofmeisters.

Daß der Hofmeister ein Inbegriff aller Tugenden sei, wäre schon recht, kann aber nicht verlangt werden. Gemalt ist er leicht, aber nicht gefunden. Aber wenn er fremde Kinder zur Weisheit des Lebens führen soll, so ist es eine billige Bedingung, daß er vor allem selbst ein Kind der wahren Weisheit sei, deren Grund die Furcht Gottes ist. Je weiter er selbst in lebendigem Christenthum gefördert ist, desto besser, er sollte beten können und wirklich beten. Steht er noch nicht in der Zucht des göttlichen Wortes und Geistes, hat er keinen festen Glaubens- und Gebetsrückhalt, so ist Hofmeister sein für einen jungen Candidaten des Predigtamtes in mehr als einer Beziehung eine gewagte Sache, wiewohl die Hofmeisterei mit ihrer mannigfachen Noth auch je und je schon einen Candidaten beten gelehrt hat. Er achte nur vor allem das Werk, an das er als Erzieher tritt, nicht gering, und halte nicht hoch von seiner Erziehungskunst, einer Kunst, in der sich mancher Altmeister noch als Stümper fühlt; er misstraue sich selbst und sehe sich, indem er Kinder als Zöglinge übernimmt, selbst für seinen ersten Zögling und Schüler an, der für dies sein Amt und in demselben noch Vieles und Wichtiges zu lernen habe. Den Hoffährtigen widersteht der Herr, und na-

*) Locke's idealisirende Darstellung der Hofmeister-Erziehung s. in der Ausg. v. Campe S. 70, S. 172—190.; vgl. Kaumer G. d. Päd. (1843) II. S. 117 f. Die Red.

mentlich auch den hoffärtigen Hofmeistern, und läßt sie oft hart anrennen oder gar fallen; den Demüthigen giebt Gott Gnade.

Was sein Wissen anbetrifft, so braucht er keine wandelnde Universität zu sein, aber doch sei er ein Mann von allgemeiner Bildung, in einem und dem andern Zweige der Wissenschaft wohlbeschlagen und fähig und willig, zu dem Vorhandenen noch allerlei Weiteres zuzulernen. Es sollte aber kein junger Mann, der in ein solches Verhältnis eintritt, sich auf seinen Schulsack verlassen, sondern auch mit der Art und Weise sich bekannt gemacht haben, wie man den Inhalt desselben füglich ausstramen und an seine jungen Abnehmer bringen möge. Wissen und Können und hinwiederum zu einer Wissenschaft oder Kunst ziehen ist zweierlei. Man hat schon eigene Hofmeister Schulen vorgeschlagen. Sie wären so wenig ein Ueberfluß als Lehrer- und Predigerseminare; doch wird es so bald nicht dazu kommen, und so bleibt die Vorbereitung zur Hofmeisterei der Gewissenhaftigkeit des Candidaten selbst überlassen. Benützung pädagogischer Vorlesungen, catechetischer Uebungen, guter pädagogisch-didaktischer Schriften, Vorübung womöglich in Privatunterricht ist sehr zu empfehlen. Ueber den Hofmeisterberuf selbst vgl. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erz. und des Unterrichts 2c. namentlich 3. Theil. Wilh. Harnisch führt mit belehrender Anschaulichkeit in das Hofmeisterleben und seine mannigfachen Gefahren, Leiden und Freuden ein in seinem „Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi“. Breslau 1817.

Wer Hofmeister sein will, achte es für ein Großes, auch nur einem oder einigen wenigen Kindern eines fremden Hauses zu einer tüchtigen Bildung Handreichung thun zu dürfen, und lasse sich den beschränkten Umfang eines solchen Wirkungskreises nicht täuschen. Aus Kleinem wächst alles wirklich Große hervor. Melancthon gedachte als Praeceptor Germaniae noch dankbar seines Hauslehrers, Johannes Hungarius, der namentlich durch unablässiges Fragen das Nachdenken des jungen Knaben weckte und übte. — Wie tiefgehend waren nicht die kinderfälligen Erzählungen, zu denen G. H. Schubert als Hofmeister der kleinen Prinzessin von Mecklenburg gegenüber herabstieg, und wie dankbar hieng die aus diesem Kinde herausgewachsene edle Gemahlin und Wittwe des Herzogs von Orleans bis an ihr Ende an diesem ihrem lieben „Pro“—fessor! — Es möchte nicht leicht ein lieblicheres und erhebenderes Denkmal geben, das aus einem solchen Verhältnisse hervorgegangen ist, als die „Erinnerungen aus dem Leben der Herzogin von Orleans von G. H. v. Schubert. München. 1859.“

Bei Uebernahme eines Hofmeisteramtes komme der Candidat mit Vertrauen entgegen, stelle feste zur Sache dienliche Bedingungen z. B. freie Hand in rein pädagogischen Dingen — er müßte denn voraussehen, daß er es mit sehr einsichtigen Eltern, von denen er lernen muß, zu thun haben wird —, freie Verfügung über die für die Zöglinge nicht angesprochene Zeit. Keinen Zeitvertrag! Die Hofmeisterstellung setzt Vertrauen auf der einen, Willigkeit und Freudigkeit auf der anderen Seite voraus. Ein Verknüpfsein auf eine Reihe von Jahren etwa mit Aussicht auf Pension oder ähnliche Vortheile benachtheiligt den sittlichen Charakter des Verhältnisses. Das Bewußtsein, das Band jederzeit lösen zu können, stärkt auch in schwieriger Lage und ein Besitz, dessen man nicht fest versichert ist, wird werther gehalten.

Dem in sein Amt eintretenden Hofmeister dürfte u. a. namentlich empfohlen werden: Recognoscire vor allem das Feld, auf dem du operiren sollst, Sinn und Art der Eltern, ihrer Umgebungen, der sie beeinflussenden Personen, namentlich aber die Kinder, ihre Kenntnisse, Fertigkeiten, Gaben, Sitten, Gewohnheiten, Arten und Unarten, Neigungen und Liebhabereien. Laß ihnen in der ersten Zeit Freiheit, sich zu geben, wie sie sind, ehe du dich rückhaltslos ganz giebst, wie du bist. — Dann einen festen Operationsplan gebildet und den Eltern zur Begutachtung vorgelegt. Vor allem: „Gott, was Gottes ist!“ Der Hofmeister scheue sich, christliche Ueberzeugung bei ihm vorausgesetzt, nicht, diese schon durch die Tagesordnung zu bekennen. Christliche Eltern erwarten und danken es, unentschiedene fügen sich, unkirchlichen, unglaublichen trete man bescheiden, aber herzlich mit einem „Deos lo volt“ entgegen. Es muß schon weit in

der Widrigkeit gegen das Christenthum gekommen sein, wenn ein Vater oder eine Mutter sich Gebet und Kirche verbitten sollte. Selbst für sich unglaubliche Eltern wünschen oft, an was sie für sich selbst verzweifeln, wenigstens ihren Kindern. — Der Tag beginne also mit einer kurzen Morgenandacht auf dem Grunde des göttlichen Wortes. Hat die Familie die gemeine Hausandacht, desto besser; wo nicht, so thue der Hofmeister an den in vornehmen Häusern hierin oft jämmerlich versäumten Kindern diesen Samariterdienst, damit nicht etwa ein alter frommer Bedienter, wie das in einem Fürstenhause vorkam, sich erbarmen und vor den Niß treten müsse. — Unterricht im Worte Gottes in der dem Alter entsprechenden Form sollte immer den Anfang der Lektionen machen, dann die Hauptfächer des Lernens, später und besonders Nachmittags die leichteren. — Nimm es mit keinem Lehrgegenstande leicht. Nie unvorbereitet zur Lehrstunde! Hamann lehrte ein Kind lesen und einen jungen Menschen französisch. „Wollen Sie mir glauben,“ schreibt er darüber, daß ich ganze halbe Stunden herumgehen kann, um mich zu den Lektionen, welche die möglichst leichtesten sind, vorzubereiten, und nachzubereiten, daß ich so sage“. Arbeit und Erholung, Geistes- und Leibesanstrengung, letzteres in Spielen, Turnen, bei älteren auch Fechten, Reiten, jeweiligen größeren Ausflügen zu Fuß, in passender Abwechslung. Mittwoch und Samstag Nachmittags nach alter Sitte frei zu willkürlicher Verfügung. Sonntags keinerlei Arbeit. Kirche, oder, wo keine Kirche besucht werden kann, der möglichste Ersatz dafür. Der Sonntag hat sein unveräußerliches Recht. Die außerkirchliche Zeit sei der Erholung in freier Natur oder harmloser Beschäftigung womöglich in der Familie anheimgegeben.

Ist die Tagesordnung von den Eltern gutgeheißen, so werde sie streng eingehalten. Ordnung ist das halbe Leben; das gilt ganz besonders von der Hofmeistererziehung. Die feste Regel, welche in der öffentlichen Schule oder Erziehungsanstalt die Masse der Zöglinge allein schon nöthig macht, hat der Hofmeister durch persönliche Festigkeit zu ersetzen, und dabei scheue er nicht den Schein einiger Härte oder Pedanterei, ohne die es überhaupt in der Behandlung kleiner Leute nicht wohl abgeht. Er achte sich um so gebundener durch sein eigenes Wort, je freier er ist, und binde sich um so sflavischer an die Zeit, je mehr er sie in der Hand zu haben pflegt.

Ordnung gehe auch durch die sittliche Ueberwachung und Leitung der Zöglinge hindurch. Siehe zu, daß sie mit Gott und ihrem Gewissen in gute Ordnung kommen, Sünde meiden, ist sie doch begangen, Reinigung ihres Gewissens nach christlicher Gnadenordnung suchen. Vor allem dringe auf Wahrheit, Reinigkeit, Gehorsam. Scharf und schneidig gegen Heuchelei und Lüge, mild, erbarmend und zurechtweisend gegen den sich beugenden Sinn. Abscheu vor allem Unreinen, Unedlen, Schamlosen, erscheine es auch in galanter Form. Sparsam mit Befehl oder Verbot, aber streng im Halten ob demselben. — Ordnung in Uebung aller geistigen Kräfte. Nicht zu viel und vielerlei auf einmal. Mäßige Aufgaben, aber mit möglichster Vollkommenheit zu leisten. Kein halbes Memoriren, kein stotterndes Recitiren, keine Sudelschrift, kein Sudelheft. Bücher geschont, Arbeiten mit höchster Sorgfalt geschrieben. Großen Tugenden wird durch solche Kleinig-, ja Kleinlichkeiten vorgearbeitet. In Benützung der Zeit fest, zäh, daß männiglich Respect vor der Arbeitszeit als einem unantastbaren Heiligthume bekomme und nöthigenfalls ein wenig Furcht vor dem gestrengen Herrn Magister. — Strafen mit großem Bedacht, möglichst in innerem Zusammenhang mit den Verfehlungen. Sei kein Schimpfer, kein Spötter, kein empfindsamer Seufzer, kein Schläger. Das Recht zur Ruthe würde ich mir nicht nehmen lassen, wenigstens dem jüngeren Alter gegenüber, aber davon nur im alleräußersten Nothfalle Gebrauch machen. Recht und heilsam strafen ist eine große Kunst, und zur Führung der Ruthe gehört eine Meisterhand. Je feiner die Strafe, je besser die Zucht. Ein Blick kann die Strafkraft eines Wortes, einer Predigt, eines Schlages haben. Reich der Blick, spare das Wort. Man lege aber auch „den Apfel neben die Ruthe“, reize, locke, ermuntere durch passende Belohnungen. Willen gewonnen, alles gewonnen. Doch auch hier: je feiner, je besser. — Nicht zornig, empfindlich, nachträgerisch, nicht verdrießlich, mürrisch, verstimmt, launisch!

Herr seiner selbst, wer andere beherrschen will. Nicht verzagend; „bei Gott ist kein Ding unmöglich“, auch in jungen Herzen. Schreiber dieses hat noch das Bild eines desperaten Knaben adeligen Standes vor Augen, an dem sich alle Zucht der Liebe in einer Erziehungsanstalt erschöpft hatte. Unter der Hand eines christlichen Hofmeisters faßte er sich und zierte später eine Universität als christlicher Philosoph. — Immer hoffend, auch wo nichts zu hoffen scheint, ein rechter Hoffmeister, immer herzlich, immer oben auf im Geist, in tragender, überwindender Liebe. — Nimm das Kind nicht zu hoch. Kinder sind — Kinder nach Kopf und Herzen, nicht Männer, — eine kindereinfältige Wahrheit und bleibt doch so oft unbeachtet. Erwarte nicht schnelle Erfolge. „Ein rechtschaffener Lehrmeister“, sagt Hamann (I. 158) „muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will, er muß ihn nachahmen, so wie er sich in der Natur und in der heil. Schrift offenbart und vermöge beider in gleicher Art in unserer Seele. Der allmächtige Gott, dem nichts kostet, dem nichts zu theuer für die Menschen gewesen, ist der sparsamste und langsamste Gott. Das Gesetz seiner Wirthschaftlichkeit von Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, sollte unsere Nichtschnur sein“. — Man lasse die Vorzüge des Standes, Vermögens &c. gelten, führe sie aber auf ihren wahren Werth zurück und trete windiger Selbstüberhebung des Knaben oder Jünglings mit der wohlgegründeten Superiorität des Mannes entgegen. „Ich weiß, wer ich bin und wer Sie sind“! brach einmal der junge Herzog von Bourgogne gegen seinen Hofmeister Fénelon aus. Dieser schwieg den Tag über; des andern Morgens sprach er u. a.: „Sie bilden sich ein, daß Sie mehr wären als ich? Vermuthlich hat Ihnen das ein Bedienter gesagt; ich aber muß Ihnen sagen, daß ich mehr bin als Sie. — Sie wissen nichts, als was ich Sie gelehrt habe, und was ich Sie gelehrt habe, ist wenig in Vergleich dessen, was ich Sie noch zu lehren hätte. Was die Auctorität anlangt, da haben Sie gar keine über mich, und ich habe eine vollständige über Sie &c.“ Die Drohung, ihn alsbald zum Könige zu führen und sich des mühseligen Vorzugs, des Prinzen Lehrmeister zu sein, zu begeben, brach vollends den stolzen Sinn. — Droht der Junker mit Papa oder Mama, gleich beim Wort genommen.

Den Eltern gegenüber ehrerbietig, sie mögen den Hofmeister oder er sie übersehen. Das Erstere wird meist der Fall sein in Beziehung auf Weltkenntnis, Lebenserfahrung, gesellschaftliche Bildung; da giebt es für den jungen Mann, der aus den Hörsälen kommt, und hätte er sie ausgeleert, noch viel zu lernen. Also bescheiden! Und wäre auch das Letztere der Fall, übersehe er auch die Eltern weit an wissenschaftlichem Blick und Geist und Einsicht in das, was den Kindern frommt, so sei er doch nicht allwissend, unfehlbar, er lasse sich sagen, (Jac. 3, 17), höre auf billige Wünsche, sei nicht herrisch und rechthaberisch, wahre aber doch seine wohlgewogene Ueberzeugung. Er achte sich als Diener vor seinem Herrn im Himmel und sei als solcher von Herzen demüthig, aber gebrauche auch in wichtigen Dingen der Würde, die dem Diener des höchsten Herrn zusteht, und erniedrige sich nie zu Servilismus, Kriecherei, Speichelleckerei und Wohlthenererei, — Diener, aber nicht Bedienter. Er lasse gerne eine Anordnung von Vater oder Mutter ausgehen und gönne ihnen die Ehre der Autorschaft, auch wenn sie ihm gebührte, und das letzte Wort, auch wenn er ein Recht darauf hätte. Namentlich ziemt angehenden Hofmeistern, denen Leben, Sitten, Anschauungen der höheren Stände häufig fremd sind, die größte Behutsamkeit im Urtheilen, und dürfte ihnen gut sein, sich mit Heine Stilling, als er zu Straßburg mit einem Freunde zuerst unter die Tischgesellschaft Goethe's und Consorten kam, an die Regel zu halten: „Hier ist's am besten, daß man 14 Tage schweigt“. Es ist für einen jungen Mann keine kleine Sache, immer den rechten Ton zu treffen, auch ganz geordnete Verhältnisse in der Familie vorausgesetzt. Wie aber, wenn das Familienleben entweder zerrissen ist, z. B. die Kinder ohne Vater oder Mutter, sei es im eigentlichen, sei es im bildlichen Sinne, den Rousseau mit dem Worte: Point de mère, point d'enfant meint? oder wenn das häusliche Leben zerrüttet ist, Vater und Mutter in ehelichem Zerwürfniß?

— Die Extreme berühren sich oftmals, und Kinder in Herrenhäusern und in Rettungshäusern stehen einander jezuweilen näher als man meinen sollte. In solchen Fällen ist ein doppeltes Maß von Weisheit, Liebe, Entschiedenheit und Treue nöthig, um in die ohne oder durch Sündenschuld entstandene Lücke einzutreten, vorhandenen Mangel zu decken und Fluch, der von den Eltern auf die Kinder fallen könnte, abzuwenden. Da gilt es vor allem, herzliches Erbarmen anzuziehen und sich das vierte Gebot des Dekalogs recht anzusehen, daß man auch die der Ehre etwa nicht werthe elterliche Person doch um der göttlichen Ordnung willen selbst in Ehren halte, auch die Kinder dazu anleite und doch Böses und Gutes, Licht und Finsternis nicht verkehre, sondern die unschuldigen Herzen vor Aergernis bewahre, im übrigen sich in unparteiischer Stellung halte, ohne sich durch Vorwitz von dem festen Boden seines Berufes abziehen zu lassen. Im schlimmsten Falle, wo irgend möglich, fort aus dem Hause mit Bögling und Hofmeister!

Man misachte die äußere Form nicht. Sie gilt in den höheren Kreisen zwar oft mehr als sich gebührt, aber sie hat nun einmal in denselben ihren Werth. Man setze sich möglichst bald mit Titeln, Manieren, Redeweisen der vornehmen Welt zurecht, daß man sie wie eine nun einmal gangbare Sprache handhaben könne. Ueber Unbeholfenheit in der Form wird man da am ersten lächerlich. Das vermeide, wer erziehen will. — Der Dienerschaft gegenüber freundlich, aber gehalten, nie vertraulich. Ferne von allen Kammerintriguen der Diener und Zofen. Einer etwa anwesenden Erzieherin (Gouvernante) gegenüber lauern bei der Ähnlichkeit des Berufs, der Freuden und Leiden auf einen jungen Mann Gefahren besonderer Art. Gemessen, dienstbereit, aber „Bund mit den Augen“! (Hiob 31, 1). Dieser Wink dürfte auch erwachsenen oder erwachsenden Töchtern des Hauses gegenüber nicht überflüssig sein, besonders, wenn auch sie noch in der Stellung von Schülerinnen zu ihm stehen sollten. (Abailard und Héloïse!). Sollen wir auch an Potiphars Weib erinnern und ihre lüsternen Augen? an Josephs: „Wie sollt ich?“ in 1. Mos. 39, 9 und an seine siegreiche Flucht? Sapienti sat. — An „nobeln Passionen“ unbetheiligt. Wer sich zur Spielfigur hergiebt, kann nur verlieren, ist schon halb verloren. Was aber edle Unterhaltung der Familie fördert, wie gemeinschaftliches Lesen guter Bücher, besonders Musik, kann als das Leben des Hauses veredelnd nur günstig auf die Böglinge zurückwirken. Dazu reiche der Hofmeister gerne seine Hand, ohne sich gerade zum *maitre de plaisir* machen zu wollen. Auch würden wir unsern Mann mit seinen jungen Herrlein gerne auf dem Turnplatz gewahren oder bei einem kräftigenden Turnspiele mitbetheiligt, wenn er irgend kann.

Kleidung und äußeres Auftreten anständig, sorgfältig, würdig, nicht Bornehmheit affectirend, nicht nachlässig. Fort mit der Pfeife oder Cigarre sammt anderen burschikosen Anhängseln, fort mit der Philisterdose! — „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbilde guter Werke, mit Ehrbarkeit“. (Tit. 2, 7.) Die genannte Trias von Symbolen sittlicher Gebundenheit dürfte dem vorbildlichen Charakter und der Ehrbarkeit (*σεμνότης*) des Erziehers wenig entsprechen.

Unter erschwerenden Umständen kann es dem Hofmeister wohl je und je wie dem guten Heinrich Stilling in seiner ersten Hauslehrerstelle zu Muth werden, zum Davonlaufen. Solchen Anwandlungen gegenüber sind die Worte Hamann's (I. 340) vor Jahren einer Hofmeisterseele zum Trost und Compaß geworden: „Es ist eine Pflicht, mit der Stellung zufrieden zu sein, worin wir uns befinden, und je schwerer sie uns wird, desto größer der Sieg über uns selbst und der Beistand Gottes, ihn zu erhalten. Ohne die wichtigsten Gründe verlassen Sie also ihren jetzigen Posten nicht. Sie schreiben mir von Ihrem Wege in Wüsteneien. Der Psalmist aber sagt: „Die Wohnungen in der Wüste sind auch fett, daß sie triefen“. Ps. 65. Wenn Sie auch ohne Frucht arbeiten müssen, so fahren Sie nur getrost fort in Ihrem jetzigen Berufe. Entschlagen Sie sich aller Verweklungen, die Sie anwandeln, und glauben Sie, daß Ihnen dasjenige, was Sie jetzt thun, von Gott befohlen worden. Eine selbstgewählte Ordnung zu leben, die man sich zu erschwingen bemüht ist, ist, wie ein selbstgewählter

Gottesdienst, dem Herrn ein Greuel". — Uebrigens lasse man sich schwere Dinge nicht am Herzen nagen. Man werfe die Sorge getrost auf den Herrn und spreche sich gelegentlich offen aus. Daß übrigens die Ursache unheimlich werdender Verhältnisse nicht immer bloß in diesen zu suchen sei, mag noch ein Bekenntnis des Magus im Norden (Hamann's) bezeugen. „Ich hatte“, so schreibt er von seiner ersten Hofmeisterstelle bei einer Baronin von B. in Kurland, „mich selbst, meinen Unmündigen und eine unschlachtige, rohe, unwissende Mutter zu ziehen. Ich gieng wie ein muthig Ross im Pflug mit vielem Eifer, mit redlichen Absichten, mit wenig Klugheit und mit zu vielem Vertrauen auf mich selbst und Zuversicht auf menschliche Thorheiten bei dem Guten, das ich thun wollte u.“ (I. 176). Und von seiner zweiten Hofmeisterei im Hause eines Generals v. B.: „Gott erzeigte mir unfäglich viel Gnade in diesem Hause bei Kindern und Eltern, ja selbst bei allen Hausgenossen. Ich schrieb selbige gleichfalls zu viel auf meine Rechnung und machte zu große Gegenansprüche für meine Verdienste. Ich wurde unzufrieden, ungeduldig, heftig, aufs Aeußerste gebracht, — — und hatte viele Mühe, ein Jahr auszuhalten, wo ich mit vielem Gram, Verdruß, Unwillen, zum Theil Unglimpf wieder nach Riga gieng“. (I. 179.) — So schwer ist es auch diesem Stande, nicht das Seine suchen, sondern was des andern ist.

b. Von Seiten der Eltern.

Der Erfolg der Hofmeisterarbeit hängt zu einem großen Theile mit von der Art ab, wie die Eltern zu derselben stehen. Sie müssen nach bestem Wissen und Gewissen wählen, dann aber dem Manne ihrer Wahl trauen, ihm innerhalb seiner amtlichen Thätigkeit freie Hand lassen, das Verfahren desselben in Gegenwart der Kinder nie kritisiren, ihn nicht preisgeben, selbst wenn er gefehlt haben sollte, sondern in solchen Fällen offen mit ihm reden, auch seine Unvollkommenheiten tragen und nicht durch leichtgenommenes Wechseln der Person ihren Kindern selbst schaden. — Respect vor allen Lehrgegenständen! „Wozu auch das dumme Latein? Du sollst ja kein Pfarrer werden!“ mit einer einzigen Bemerkung dieser Art wird ein ganzer Lehrgegenstand vergiftet. — Man schone seine Zeit, überbürde ihn nicht mit Lehr- und den oft noch schwereren Aufsichtsstunden (5 Lehrstunden täglich erscheint Niemeyer das Höchste), theile die Aufsicht mit ihm, gönne ihm Zeit zur Erholung, Sammlung, Vorbereitung und auch zu seinen eigenen Studien, die fortzusetzen er seiner Zukunft, ja seinem jetzigen Lehramte schuldig ist. Man nehme tadelnde, auch scharfe Urtheile über die Kinder nicht empfindlich, wie dies dem eigenen Fleische gegenüber so leicht geschieht. Wehe, wenn eine offene und von der Liebe zu dem Zöglinge herausgedrängte Herzensergießung, wie Hamann's (I. 253), die in ihrer Art classische Antwort findet, welche dieser erhielt (vgl. d. Art. Hamann S. 163). Man ehre seine eigenen Kinder, indem man ihren Erzieher für mehr als einen bezahlten Bedienten hält. Kein Bedientengeschäft werde ihm zugemuthet. Man würdige die Sache die er vertritt, durch Beachtung seiner Urtheile über die Kinder, durch möglichste Berücksichtigung seiner Wünsche, man halte sich in Bekanntschaft mit seiner Thätigkeit und dem Verhalten der Kinder durch persönliche Nachfrage, regelmäßige Zeugnisse, jeweilige Prüfungen, öftere Anwesenheit in den Lehrstunden, Durchsicht der Arbeitshefte nach Inhalt und Form u. dgl. Man ehre sein Amt durch rücksichtsvolle Behandlung, anständige Befoldung, Wohnung, Bedienung, man geize nicht um die nöthigen Mittel zum Unterricht oder auch zur Weiterbildung des Hofmeisters in den von ihm zu besorgenden Fächern. „Gemeiniglich“, sagt Niemeyer, „trifft man in den reichsten Häusern gerade in diesem Stück die unverzeihlichste Kargheit“. Man suche ihm die Freudigkeit zu seinem oft recht schweren Amte zu erhalten, die den Kindern selbst am meisten zu gute kommt. „Es sind“, sagt Niemeyer, „nicht bloß rohe, ungebildete, der Welt unkundige oder eingebildete und anspruchsvolle Erzieher, die sich in ihrer Lage bedrückt wähnen, es sind oft gerade die gebildetsten, feinführendsten und bescheidensten, die man durch eine unwürdige Behandlung, durch den gänzlichen Mangel an Delicateffe, durch elenden Sold, durch noch elenderen Stolz um allen Muth, beinahe zur Verzweiflung bringt“.

Zwischen dem Hofmeister und den Eltern steht nun freilich noch ein wichtiger Factor, der bei den Grundbedingungen für das Gedeihen der Hofmeisterarbeit nicht zu übersehen ist: der Zögling selbst. Wir könnten uns auch für diesen eine Reihe von Eigenschaften ausbedingen oder verbitten. Aus einem knorrigen Klotze wird auch eine Phidias'hand keinen Apollo bilden. Indes der Zögling ist nun einmal ein gegebener Stoff und es genügt, aus einem solchen zu bilden, was er eben werden kann. „Man braucht nicht lauter Lichter“, meinte Flattich, der schwäbische Pädagog von tiefem Blick, „man muß auch „Lichtputza han“. Die wahre Pädagogik hat zu allen Zeiten eben nur, des Lazarus Schwester nach, „gethan, was sie konnte“, und damit genug.

Der Werth des Hofmeisterlebens für den Hofmeister selbst ist nicht gering anzuschlagen, sobald der Mann seine Aufgabe ernst nimmt. Er wird bereichert an Kenntniß des menschlichen Herzens, des fremden wie des eigenen, mit erweitertem Gesichtskreise, geübt im Umgange mit Kindern und Erwachsenen, ernüchtert von manchen Träumen, aufgeklärt über die wirklichen Dinge in der Welt, gestärkt in der Kunst der Selbstverläugnung und so mannigfach für sein Amt als Prediger, Schulaufseher oder öffentlicher Lehrer vorbereitet aus der Hofmeisterei zurückkehren, und die Früchte solcher Lehr- und Wanderjahre wird Schule und Kirche in ihrer Jugend genießen. Die Kraft, die sich ihr eine Zeitlang entzogen und dem Bedürfnisse eines einzigen Hauses gewidmet, kehrt verstärkt, geschärft, geläutert in den Dienst des größeren Ganzen zurück. — Daß das nicht immer geschah, daß manche auch schon an den Klippen, welche das Leben in reichen und vornehmen Häusern birgt, Schaden genommen, mag nur zu größerer Vorsicht mahnen. Der Candidat wird wohl thun, wenn er sich während seines Aufenthaltes in solch einem reichen Hause fleißig das Horazische Wort vergegenwärtigt: „Linguenda.“

B. Strebek.

Hofmeistern, s. Tadel.

Hofwyl, s. Fellenberg.

Holland. Quellen: Cramer, Schwarz, Stallaert und Van der Haeghen, Desprat, Th. Juste u. (s. d. N. Belgien.) Rapports de Noël et Cuvier (1811) adressés au Gouvernement français. — Bulletin des lois etc. — Rapport der Commissie bijeengeroepen door K. Besluit vom 13. April 1828, No. 100, betreffende het hooger onderwijs. 'S-Gravenhage 1830, Fol. (d. i. Bericht der Commission zusammengerufen durch K. Beschluß vom 13. April, betreffend den höheren Unterricht), — Rapport adressé au Roi par la Commission instituée en 1829, pour la révision des dispositions existantes, sur l'instruction moyenne. La Haye 1830, Fol. — Cousin, de l'instruction publique en Hollande (1836—1837) 2 vol. — Ramon de la Sagra, Reise nach Holland u., 1839. — Buddingh, Geschiedenis von Opvoeding en Onderwijs in de Nederlanden.) 'S-Gravenhage 1847. (d. i. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Nederlanden.) — P. R. Görlitz, Geschiedkundig overzicht van het lager Onderwijs in Nederland. Leyden, 1849. (d. i. Geschichtliche Uebersicht des niederen Unterrichts in den N.) — Miscellanea philologica et paedagogica. Ediderunt Gymnasiorum Batavorum doctores societate conjuncti. Amsterdam, J. Müller 1849, und die folgenden Jahrgänge. — Verslag nopens den Staat der hooge, middelbare en lagere Scholen in het Koninkrijk der Nederlanden, over 18.. (jährlich ein Band in 8.) (d. i. Bericht betreffend den Stand der hohen, mittleren und unteren Schulen in dem Königr. d. N.) — De Laveleye, Débats sur l'enseignement dans les Chambres hollandaises (Sitzung von 1857), Gand, 1858, 8. — Id., L'instruction du peuple, Paris, 1872, 8. — G. Diephuis, Handleiding tot de kennis der Wetgeving op het lager onderwijs in Nederlande. Groningen 1859, 12. (d. i. Anleitung zu der Kenntnis der Gesetzgebung über den niederen Unterricht in den N.) — Steyn-Parvé, De Wet tot regeling van het middelbaar Onderwijs. Arnhem, 1863, 12. (Text und Commentar). — Calisch, desgl. Amsterdam, 1863, 12. (mit gutem Register). — Em. Greyson, sur la loi hollandaise du 3 mai 1863 (über die Gewerbeschulen) in der Revue de l'instruction publique en Belgique. (Gand), mai 1870. — Heremans, De nieuwe Wet

tot regeling van hat hooger Onderwijs in Noord-Nederland. Gent, 1876, 8. (Auszug aus dem Nederlandsch Museum) x. x. — Zeitschriften: Nederlandsch Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs; de Unie; de Wekker; de Schoolbode x. (d. i. Niederländische Zeitschr. für Erziehung und Unterricht; die Union; der Wecker; der Schulbote x. — Ganz besonders lehrreich ist: Steyn-Parvé, Organisation de l'instruction primaire, moyenne et supérieure dans le royaume des Pays-Pas. Leide, 1878, 8. Publié en français sous les auspices de la Commission royale néerlandaise pour l'Exposition universelle de Paris. — Ferner das Gesetz vom 17. August 1878, über den Primärunterricht.

Geschichte. Der Angelsachse Willebrord, der gegen 690 auf der niederländischen Küste landete, war der erste Bischof der Friesen, deren Bekehrung zum Christenthum in die Zeit der fränkischen Eroberung fällt. Nach der Sage soll Pipin, Sohn Karl Martells, den Unterricht in der Schule zu Utrecht, welche jener eifrige Missionär gegründet hatte, empfangen haben. Wie dem auch sein mag, der Ruf der Schule des heil. Martins zu Utrecht ist sehr alt, und man kann sagen, daß diese Stadt für die nördlichen Niederlande daselbe war, was York für England, Fulda für Deutschland, Tours für Frankreich und Lüttich für Belgien gewesen sind. (Stallaert, S. 10 u. 66; Cramer S. 66 ff.) Der pädagogische Einfluß des Apostels der Deutschen, des heil. Bonifacius (Winfrieds), machte sich dort besonders fühlbar. Unter dem Bischof Gregor, einem Schüler von ihm, sah die Stadt die lernbegierige Jugend aus den benachbarten Ländern in ihren Mauern zusammenströmen . . . quidam autem et de Baguariis (?) et Suevis. Ludger, der erste Bischof von Münster, ein Freund Alcuins und Schüler Gregors, hat es verdient, von den Benedictinern „das Licht des ganzen friesischen und der umliegenden Länder“ genannt zu werden. Zur Zeit der normannischen Einfälle gieng die Schule in Utrecht zu Grunde: sie erhob sich aber wieder im Jahre 917 und erlangte ihren früheren Glanz. Kaiser Heinrich der Vogler ließ seine drei Söhne Otto, Heinrich und Bruno daselbst erziehen. Der letztere wurde später Erzbischof von Köln und Herzog von Lothringen, und ist bekannt wegen seiner hervorragenden Gelehrsamkeit und seiner Vorliebe für den Dichter Prudentius. Im Anfang des 12. Jahrhunderts zählte Utrecht nicht weniger als fünf blühende Schulen, von denen einige außer dem die Aufsicht führenden Geistlichen noch einen Rector Scholarum hatten. Um dieselbe Zeit zeichneten sich mehrere Klöster durch ihre pädagogische Thätigkeit aus, wie z. B. die in Egmond, Nimwegen, Middelburg in Seeland und Adwert bei Groeningen.

In Holland wie in Belgien errichteten die mächtigen Gemeinden im Laufe des 12. Jahrhunderts neben den Cathedral-, Kloster- und Capitelschulen Gemeindeanstalten, die mehr für den Unterricht der Bürger und Laien berechnet waren. Es ist überdies wohl zu bemerken, daß die Ermächtigung, solche Schulen zu eröffnen, immer vom Grafen ausgieng, welcher sie bald den Städten unter der Form eines Privilegiums, bald bloßen Privatleuten als besondere Gunstbezeugung ertheilte. „Wir finden hier wieder“, sagt H. Stallaert sehr richtig, „von der grundherrlichen Gerichtsbarkeit ungefähr das gleiche Princip angewendet wie in Belgien“. Aber während in dem letzteren Lande, vielleicht mit Ausnahme der Elementarschulen einiger Städte, das Aufsichtsrecht überall dem Capitel zukam, war der Unterricht in den Gemeindeschulen Hollands der gesetzlichen Ueberwachung der Geistlichkeit durchaus entzogen; der Charakter dieser Schulanstalten war wesentlich weltlich. — Wir führen hier die Daten einiger solcher städtischen Privilegien an: Dortrecht erhielt es 1290 vom Grafen Floris V.; 'S-Gravezande 1322; Leyden 1324, Rotterdam 1328 x. von Wilhelm III.; Delft und Amsterdam 1334 von Wilhelm IV.; Leyden wiederum im J. 1357, Harlem 1389, Alkmaar 1398, Hoorn 1358 und 1390, Haag 1393, Schiedam und Dudewater 1394, Rotterdam 1402 von Albert von Bayern.

Diese Schulen, fügt Stallaert nach Buddingh hinzu, hießen allgemein: School en Schrijfbacht, Schoole en Kostern, (d. i. Schul- und Schreibhandwerk,

Schule und Kisterei) und die Schoolmeesters wurden zu den Ambachts Lieden oder Handwerkern gerechnet, wie dies auch in Belgien geschah, wo sie besondere Körperschaften und Bruderschaften bildeten. Die holländischen Gemeindefschulen wurden in große und in kleine Schulen eingetheilt (grooten en bijschoolen); in den ersteren wurde lateinisch gelehrt. Die Schule zu Zwolle genoß unter der Leitung des berühmten Johann Cele im 14. Jahrh. eines besonderen Rufes. Nach Thomas von Kempen und Ten Bussche belief sich die Zahl der Schüler ungefähr auf 1000, die nicht allein aus Holland und Belgien, sondern auch aus den bedeutendsten Gegenden Deutschlands kamen.

Wir haben in dem Art. Belgien bereits den Einfluß bezeichnet, den die Brüder des gemeinsamen Lebens, deren erste Schule Gerhard de Groot aus Deventer gründete, auf den Fortschritt der Wissenschaften in den Niederlanden ausübten. Der mystische Geist, der zuerst unter ihnen herrschte, machte allmählich wissenschaftlichen Bestrebungen Platz; die Hieronymianer (s. d. Art.) wurden, wie die Italiener zur Zeit der Renaissance, Bewunderer der classischen Autoren; nur ist zu bemerken, daß Erasmus ihnen nie den Vorwurf der paganitas zu machen hatte, wie den südlichen Gelehrten; wenn sie die Scholastik bekämpften, so geschah es, wie K. v. Raumer sagt, weil sie ihnen unfruchtbar, ja schädlich für die ernste Heiligung und der Seelen Seligkeit erschien. Nichts desto weniger übten die Schriften Cicero's und Vergil's auch auf sie ihren Zauber aus und trotz ihres ascetischen Lebens, das in dem Buche de Imitatione Christi sich abspiegelt, arbeiteten auch sie für höhere Bildung des Volkes. Wir dürfen hiebei keineswegs vergessen, daß einer der Brüder, Gerhard von Zutphen, für die Verbreitung und den Gebrauch der h. Schrift in der Muttersprache unablässig thätig war. Dieser Umstand ist gar nicht gleichgültig, wenn wir erwägen, daß man damals am Vorabend der Reformation stand. (Delprat. a. a. D.; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädag. I.)

Um die Umwälzung zu würdigen, welche in den Geistern vor sich gieng, als die reformirten Lehren in den nördlichen Provinzen der Niederlande festen Fuß gefaßt hatten, müßte man die Geschichte der Universität Leyden (gegründet 1575), welche das Bollwerk der holländisch-protestantischen Propaganda war, darstellen. Da wir aber zur Besprechung der neuen Zeit eilen, so müssen wir den Leser auf ein sehr lehrreiches, 1830 in Leyden erschienenenes Buch verweisen: *Geschiedenis der Leidische Hoogeschool van hare oprigting in den Jaar 1575 tot het Jaar 1825*, (d. i. Geschichte der Leydener Hochschule von ihrer Gründung im J. 1575 an bis zum J. 1825). Noch vollständiger und noch interessanter wird ohne Zweifel die Veröffentlichung werden, welche bestimmt ist, das Andenken an die dreihundertjährige Jubelfeier der Universität (1875) zu erhalten, ein Fest, zu welchem alle großen Hochschulen der civilisirten Welt Vertreter zu senden sich zur Ehre gerechnet haben. Es genüge, daran zu erinnern, daß hier wie in Deutschland die Denkfreiheit, welche zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, allmählich einen neuen Eifer für die Hilfsstudien einflüßte und zuletzt mächtig zur Emancipation aller Wissenschaften beitrug. Neben der Universität zu Leyden erstanden nach einander die Universitäten in Francker (1585), in Groeningen (1614), in Utrecht (1638) und Harderwijk (1648). Während dieser ganzen Zeit und bis nach dem spanischen Erbfolgekrieg strömten von allen Seiten her Leute nach Holland, die des Glaubens wegen verfolgt wurden, und unter und neben ihnen finden wir Denker und Gelehrte ersten Ranges.

Die Eingeborenen blieben hinter diesen erlauchten Gästen nicht zurück, und das Jahrhundert der Descartes und Huyghens darf sicherlich eine ehrenvolle Stelle in den Jahrbüchern der geistigen Entwicklung der Menschheit ansprechen. Dies war auch die Glanzzeit der niederländischen Universitäten. Leyden ist stolz auf Männer wie Douza, Vossius, Heinsius, Raphelengius, Meursius, Gronovius, Perizonius, Schultens; auf 'S Gravesande den Philosophen, auf die Theologen Gomar und Arminius, und den großen Arzt, an den man schreiben konnte: An Herrn Boërhave, in Europa.

Utrecht, Geburtsort des gelehrten Papstes Hadrian IV., kann sich eines Gisbert Voet, eines Grävius, eines Reland u. rühmen. Rotterdam, wo Erasmus geboren wurde, war der Aufenthaltsort des P. Bayle; Spinoza war aus Amsterdam; Haag hatte einen Huyghens, Basnage und Saurin, den Bossuet der Calvinisten. Man wird übrigens, wenn man diese Liste durchläuft, bemerken, daß die philologischen Studien reichlich vertreten sind; ihre Pflege dauerte in Holland fort bis auf unsere Zeit; zum Beleg für diese Behauptung darf man nur auf die Wytembach, Peerlkamp, van Heusde, Gobet und viele andere hinweisen. Mit der Zeit legte sich jedoch die Hitze der theologischen Streitigkeiten; die Philosophie bedurfte keines Schutzortes mehr und wir müssen es gestehen, die wissenschaftliche Bewegung in der holländischen Republik ließ im allgemeinen nach. Der Ruhm dieses kleinen Landes ist in unserem Jahrhundert, wenn wir den öffentlichen Unterricht ins Auge fassen, bescheidener, aber deshalb nicht weniger achtungswürdig, indem es vor allem darauf hingewirkt hat, die geistige Bildung der unteren Volksclassen zu heben; die pädagogische Bedeutung Hollands in gegenwärtiger Zeit gründet sich hauptsächlich auf die Organisation seines Volksschulwesens.

Cuvier hatte in seinem oben erwähnten Bericht ein ziemlich trauriges Bild von den Universitäten und lateinischen Schulen Hollands entworfen. Die französische Regierung, unter Napoleon I. in diesem Lande eingesetzt, beachtete seine Bemerkungen und führte einige nützliche Reformen ein. Im Jahre 1814 war es eine der ersten Sorgen des Prinzen Wilhelm, des nachherigen Königs der Niederlande, diese Verbesserungen zu bestätigen und zu vervollständigen. Die königl. Ordonnanz vom 2. August 1815 und eine andere vom 9. Septbr. 1826 in Betreff des bis dahin vernachlässigten mathematischen Unterrichts sind Beweise seiner Bemühungen. Seit dieser Zeit hat man sich mehr und mehr bemüht, den Lehrplan zu erweitern und den besonderen Bedürfnissen der verschiedenen Classen der Gesellschaft Rechnung zu tragen. Nur hat dieser Umschwung die Verhältnisse einer entschiedenen Reaction angenommen, so sehr, daß in den neuen Gesetzen das Princip der Bifurcation — der Spaltung in zwei Richtungen — streng durchgeführt worden ist: die Zukunft wird lehren, was man davon zu halten hat.

Was den Elementarunterricht betrifft, so hat er Wechselfälle ganz anderer Art durchgemacht. Nachdem er durch das Gesetz vom 13. August 1806 vollständig organisiert war, hat er sich ruhig und in Frieden weiter entwickelt bis zu dem Tage, an dem die Verfassung von 1848, welche die Freiheit des Unterrichts (unter der Controle des Staats) auf ihre Fahne schrieb, einen schweren Conflict zwischen der öffentlichen und der Privatschule ins Leben rief, was ja nicht ausbleiben konnte. Die erstere, als confessionlos, erklärt durch das Gesetz vom 13. April 1857, wird von den Ultraconservativen, den katholischen so gut wie den protestantischen, welche nur solche Anstalten gelten lassen wollen, in denen der Unterricht in einem positiven Dogma an der Spitze des Lehrplans steht, geradezu als atheistisch bezeichnet. Das Gesetz von 1857 wurde von den Liberalen im Bunde mit den gemäßigten Katholiken nach einem heißen Kampfe durchgesetzt; aber kaum war es in Kraft getreten, so spie die Opposition Feuer und Flammen. Das eine Mal in der Ständekammer überwunden, das andere Mal wieder die Zügel der Macht ergreifend, zeigte sie sich unverföhnlicher, als die conservativen Minister selber. Endlich, in der neuesten Zeit, trug die liberale Partei einen abermaligen Sieg davon und die erste Sorge des gegenwärtigen Ministeriums war, eine Revision des Gesetzes von 1857 anzuordnen, um die Bestimmungen desselben noch zu verschärfen. Wir werden auf diese interessanten Episoden zurückkommen, und wollen hier nur sagen, daß der am 2. März 1878 von dem Minister des Innern, Herrn Rappeyne van de Copello, vorgelegte Gesetzesentwurf von der Abgeordnetenkammer am 18. Juli mit einer Majorität von 53 gegen 28 Stimmen angenommen wurde; und darauf am 7. August auch vom Senat, hier mit 26 gegen 10 Stimmen. Die Katholiken geriethen in Bewegung; die orthodoxen Protestanten begnügten sich nicht damit zu wehklagen: sie schickten aus allen ihren Sprengeln eine Masse von Bittschriften an den König, um ihn im Namen der alten Ueberlieferungen des Hauses

Dranien anzuzeigen, daß er sein Veto den Kammerbeschlüssen entgegensetze. Alles war vergeblich, die königliche Unterschrift wurde ertheilt 10 Tage später, am 17. August. — Bei der Besprechung dieser Gesetze folgen wir dem in dem Artikel Belgien zu Grunde gelegten Plan.

I. Primärunterricht. A. Gesetzgebung. Wir beginnen unsere Darstellung, indem wir ziemlich weit zurückgehen. Angeregt durch die Gesellschaft *Tot nut van 't algemeen* (d. i. zum Nutzen für das Allgemeine), die im J. 1784 von Jan Nieuwenhuysen, einem mennonitischen Geistlichen gegründet wurde, nahm die Regierung in den ersten Jahren des 19. Jahrh. die Sache der Volkserziehung in die Hand. Der berühmte Orientalist Van der Palm, welchem 1799 die Leitung des öffentlichen Unterrichts in der batavischen Republik übertragen wurde und welcher später mit der gleichen Obliegenheit in das Ministerium des Innern eintrat, setzte nach einander 1801 und 1803 zwei Gesetze durch, die beide den Geist der Zeit athmeten, in welcher sie erlassen wurden. Im Jahr 1805 trat eine neue Veränderung ein und Van der Palm zog sich von den öffentlichen Geschäften zurück.

Das Haupt der Republik, der Rathspensionär (*Raadpensionaris*) Schimmelpenninck, hob das Ministerium des Innern auf und ernannte einen Staatssecretär für diese Abtheilung, welchem er den öffentlichen Unterricht übertrug. Für den besonderen Geschäftskreis des Volksschulwesens wurde H. Van der Ende, der schon 1801 eine ähnliche Stelle bekleidete, dem Minister an die Seite gegeben. H. Van der Ende vervollkommnete und ergänzte das von H. Van der Palm begonnene Werk und blieb bis 1833 an der Spitze des Volksschulwesens. Man verdankt ihm die Ausarbeitung des Gesetzes, welches den 19. November 1805 der Kammer der Abgeordneten der batavischen Republik vorgelegt, den 25. Februar 1806 angenommen und am 3. April desselben Jahres vom Rathspensionär als Staatsgesetz verkündigt wurde, sammt den allgemeinen Verordnungen, zu welchen die Regierung ermächtigt wurde und welche man auf diese Weise dem Gesetze selbst einverleibte. „Diesem Volksschulgesetz, sagt Herr Cousin, lagen so weise Ansichten zu Grunde, es zeigte in allen seinen Theilen einen so schönen Zusammenhang und eine solche Harmonie mit dem Geiste des Landes, es konnte vermöge der Allgemeinheit seiner Principien so leicht den Bedürfnissen der verschiedensten Provinzen angepaßt werden, daß es bis auf unsere Tage ohne gewichtige Abänderungen und durch drei große Staatsumwälzungen hindurch fortbestanden hat. Als die Regierung im Jahr 1829, den belgischen Liberalen zu lieb, ein neues allgemeines Gesetz einbrachte, worin das von 1806 heklagenswerthe Abänderungen erlitt, widersetzten sich die Kammern, und die Regierung war genöthigt, ihren Entwurf zurückzuziehen“.

Das Gesetz von 1806 ist ein halbes Jahrhundert lang in Kraft geblieben und jedermann giebt zu, daß es vortrefflich gewirkt hat. Aber in den Bestimmungen der Art. 22 und 23 der Verordnungen Beilage A lagen die Keime zu einem Sturm verborgen, der sich heute erst kaum gelegt und, wie wir eben angedeutet haben, zu einem neuen Gesetze Veranlassung gegeben hat. Die Frage ist zu wichtig, als daß wir uns begnügen könnten nur ihre gesetzliche Lösung anzugeben.

„Art. 22 der Verordnung A. Der Unterricht soll so eingerichtet werden, daß sich mit der Aneignung der geeigneten nützlichen Kenntnisse zugleich die geistigen Fähigkeiten entwickeln, und die Zöglinge zur Uebung aller geselligen und christlichen Tugenden vorbereitet werden. — Art. 23. Es werden Maßregeln getroffen werden, damit die Schüler nicht ohne Unterricht in dem Dogma desjenigen religiösen Bekenntnisses bleiben, dem sie angehören. Für diesen Theil des Unterrichts wird jedoch der Lehrer nicht zu sorgen haben“.

Diese Artikel verkündigten das Princip der weltlichen und gemischten Schule; und anfangs hatten die Geistlichen der verschiedenen Bekenntnisse keineswegs die Absicht, es zu bekämpfen; sie versprachen der Regierung bereitwillig ihre Mitwirkung; selbst die Katholiken zeigten sich hierin willfährig, wenn man nach den Worten des Archidiaconus von Friesland urtheilen darf: „Damit Eintracht, Freundschaft und Liebe zwischen den

verschiedenen religiösen Gemeinschaften herrsche, ist es meiner Ansicht nach nothwendig, daß die Lehrer keinen Unterricht in dem Dogma der verschiedenen Bekenntnisse erteilen. Um das heilsame Ziel, welches die Regierung sich vorsetzt und für welches sie unsere nachdrückliche Mitwirkung fordert, zu erreichen, muß man bei den Kindern anfangen, und obgleich unsere Kirche den Unterricht im Dogma uns vorschreibt, so werden diese Verordnungen einer Regierung, welche so großen Werth auf das Wohl der Jugend legt, doch nur die Folge haben, unseren Pflichteifer zu erhöhen“.

Man faßte damals in Holland das Verhältnis zwischen Kirche und Schule ganz anders auf als z. B. in Preußen. H. Van der Ende sagte zu H. Cousin: „Die Volksschulen sollen allerdings christlich sein, aber weder protestantisch, noch katholisch; sie sollen keinem besonderen Cultus angehören und kein positives Dogma lehren. — Keine besondere katholische, und keine besondere protestantische Schulen! Eine Volksschule ist ganz und gar für das Volk. — Duldsamkeit ist übrigens keineswegs Gleichgültigkeit. Sie sind in Holland, wo christlicher Geist sehr verbreitet ist und wo doch seit Jahrhunderten eine große Duldsamkeit zwischen den verschiedenen Kirchen besteht“. H. Prinzen aus Haarem fügte noch hinzu: „Es giebt sogar hier in dem Lehrerfeminar keinen besonderen Unterricht in der Moral. Ich begreife weder den Unterricht in der Moral, noch in dem, was man natürliche Religion heißt. Das wäre Metaphysik. Aber ein religiöser und sittlicher Geist wird von allen Lehrern bei jeder Gelegenheit angeregt, genährt und unterhalten. Alle Lehrer lehren Moral, aber keiner giebt besonderen Unterricht darin. Wir nehmen hier Katholiken, Protestanten und Juden auf, aber diese wohnen nur dem Unterricht im Alten Testamente bei; denn biblische Geschichte wird regelmäßig vorgetragen. Die jüdischen Zöglinge werden später die Lehrer der besonderen Schulen, welche die Juden für ihre Kinder unterhalten“. Herr Cousin war ganz erstaunt; er neigte sich zum deutschen System hin, mußte aber gestehen, daß hier keine religiöse Leidenschaftlichkeit zwischen den Kindern der verschiedenen Kirchen herrsche und doch aus diesen weltlichen Schulen religiöse und sittliche Menschen hervorgehen. Wirkte das holländische Phlegma mit ein? Sollte sich die Gefahr erst mit der Zeit entwickeln? Wie dem auch sein mag, seit 1848 giengen die Meinungen auseinander und scharf markirte Parteen standen einander gegenüber.

Veränderungen, welche im gleichen Jahr in der Staatsverfassung vorgenommen wurden, hätten ohnedies eine Durchsicht der Gesetze über den öffentlichen Unterricht nothwendig gemacht. Der §. 4 des Art. 194 der neuen Verfassung lautet so: „Der Unterricht (het geven van onderwijs) ist frei unter der Aufsicht der Regierung und, was den Unterricht in den Volks- und Mittelschulen betrifft, unter Voraussetzung der von dem Lehrer zu leistenden und vom Gesetz zu bestimmenden Bürgschaften für Fähigkeit und Sittlichkeit“. Man hatte andererseits auf die ungenügenden Schullehrerbesoldungen, auf das Unbestimmte in den gesetzlichen Verordnungen hinsichtlich der Leistungen von Seiten der Gemeinden und endlich auf den Mangel an Einheit in der Regierungsaufsicht hingewiesen. Man sieht, daß die Gelegenheit für diejenigen günstig war, welche glaubten, sie hätten noch viel wichtigere Beschwerden geltend zu machen. — Unter dem Einfluß der Universität Utrecht, die der Mittelpunkt der calvinistischen Rechtgläubigkeit geworden war, hatte sich eine ultra-protestantische Partei gebildet; sie war antirevolutionär, weil sie die Staatsordnung von 1789 zurückwünschte, wenig zahlreich, aber rührig und sehr thatkräftig. H. Groen van Prinsterer, ein hervorragender Redner und Schriftsteller, hatte ihr seinen Namen gegeben. Herr Groen und seine Anhänger sahen nicht ohne Besorgnis, wie die Katholiken überall, wo sie einige Macht erlangt hatten, die genauere Vollziehung der Bestimmungen des Gesetzes von 1806 über den religiösen Unterricht durchsetzten. Die Katholiken, die vollkommene Rechtsgleichheit genossen, entfernten aus dem Volksunterricht alles Dogmatische und beseitigten sogar die Bibel. Die Groenisten beschloßen, den von ihnen vorausgesetzten Fortschritten der römischen Kirche Einhalt zu thun, indem sie das Princip der gemischten Schulen offen angriffen, welche sie als eine Pflanzstätte des Atheismus, als einen Herd der Irreligiosität und der Un-

sittlichkeit darstellten; sie verlangten um jeden Preis Sectenschulen, einen positiven Religionsunterricht. — Die Mehrheit der Kammern sprach sich für die Gründung von exclusiven Schulen durch Privatpersonen aus, weil ja die Verfassung Unterrichtsfreiheit gewähre; sie behauptete aber, daß die Macht der Verhältnisse und die christliche Gesinnung der ganzen Nation dem Unterricht eine christliche Richtung geben und daß er seinem Wesen nach christlich sein werde, daß jedoch das Gesetz solches nicht vorschreiben könne (Laveleye, S. 10 ff.). In den Reihen dieser bedeutenden Fraction waren die Katholiken, welche lieber den Religionsunterricht ganz aus der Schule verbannt, als ihm eine mehr oder weniger protestantische Färbung geben sehen wollten; dann die Liberalen, welche eine vollständige Trennung von Kirche und Staat wollen; endlich die Dissidenten jeder Art, Mennoniten, Lutheraner, Juden und selbst eine gewisse Anzahl orthodoxer Reformirter, welche sich in diesem Punct von den eifrigen Anhängern der herrschenden Kirche trennten; die Ansicht dieser letzteren verdient erwähnt zu werden, weil sie mit Bestrebungen zusammenhängt, deren ganze Wichtigkeit erst die Zukunft aufdecken wird. Wir lassen den Herrn von Laveleye sprechen:

„Man kennt die großen kritischen Arbeiten der deutschen Theologie über die historische oder mythische Seite der Evangelien. Die bedeutendsten Werke der ausländischen Literaturen werden jetzt ins Holländische überfetzt und überdies verstehen fast alle Gelehrte in den Niederlanden deutsch. Dieser Umstand, in Verbindung mit der Gemeinschaft des religiösen Bekenntnisses, hat bewirkt, daß die rationalistischen Bestrebungen der deutschen Wissenschaft einen starken Einfluß auf die holländische Theologie ausgeübt haben; er ist so groß gewesen, daß er der orthodoxen Geistlichkeit die größte Besorgnis eingeflößt hat, als sie mit Schrecken mehrere der Hauptkanzeln des Landes mit Geistlichen besetzt sah, deren Unterricht eine mehr oder weniger ausgesprochene socinianische Richtung hatte. Gewiß ist, daß die Ansicht, welche Jesus als ein Wesen betrachtet, das über dem Menschen, aber unter Gott steht, Fortschritte in Holland gemacht und daß sie auf der Universität Groeningen einen überwiegenden Einfluß erlangt hat. Diese bald unitarische, bald rationalistische Tendenz führt dahin, daß man mehr die moralische Seite und die civilisirende Kraft des Christenthums ins Auge faßt, als sein Dogma und seine erlösende Macht. Man wird in Christus mehr das vollkommene Urbild sehen, nach dem sich die Menschheit bilden soll, als den Messias, der für das Heil der Auserwählten am Kreuze gestorben ist. Hieraus folgt, daß man, wenn es sich um den Religionsunterricht in der Schule handelt, das Dogma gerne den Geistlichen überlassen wird, aber daß man ein großes Gewicht darauf legen muß, dem Lehrer den Unterricht in der christlichen Moral zu erhalten.“

Einige Gemäßigte sprachen eine dritte Meinung aus; treu den Verordnungen von 1806, wollten sie dem Unterricht die Pflege der socialen und christlichen Tugenden zur Grundlage geben und auf diese Weise zeigen, daß das religiöse Element nicht von der Schule ausgeschlossen sei. Aber da das Ministerium nicht auf diese Ansicht eingieng, traten sie in das Lager der Liberalen über, um die Groenisten nicht zu verstärken.

Mehrere Gesetzesentwürfe wurden den Kammern nach einander überreicht, ohne daß man zu einem Ziel gelangte. Viermal im Lauf von 7 Jahren wurde das Ministerium gestürzt, und während dieser Zeit bearbeitete die Groenistische Minderheit das Land durch Brochüren, durch Zeitungsartikel, und durch die Organisation von Petitionen. Sie überzeugte endlich den König, daß die Nation jedem Gesetzesentwurf abgeneigt sei, durch den die öffentlichen Schulen für atheistisch erklärt würden; übrigens ein ungerechter Vorwurf, da die vollständige Trennung von Kirche und Staat keineswegs eine systematische Opposition gegen die Geistlichkeit in sich schließt; im Gegentheile, obgleich der Gesetzesentwurf des Ministeriums Van Keenen, gegen welchen die Groenisten hauptsächlich ankämpften, so weit gieng, daß man sogar den Namen Christenthum nicht aussprechen sollte, so war es doch im Grund in einem aufrichtig christlichen Sinn abgefaßt und weit von jeder Gleichgültigkeit entfernt. Nichtsdestoweniger setzte es die Minderheit beim König durch, daß er die Bestätigung versagte, und ihres Sieges gewiß,

begrüßte sie triumphirend den Eintritt der Herren Van der Bruggen und Van Rappard, welche Anhänger ihres Systems waren, in das Ministerium.

Indessen mäßigte die nähere Bekanntschaft mit den Staatsgeschäften in kurzer Zeit den Eifer der neuen Minister. Sie erkannten bald, daß der Grundsatz der gemischten Schule, wie er im Jahr 1806 verkündigt wurde, schon zu tief in die Sitten der Nation eingedrungen sei, als daß man daran denken könnte, ihn wieder zu entwurzeln, und sie legten nun einen ekklesiastischen Gesetzesentwurf vor, der den Groenisten mißfiel und die Liberalen nicht befriedigte. Die Berathung wurde am 29. Juni 1857 in der zweiten Kammer eröffnet; eine denkwürdige Berathung, welche in der Religionsgeschichte Hollands einen der interessantesten Abschnitte bilden wird. (H. v. Laveleye hat sie mit wirklichem Talent in dem erwähnten Werk wiedergegeben.) Wir können hier nur den Beschluß mittheilen. Was wir oben von der Stellung der Parteien gesagt haben, mag hinreichen, um sich einen Begriff zu machen von den verschiedenen Ansichten, die in den Debatten hervortraten. Es ist dabei sehr aufgefallen, um dies nebenher zu bemerken, daß die Sprache der Katholiken in diesen Verhandlungen beinahe immer einen vollständigen Gegensatz mit den Ansichten ihrer Glaubensgenossen in nicht-protestantischen Ländern bildeten (s. d. Art. Belgien). Der Art. 22 des Entwurfs (im Gesetz der 23.) wurde indessen mit 45 gegen 20 Stimmen angenommen, der letztere §. unterdrückt; die gemäßigte liberale Partei hatte gesiegt. Dieser Artikel lautet so: „Der Volksunterricht soll, indem er die nothwendigen Kenntnisse mittheilt, zugleich den Verstand der Kinder entwickeln und sie zur Ausübung aller christlichen und socialen Tugenden vorbereiten“.

„Der Lehrer enthält sich etwas zu lehren, zu thun oder zu erlauben, was gegen die den religiösen Ueberzeugungen der Dissidenten schuldige Achtung ist“.

„Der Religionsunterricht wird den verschiedenen Bekenntnissen überlassen. Die Schullocale können zu diesem Zweck den Zöglingen, welche sie besuchen, außerhalb der Classenzeit zur Verfügung gestellt werden“.

Der mit 60 gegen 2 Stimmen aufgehobene §. betraf die facultative Trennung (facultative splitting), welche die Mehrheit nie und um keinen Preis gewollt hatte. Er war so abgefaßt:

„Da wo die Kinder, wegen religiöser Bedenken der Eltern, die Schule nicht besuchen, darf man, wenn ihre Beschwerden nach sorgfältiger Untersuchung nicht beseitigt werden können und die Sache überhaupt möglich ist, eine getrennte Schule errichten, welche, so weit es nöthig ist, eine Staatsunterstützung erhalten wird. Diese Unterstützung wird durch ein Gesetz verwilligt“.

In der ersten Kammer war die Besprechung ruhiger; die Opposition unterlag. Am 13. August wurde das Gesetz verkündigt, um mit Anfang des Jahres 1858 in Vollziehung zu treten.

So sind also, im Gegensatz zu dem in Deutschland und in der Schweiz angenommenen Princip, Kirche und Schule selbst im Gebiet des Volksunterrichts getrennt. Bisher hat man sogar in Belgien nicht gewagt, eine solche Lösung vorzuschlagen*); in Frankfurt hatte man sie 1849 für unausführbar erklärt, und Herrn Guizot gelang es auch nicht, in Paris das System der weltlichen Schule durchzusetzen. Die gemischte Schule besteht in Irland; sie bildet in England die Ausnahme, aber es bereitet sich eine Bewegung zu ihren Gunsten vor. Die Verweltlichung der holländischen Schule ist indessen durch mehrere Ursachen erleichtert worden: die Vielerleiheit der Secten, den Charakter der politischen Parteien (die niederländischen Conservativen waren anderwärts, wenn man an die Vergangenheit denkt die sie zurückwünschen, Progressisten und Radikale), den calvinistischen Geist, welcher der individuellen Unabhängigkeit günstig ist, den Libe-

*) Aus der Thronrede, welche bei der Wiedereröffnung der Kammern am 12. November 1878 verlesen wurde, erhellt es ganz deutlich, daß das Cabinet Frère-Orban entschlossen ist, demnächst einen Revisionsplan des Gesetzes von 1848 über den Elementarunterricht vorzulegen, im Sinne der durchgängigen Verweltlichung der Schule.

ralismus der Katholiken, eine bei ihnen ungewohnte Erscheinung, die sich aber durch die Thatsache erklärt, daß sie hier in der Minderheit sind; endlich müssen wir mit H. v. Laveleye noch hinzufügen, daß Holland im Vergleich mit anderen Ländern eine verhältnismäßig sehr große Anzahl aufgeklärter und zu Staatsgeschäften tüchtiger Männer besitzt; die wohlhabenden Classen suchen ihre Ehre nicht im Müßiggang. Daher sind die Kammerverhandlungen oft bedeutend und werden die schwierigen Fragen von Männern, die lange und tiefe Studien über die Sitten und Bedürfnisse der Nation gemacht haben, gründlich verhandelt.

Ungeachtet des Wechsels der Ministerien gaben doch die von der Regierung zur Ausführung des Gesetzes in der Zeit von 1858 bis 1866 ergriffenen Maßregeln im allgemeinen günstige Resultate. Indessen hörten die extremen Parteien nicht auf zu klagen; wenn man ihre Organe hörte, war die freie Schule unterdrückt, die Concurrenz unmöglich gemacht. Andererseits lasteten die Unterhaltungskosten der officiellen Anstalten schwer auf den bürgerlichen Gemeinden (s. unten A, c.); überdies fühlten sich die Familien, welche ihrer religiösen Ueberzeugung wegen sich sträubten ihre Kinder in die öffentliche Schule zu schicken, hart bedrückt von den Auslagen, die man wegen der unzulänglichen Lehrerbesoldungen machen mußte. Wollten diese Familien eine Privatschule gründen, so hatten sie alle Kosten derselben allein zu tragen. Daher erwuchs eine Opposition, welche sich einen Augenblick für die Siegerin hielt, als die Conservativen am 1. Juni 1866 ans Ruder kamen. Allein der Minister Heemskerk ließ sich nicht mit fortreißen. Er legte den Generalstaaten zwar einen neuen Entwurf vor, aber ermächtigte die Gemeinden nicht, weder die confessionellen Schulen zu unterstützen, noch auch, wenn es angezeigt schien, die öffentlichen Schulen zu schließen (April 1868), wie es die Orthodoxen gehofft hatten. Sein Versuch scheiterte. Inzwischen entdeckten die Liberalen selbst Lücken in dem Gesetz von 1857, welches den Schulbesuch nicht hinlänglich sicherte. Soll die Freiheit des Unterrichts etwa nichts weiter sein, sagten sie sich, als die Freiheit der Unwissenheit? Einige Abgeordnete erklärten sich als Anhänger des Schulzwanges. Diese Idee fand indessen wenig Anklang. Man beschränkte sich auf praktische Maßregeln: in mehreren größeren Städten, unter anderen in Rotterdam, wurden die Unterstützungen der Armenpflege den Eltern entzogen, welche ihre Kinder nicht in die Schule schickten. Darauf bildeten sich nach einander zuerst ein Schulverein (Schoolverbond), und eine noch ausgedehntere Verbindung, Volksunterricht genannt: die letztere zählte Mitglieder auch unter den Generalstaaten selbst*). Das Ministerium fiel: Fock, der Bürgermeister von Amsterdam, trat an Heemskerk's Stelle; sein Amtsantritt fiel zusammen mit einem von den katholischen Bischöfen eröffneten und lebhaft geführten Feldzug gegen die bekennnislosen Schulen, aber bald lenkten die großen europäischen Zeitereignisse die allgemeine Aufmerksamkeit anderwärts hin, nach außen. Auf das liberale Ministerium Thorbecke (1871) folgte Geertsma; dann trat ein völliger Umschwung ein und man sah Herrn Heemskerk wieder auftauchen (1874), welcher aber wiederum dem Drängen der Seinen eine unübersteigliche Schranke entgegensezte. Sein Vorschlag führte ebenso wenig zum Ziel als die anderen, und als die Wahlen im Juni 1877 für die Liberalen günstig ausfielen, reichte Heemskerk seine Entlassung ein, wegen der Frage des Elementarunterrichts. Sein Nachfolger, Kappeyne legte unverzüglich den Entwurf vor, aus welchem, wie wir oben gesehen haben, das Gesetz vom 17. August 1878 hervorgegangen ist.

Der Unterricht, so sagen die Motive, besteht in Folge einer Pflicht des Staates. Die Gelegenheit Unterricht zu erhalten, darf nirgend fehlen. Da die Thüre der Schule keinem Kinde verschlossen sein kann, welchem Cult auch seine Familie angehören mag, so ist der Lehrer religiösen Ansichten, welche nicht die seinigen sind, Achtung schuldig. „Die öffentliche Schule soll gute Bürger bilden, aber den Religionsunterricht muß sie

*) Beide Gesellschaften haben sich später vereinigt: sie scheinen sich dem Grundsatz des Schulzwanges anzuschließen.

den Geistlichen der verschiedenen Culte überlassen“ (man vergleiche diese Formel mit der des Art. 22 des Gesetzes von 1857). Fähige Lehrer heranzubilden, also stufenweise für den Normalunterricht zu sorgen, und Schulen in hinlänglicher Anzahl für alle Bedürfnisse zu eröffnen, das sind die beiden ersten Gegenstände der Fürsorge der Regierung. Die öffentliche Schule hat die Bestimmung, eine nationale Schule zu sein. — Gleichwohl nimmt der Staat nicht das ausschließliche Recht in Anspruch Unterricht zu ertheilen; er will kein Monopol; jeder kann eine Schule eröffnen, sobald er die Bedingungen der Sittlichkeit und der Fähigkeit nachgewiesen hat, welche die gleichen sind für alle. Aber dem Lehrer der freien Schule gegenüber verhält sich der Staat passiv: er fragt nicht danach, ob dieser Lehrer Religionsunterricht ertheilt; er ist verpflichtet ihn zu schützen, aber er bleibt neutral, begünstigt niemand und läßt vollkommen freie Concurrenz zu. Daraus folgt nothwendig: Keine Geldunterstützung! Vollständige Trennung der Schule von der Kirche! „Die Verfassung hat augenscheinlich für das religiöse Gefühl des Volkes keinerlei Gefahr von Seiten der öffentlichen Schule befürchtet, und dieses Vertrauen ist durch die Erfahrung nicht zu Schanden geworden“. Die öffentliche Schule nach dem Gesetz von 1857 hat bei den Schülern das religiöse Gefühl nicht unterdrückt; ein solcher Vorwurf wäre weniger gegründet, als „die Klage derjenigen, welche sagen, daß der Gebrauch, welchen man hie und da von der Freiheit des Unterrichts gemacht hat, mehr dazu beigetragen habe, Zwietracht auf dem religiösen Gebiete zu erregen als wahre Frömmigkeit zu fördern“. Im Grunde wäre es widersinnig, wenn man Anstalten, welche es nur darauf abgesehen hätten, den nationalen Unterricht zu untergraben, irgend eine Gunst zuwenden wollte.

Man sieht, die Frage ist hier ganz so gestellt wie in Belgien, wo die Gegner des Staatsunterrichts behaupten, daß die officiellen Schulen nur so lange eine Recht haben zu bestehen, bis die freien Schulen in hinlänglicher Anzahl vorhanden seien: eine gefährliche Doctrin, weil sie mit der Zeit zu einem Parteiunterricht führen würde, ohne Gegengewicht*). Die ganze Jugend wäre schließlich der mächtigsten Corporation preisgegeben. Einstweilen denken die holländischen Clerikalen darauf, ihre Streitkräfte gruppenweise zu ordnen, um confessionelle Schulen zu gründen. Man muß eine christliche Union gründen, sagen sie, und vergleichen ihre Stellung gerne mit derjenigen der Belgier vor 1830, in jener Epoche, wo Katholiken und Liberale eine Coalition bildeten, um die Freiheit des Unterrichts zu fordern.

a) Der Art. 16 des neuen Gesetzes bestimmt, es solle in jeder Gemeinde hinreichender Elementarunterricht gegeben werden, in einer genügenden Anzahl von Schulen, die allen Kindern, ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses, zugänglich sein sollen. Die Beschlüsse in Beziehung auf die Zahl der Schulen und auf die darin gelehrteten Fächer müssen von dem ständigen Ausschuss (Députation permanente) bestätigt sein. Das Gesetz von 1857 setzte ähnliche Gewährleistungen fest; man wollte nicht, daß die Gemeinden ihren Verpflichtungen sich sollten entziehen können. — Steyn-Parvé macht hier darauf aufmerksam, daß die Bezeichnung „öffentliche Schule“ nicht mehr ganz den gleichen Sinn hat wie im J. 1857. Damals hießen so diejenigen Schulen, welche von den bürgerlichen Gemeinden, von den Provinzen und vom Staat gegründet und unterhalten waren, jede für sich oder alle zusammen (gezamenlijt); heutzutage sind öffentliche Schulen solche, deren Kosten im Ganzen oder zum Theil von den Gemeinden und vom Staate getragen werden. Man kam hinsichtlich dieses Punctes auf das System von 1806 zurück, d. h. daß die eine Unterstützung vom Staat genießenden freien Schulen fortan öffentliche Schulen sein sollten.

b) Der Unterricht ist nicht für obligatorisch erklärt, nicht als ob die Regierung befürchtete, durch einen solchen Schritt der persönlichen Freiheit Gewalt anzuthun, sondern „weil die Leidenschaftlichkeit, mit welcher der neutrale Charakter der Schule bekämpft wird, und die Bitterkeit, mit welcher man die Eltern gegen dieselbe

*) Und ohne Controle in Belgien.

aufzuregen sucht, zu heftig geworden sind, als daß man die Schwierigkeiten für überwunden halten könnte, welche im J. 1857 für unüberwindlich erachtet wurden“. Folgende Maßregeln erschienen für den Augenblick genügend: „Die Lehrervorstände der öffentlichen und freien Schulen haben jedes Jahr vor dem 1. Februar an das Schöffencollegium eine Liste einzureichen, welche die Namen aller am 1. Januar als die Schule besuchend eingeschriebenen Kinder über 6 und unter 12 Jahren enthält: die Privatlehrer sind ebenfalls verpflichtet ein Namensverzeichnis der von ihnen unterrichteten Schüler einzureichen. Das Schöffencollegium läßt seinerseits eine Liste aller Kinder dieses Alters abfassen, welche sich zu der genannten Zeit in der Gemeinde befinden; und darauf in einem besonderen Verzeichnis die Namen derjenigen Kinder zusammenstellen, welche in der Liste der Lehrer sich nicht finden. Dieses Verzeichnis wird öffentlich angeschlagen; die Eltern oder Vormünder derjenigen Kinder, deren Namen auf dieser Tabelle stehen, erhalten keinerlei Unterstützung, welcher Art sie auch sein möge, aus der Gemeindefasse, wenn sie nicht den Beweis liefern, daß die Namen der Kinder nur durch einen Irrthum, ein Uebersehen auf der Tabelle stehen, oder daß sie selbst keine Schuld trifft, wenn die betreffenden Kinder die Schule nicht besuchen. Der Gemeinderath ist ermächtigt, die Arbeit der Kinder unter 12 Jahren zu untersagen, so lange hiefür nicht durch ein allgemeines Gesetz gesorgt ist. Der regelmäßige Schulbesuch kann von der Gemeindeverwaltung gefördert werden durch Belohnungen und Preise, dieselbe ist auch ermächtigt, den Lehrervorständen sowohl der freien als der öffentlichen Schulen die Haltung von Tagebüchern vorzuschreiben, in welche die Schulversummisse eingetragen werden.

c) Das Gesetz von 1857 ließ den Gemeindeverwaltungen die Freiheit, den Unterricht unentgeltlich ertheilen zu lassen. Diese Bestimmung wurde lebhaft angegriffen: außer den schon oben angeführten Entgegnungen gefiel man sich darin, zu wiederholen, daß die Concurrenz dadurch unmöglich gemacht werde. Andererseits waren auch die Gemeinden selbst nicht sonderlich begeistert dafür: es konnte geschehen, daß sie Lasten zu tragen hatten, die außer allem Verhältnis zu ihren Mitteln standen; der Staat und die Provinz sollte zwar in solchem Fall mit einem Beitrag zur Hälfte ins Mittel treten, aber auch dann noch blieben die Gemeinden überlastet. — Ganz anders ist das System in Belgien, doch hat auch dieses seine Anzutraglichkeiten. Sobald dort eine Gemeinde in ihrem Steuerbudget 2 Centimes Zuschlag für den Elementarunterricht aufgenommen hat, kann man Weiteres von ihr nicht verlangen; ob sie auch reich oder arm ist, der Staat und die Provinz muß für sie eintreten. Es ist einleuchtend, welche Misbräuche daraus entstehen können; aber wie dem auch sein mag, diese Einrichtung ist eine nothwendige Folge der Unabhängigkeit der belgischen Gemeinden*). — Die holländische Gemeinde ist nicht in gleichem Grade selbständig; sie wird nach dem Verhältnis ihrer Einkünfte beigezogen, und namentlich ist zu bemerken, daß nicht sie die Zahl der nothwendigen Schulen festsetzt. Will sie dann den armen Kindern unentgeltlichen Unterricht zusichern, so steht das in ihrem Belieben, wenn sie die Mittel dazu aufzubringen weiß. Herr Kappayne hat sich gleichwohl in billigem Maße auf die von der Opposition geltend gemachten Gründe eingelassen. Er nimmt den Ortsverwaltungen die Freiheit nicht, welche sie seit 1857 schon genossen haben, aber geleitet von dem Grundsatz gleichausheilender Gerechtigkeit, kommt er in der Auseinandersetzung seiner Motive zu folgendem Endurtheil: „Wenn der öffentliche Unterricht ein Zweig des öffentlichen Dienstes ist, wird der Gemeinderath erkennen müssen, ob die Ausgaben, zu denen er Anlaß giebt, durch die gewöhnliche Steuerumlage oder durch eine besondere Schulsteuer zu decken sind, die dann ausschließlich auf diejenigen zu legen ist, welche die öffentliche Schule benützen“. Um andererseits die Lasten der Gemeinden zu erleichtern,

*) In Wirklichkeit muß man sagen, daß die Gemeinden im allgemeinen sich nicht hinter dem Buchstaben des Gesetzes verschanzt haben; und wenn sie es versuchten, haben die ständigen Ausschüsse indirecte Wege gefunden, sie nachgiebig zu machen.

will der Art. 45 des neuen Gesetzes, daß der Staat 30% von der Summe übernehme, welche sie für den Elementarunterricht opfern. Wenn dieser Betrag nicht ausreicht, soll ihnen ein außerordentlicher Zuschuß bewilligt werden können. Was die Provinzen betrifft, so sind dieselben nunmehr von allen Auflagen dieser Art befreit. — Zu den Ausgaben für den Elementarunterricht gehören, wie im J. 1875 a) die Gehalte der Lehrer; ß) die Unterstützungen, welche den Lehramtszöglingen*) gereicht werden; γ) die Kosten der Schullocale, Bau- und Unterhaltungskosten, oder Miete; δ) Ankauf-, bezw. Unterhaltungskosten des Mobiliars, der Bücher oder anderer Gegenstände, welche die Zöglinge nöthig haben; ε) Beleuchtung und Heizung; ζ) Kosten des Baues und der Erhaltung, oder Mietkosten der Lehrerwohnungen; η) Entschädigungen für die Lehrer, welche keine freie Wohnung haben; θ) der Beitrag der Gemeinde zum Ruhegehalt der Lehrer; ι) die Kosten der örtlichen Aufsichtsbehörde, der Schulinspektion.

d) Der Lehrplan umfaßt Elementarfächer und höhere Fächer. Die ersteren sind überall obligatorisch; die letzteren werden nur nach Maßgabe der örtlichen Bedürfnisse eingerichtet. Jene sind: a. Lesen, b. Schreiben, c. Rechnen, d. Anschauungsunterricht in den geometrischen Formen (vornleer), e. Elemente der holländischen Sprache, f. der Geographie, g. der Geschichte des niederländischen Volkes**), h. Allgemeines aus der Naturgeschichte und Naturlehre, i. Gesang, k. für die Mädchen: weibliche Arbeiten, Nähen und Stricken***). Die höheren Fächer sind: l. die Elemente des Französischen, des Deutschen, des Englischen, m. der allgemeinen Geschichte, n. die elementare Mathematik, o. das künstlerische Freihandzeichnen nach Vorlagen, p. die Elemente der Landwirthschaft, q. Turnen, r. für die Mädchen: weibliche Arbeiten. — „Man sieht“, sagt Steyn-Parvé, „daß der höhere Primärunterricht, wenn auch nicht dem Namen, doch der Sache nach fortbesteht; die meisten Fächer der zweiten Kategorie bilden auch zugleich einen Theil des Secundärunterrichts. Aber das Gesetz deutet die Grenze zwischen den beiden Stufen des öffentlichen Unterrichts nicht an. Es scheint, daß die Lösung dieser Schwierigkeit bis zur Revision des Gesetzes über den Secundärunterricht aufgeschoben ist, welches die Ansprüche zu bestimmen hat, denen eine Schule genügen soll, in welcher die lebenden Sprachen und Mathematik gelehrt werden, um entweder zu den Secundär- oder zu den höheren Primärschulen gerechnet zu werden“.

e) Das Gesetz enthält nichts über Vorbereitungsschulen für Kinder im zarten Alter, — die deutschen Kleinkinderschulen —; auch keine Bestimmung über ein Altersminimum für Zulassung in die Primärschulen; dagegen ist der Gemeindeverwaltung empfohlen, Wiederholungsschulen (herhaling scholen) einzurichten für die Schulen, welche die Primärschule besucht haben und die in derselben erlangten Kenntnisse erhalten und vervollständigen wollen. —

f) Alles, was die innere Organisation der Schule betrifft, die Festsetzung des Stundenplans und der Ferien, die Abtheilung der Schule in Classen, den Lehrplan und die Lehrbücher, bestimmt das Schöffencollegium in Einvernehmen mit dem Schulinspector. In streitigen Fällen entscheidet der Minister.

g) Das Gesetz von 1857 unterschied zwischen Hauptlehrern und Hülfsl Lehrern (instituteurs-en-chef und instituteurs-adjoints). Die letztere Bezeichnung ist abgeschafft; es giebt nur noch Lehrer, deren Anzahl nach bestimmten Regeln vermehrt

*) Diese sogenannten kweekelingen (Zöglinge) sind junge Leute von 15—19 Jahren, welche noch keine Prüfung erstanden haben, aber in den Schulen unter der directen Aufsicht und unmittelbaren Leitung der Lehrer verwendet werden können. Das Gesetz von 1857 verlangte, daß ein Lehrer sich von einem solchen Gehülfen unterstützen lasse, sobald die Schule über 70 Schüler zählte. Man trifft solche Gehülfen noch in vielen Schulen; sie können mit den belgischen secondants verglichen werden. Nachdem sie drei Monate gedient haben, sollen sie im Stande sein, ein Zeugnis des Vorstandes der Schule über Fleiß und Fortschritte vorzulegen.

**) Das Gesetz von 1857 hatte dafür: die Elemente der Geschichte.

***) Neueingeführtes Fach.

wird, wie groß auch daneben die Zahl der zur Aushilfe verwendeten Lehramtszöglinge sein mag (s. o.). In jeder Schule, welche mehr als 30 und weniger als 70 Schüler hat, sollen 2 Lehrer sein; 3 in Schulen von 70 bis 120; 4 von 121 bis 170; 5 von 171 bis 224; 6 von 225 bis 264; 7 von 265 bis 304; 8 von 305 bis 344; 9 von 345 bis 384; 10 von 385 bis 400; also im Minimum 1 Lehrer auf 40 Schüler. Außerdem, wenn eine Schule mehr als 4 Lehrer hat, sollen wenigstens 2 unter ihnen das Diplom eines instituteur-en-chef besitzen; und wenigstens 3, wenn die Schule mehr als 8 Lehrer hat. Die Zahl der Schüler kann 400 nicht überschreiten, ausgenommen durch besondere Ermächtigung des Königs. Die Schülerzahl am 1. Mai gilt als Norm. Wenn eine Schule in mehrere Classen getheilt ist, werden die unteren Classen vorzugsweise Lehrerinnen anvertraut; nur in ausschließlich von Mädchen besuchten Schulen können die höheren Classen von Lehrerinnen versehen werden.

h) Das Minimum der Besoldung eines instituteur-en-chef betrug 400 fl. (840 frcs. = 672 M.) nach dem Gesetz von 1857; es ist jetzt auf 700 fl. erhöht; die simples instituteurs sollen nicht weniger als 400 fl.*) beziehen. Nur im Falle, daß die Schule bloß 30 Schüler oder noch weniger zählte, könnte die Lehrerbefoldung unter 700 fl. herabgehen. Der Vorstand der Schule (le chef de l'école) erhält außerdem freie Wohnung oder eine vom ständigen Ausschuss (der députation permanente) festgesetzte Mietentschädigung. — Dieselbe Behörde kann auch dem König vorschlagen, das oben angegebene allgemeine Minimum höher anzusetzen. — Die gewöhnlichen Mittel zur Förderung des Eifers und Strebens sind 1) Gratificationen in Geld, 2) silberne Medaillen, welche jedes Jahr an die strebsamsten Lehrer ausgetheilt werden.

i) Pensionen. Die Lehrer können ihr Recht auf einen Ruhegehalt geltend machen, wenn sie 65 Lebensjahre und 40 Dienstjahre zählen. Die Abzüge für die Pensionskasse betragen 2% jährlich. Die Pension wächst jedes Jahr um $\frac{1}{60}$, aber sie kann $\frac{2}{3}$ des Gehalts nicht übersteigen. Diese Bestimmungen des Gesetzes von 1857 sind beibehalten; nur fallen die Ruhegehälter von jetzt an ganz dem Staate zur Last, die Gemeinden haben nicht mehr, wie dies bis jetzt der Fall war, $\frac{1}{3}$ dieser Pensionen zu ersetzen.

j) Die Lehrer werden vom Gemeinderath ernannt; sie müssen ein Diplom (Prüfungszeugnis) und ein von der Gemeindebehörde, wo sie die letzten zwei Jahre gelebt haben, ausgestelltes Zeugnis über sittliches Verhalten vorlegen. Die instituteurs-en-chef können nur nach einem Concours d. h. einer vergleichenden Prüfung (un examen comparatif) gewählt werden, deren Einrichtung erst noch durch einen königlichen Erlaß festgesetzt werden soll. Die anderen werden aus einer Liste von wenigstens 3 Candidaten ernannt, welche das Schöffencollegium nach dem Vorschlag des Schulvorstandes aufstellt. — Das Recht der Entlassung steht dem Gemeinderath zu auf den Vorschlag des Schöffencollegiums und des Districtsinspectors. Ueber eine Bitte um Entlassung entscheidet der Gemeinderath direct. Der ständige Ausschuss beschließt in letzter Instanz, wenn der Gemeinderath sich weigert, eine Suspension oder eine Absetzung auszusprechen, welche die Inspection für nöthig hält. Die Suspension, mit oder ohne Genuß des Gehalts, kann nicht über 3 Monate dauern. Eine Absetzung wegen schlechten Lebenswandels oder weil der Unterricht gegen die guten Sitten oder gegen die Achtung vor den Landesgesetzen verstößt, kann zugleich einen Spruch der Provincialstände zur Folge haben, welcher dem Verurtheilten das Recht zur Ertheilung von Unterricht entzieht. — Die Lehramtszöglinge werden von dem instituteur-en-chef angestellt und entlassen unter Vorbehalt der Zustimmung des Districtsinspectors.

k) Jeder Betrieb eines Handels- oder Gewerbsgeschäfts ist den Lehrern unterfagt; dagegen versieht eine große Anzahl derselben Dienste, welche einen kirchlichen Charakter tragen, als Messner, Vorsänger u. dgl.

*) In Belgien betrug das Minimum der Lehrerbefoldung nach dem Gesetze von 1842 nur 250 Frcs.; es ist seitdem auf 850 Frcs. gestiegen.

l) Normalunterricht. Das Gesetz von 1857 hatte weder Lehrerconferenzen angeordnet, noch pädagogische Seminare nach einem gleichförmigen Plan geschaffen. Vor dem J. 1858 beschränkte die Regierung ihre Fürsorge fast ausschließlich auf die Unterhaltung der am 31. Mai 1816 gegründeten Normalschule zu Haarlem, von welcher uns B. Cousin eine interessante Schilderung hinterlassen hat. Ihr erster Director war H. Prinsen, ein sehr verdienstlicher Pädagog; ein gleiches Recht hier erwähnt zu werden, weil sie zur Blüte dieser ausgezeichneten Anstalt bedeutend beigetragen haben, kommt auch den Herren van Dapperen, einem ehemaligen Zögling Pestalozzi's, Polman und B. Schreuder zu, welche rühmlich bekannt sind durch ihre Schulbücher und durch den Einfluß, welchen sie direct auf die Vervollkommnung der Schulmethoden geübt haben. Die alte Schule von Haarlem war ein Externat: die Schüler wohnten in Bürgerfamilien, die meisten mit einer Unterstützung von der Regierung (10 jährliche Stipendien von 250 fl. und 14 Halbstipendien von 125 fl., während der 4 Jahre umfassenden Studienzeit). Da dieses System gute Früchte trug, so hat man es nicht aufgehoben. Die Haarlemer Schule kostete den Staat 10,000 fl. und hatte 40 Zöglinge. Der Unterricht war theoretisch und praktisch, indem die Zöglinge in den Schulen der Stadt sich übten. Die allgemeine Einrichtung glich vielfach derjenigen der preussischen Seminare. Was die Disciplin betrifft, so waren der besonderen Vorschriften so wenige als möglich. Man hat sich dabei nicht übel befunden: vielleicht kommt einiges hiebei auf Rechnung des phlegmatischen Charakters der Holländer. — Die Normalschule zu Haarlem war von Zöglingen aus allen Landestheilen besucht, sie waren von den Inspectoren ausgewählt und mußten eine Probezeit von 3 Monaten bestehen, bevor sie definitiv aufgenommen wurden. — Allen Bedürfnissen war indessen mit dieser Anstalt nicht gedient. Dank dem Eifer der Inspectoren bildeten sich allmählich immer mehr Lehrervereine (im J. 1858 zählte man schon 249 mit 3544 Mitgliedern); sie hatten ein zweifaches Ziel: einmal den Theilnehmern Mittel zu ihrer Weiterbildung zu bieten, und sodann für die Verbreitung verbesserter Methoden zu sorgen. Zugleich machten sie sich zur Aufgabe, in den Schulen eine gewisse Anzahl wenig mit Glücksgütern gesegneter, aber tüchtiger und talentvoller Schüler auszuwählen und sie durch besondere Fürsorge für die Lehrerlaufbahn auszubilden. So konnten sie für zahlreiche Knaben- und Mädchenschulen Lehramtszöglinge liefern, welche pädagogisch vorgebildet und im mündlichen und schriftlichen Ausdruck wohl geübt waren. Die Gemeinden unterstützten ziemlich allgemein diese Bestrebungen; hie und da, z. B. in Utrecht und in Amersfoort traten die Provinzialstände ins Mittel. Endlich nahm die Regierung die Sache ernstlich in die Hand: drei Normalschulen wurden genehmigt, in Haarlem, 's Hertogenbosch (Bois-le-Duc) und Groningen. Die beiden letztgenannten wurden am Ende des Jahres 1861, die von Haarlem, nachdem sie neu organisirt war, im Januar 1862 eröffnet. Bewerber kamen in Masse, man konnte nur etwa $\frac{1}{3}$, im ganzen 94 Zöglinge aufnehmen. — Im J. 1876 zählte Hertogenbosch 106, Haarlem 100, Groningen 104, zusammen 310 Zöglinge. — Auf das ausdrückliche Verlangen der zweiten Kammer der Generalstaaten wurden im J. 1877 zwei weitere Normalschulen errichtet, in Middelburg und Deventer; Nymwegen wird wahrscheinlich eine Normalschule für Lehrerinnen erhalten, die erste vom Staat gegründete. — Das Gesetz von 1878 setzt die Zahl der Normalschulen nicht fest: es behält provisorisch die Normalcourse bei, welche kraft des Art. 12 des Gesetzes von 1857 mit einzelnen Schulen verbunden worden sind. Wir werden weiter unten eine Tabelle über den gegenwärtigen Stand geben.

m) Fähigkeitszeugnisse (Diplômes de capacité). Eine Prüfungscommission, bestehend aus dem Inspector der Provinz und vier Districtsinspectoren, welche von dem Minister ernannt werden, tritt zweimal im Jahr am Hauptort der Provinz zusammen: sie kann sich durch Fachmänner verstärken. Nach dem Gesetz von 1857 hatten die Candidaten eine Gebühr für die Prüfung und eine weitere für das ausgestellte Diplom zu bezahlen; diese Bestimmung ist abgeschafft. Die Bewerber um ein Lehrerdiplom

müssen wenigstens 18 Jahre, die Bewerberinnen wenigstens 16 Jahre alt sein; aber vor dem 23. Jahre können weder jene noch diese das Diplom eines instituteur- oder einer institutrice-en-chef erlangen, welches in Zukunft von besonderen durch den Minister ernannten Commissionen ertheilt werden wird. Die Prüfung erstreckt sich nicht bloß auf die einzelnen Gegenstände der Schulfächer, welche tiefer aufgefaßt und begründet werden, sondern auch auf Pädagogik und Kenntniss der Methoden, auf die mündliche Darstellungsgabe und auf den Stil. Besondere Diplome werden ausgestellt für die neueren Sprachen, das Zeichnen, die Anfangsgründe der Landwirthschaft und das Turnen: dieselben ertheilen die mit den Prüfungen in diesen Fächern für den Secundärunterricht betrauten Commissionen. Nur wer das Hauptfachvorexamen mit Erfolg gemacht hat, darf sich in den neueren Sprachen prüfen lassen. Die Diplome gelten im ganzen Königreiche; da auch Privatlehrer sich solche zu erwerben haben, so können dieselben ermächtigt werden, in einem oder mehreren Fächern an öffentlichen Schulen zu unterrichten.

n) *Beaufsichtigung.* Die Aufsicht war durch das Gesetz von 1806 so tüchtig und so verständig eingerichtet worden, daß H. Cousin in seiner Begeisterung für diese kühne That, die nicht einmal den französischen Gesetzgebern in den Sinn gekommen war, ohne Uebertreibung hat ausrufen können: „Das ist die rechte Leitung des Volksunterrichtes, und ihre mehr oder weniger kunstvoll berechnete Organisation ist in meinen Augen die Lebensfrage für die Volkserziehung.“ Das Gesetz von 1857 hat die örtlichen Commissionen beibehalten (Art. 53), welche in Belgien abgeschafft worden sind; bis auf diesen Punct ist die gegenwärtige Einrichtung der Schulaufsicht ungefähr dieselbe in beiden Ländern; es giebt (auf 6 Jahre ernannt) Bezirks- und Provincialinspectoren, welche jährlich zusammentreten (Art. 57 und Art. 17 des Belg. Ges., s. d. Art. Belgien S. 492). Man könnte sich vielleicht beiderseits über den Mangel an einem Generalinspector beklagen, wenn man erwägt, daß bei dem unaufhörlichen Wechsel, dem das Ministerium ausgesetzt ist, dieser Beamte allein Zusammenhang in die zu treffenden Anordnungen bringen könnte. Einen solchen Schlussstein hatten wirklich die Einrichtungen von 1806, deren wesentlicher Charakter gerade in der festen hierarchischen Gliederung der Schulbehörden bestand. Es ist kaum nöthig zu bemerken, daß von einer geistlichen Schulaufsicht in Holland nicht die Rede sein kann. Einige neue Bestimmungen sind in das Gesetz von 1878 gekommen. Die Ernennung von localen Inspectionscommissionen soll in Zukunft in das freie Belieben der Gemeinden gestellt sein. Wenn der Gemeinderath keine solche Commission bildet, soll die örtliche Controle von dem Schöffencollegium ausgeübt werden, welches übrigens auch andere Personen mit der Visitation der Schulen beauftragen kann im Einvernehmen mit dem Districtsinspector oder seinem Adjuncten. Die Oberaufsicht von Seiten des Staates soll nämlich Provincialinspectoren, Districtsinspectoren und ihren Adjuncten (wenigstens 2 in jedem District) übertragen werden, unter der Leitung des Ministers des Innern. Das Königreich ist in Schulbezirke eingetheilt: provisorisch werden es deren 20 bis 30 sein; die Zuständigkeit der Provincialinspectoren kann sich auch über mehrere Provinzen erstrecken. Diese Beamten, wie auch die Districtsinspectoren, genießen eine Besoldung aus der Staatskasse, außerdem Reisekosten und Diäten; die Adjuncten werden einfach entschädigt. Das organische Reglement für die Inspection wird erst späterhin erscheinen.

B. *Statistik.* Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Wirkung des Gesetzes von 1857. Es ist wohl nicht überflüssig, den Leser hieran zu erinnern, weil er sonst durch ein leicht erklärliches Versehen in Versuchung kommen könnte, der neuen Ordnung der Dinge eine Verantwortlichkeit zuzuschreiben, welche ihr in keiner Weise zukommt. — Nach H. Blaupot ten Kate war die Zahl der Kinder in schulpflichtigem Alter, welche ohne Unterricht blieben, im J. 1855 viel beträchtlicher als drei Jahre früher: eine bedeutende Thatfache, über welche die Anhänger des Gesetzes von 1806 mit allem Recht sich wundern werden. Wie ist sie zu erklären? Sind die statistischen Angaben richtig gestellt? Der Minister van Test macht darauf aufmerksam, daß seit 1848 die freien

Schulen an Terrain gewonnen haben. Indessen könnte man sich in dieser Hinsicht auch täuschen, da diese letzteren Schulen vorzugsweise in den bedeutenderen Centren der Bevölkerung gegründet und das ganze Jahr hindurch besucht wurden, während man in den Landgemeinden kaum andere als öffentliche Schulen antraf, welche mehrere Monate lang bei Feldarbeiten wegen leer standen. Um den wahren Stand der Dinge richtig stellen zu können, trug die Regierung Sorge, nachdem das Gesetz von 1857 in Kraft getreten war, eine neue Methode der Statistik vorzuschreiben (im J. 1862). Man unterscheidet seitdem die verschiedenen Zeiten des Jahres, und berücksichtigt auch das Alter der Schüler*). Wir wissen jetzt, woran wir uns zu halten haben: die Ziffern für die Jahre nach 1862 allein geben die richtigen Anhaltspunkte. — Es ist ferner auch begreiflicherweise von Bedeutung, die Zunahme der Bevölkerung zu berücksichtigen. Im J. 1862 betrug sie 3,373,033, im J. 1876 zählte Holland 3,809,527 Einwohner: somit fand eine Vermehrung um 12,9% statt. Im Januar 1862 waren die Primärschulen jeder Art von 12% der Bevölkerung überhaupt besucht, im Januar 1875 von 13,5%: dies ist der richtige Maßstab des erreichten Fortschritts. — In Belgien war das Verhältnis der Schülerzahl zu der Einwohnerzahl nur 10,9; es hatte sich im J. 1875 auf 12,4%**) gehoben; Holland ist demnach immer noch im Vortheil, aber der Fortschritt ist merklicher in Belgien. — Was die Schulpflichtigen betrifft, welche in keine Schule giengen, so waren ihrer im J. 1862 in Holland 23,7%, im J. 1876 nur 16,3%, eine merkliche Besserung, obwohl diese Ziffer noch zu wünschen übrig läßt. — Im J. 1858 besuchten von 100 Schülern 79 die öffentlichen Schulen, 21 die Freischulen; das Verhältnis im J. 1876 ist gleich 75 zu 25***); es steht also fest, daß die freien Schulen sich vermehrt haben. Allein diese Thatsache gilt vorzugsweise für die katholischen Provinzen (Brabant und Limburg), wo sich eine große Zahl vom Klerus geleiteter freier Schulen befindet (Steyn-Parv6).

a) Im J. 1857 zählte man im Königreich (die Colonien und das Großherzogthum Luxemburg nicht mit inbegriffen) 3422 Schulen, wovon 2478 öffentliche, 278 Privatschulen erster Classe, 666 zweiter Classe †). Im J. 1876 wurde die Anzahl von 3821 Schulen erhoben, davon 2705 öffentliche (508 höhere, 2197 Elementarschulen) und 1116 freie Schulen (119 erster Classe, 15 zweiter Classe mit Staatsunterstützung; 558 erster und 424 zweiter Classe ohne solche). Nur 14 kleine Gemeinden hatten keine öffentliche Schule; die Kinder besuchten die Schule eines benachbarten Ortes, welche deshalb als eine gemeinschaftliche Schule angesehen wurde nach Art. 16 des Gesetzes. — Der confessionellen freien Schulen waren es 668 (305 protestantische, 356 katholische, 7 israelitische): 25 Schüler waren durch die Gesellschaft Tot nut van 't algemeen oder von Privatleuten gegründet, ohne specifisch religiösen Charakter; 289 auf Kosten von Lehrern; 595 durch religiöse Congregationen; 73 endlich durch Diaconien oder Wohltätigkeitsanstalten.

b) Schulbesuch. Die folgende Tabelle von Steyn-Parv6 enthält alle wünschenswerthen Angaben und Vergleichungsmomente.

*) Vor dieser Zeit zählte die Statistik eben nur die Kinder von 6 bis zu 12 Jahren; nun aber treten viele in die Schule ein vor dem 6. Jahre, andere besuchen die Winterschule erst noch nach dem 12. Jahre.

**) *Annuaire du ministère de l'interieur pour 1877 p. 107.*

***) Die subventionirten Freischulen sind hier bei Seite gelassen, sie haben nur sehr wenige Schüler.

†) Die Rangordnung der Schulen wurde bestimmt durch die größere oder geringere Ausdehnung des Schulplans. Das Hinzukommen eines einzigen Fachs erhob eine Elementarschule zum Rang der nächstfolgenden höheren Stufe.

Tabelle 1.

Provinzen	(Staats-)			Freie Schulen			Freie Schulen			Alle freien Schulen			Alle freien und Staats- schulen zusammen		
	Oeffentliche Schulen			Freie Schulen mit Staatsunterstützung			Freie Schulen ohne Staatsunterstützung			Alle freien Schulen zusammen			Alle freien und Staats- schulen zusammen		
	Schulen	Mädchen	Zusammen	Schulen	Mädchen	Zusammen	Schulen	Mädchen	Zusammen	Schulen	Mädchen	Zusammen	Schulen	Mädchen	Zusammen
Brabant . . .	24,336	12,423	36,759	303	181	484	4,880	12,937	17,817	5,183	13,118	18,301	29,519	25,541	55,060
Velderland . .	26,898	20,919	47,817	1,144	727	1,871	5,634	7,596	13,230	6,778	8,323	15,101	33,676	29,242	62,918
Südholland . .	35,836	30,822	66,658	125	214	339	13,933	14,259	28,192	14,038	14,473	28,531	49,894	45,295	95,189
Northolland . .	29,883	25,819	55,702	520	556	1,076	11,736	11,636	23,372	12,236	12,192	24,448	42,139	38,011	80,150
Zeeland . . .	13,592	10,632	24,224	97	89	186	1,792	1,792	3,587	1,889	1,884	3,773	15,481	12,516	27,997
Utrecht . . .	7,484	6,187	13,671	192	217	409	4,031	4,378	8,409	4,223	4,595	8,818	11,707	10,782	22,489
Friesland . . .	22,775	19,543	42,318	111	23	134	4,463	3,976	8,439	4,574	3,999	8,573	27,349	23,542	50,891
Doverffiel . . .	16,461	14,024	30,485	261	290	551	2,432	2,557	4,989	2,633	2,847	5,540	19,154	16,871	36,025
Overingen . . .	16,950	14,887	31,837	201	186	387	2,836	2,680	5,516	3,037	2,866	5,903	19,987	17,753	37,740
Overthe . . .	8,213	7,186	15,399	72	65	137	439	458	897	511	523	1,034	8,724	7,709	16,433
Limburg . . .	13,901	9,106	23,007	72	661	661	1,799	4,776	6,575	1,799	5,437	7,236	15,700	14,543	30,243
Gen. pro 1876	216,329	171,548	387,877	3,026	3,209	6,235	53,975	67,048	121,023	57,001	70,257	127,258	273,330	241,805	515,135

Summen für
die Jahre:

1862	183,215	140,193	323,408	3,166	2,447	5,613	37,691	43,647	81,338	40,857	46,094	86,951	224,072	186,287	410,359
1865	195,418	149,728	345,146	3,272	2,985	6,257	38,198	47,618	85,816	41,470	50,603	92,073	236,888	200,371	437,259
1870	202,851	157,323	360,174	3,297	3,447	6,744	43,778	56,083	99,861	47,075	59,530	106,605	249,926	216,853	466,779
1874	211,069	167,322	378,391	3,050	3,325	6,375	50,754	63,042	113,796	53,804	66,367	120,171	264,873	234,189	499,062
1875	215,245	171,048	386,293	2,951	3,298	6,249	52,534	64,614	117,148	55,485	67,912	123,397	270,730	238,960	509,690

Die Tabelle gilt für den Januar 1876. Wenn man sie mit den statistischen Angaben der anderen Monate zusammenhält, findet man, daß von 1000 Kindern, welche im Januar in den öffentlichen Schulen sich befanden, im April nur noch 956, im Juli 925, im October 913 vorhanden waren. In den freien Schulen ist der Unterschied viel weniger bedeutend (die entsprechenden Zahlen sind: 1000, 982, 977, 976). Die Thatsache ist schon oben erklärt.

c) Unentgeltlich unterrichtete Schüler. Im J. 1857 empfingen von 406,329 Schülern 146,062 unentgeltlichen Unterricht, somit 36%. Im J. 1876 von 515,135 Schülern 258,452 (137,423 Knaben, 121,029 Mädchen), also 50,2%. Die öffentlichen Schulen enthielten 58% schulgeldfreie Schüler*), die freien Schulen nur 27%. Die Unentgeltlichkeit hat ohne allen Zweifel auf den Schulbesuch bedeutenden Einfluß geübt. Jedenfalls hat sich dieser in 20 Jahren um ein Viertel gehoben, während im gleichen Zeitraum die Bevölkerung im ganzen nur um ein Sechstel gewachsen ist.

d) Lehrpersonal. Im J. 1857 beschäftigte der Elementarunterricht 7391 Personen (4772 in den öffentlichen, 2619 in den Privatschulen), davon 6480 Lehrer und 911 Lehrerinnen. Im J. 1876 gelangen wir zu einer Totalsumme von 12,621 (8105 in den öffentlichen, 4516 in den anderen Schulen), davon 9570 Lehrer und 3051 Lehrerinnen. Die Zahl der mit Diplomen erster Classe versehenen ist größer in den öffentlichen Schulen; die Zahl der Hilfslehrer ist größer in den freien Anstalten. Gleichwohl beruht die Zunahme auf beiden Seiten vornehmlich auf den Lehrgehilfen. — Die Besoldungen sind ebenfalls fortwährend gestiegen, zumal seit 10 Jahren: im J. 1861 z. B. bezogen 262 instituteurs-en-chef weniger als 400 fl. jährlich; im J. 1869 waren 206 noch in dieser Lage; nun aber fällt die Ziffer auf 86 im J. 1874, und im J. 1876 sind deren nur noch 37! Mehr als $\frac{2}{3}$ der Lehrer erhalten zwischen 400 und 800 fl. (1643 auf 2688 im J. 1876); mehr als $\frac{1}{5}$ haben von 800 bis 1100 fl.; die übrigen sind noch bedeutend höher besoldet: so genießen 14 Lehrer in Südholland einen Gehalt von 2000 bis 2500 fl.; zwei überschreiten sogar noch diese letztere Summe (in der gleichen Provinz). Kurz, die Mittelzahl des Gehalts der instituteurs-en-chef beiderlei Geschlechts ist im J. 1876 791 fl., der Hilfslehrer und -lehrerinnen 540 fl. Endlich erhielten die Lehramtszöglinge beiderlei Geschlechts im Durchschnitt eine Unterstützung von 76 fl. Die ganze Ausgabe für Besoldungen und Unterstützungen vertheilt sich folgendermaßen:

Instituteurs-en-chef (beiderlei Geschlechts)	fl.	2,116,420
Lehrgehilfen (desgl.)	„	1,955,469
Lehrschüler (desgl.)	„	121,202
Außerordentliche Gratificationen	„	48,038
Zusammen	fl.	4,241,129

Im J. 1866 betrug die Summe nur 2,511,391 fl.; im J. 1875 nur 3,861,334 fl. — Von diesen Summen muß man den Betrag des Schulgeldes abziehen, nämlich für 1866 die Summe von 797,167 fl., für 1875 von 960,186 fl., für 1875 endlich von 1,013,015 fl. Der Staat und die Provinz Friesland ersetzten außerdem verschiedenen Gemeinden 90,958 fl., so daß die Ausgaben der bürgerlichen Gemeinden im letztgenannten Jahre sich am Schluß der Rechnung zusammengenommen nur auf 3,134,156 fl. für den Posten des Lehrpersonals beliefen. — Die Ruhegehälter kosteten dem Staat 111,734 fl., den Gemeinden 57,867 fl., zusammen 169,601 fl. Der von den Lehrern bezahlte Beitrag ergab im J. 1876 die Summe von 76,486 fl. Für die Regelung einer Pension für Witwen und Waisen sind noch keine besonderen Bestimmungen getroffen.

*) Zu bemerken ist, daß 235 Gemeinden überhaupt gar kein Schulgeld erhoben.

e) Finanzlage.

Ausgaben.		Einnahmen.	
(Inspection, Lehrerpersonal, Pensionen, Schülhänjer, Mobilkar, Unterhaltungskosten, verschiedene Belohnungen.)		(Schulgelder, Abzüge für die Pensionsbeiträge zc.)	
auf Rechnung des Staats . . .	fl. 810,382	bezogen vom Staat	fl. 84,679
„ „ der Provinzen	211,348	„ von den Provinzen	—
„ „ „ Gemeinden	6,987,865	„ „ „ Gemeinden	1,425,148
Summa:	fl. 8,009,595	Summa:	fl. 1,509,827

Nach Abzug der Einnahmen, Nettoausgaben des Staats: 725,703 fl.; der Provinzen 211,384 fl.; der Gemeinden 5,562,717 fl. — Belgien hatte im J. 1875 für den gewöhnlichen jährlichen Dienst der Primärschulen eine Summe von 11,841,663 Frs. 21 Cent. ausgegeben; wenn man die Verschiedenheit der Bevölkerungszahl in Anschlag bringt, wird man finden, daß Holland sich größere Opfer auferlegt hat. Bemerkenswerth aber bleibt die Thatfache, daß die Totalsumme der Ausgaben für diesen Zweck sich in 10 Jahren beinahe verdoppelt hat.

f) Die Abendschulen, welche im J. 1858 mehr als 28,000 Schüler zählten (welche die Tageschulen nicht besuchten), hatten im J. 1876 deren weniger als 20,000, wovon $\frac{3}{4}$ Knaben. Diese Verminderung steht in directem Verhältnis zu dem Wachsthum des Besuchs der Tageschulen; sie hat sich namentlich in den freien Schulen fühlbar gemacht. — Die Wiederholungsschulen (horhalingscholen) oder Schulen für Erwachsene*) sind wenig besucht: 176 Schulen zählten 10,498 Schüler im J. 1862; 195 Schulen 10,411 Schüler im J. 1876 (6076 Männer und 4335 Frauen). Die Zahl hat sich nur wenig geändert: wir wollen nur noch bemerken, daß die Anzahl der öffentlichen Schulen dieser Art sich vermehrt hat, während die der Privatschulen stets die Tendenz zeigt, kleiner zu werden.

g) Normalunterricht (vergl. oben A, I). Im J. 1876 waren 39 Lehrer an den 5 Normalschulen des Staats, die Directoren mitgerechnet; 15 an der Normalschule der Gemeinde von Amsterdam (für beide Geschlechter); in 3 mit Unterstützung ausgestatteten Normalschulen für Mädchenunterricht 35 Lehrer oder Gehülfen beiderlei Geschlechts; 44 Normalcurse waren mit Communalschulen oder mit Mittelschulen verbunden für die Lehrgehülfen, und 32 für die Lehramtszöglinge. — In den Normalschulen des Staats befanden sich 310 Schüler, meistens Stipendiaten; in den unterstützten Mädchenschulen 197 Schülerinnen; 40 Stipendiatinnen besuchten die besondern Normalcurse in verschiedenen Städten; 997 männliche und 298 weibliche Lehramtszöglinge; und 549 Hülflehrer und 69 Hülflehrerinnen benutzten die mit anderen Schulen verbundenen Curse; endlich 560 Lehramtszöglinge beiderlei Geschlechts und 373 Lehrgehülfen desgleichen besuchten Normalcurse in den confessionellen Schulen zc. Im ganzen bereiteten sich 4710 Zöglinge für den Elementarunterricht vor. Das Resultat der Prüfungen im J. 1876 war folgendes:

Eingeschriebene Candidaten:	2190	Mit Diplomen verf.	1116	Zurückgewiesen	1074
„ Candidatinnen:	1512	„ „ „	1077	„	435
Summe d. Eingeschriebenen:	3702	„ „ „	2193	„	1509

Einer solchen Statistik gegenüber sollten sich die Herren Candidaten wohl etwas mehr zum Wettstreit mit den Damen angespornt fühlen. Man bemerkt, daß sie zumal schwach im Französischen sind. Ihre geringeren Leistungen überhaupt mögen aus verschiedenen Ursachen zu erklären sein. Von vorn herein kommen die Lehrerinnen in überwiegender Mehrzahl aus einer Classe der Gesellschaft, welche gebildeter ist als die, welche die Schullehrer liefert. Sodann ist auch wohl anzunehmen, daß das weibliche Ehrgefühl

*) Eine Schöpfung der Gesellschaft Tot nut van 't Algemeen.

vor einem Durchfallen sich mehr scheut, und darum in der Regel einer solchen Beschämung sich nicht so leichtsinnig aussetzt, wie manche jungen Leute, die es nicht so schwer nehmen (Steyn-Parvé).

4. Locale. Von 1858 bis 1876 haben die Gemeinden ausgegeben 1) für den Neubau von Schulhäusern: 17,016,303 fl.; 2) für Vergrößerung und Unterhaltung der vorhandenen Locale: 5,776,338 fl.; 3) für Schulmobiliar, Bücher u.: 6,144,923 fl. Die Regierung und die Provinzen haben zu diesen Summen noch 2,643,006 fl. beigetragen. Solche Ziffern bedürfen keines Commentars.

C. Verschiedene andere Nachweisungen. a) Unterricht. Auf unserem Gebiete sind die Uebergänge selten schroff; einmal angenommene Bräuche verlieren sich nicht über Nacht. Die Bemerkungen von Kennern, wie Victor Cousin, Ramon de la Sagra, Görlich haben immer noch ihren Werth, obgleich sie auf einen officiellen Zustand sich beziehen, dessen Zeit vorüber ist. Der Ueberblick, welchen wir in unserem Artikel in der ersten Ausgabe gegeben haben, mag somit auch hier noch seine Stelle finden. — Der Einfluß Pestalozzi's ist vorherrschend geblieben. Der gleichzeitige (Simultan-) Unterricht hat in Holland mehr Anerkennung gefunden, als der wechselseitige, „der allerdings, wie H. Van der Ende sagt, gewisse Kenntnisse mittheilen, aber nicht erziehen kann; der Zweck des Unterrichts ist aber die Erziehung.“ Was die Methode betrifft, so sind die Holländer eigentlich Effektiver; ihr ruhiges Temperament, ihr umsichtiges und überlegtes Wesen schützt sie vor jeder einseitigen Bewunderung; sie sind keine Freunde eines gedankenlosen Schlendrians, aber sie hören auf die Stimme der Erfahrung und wollen untersuchen, bevor sie beschließen. — Stellet euch auf den Standpunct des Kindes, paßt euren Unterricht der stufenweisen Entwicklung seiner Fähigkeiten an, und verlieret vor allem seine Bestimmung als Bürger und Mensch nie aus dem Auge; lehret es nicht bloß lesen, sondern setzt es auch in den Stand, das Gelesene verständlich zu erwägen. Diese einfachen Grundsätze sind in den Augen der Holländer hinreichend, um über die lancasterische Methode ein für allemal den Stab zu brechen. Bloß bei der Repetition von Fächern, wo es sich mehr um das Stoffliche handelt, haben sie etwas davon beibehalten. — Indessen setzt sie das Bestreben, ein Extrem zu vermeiden, der Gefahr aus, in ein anderes zu fallen. So hat der Einfluß des Geistes, den die Schuleinrichtungen von 1806 athmen, in einem gewissen Grade gefährlich scheinen können, so lange das neue System noch mit all dem Eifer ausgeführt wurde, den gewöhnlich neu errungene Fortschritte hervorrufen. Man hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Lehrer aus lauter Vorsorge, den Unterricht in der Volksschule verstandbildend zu machen, ein altkluges und dünnelhaftes Geschlecht oder Leute, die mit ihrem Schicksal unzufrieden sind, heranziehen könnten; daß die Bildung und Entwicklung der edlen Gefühle eher gehemmt, als begünstigt werde durch einen Unterricht, in welchem selbst bei Gegenständen der Moral das Verständnis, der Formalismus der logischen Entwicklungen immer die Hauptrolle spielen; endlich hat man besorgt, daß wenn man die Angewöhnung an die freie Prüfung zu weit treibe, früher oder später die Disciplin gefährdet, und an die Stelle der Achtung vor andern der Hochmuth gepflanzt werde. Man muß zugeben, daß diese Bedenken manchmal begründet gewesen sind, wenn auch nicht so oft, als man es glauben machen wollte; zum Beweis dafür möchten wir hinweisen sowohl auf den völligen Mangel an allem Idealen, der bei vielen Holländern bemerkbar ist, als auf den Ultra-Nationalismus oder vielmehr auf die individualistischen Richtungen, welche sich gegenwärtig unter der Jugend in den Städten verbreiten. Man wird zwar auch diese Erscheinung auf Rechnung des nationalen Phlegma's, welches die Verstandesbildung dem Gefühl vorzieht, wie des calvinistischen Geistes der Holländer schreiben können, und schließlich behaupten, jenes pädagogische System sei für den Volkscharakter ganz angemessen. Gewiß! Aber es ist nicht wohl gethan, Neigungen, welche zu sehr unterstützt Fehler werden, durch einseitige Pflege zu fördern. Viele klar sehende Männer in Holland, wir dürfen es nicht verschweigen, kommen immer mehr zu dieser Einsicht, und man kann in dieser Beziehung eine vielversprechende Gegenströmung wahrnehmen.

Nichtsdestoweniger hat die Reform von 1806 den Dank des niederländischen Volkes verdient. Eine verständige Verwaltung, die stets darauf bedacht ist den Wettstreit ihrer Beamten anzuspornen; eifrige Lehrer, die im allgemeinen besser unterrichtet sind, als in vielen andern Ländern; eine feste Disciplin, die mehr auf den moralischen Einfluß der Lehrer als auf bestimmte Vorschriften gegründet ist: — das war hinreichend, um Gutes zu wirken und glänzende Erfolge zu erzielen. Aber vor allem darf man Vertrauen für die Zukunft fassen; der gesunde Sinn der Nation bildet das Gegengewicht gegen den Radicalismus der neuen Einrichtungen, und andererseits haben die Ansichten und Erfahrungen anderer Völker die Starrheit einiger alten Vorurtheile allmählich gemildert und mehr Leben in die Unterrichtsmethoden gebracht. Weitere Belehrung wird der Leser in dem Werke des Herrn Görlitz finden, eines billig denkenden und aufgeklärten Schriftstellers, der ebenso bereit ist, Verbesserungen in dem Unterrichtswesen seines Vaterlandes zu fördern, als die übertriebenen Vorurtheile, die sich dagegen gebildet haben, zu bekämpfen. — Das holländische und das preussische Volksschulwesen haben manche Aehnlichkeit mit einander. Herr Cousin hat eine Parallele zwischen beiden gezogen, die indessen ganz zum Vortheil des letzteren ausgefallen ist.

Was die Primärschulen in Belgien betrifft, so haben sich diese seit einigen Jahren so sehr verbessert (man hat sich davon in der Weltausstellung von 1878 überzeugen können), daß sie jetzt kühn die Vergleichung mit denen der nördlichen Niederlande aushalten können.

Wir haben jetzt noch Folgendes beizufügen. Ist man nunmehr nach einer Erfahrung von 20 Jahren, ermächtigt zu sagen, daß das Gesetz von 1857, nachdem es zur Ausführung gekommen ist, alle Hoffnungen erfüllt hat, welche seine Förderer erwartet haben? Herr Steyn-Parvé wagt es nicht, die Bejahung dieser Frage auf sich zu nehmen. Er bezeichnet mehrere Hindernisse des Fortschritts: die Schulversäumnisse (l'absentéisme); die Aufnahme neuer Schüler unter der Zeit, nicht zu bestimmten Eintrittszeiten*); die Thatsache, daß viele die Schule verlassen, bevor sie sich auch nur die allernothwendigsten Elementarkenntnisse angeeignet haben**); endlich die zu große Anzahl von Kindern, welche einen einzigen Lehrer zugewiesen sind***). Diese ungünstigen Einflüsse werden mehr oder weniger ausgeglichen durch die Tüchtigkeit der Lehrer, zumal seit die Bestimmungen des Gesetzes über die Pensionen der örtlichen Verwaltungsbehörden gestatten, zu rechter Zeit allzu alte Lehrer durch jüngere zu ersetzen. Andererseits sind die Prüfungen strenger geworden, und man hat mehr und mehr die wohlthätige Wirkung der Normalschulen erkannt. Im ganzen ist wohl das Ideal nicht erreicht, aber man ist auch weit davon entfernt, stehen geblieben zu sein. — Die Neutralität der Schule in religiöser Beziehung hat zu keinem groben Mißbrauch Anlaß gegeben, und die Behörde war beflissen, allen, glücklicherweise seltenen, Klagen, welche als begründet erkannt wurden, gerecht zu werden. In 500 oder 600 Gemeinden haben die religiösen Gemeinschaften von der durch den Art. 23 des Gesetzes ihnen eingeräumten Ermächtigung Gebrauch gemacht, ihre Glaubenssätze in den Schullocalen, aber außerhalb der Schulstunden lehren zu lassen. — Was die gute Ausführung des officiellen Schulplans betrifft, so ist zuvörderst zu bemerken, daß dieselbe bedeutend gefördert wurde durch die vortrefflichen Schulbücher, welche in der letzten Zeit erschienen sind. Bouman und andere haben sehr gute Bilderwerke für den Anschauungsunterricht herausgegeben. Die Lesebücher sind zahlreich (von Heycoop, Vercreet u. a.), sie sind in einfacher und natürlicher Schreibart abgefaßt, von interessantem und dem Verständnis der Kinder zugänglichem Inhalt. In denn unteren Classen läßt man die Kinder laut

*) Um diejenigen nicht ganz auszuschließen, welche man bis jetzt noch nicht zwingen kann die Schule zu besuchen.

***) Hierzu wäre erforderlich, daß sie fünf bis sechs Jahre bleiben müßten, wenigstens bis zum 12. Lebensjahr.

****) Wir haben oben gesehen, daß das Gesetz von 1878 diesem Uebelstande abhilft.

lesen, was allmählich ihre schlechte provinziale Aussprache verbessert, auch versichert man sich dadurch, daß sie verstehen was sie lesen. Im weiteren Fortgang fragt man ihnen auch die Erklärung der Wörter und der Sätze ab (wir nennen hier das Handbuch der holländischen Etymologie von Cotyn). Die Vorlagen zum Schönschreiben sind hübsch lithographirt, und gut abgestuft. Man hat hier unter anderen die Methode Callewaert eingeführt, welche mehr Gewicht auf eine leserliche Schrift legt, als auf kalligraphische Zierlichkeit. Beim Rechnen geht man mehr und mehr auf die Gründe der Rechnungsoperationen ein, in einigen Schulen gelangt man bis zu der Theorie der Proportionen und ihrer Anwendung; überall hat man auch gute Sammlungen der Gewichte und Maße in natürlicher Größe. Der Anschauungsunterricht in den geometrischen Formen (vormleer) hat nur geringe Erfolge gehabt; man hat daran gedacht, ihn mit den Uebungen im Zeichnen zu verbinden. In der Geographie beschränkt man sich beinahe überall auf die Niederlande und auf die bedeutendsten Staaten Europa's, hie und da beschäftigt man sich auch mit den Colonien: die Schulatlasse und die Karten ohne Schrift von Voltelen sind erwähnenswerth. In der Geschichte begnügt man sich mit den Hauptereignissen der vaterländischen Geschichte, auch die Methode ist mangelhaft. Hier wie in der Geographie bleibt noch manches zu thun übrig. Auch der Unterricht in der Naturlehre und in der Naturgeschichte läßt noch mancherlei zu wünschen. Es fehlt an Sammlungen. Das Zeichnen dagegen macht rasche und bedeutende Fortschritte, ebenso die weiblichen Arbeiten in den Mädchenschulen; man bemerkt, daß die letzteren regelmäßiger besucht werden, seit man diesen Unterrichtszweig mit Ernst und Eifer betreibt.

b) Der Pädagogik und der Kenntnis der Methoden legen die Lehrer immer größeren Werth bei. Die Gesellschaft der niederländischen Lehrer und der Verein der Professoren an den Mittelschulen haben gemeinschaftlich die Gründung eines ständigen pädagogischen Museums unternommen. Diese noch junge, erst seit December 1877 eröffnete Sammlung enthält schon eine große Anzahl von Modellen, Instrumenten, Karten, Schulbüchern u. a., woraus die Besucher großen Nutzen ziehen können.

c) Kleinkinderschulen gab es im J. 1875 705, davon 104 öffentliche, 601 Privatschulen, mit respective 16,104 und 56,914 Kindern; 482 und 1740 Lehrerinnen und Gehilfinnen. Amsterdam allein besaß zu dieser Zeit 120 solche Schulen, und darunter 29 für ganz kleine Kinder.

d) Man zählt 8 Primärschulen in den Zuchthäusern (Strafgefangenissen), 14 in den Civil- und Militärarbeitshäusern (vorzekeringen), 23 in den Verhaftgefängnissen (arrests). Von 17,607 Gefangenen besuchten 5646 (32,1%) den Unterricht; 5455 (30,9%) waren davon dispensirt wegen ihres Alters oder aus Gesundheitsrücksichten; 6507 (37%) galten für hinreichend geschult.

D. Schlußbetrachtungen. Die öffentlichen Schulen stehen im allgemeinen höher als die Privatschulen. Der Grund ist einfach und Herr Cousin hat ihn durch die nackte Angabe der Thatfachen klar hervorgehoben. „Früher, sagte er, waren die bezahlenden Schulen der Privatindustrie überlassen und sie waren fast überall Privatschulen. Da die Armentschulen von den öffentlichen Behörden nicht bloß unterhalten, sondern auch eingerichtet und geleitet wurden, so wurden die Schulordnungen von Männern verfaßt, die in solchen Geschäften sehr bewandert waren. Die Vorschriften wurden genau vollzogen. Die Lehrer waren in guten Schulen oder in Lehrerseminaren gebildet worden; die Lehrmethode stand unter strenger Ueberwachung; die Schulzucht war vortrefflich; was man lernte, war dem Umfang nach beschränkt, aber solid. Die Armentschulen wurden daher an mehreren Orten in kurzer Zeit besser als die bezahlenden, deren sich die Privatindustrie bemächtigt hatte. Daher entstand der abnorme Zustand, daß die Kinder der Mittelklasse weniger gut unterrichtet waren als die der Armen, und eine solche Verfehrung der Ordnung konnte am Ende eine wirkliche Störung in der Gesellschaft herbeiführen. Dieser Gefahr mußte man vorbeugen, und die Städte gründeten zahlende Volksschulen: eine Maßregel, die den besten Erfolg gehabt hat, ein-

mal wegen des Wettseifers, den sie zwischen den verschiedenen Arten von Schulen anregte, und dann weil die Familien, welche nicht dürftig genug sind oder bei ihrer Dürftigkeit zu viel Eigenliebe haben, um ihre Kinder in die Schulen der Armen zu schicken, und doch den ziemlich hohen Preis der meisten Privatschulen nicht aufbringen können, in diesen öffentlichen Schulen um billiges Geld finden, was für ihre Stellung paßt und ihr Gefühl nicht verletzt". — Diese Bemerkungen mögen zur Erläuterung einer Stelle in dem Exposé des motifs de la loi de 1878 dienen: „die öffentliche Schule ist dazu bestimmt, die nationale Schule zu sein, nicht die Armenschule". Herr Rappenne spielt damit auf das Vorurtheil der wohlhabenden Classen gegen die öffentliche Schule an, welches übrigens mehr und mehr schwindet.

II. Secundärunterricht, mittlere Unterrichtsstufe. A. Gesetzgebung. Das Gesetz vom 2. Mai 1863, welches gegenwärtig den Secundärunterricht und seine Einrichtungen bestimmt, entfernt sich soweit von allen bisherigen Ueberlieferungen, daß man sich fragen möchte, ob es wohl ein Zeugnis sei von einem unbegrenzten Vertrauen der Holländer auf sich selber, oder ob diese sonst sprichwörtlich vorsichtige Nation sich entschlossen hat, einmal aufs Gerathewohl vorübergehend einen gefährlichen Versuch zu machen*). Die Worte selbst haben eine neue Bedeutung erhalten: Secundärunterricht heißt nur noch Unterricht für den Gewerbe- und Handelsstand, da sogar die elementaren classischen Schulen, die Progymnasien wie die Gymnasien sich alle nur an das System der höheren Unterrichtsstufe anschließen. In Wahrheit hatte allerdings hinsichtlich des letzteren Puncts der königliche Erlaß vom 2. August 1815 es bereits nicht anders verstanden, insofern er die Lateinschulen schon nur als Vorbereitungsanstalten für das akademische Studium betrachtete. Die alten Sprachen standen darin in hohen Ehren, dagegen legte man auf Mathematik keinen Werth: was zur nothwendigen Folge hatte, daß das Studium dieser Wissenschaft auch auf den Universitäten läßig betrieben wurde. Von Physik kam nichts vor, von neueren Sprachen ebenso wenig: einige Stunden Geographie und Geschichte, das war alles. Daher verschiedenartige Klagen, zumal in Belgien (wir stehen nämlich in dem Zeitabschnitt, während dessen die beiden Länder noch vereinigt waren): Belgien erinnerte sich der vollständigeren, vielseitigeren Organisation der französischen Lyceen.

Die Regierung beachtete jene Klagen, indem sie durch R. Ordonnanz vom 9. Sept. 1826 die Kenntniss der Arithmetik, Algebra und Geometrie unter die Bedingungen aufnahm, um zum akademischen Studium zugelassen zu werden. Unglücklicherweise wurde (Art. 3) gestattet, daß der Schüler auch in Ermangelung eines genügenden mathematischen Zeugnisses als Student inscribiren könne, wenn der Professor der Mathematik an der Universität einfach erkläre, daß derselbe im Stande sei, seinen Vorlesungen zu folgen. „Wenn die menschliche Natur in Holland ebenso ist wie in Frankreich, sagt bei dieser Gelegenheit Herr Cousin sehr gut, so ist jede Prüfung, die vor einem einzigen Mann bestanden worden, nichtig; wie will man erwarten, daß ein Professor der Mathematik, zu dem ein Studirender der Philosophie, der Rechte, der Theologie, aufs Zimmer kommt, den Stoicismus so weit treibe, ihm und seiner ganzen Familie auf die tausendfachen Verwendungen, die man bei ihm anbringen wird, ein Zeugnis abzuschlagen, das ja der Mathematik keinen Schaden bringt, dessen Verweigerung aber die Einkünfte der Universität, von welcher der Professor der Mathematik selbst ein Mitglied ist, schmälern müßte?" Man konnte versichert sein, daß dieses Zeugnis nie verweigert werden würde und daß die Zöglinge in dieser Gewißheit sich keine Mühe geben würden, ein anderes zu verdienen. Aber während man hier durch zu große Nachsicht sündigte, begieng man auf der anderen Seite den Fehler einer übertriebenen Strenge, indem man von dem Doctor der Philosophie den Nachweis verlangte, daß er fähig sei, die Elemente der Arithmetik, der Algebra und der Geometrie mit Erfolg zu lehren. Man verfehlte das Ziel, weil man sich zu sehr an den Buchstaben der Ordonnanz von 1815 hielt.

*) Greyson.

Die Reformpläne von 1826 blieben indessen ohne Wirkung; erst 20 Jahre später, 1845, wurde eine neue Commission beauftragt, einen Plan auszuarbeiten, der aber weit entfernt war alle Stimmen für sich zu haben (Miscollanea 1850, S. 260 u. ff.); inzwischen wurde die Frage über den Religionsunterricht aufgeworfen, um die Bewandlungen noch zu vermehren. Zwei Umstände begünstigten indessen die Reformpläne und gestatteten theilweise auszuführen, was längst hätte angeordnet sein sollen. Viele Städte fügten zu ihren Anstalten eine gewerbliche Abtheilung, eine Art Realschule (auf 4 Schuljahre), und erweiterten den auch von den Zöglingen der lateinischen Schulen besuchten mathematischen Unterricht. Diese Reformen datiren sich vom J. 1838 und 1843. Andererseits verordnete ein K. Erlaß vom 23. Mai 1845 eine Maturitätsprüfung in allen Fächern des Gymnasialunterrichts; sie muß vor einer Centralcommission gemacht werden, welche jedes Jahr ihren Bericht an das Ministerium des Innern zu schicken hat. Man hatte Grund zu erwarten, daß das Gebäude bald seinen Schlußstein erhalten werde, als dieser Anfang, welcher schon im Jahr 1852 bedeutende Abänderungen erlitten hatte, vom Ministerium van Keenen plötzlich unterdrückt wurde. Indessen machte sich die Nothwendigkeit eines Gesetzes gebieterisch fühlbar. Um die Lücken des Gesetzes von 1806 auszufüllen, hatte man, wie wir gesehen haben, an einer gewissen Anzahl von Anstalten zwei Abtheilungen geschaffen; diese Spaltung war vollständig durchgeführt in Maastricht, in 'S Hertogenbosch, im Haag. Von 1846 bis 1851 hatte Amsterdam ein höheres Handelsinstitut, eine freie, vom Staat unabhängige Anstalt, die sich nicht halten konnte, weil sie nach einem zu hoch gegriffenen Maßstabe angelegt war. Im J. 1850 wurde eine technische Schule in Utrecht eröffnet, im J. 1861 eine Industrie- und Handelsschule in Enschede. Aber diese vereinzelt Anläufe waren ungenügend: endlich erhielt Thorbecke, der liberale Minister von 1849 bis 1853, von neuem das Portefeuille des Ministeriums des Innern am Anfang des J. 1862, und seine erste Sorge war, den Generalstaaten einen vollständigen Organisationsplan des Secundärunterrichts vorzulegen.

Nach den Debatten, deren Schauplatz die Kammern zu wiederholten malen gewesen waren, konnte man darauf gefaßt sein, unter die Anstalten dieser Stufe nicht bloß die Industrie- und Handelsschulen und andere Anstalten gleicher Art, sondern auch die Gymnasien und Lateinschulen gerechnet zu sehen*). Das war aber nicht die Ansicht des Ministers. „Der Ausdruck Secundärunterricht, sagte er, hat keine fest begrenzte Bedeutung; das Gesetz muß ihm eine solche geben. Was ist der Primärunterricht? Derjenige, welcher allen, jedem einzelnen, die ersten Elemente geistiger Bildung bieten soll. Der höhere Unterricht dagegen ist der kleinen Anzahl derjenigen vorbehalten, welche sich einem Berufe oder Amte widmen, welches die Kenntnis der alten Sprachen verlangt“. „Nun aber“, fährt Thorbecke fort, „gehört es zu den Pflichten, die unsere Zeit uns auferlegt, daß wir für die Allgemeinheit, für das Ganze sorgen, nicht mehr für einen kleinen Bruchtheil allein. Was Holland fehlt, das ist die Fürsorge für die Bedürfnisse derjenigen Gesellschaftsclassen, welche nicht die Bahn der freien Künste oder der gelehrten Berufsarten betreten wollen, aber doch etwas mehr brauchen als der Primärunterricht bietet. Es handelt sich darum, Kenntnisse zu verbreiten, welche den Gesichtskreis der Mehrzahl erheben und erweitern, das heißt zuvörderst der arbeitenden Classe, welche berufen ist, den unteren Mittelstand, die Kleinbürger (la petite bourgeoisie) zu bilden; und dann jenen anderen Theil der Bürger, welcher eine Stellung in der Industrie, im Großhandel, in der Landwirthschaft einnehmen will, und vielleicht schon morgen das Element bildet, aus welchem zu einem guten Theil die Communalräthe, die Provinzialdeputirten und sogar die Generalstaaten hervorgehen; welches die öffentliche Verwaltung einnehmen und stets mächtigen Einfluß auf die Geschicke des Landes ausüben wird, an welchen übrigens alle Bürger ihren Antheil haben, ob sie zu der niederen oder höheren Bürgerschaft gehören“. Die Aufgabe des Secun-

*) Steyn-Parvé, S. 344 f.

därunterrichts ist auf diese Weise klar bestimmt. Er ist die Fortsetzung des Primärunterrichts für diejenigen jungen Leute, welche sich darauf vorbereiten die gewöhnlichen bürgerlichen Gewerbe zu betreiben, welche hauptsächlich „auf der Anwendung der Naturkräfte und der Umwandlung der Naturproducte beruhen“. Sie wird also in ihrem Lehrplan die mathematischen und Naturwissenschaften, die Socialökonomie, die Kenntnis der verschiedenen Länder, vor allem des Vaterlandes und seiner politischen Einrichtungen, die Geschichte, die neueren Sprachen, das Zeichnen umfassen. Täuschen wir uns indessen hierbei nicht! Es ist nicht nöthig, daß die Schulen dieser Mittelstufe einen wesentlich praktischen Unterricht geben, nicht einmal, daß sie sich die Vorbereitung der jungen Leute zu einem bestimmten Gewerbe oder einem bestimmten Zweige der Industrie als Ziel setzen; sondern sie sollen den Geist und die Sinne des Schülers zu entwickeln suchen, so daß er dadurch geschickt wird zur Ausübung der verschiedenen socialen Berufsarten.

In Betracht der großen Verschiedenheit dieser Lebensbahnen schlug Thorbecke vor, verschiedene Classen solcher mittleren Schulen einzurichten, von denen die einen auf die anderen vorbereiten sollten, gerade wie das Gymnasium gewissermaßen die Vorhalle der Universität ist. So würde denn die polytechnische Schule, welche dem System die Krone aufsetzt, die polytechnische Schule, aus welcher man als Ingenieur hervorgehen sollte, selber nur eine Mittelschule sein, während die einfachen Lateinschulen Anstalten des höheren Unterrichts bleiben würden! Wäre es nicht vernünftiger gewesen, jeden Unterricht, classischen oder nicht, welcher auf die Hochschulen vorbereitet, als secundären oder mittleren zu betrachten? Viele Abgeordnete dachten so; der Minister entgegnete, das sei nur ein Streit um Worte. Es handelt sich nicht um einen Vorrang, sagte er, sondern um das Ziel, welches man auf der einen oder anderen Seite im Auge hat; es können ja gar wohl in jeder Kategorie verschiedene Stufen bestehen. Man hielt das Alter der Schüler entgegen; aber wenn man so rechnen wollte, entgegnete der Minister, müßte man ja die Primärschule für Erwachsene zum höheren Unterricht rechnen. Die Anhänger seines Plans erhoben noch weiter die Verfassungsfrage. Nachdem die Charte von 1848, wie der Erlaß von 1815, die Gymnasien mit den Universitäten verbunden habe, hätte man nicht das Recht in anderem Sinne Gesetze abzufassen. Thorbecke stellte dieses Argument durchaus nicht in den Vordergrund, gleichwohl wurde es Gegenstand sehr hitziger Kämpfe; wenn er auf seiner Classification beharrte, that er es, weil er sie für richtig hielt. Er trug den Sieg davon; der Art. 1 seines Entwurfs wurde mit 47 gegen 22 Stimmen angenommen. Das Gesetz über den Secundärunterricht wurde am 2. Mai 1863 verkündet.

Die unter dieses Gesetz fallenden Schulen sind: 1) die Bürgerschulen mit Tages- und Abendunterricht (Dag- en Avondburgerschoolen); 2) die höheren Bürgerschulen (Hoogerburgerschoolen); 3) die Landwirtschaftsschulen (Landbouwschoolen); 4) die polytechnische Schule (Polytechnische school).

a) In jeder Ortschaft von 10,000 Einw. soll eine niedere Bürgerschule sein; doch sind bis jetzt 9 ländliche Gemeinden von dieser Verpflichtung entbunden worden, weil die Bevölkerung zu zerstreut wohnt; 3 andere haben die gleiche Vergünstigung erlangt, weil sie auf andere Weise für die Bedürfnisse des Secundärunterrichts gesorgt haben (Rotterdam, Leyden und der Helder); 20 Gemeinden sind ermächtigt worden nur eine Abendschule zu gründen, da sich für eine andere keine Nothwendigkeit zu erkennen gab; 6 haben freiwillig solche Schulen gegründet; 5 haben eine Tages- und eine Abendschule: Haag*), Amsterdam, Utrecht, Leeuwarden und Groningen. Man zählt im ganzen Reiche 41 Gemeinden mit mehr als 10,000 Einwohner, 5 Tagesbürgerschulen, 30 Abendbürgerschulen und 4 freie, Unterstützung empfangende Schulen, welche die Stelle der vom Gesetz verlangten Schulen einnehmen. Trotz dem gar nicht hohen Betrag des Schulgeldes sind die Tagesschulen wenig besucht; dagegen haben die anderen einen wirklichen Erfolg erreicht (S. unten die Statistik). — Mehrere solche niederen

*) Die Schule im Haag besteht nur dem Namen nach; die Zeichenakademie nimmt ihre Stelle ein, obgleich der Unterricht in derselben nur Zeichnen und Modelliren giebt.

Mittelschulen sind an die Stelle von Industrie- oder Zeichenschulen getreten, welche vor 1863 bestanden, 40 der letzteren bestehen noch *), theils neben den neuen Anstalten, theils an Orten, welche nicht verpflichtet sind eine Mittelschule zu halten. — Wir haben erwähnt, daß nach Thorbecke's Ansicht der praktische Unterricht von der niederen Mittelschule ausgeschlossen bleiben sollte. Das Publikum scheint diese Meinung nicht getheilt zu haben; während die Tageschulen wenig gesucht sind, strömen die Lehrlinge immer zahlreicher der Handwerkschule (*Ambachtschool*) zu, welche im J. 1860 zu Amsterdam von der „Gesellschaft des Arbeiterstandes“ (*Maatschappij van den werkenden stand*) gegründet worden ist. Sie zählte 1878 160 Schüler: 108 Zimmerleute, 36 Schmiede, 9 Tischler, 3 Holzschnitzer, 2 Drechsler, 1 Zimmermaler und 1 Graveur. Der Unterricht ist 20 Lehrern übertragen (Fortsetzung des Primärunterrichts, Zeichnen und Modelliren, Elementarmathematik, Physik und Mechanik, Arbeit in der Werkstätte. Auch in Gesang wird unterrichtet). Die Schule kostet jährlich 20,000 fl. wovon 10,000 fl. von der Stadt, 2500 fl. von den Gönnern getragen werden; die Gesellschaft lieferte die Ausstattung und ergänzt die nöthige Summe. Das Schulgeld beträgt 15 fl. Die Schüler werden mit 13 Jahren zugelassen, der Kurs dauert 3 Jahre. — Man hat die Frage aufgeworfen, ob nicht ein eigentlicher gewerblicher Unterricht erspriesslicher wäre, als die vom Gesetz eingeführten Schulen. Zugegeben; aber wie soll man die Kosten aufbringen? Andererseits hat man gesagt, was werden die gewöhnlichen Producenten dazu sagen, wenn die Schulwerkstätten ihnen Concurrrenz machen? Einige Städte haben sich darüber hinweggesetzt, und niemand hat sich beklagt. Rotterdam hat 21,000 fl. für eine Gewerbeschule bewilligt, die Provinz hat noch 2000 fl. weiter zugesprochen. Im Jahre 1876 zählte diese Schule in Rotterdam nicht weniger als 285 Schüler unter 23 Lehrern, von denen 14 selbst Handwerksmeister waren; ihr Budget betrug 30,000 fl. Gleicherweise folgte Haag im J. 1873, Arnheim im Jahre 1874 dem Beispiel Amsterdams. Leeuwarden beabsichtigt seine *Burgerschool* in eine Werkstattchule umzuwandeln; mit einem Wort, der Anstoß ist gegeben. Hierbei ist man nicht stehen geblieben, man hat sich auch der Mädchen angenommen. Nach dem Beispiel der *Mlle. Elisa Lemonnier*, der Gründerin zweier gewerblichen Schulen in Paris (1862 und 1864), hat die Gesellschaft *Tot nut van 't Algemeen* in der Hauptstadt einen Arbeitsaal als Schule für Mädchen eröffnet, welcher die besten Dienste leistet (im J. 1876 waren es 170 Schülerinnen, 18 Lehrer und Lehrerinnen, von diesen 8 für die praktischen Kurse und 5 für das Zeichnen). Haag hat neuerdings den gleichen Weg betreten.

b) Höhere Bürgerschulen. Die zweiten (realistischen) Abtheilungen der von den Gemeinden unterhaltenen Gymnasien waren im J. 1863 an Zahl 31, mit 585 Schülern, 2 freien Schulen dieser Art in Amsterdam und in Utrecht zählten 125 Schüler. Im J. 1876 besaß das Land 52 höhere Mittelschulen (18 vom Staat, 32 von den Gemeinden gegründet, 2 freie). Die Dauer der Kurse wechselte von 3 bis zu 5 Jahren. Diese Anstalten nähern sich den Realschulen Deutschlands und den höheren Secundärschulen Frankreichs; sie sind die Ergänzung der höheren Primärschulen; die Schüler kommen meist aus dem wohlhabenden Bürgerstande. Das Lehrpersonal wird in den Staatsschulen vom König, in den Gemeindeschulen von den Gemeindebehörden ernannt; jene gelten als Normal- und Musterchulen.

c) Landwirthschaftsschulen. Zur Zeit als über das Gesetz verhandelt wurde, gab es nur eine einzige nicht sehr blühende Landbauschule in Haren bei Groningen. Die Gründung von zwei Staatsanstalten, deren eine auch noch als Thierarzneischule sollte dienen können, fand in den Kammern zahlreiche Gegner. Man blieb am Ende bei einer einzigen Anstalt, und auch dieser Beschluß gieng nur mit schwacher Majorität durch. Dieselbe wurde errichtet in Wageningen und im J. 1876 mit 64 Böglingen eröffnet, heute zählt sie 88. — Eine Schule für Gärtnerei mit Staats-

*) In 35 Gemeinden.

unterstützung, welche den Namen Linnés führt, besteht in Watergraafsmeer in der Nähe von Amsterdam; sie wird von 30 Zöglingen besucht.

d) Die polytechnische Schule ist im J. 1864 in Delft an die Stelle der alten königlichen Akademie der Civilingenieure getreten. Sie zählte von 1876 auf 1877 289 Zöglinge und bereitet dieselben vor für die Laufbahn der Civilingenieure*), Architekten, Maschinenbauer, Ingenieure für Marine und endlich Bergbauingenieure.

e) Lehrpläne. 1. Niedere Tages-Mittelschulen: Mathematik, Elemente der theoretischen und praktischen Mechanik, Theorie der Maschinen, Elemente der Physik und Chemie, desgl. der Naturgeschichte, der Technologie oder der Agronomie**), der Geographie, der Geschichte, erste Anfangsgründe der Socialökonomie, Freihand- und Linearzeichnen. Der Gemeinderath kann noch Unterricht im Modelliren und in einer neueren Sprache hinzufügen: einen Abendunterricht kann er ganz nach seinem Belieben einrichten. —

2. Höhere Mittelschulen. α) mit dreijährigem Curs: Mathematik, Elemente der Physik und Chemie, der Botanik und Zoologie, der Socialökonomie, der Buchführung, der Geographie und Geschichte, der holländischen, französischen, englischen und deutschen Sprache, Kalligraphie, Freihand- und Linearzeichnen, Turnen. — β) mit fünfjährigem Curs***): Mathematik, Elemente der theoretischen und angewandten Mechanik, der Theorie der Maschinen und der Technologie, Physik und ihre hauptsächlichsten Anwendungen, Chemie ebenso, Elemente der Mineralogie, Geologie, Botanik und Zoologie, ebenso der Kosmographie, politische Einrichtungen der Niederlande, Socialökonomie und Statistik, zumal der Niederlande und ihrer Colonien und Besitzungen in anderen Welttheilen, Geographie, Geschichte, holländische, französische, englische und deutsche Sprache, Elemente der Handelswissenschaften, unter anderen die der Waarenkunde und der Buchführung, Kalligraphie, Freihand- und Linearzeichnen, Turnen. —

3. Landwirtschaftsschule: Socialökonomie, angewandte Mathematik, Feldmefskunst, Niveliren, Stereometrie, auf den Landbau angewandte Mechanik, Kenntnis der landwirtschaftlichen Werkzeuge und Maschinen, Einrichtung und Benutzung der für den Feldbau und die Viehzucht bestimmten Gebäude, Linearzeichnen mit Anwendung auf die Landwirtschaft und die betreffenden Instrumente und Maschinen, Physik, Chemie, Meteorologie ebenso, Botanik und Geologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen und der Thiere, Kenntnis der äußeren Formen, der Racen, der Krankheiten und Therapeutik der Hausthiere, allgemeine Agricultur und besondere Culturen, — Ackerbau im engeren Sinne, Wiesenbau, Gemüsebau, Gartenbau, Baumzucht und Pomologie, — Viehzucht, dabei mit inbegriffen Geflügel- und Bienenzucht, Milchwirthschaft, praktischer Ackerbau mit Behandlung der Bäume und des Viehs, Ackerbau und Waldbau in den Colonien. Alles das in 3 Jahren für die Abtheilung A, d. h. für die Söhne von eigentlichen Landwirthen, und in 2 Jahren für die Abtheilung B, d. h. für die Söhne solcher, welche in Landesproducten Geschäfte en gros machen, oder überhaupt für die, welche ihre agronomischen Kenntnisse vervollständigen wollen! Die Schüler der ersten Abtheilung kommen einfach aus der Primärschule; von denen der zweiten erwartet man, daß sie eine höhere Mittelschule drei Jahre lang besucht haben.

4. Die polytechnische Schule: Höhere Algebra, sphärische Trigonometrie, analytische Geometrie, beschreibende Geometrie und ihre Anwendungen, Differential- und Integralrechnung, Feldmefskunst, Nivellement und Geodäsie, theoretische und angewandte Mechanik, Theorie der Maschinen, mechanische Technologie und Maschinenbau, Physik und Chemie in Anwendung auf die Gewerbe, praktische Chemie im Laboratorium,

*) Für den Bau von Brücken und Straßen, und hydraulische Arbeiten (Waterstaat).

**) Der Gemeinderath kann zwischen diesen beiden Fächern wählen, oder auch in beiden unterrichten lassen (Art. 13 des Gesetzes).

***) Es sollen zum mindesten fünf Schulen fünfjährigen Curs haben.

analytische Chemie, chemische Technologie, ein Cours über die Manufacturindustrie unserer Zeit, Mineralogie und Geologie, desgl. mit Anwendung auf die Industrie, Bergbau, Metallurgie, Wasserbaukunst, Straßen- und Eisenbahnbau, Brückenbau, bürgerliche und Schiffsbaukunst; Freihand- und Linearzeichnen in Anwendung auf die Unterrichtsfächer, praktische Arbeiten in der Werkstätte, Construction von Maschinenmodellen; Socialökonomie, Handelsrecht, Verwaltungsrecht in seiner Anwendung auf den Waterstaat (hydraulische Arbeiten, Brücken und Straßen), auf die öffentlichen Arbeiten, auf den Bergbau und die Industrie. — Die Course sind so eingerichtet, daß Zöglinge, welche in die Schule eintreten, nachdem sie mit Erfolg die Schlußprüfung an einer höheren Mittelschule mit fünfjährigem Cours bestanden haben, ihre Studien in vier Jahren beendigen können. Drei Jahre genügen für die technologischen Studien. Man kann sich für alle Course einer Section oder nur für einzelne einschreiben lassen.

f) Ein Schulgeld kann nach den Bestimmungen des Art. 37 des Gesetzes von den Schülern erhoben werden. Es soll in den Mittelschulen der Gemeinden 12 fl. jährlich, in den höheren Mittelschulen des Staats 60 fl. jährlich nicht überschreiten. Der Betrag desselben soll beziehungsweise von den Gemeindecolliegen und vom Minister des Innern bestimmt werden. Der Ertrag in den letzteren wird in die Staatskasse abgeliefert. — Die Zöglinge der vom Staat errichteten Landwirthschaftsschule bezahlen 100 fl. jährlich für alle Course: für einzelne Course beträgt das Honorar 5, 10, 15 oder 20 fl., je nach der Stundenzahl. Das gleiche System ist für das polytechnische Institut angenommen: 200 fl. für alle Course, 10, 20, 30 oder 40 fl. für jeden einzelnen, je nachdem er 1, 2, 3 oder 4 mal in der Woche gegeben wird.

g) Die Lehrer an den Schulen der drei ersten Kategorien, sowie die Hilfslehrer oder Assistenten an der polytechnischen Schule führen den Titel Loerar, die ordentlichen Lehrer an der letzteren Anstalt heißen Hoogloeraar. Die der Gemeindegulen werden von den Ortsbehörden angestellt, welche ihre Anzahl und ihren Gehalt bestimmen. Die Beschlüsse dieser Behörden bedürfen übrigens der Bestätigung durch die Députation permanente an den Orten, welche durch das Gesetz verpflichtet sind, gewisse Schulen zu errichten, ferner in den Fällen, wo die Schulen von der Provinz gegründet sind oder vom Staat Unterstützung genießen. Die Ernennungen stehen aber ohne jede Beschränkung den Gemeinden zu für diejenigen Schulen, welche ganz allein von ihnen abhängen: nur der Inspector muß gehört werden. Ebenso verhält es sich mit den Entlassungen. Eine Suspension, auf 3 Monate höchstens, kann von der Deputation ausgesprochen werden, wenn der Inspector sie für nöthig hält und die Gemeindevverwaltung es unterläßt oder sich weigert, sie auszusprechen (Art. 29). Die Directoren und Lehrer der Hoogerburgerscholen des Staats, die der nationalen Ackerbauschule und alle am polytechnischen Institut Angestellten werden vom König ernannt, suspendirt und entlassen. — Der Gehalt steht nicht immer im Verhältnis zu der Bedeutung der Anstalt. Die Sache erklärt sich aus dem Cumuliren mehrerer Aemter auf eine Person. So werden Lehrer an den Gemeindegulen mit Coursen an zweierlei Anstalten betraut, und manchmal ist der Director einer niederen Mittelschule zugleich an der Spitze einer höheren Schule am gleichen Orte, in Tilburg z. B., wo er 3500 fl. bezieht. Abgesehen von solchen Fällen geht der Gehalt eines Directors bis auf 1800 fl. herab (Venlo) oder steigt bis auf 4000 fl. (Amsterdam und Rotterdam); einige Directoren haben auch freie Wohnung. Der Durchschnittsbetrag der Besoldung eines Lehrers an einer Mittelschule ist für die Gemeindegulen 1502 fl., für die Staatsanstalten mit dreijährigem Cours 1497 fl., mit fünfjährigem Cours 1840 fl. — Um Lehrer an einer Mittelschule zu werden, bedarf man außer einem Sittenzeugnis ein auf Grund einer öffentlichen Prüfung*) ausgestelltes Diplom. Die Prüfungsfächer sind durch das Gesetz festgestellt: es giebt Prüfungen in zwei Graden oder Stufen, und specielle Programme 1) für den Unterricht in den mathematischen und mechanischen Wissenschaften, 2) für Physik, 3) für

*) Deffentlich ist die Prüfung nur der Candidaten, nicht der Candidatinnen.

Chemie, 4) für Agronomie. Das Diplom ersten Grades ist gleichlautend für die 4 Abtheilungen; man muß ein solches besitzen, wenn man sich zu der Prüfung zweiten Grades meldet*). Die Prüfung für den ersten Grad umfaßt die reine Mathematik, die Elemente der descriptiven und analytischen Geometrie, der theoretischen und praktischen Mechanik, der Theorie der Maschinen und der Technologie, Physik, Chemie und Naturgeschichte, und Kosmographie. Das höhere Examen behandelt die speciellen Fächer, in welchen man Unterricht zu ertheilen gedenkt. Man stellt außerdem Prüfungsdiplome aus für den Unterricht in der holländischen Sprache und in den historischen Wissenschaften, für die Socialökonomie und für die Handelswissenschaften (nur in einem einzigen Grade), kurz für jedes der Fächer, welche das allgemeine Programm enthält: fremde Sprachen, Zeichnen u. Lehrer der Kalligraphie und des Turnens bedürfen nicht nothwendig eines Prüfungsdiploms. — Die Candidaten haben auch Fragen aus der Pädagogik zu beantworten, mit Ausnahme derjenigen, welche nur um Ermächtigung zum Privatunterricht sich bewerben. — Die Gebühren für das Diplom, welche in die Staatskasse fließen, sind verschieden, zwischen 10 und 20 fl.; nur 7 fl. bezahlt man für ein Privatlehrerdiplom, wenn es sich nur um ein einziges Fach handelt, 10 fl. für zwei oder mehrere Fächer. Die bereits mit einem Prüfungsdiplom versehenen Ingenieure, Architekten u. dergl. haben keine neue Prüfung zu bestehen. Die institutrices-en-chef, welche bereits das durch den Art. 45 des Gesetzes von 1857 über den Primärunterricht vorgeschriebene Examen bestanden haben, werden in den Mittelschulen zugelassen als Lehrerinnen in den Fächern, in welchen sie geprüft worden sind. — Die Prüfungscommissionen werden jedes Jahr von dem Minister des Innern ernannt, welcher auch die Orte bezeichnet, wo die Prüfungen statt haben sollen.

h) Pensionen. Die Vorstände und die Lehrer an den niederen Communalmittelschulen sind in Hinsicht auf die Pensionen den Civilbeamten gleichgestellt. Ihre Pensionsbeiträge werden in die Kasse dieser letzteren eingezahlt. Dieselbe hat ihnen, wenn sie zur Ruhe gesetzt werden, nur eine Rente im Verhältnis zu den genannten Beiträgen zu bezahlen: das übrige schießt der Staat zu, welcher sich von den Gemeinden die Hälfte dieses seines Zuschusses, den man den Lehrern für früher geleistete Dienste u. a. schuldig ist, ersetzen läßt.

i) Inspection. Die Ueberwachung der Secundärschulen, sowohl der öffentlichen als der freien, ist nunmehr, unter der Oberaufsicht des Ministers des Innern, den vom Gemeinderath ernannten Localinspectionsbehörden und Inspectoren anvertraut, von denen der eine insbesondere die Landbauschulen, die freien sowohl als die des Staats, zu beaufsichtigen hat. Die Zahl der Inspectoren wird vom Könige festgesetzt, der sie beruft und entläßt; sie haben eine Befoldung vom Staat, und die Reisekosten werden ihnen ersetzt. Der Minister ruft sie jährlich einmal zusammen zu einer gemeinschaftlichen Berathung über die besten im Interesse des Unterrichts zu ergreifenden Maßregeln. Sie werden beeidigt, wie auch die Mitglieder der Localcommissionen, welche, wie jene, freien Zutritt in den Schulen haben. Die Lehrer sind bei Geld- oder Gefängnisstrafe verpflichtet, ihnen jede Auskunft zu geben, welche sie verlangen. Die Commissionen visitiren die Schulen wenigstens zweimal im Jahre; sie erstatten dem Gemeinderath einen jährlichen Bericht je vor dem 1. März. Die Inspectoren besuchen die Schulen so oft sie es für angemessen erachten; sie haben Zutritt zu den Prüfungen am Schluß der Course; sie verständigen sich mit den Gemeindebehörden und mit den Lehrern über alles, was den Unterricht angeht. Dem Minister erstatten sie einen jährlichen Bericht vor dem 1. Mai. Diese Vorschriften sollen ebenso auch für die Ackerbauschulen gelten.

j) Prüfungen am Schluß der Course. Nicht bloß die Schüler der Secundärschulen (hier ist jedoch zu bemerken, daß das Gesetz nicht von den höheren Schulen mit dreijährigem Course spricht) können nach einer öffentlichen Prüfung am Schluß ihres

**) Die Candidaten für eine Lehrstelle im Fach der Landwirthschaft haben außerdem, bevor sie geprüft werden, ein Tentamen über die Elemente der Agronomie zu bestehen.

Schulbesuch ein Diplom erhalten, sondern diese Vergünstigung ist jedem angeboten, der sich der Prüfung unterwerfen will (Art. 55 des Gesetzes). Was die niederen Mittelschulen betrifft, so wird diese Prüfung erstanden vor einer Jury, welche besteht aus einem Mitglied der Ortsinspectionsbehörde, das sie selbst bezeichnet, als Präsident, ferner aus dem Schulvorstande und den Lehrern der auf dem Programm der Prüfung stehenden Fächer. Die Prüfungen der höheren Schulen mit fünfjährigem Curs und die der Landbauschulen finden statt vor einer Jury, welche jährlich von dem königlichen Commissär in der Provinz, in der die Schulen sich befinden, ernannt wird. Die Ernennung der Jurys für die Prüfungen beim Austritt aus der polytechnischen Schule ist dem Minister des Innern zugewiesen. Die Schüler dieser Anstalt erstehen zuerst eine Prüfung, welche sich über die Fächer erstreckt, in denen man beim Austritt aus den höheren Schulen mit fünfjährigem Curs geprüft wird: dann kommen die Prüfungen des Technologen, des Civilingenieurs, des Schiffbauingenieurs, des Maschineningenieurs, des Bergingenieurs (zwei Prüfungsarbeiten für jedes Examen). Die Diplome kosten 40 fl. Die delegirten Commissäre erstatten an den Minister des Innern Bericht über die Prüfungen. — Alle diese Bestimmungen, das wollen wir nebenbei bemerken, haben zu lebhaften Debatten in den Generalstaaten Anlaß gegeben.

B. Statistik. a) Niedere Mittelschulen. Die folgende Tabelle stellt alle wesentlichen Angaben zusammen. Man wird die geringe Schülerzahl der Tagesschulen auffallend finden: dazu kommt, daß die Schüler, welche sie besuchen, nur zu 40 % Familien aus dem Arbeiterstande angehören. Der Zweck ist somit verfehlt, und daran trägt der Lehrplan bis zu einem gewissen Grade mit die Schuld. Da diese Schulen ja vorzugsweise die Kinder des Kleinbürgerstandes aufnehmen sollen, wäre es zweckgemäß, die gewöhnlichste Bestimmung dieser Classe von Schülern ins Auge zu fassen. „Man sieht z. B. leicht ein,“ so sagt sehr richtig Steyn-Parvé, „daß für solche, welche sich für den Beruf eines Kaufmanns, oder für eine bescheidene Stelle auf einem Handelscomptoir oder in der Schreibstube einer Verwaltungsbehörde vorbereiten, ein Curs in der Mechanik, in der Technologie oder im Linearzeichnen minder nöthig erscheint, als einige praktische Kenntnisse in einer oder zwei fremden Sprachen.“ Die Abendschulen dagegen sind in wachsendem Gedeihen begriffen*), während jene seit 6 Jahren beinahe stationär bleiben, wo nicht im Sinken begriffen sind in Beziehung auf ihre Schülerzahl. Man muß aber auch sagen, daß die Abendschulen den Bedürfnissen der Handwerker geradezu entgegenkommen, was diese so wohl zu schätzen wissen, daß sie mit 92 % in der Statistik von 1876 erscheinen. Leider hat man Ursache, sich über die ungenügende Vorbildung zu beklagen, mit welcher sie in die Schule eintreten. Obgleich die Aufnahmeprüfungen sehr leicht sind, muß man jedes Jahr $\frac{1}{3}$ der sich Meldenden zurückweisen als unfähig auch den elementarsten Cursen zu folgen; und unter den Aufgenommenen müssen viele zwei und drei Jahre in derselben Classe bleiben. Die Abgangsprüfungen zeigen leider ebenfalls wenig genügende Erfolge; das Diplom ist so wenig gesucht, daß in 17 Schulen im Schuljahr 1875/76 nicht einer sich darum beworben hat.

*) Die Vermehrung ihrer Schüler beträgt über ein Drittel im ganzen.

Ueber die niederen Mittelschulen. Secundärunterricht untere Stufe.

Provinz und Gemeinden.	Benennung der Schulen.	Schülerzahl im Jahre 1876.	Zahl der Lehrer.	Schulgeld in Gulden.	Stück der Schulgebäude.	Dauer der Schuljahre.	Zufuhmprüfungen.	Störungen am Ende des Jahres.	Jahr der Errichtung der Schule.	
Brabant	Gelegenheitsschule	61	8	Feines 5 per Jahr	2,250	3	31	8	39	1866
	Schule	103	7	Feines 6 per Jahr	2,300	4	—	—	—	1870
Velderland	Mittelschule	43	10	3 bis 6 per Jahr	1,680	3	—	—	—	1867
	Mittelschule	51	11	4	4,100	3	15	8	23	1866
	Mittelschule	121	12	4	6,894	3	22	2	24	1865
	Mittelschule	23	6	4	5,950	4	37	2	39	1864
Niederlande	Mittelschule	58	6	12	625	2	6	1	7	1870
	Mittelschule	1,108	47	1,50 bis 5	8,750	2	24	10	34	1866
	Mittelschule	225	23	5	21,715	9	—	—	—	—
	Mittelschule	160	17	8	13,558	3	109	22	131	1870
	Mittelschule	82	9	4,50 bis 16	5,620	6	47	20	67	—
Niederlande	Mittelschule	131	9	3 bis 4 per Jahr	5,280	4	31	14	45	1866
	Mittelschule	43	10	Feines 6	2,280	3	60	15	75	1864
	Mittelschule	148	10	2	3,300	4	14	17	31	1869
	Mittelschule	32	9	3	4,075	5	40	21	61	1866
Niederlande	Mittelschule	76	13	3 bis 0,10 bis 0,15 p. Woche	14,775 (Zag)	2,3	15	—	15	1871
	Mittelschule	182	9	1,50 per Jahr	—	3	15	—	—	1871
Niederlande	Mittelschule	104	9	4	3,450	4	184	87	211	1868
	Mittelschule	130	6	5	1,450	4	46	13	59	1864
Niederlande	Mittelschule	49	8	5	2,050	4	51	10	61	—
	Mittelschule	37	6	Feines 6	1,850	4	19	26	45	1866
Niederlande	Mittelschule	31	5	6	—	3	21	8	30	1869
	Mittelschule	75	9	3	3,050	2	10	9	18	1870
Niederlande	Mittelschule	71	5	4	1,450	3	25	15	40	1867
	Mittelschule	68	5	4	1,450	2	56	30	86	1869
Niederlande	Mittelschule	33	9	4	750	3	18	11	29	1889
	Mittelschule	—	—	—	—	4	8	5	13	1865
Niederlande	Mittelschule	79	21	2	18,525 (Zag)	2,6	166	17	183	1868
	Mittelschule	30	9	2	2,100	3	10	5	15	1871
Niederlande	Mittelschule	45	7	2	6,600 (Zag)	2,3	—	—	—	1868
	Mittelschule	38	6	Feines 6	1,900	2	15	10	25	1865
Niederlande	Mittelschule	109	8	6	4,800	2	42	7	49	1868
	Mittelschule	91	18	1 bis 2,50	5,300	3	35	5	70	1865
Niederlande	Mittelschule	30	10	Feines 5	3,650	2	18	5	23	1868
	Mittelschule	72	9	Zag. 8, 9b. 5 per Jahr	8,725 (Zag)	3,3	14	2	22	1866
Niederlande	Mittelschule	51	8	4	2,450	2	28	8	25	1867
	Mittelschule	—	—	—	—	—	—	—	—	—

14,171 Schüler 337 Lehrer 174,152 1,152 443 1,595 58 21 79

Die Provinz Utrecht besitzt keine Mittelschule. Utrecht, der Hauptort, hat keine 10,000 Ginn., und die Gemeinde Hoogeroven wurde dispensirt wegen der geringen Anzahl ihrer Kinder.

Die Gesamtsumme der Schülerzahl vertheilt sich folgendermaßen: 2,068 Mittelschulen 2,443 Schüler; Mittelschulen 2,443 Schüler; Schulen in Rotterdam, Dordrecht und im Gebiet zusammen 1,398.

b) Höhere Mittelschulen. Zum Verständniß der hiernach folgenden Tabelle sei hier bemerkt, daß ein * diejenigen Schulen bezeichnet, welche außer den Jahreskursen für ihre Lehrfächer noch eine Vorbereitungsabtheilung haben; daß ein — bedeutet, daß eine Classe nicht existirt; endlich daß das Zeichen † das Fehlen von Schülern für die betreffende Classe anzeigt. Die Tabelle giebt den Stand vom December 1876. — Die Abkürzung p. J. heißt „per Jahr“; p. St. heißt „per Wochenstunde“; p. F. heißt „für jedes Schulfach“.

c) Mädchen=Mittelschulen. Das Gesetz schweigt über dieselben ganz. Es dauerte lange, bis man die Erziehung in den höheren Primärschulen und Pensionnaten als ungenügend erkannte. Im J. 1867 dachte zuerst die Stadt Haarlem daran, eine höhere Mittelschule für Mädchen einzurichten; drei Jahre später folgte Arnhem diesem guten Vorgange; heutzutage sind 10 solche Gemeindeschulen eröffnet: die in Dordrecht, Haarlem, Goes und Leeuwarden erhalten eine Staatsunterstützung (im ganzen 23,000 fl.). Sechs haben einen fünfjährigen Lehrplan, 3 einen dreijährigen; in Goes ist er vierjährig. Die Schülerinnenzahl dieser Anstalten wuchs reißend schnell: Haarlem begann mit 34, im J. 1876 waren 145 eingeschrieben, zur gleichen Zeit zählten die 10 Schulen zusammen 776 Schülerinnen. Der Unterricht war 63 Lehrerinnen und 51 Lehrern anvertraut, zusammen 114 Lehrkräften, welche alle miteinander 122,410 fl. Gehalt erhielten. Die Lehrerinnen bilden die Mehrzahl in Rotterdam, Haarlem, Goes und Leeuwarden, das Gegentheil ist der Fall in Utrecht und besonders in Deventer; in den anderen Schulen ist das Verhältnis ganz oder beinahe gleich. Das jährliche Schulgeld schwankt zwischen 40 fl. (Goes) und 70 fl. (Utrecht). Was den Lehrplan betrifft, so bemerken wir, daß in 3 Schulen ein Kurs für Aesthetik besteht, in 2 Schulen ein Kurs für Hygiene. Ueberall treibt man zugleich weibliche Arbeiten, ausgenommen in Amsterdam und in Deventer; geturnt wird nur in 7 dieser Schulen.

d) Landwirthschaftlicher Unterricht. Die Anstalt in Wageningen (s. oben A c, e) zählt 20 Lehrer, von welchen 3 ausschließlich mit dem Unterricht im Landbau betraut sind: der eine derselben ist der Vorstand der Anstalt. Neun andere beschäftigen sich mit den mathematischen, physikalischen und Naturwissenschaften und mit dem Zeichnen, 7 endlich lehren sprachliche und historische Fächer, und einer Turnen. Ferner sind da 3 Vorbereitungslehrer. Ein Internat für 20 Pensionäre ist mit der Anstalt verbunden, unter der Leitung eines Lehrers*). Einen weiteren Anhang derselben bildet die Ackerbau-Station, mit der Bestimmung der Prüfung der Sämereien, des Düngers etc. — Das Schulgeld beträgt 40 fl. für den Gesamtunterricht, und von 5—20 fl. für einzelne Kurse.

e) Polytechnische Schule. Die Erfolge dieser Anstalt werden durch die folgende Tabelle erwiesen, welche wir aus Steyn-Parvé entlehnen:

Curse für	Zahl der in der polytechnischen Schule eingeschriebenen Schüler in den Jahreskursen.						
	1864/65	1868/69	1872/73	1873/74	1874/75	1875/76	1876/77
Technologen	7	5	33	44	37	28	24
Civilingenieure oder Architekten . .	64	96	116	118	123	137	175
Ingenieure für Marinebauten und Schiffbau	2	6	5	6	9	13	11
Maschineningenieure	8	20	14	21	30	29	25
Bergbauingenieure	2	7	3	7	10	7	9
Ingenieure für die Eichämter der Maße und Gewichte	—	6	7	8	9	8	9
Künftige Lehrer der mathematischen und Naturwissenschaften und des Zeichnens	3	4	6	8	13	20	26
Schüler, die nur für einzelne Fächer eingeschrieben sind	5	33	14	7	5	21	10
Summa	91	177	198	219	236	263	289

*) Ein zweites Internat (Privatunternehmung eines Lehrers der Anstalt) ist soeben erst eröffnet worden, ebenfalls für 20 Zöglinge.

Tabelle 3

über die ... (Die Übersicht der ...)

Table with columns: Provinzen, Gemeinden, Namen und Charakter der Schulz., Zahl der Schüler, Zahl der Lehrer, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts, Zahl der Schüler, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts, Zahl der Schüler, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts.

Table with columns: Provinzen, Gemeinden, Namen und Charakter der Schulz., Zahl der Schüler, Zahl der Lehrer, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts, Zahl der Schüler, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts, Zahl der Schüler, Betrag der Schulz., Betrag der Gehalts.

*) Für die letzten Schulz. mit Hin- und mit befristeten Gultz.

Von 1865 bis 1876 sind 60 Technologen aufgenommen worden, wovon 40 „mit gutem Erfolg“; die Prüfung B*) für das Diplom eines Civilingenieurs oder Architekten machten 339 Schüler (209 „mit gutem Erfolg“); 23 (13 „mit gutem Erfolg“) erhielten das Diplom B, als Marineingenieurs-Aspiranten; 113 (17) dasselbe als Maschineningenieure; 18 (12) als Bergbauingenieure: im ganzen 513 Diplome B, wovon 291 mit gutem Erfolg, während 222 Candidaten zurückgewiesen wurden. Das Diplom C für Civilingenieure erhielten 129 junge Leute; das für Architekten 9; das für Marineingenieure 7, für Maschineningenieure 16, für Bergbauingenieure 12: im ganzen 173 Ingenieursdiplome. Zurückgewiesen wurden 92 (resp. 75, 1, 2, 10 u. 4). Man schreibt dieses nicht sehr günstige Resultat der großen Strenge der Prüfungscommissionen zu.

Die polytechnische Schule zählte im J. 1876 zwölf ordentliche Lehrer (wovon einer Director), 8 Hilfslehrer und 6 nur zeitweise an der Anstalt verwendete Lehrer. Die Besoldung des Directors beläuft sich auf 4000 fl. mit freier Wohnung; die der ordentlichen Lehrer auf 3500 fl., die der Hilfslehrer auf 800 bis 2000 fl. Die Ausgaben für die Gebäude und Sammlungen betragen von 1864 bis 1876 eine Totalsumme von 619,574 fl. (durchschnittlich per Jahr 47,660 fl.), wovon der Staat 564,099 fl., die Stadtgemeinde Delft 55,475 fl. trägt. Der ganze Ausgabe-Etat der polytechnischen Schule im J. 1876 betrug 152,799 fl.

Dem Director steht eine aus den ordentlichen Lehrern zusammengesetzte Verwaltungsbehörde zur Seite; ihre Befugnisse sind durch eine allgemeine organische Verordnung vom 30. Juni 1864 festgestellt.

f) Locale. „Ich habe Gelegenheit gehabt,“ sagt H. Greyson, „einige der sowohl für die Avond- oder Dagburgerscholen, als für die Hoogburgerscholen in Amsterdam, Leyden, Utrecht, Groningen, Rotterdam, Leeuwarden bestimmten Gebäude zu besuchen. Sie sind sämmtlich mit bemerkenswerther Sorgfalt und in Verhältnissen erbaut, die man fast großartig nennen kann. Nicht bloß die innere Ausstattung, die architektonische Anordnung und das Baumaterial, sondern auch die physikalischen, chemischen und mineralogischen Sammlungen, die Laboratorien, die Zeichen- und Turnsäle, alles ist aus richtigem Verständnis und ohne die Kosten zu sparen hergestellt. — In Utrecht zählt man für den Zeichenunterricht allein nicht weniger als 3 bis 4 geräumige Säle, wovon einer speciell für die Anwendung der Methode Hendrica**) bestimmt ist. Er hat mindestens 20 Meter Länge auf 8 Meter Breite; das Licht fällt von oben ein. Entlang den Wänden sind bewegliche, drehbare Tafeln angebracht, die man nach Belieben heben und senken kann. In Rotterdam sind die Sammlungen so reich wie die einer kleinen Universität. — Utrecht hat für seinen Antheil zu den Baukosten der Hoogerburgerschol, welche eine Staatschule ist, 60,000 fl. verwilligt; Leeuwarden hat hiefür 63,000 fl. aufgewendet, und weiter 16,000 fl. für das Mobilien***). — Der Bau der Burger-Dag-en-Avendschol in Amsterdam hat die Stadt 99,000 fl. gekostet.“ — Von 1863 bis 1876 haben die Gemeindeverwaltungen für die Locale ihrer Mittelschulen beider Stufen (die 10 Mädchenschulen mitgerechnet, von welchen oben die Rede gewesen ist) die Summe von 2,690,138 fl. ausgegeben; der Staat seinerseits hat für die Locale und Sammlungen seiner höheren Mittelschulen 1,387,983 fl. verwendet. Die Totalausgabe macht 4,078,121 fl., im Mittel beinahe 300,000 fl. jährlich.

C. Verschiedene Bemerkungen. a) Unterricht. Wir haben hier nicht auf die niederen Mittelschulen zurückzukommen, da wir schon oben auf Einzelheiten in Betreff derselben eingegangen sind; die Hoogerburgerscholen allein bedürfen noch be-

*) Promotionsprüfung beim Uebergang in eine höhere Fachklasse, die Schlußprüfung wird mit C bezeichnet.

**) Belgische Methode, Zeichnen mit gehobener Hand.

***) Das amerikanische System ist, was die Subsellien betrifft, ziemlich allgemein angenommen, doch mit einigen Modificationen.

sonderer Berücksichtigung. Wir wollen hier nur bemerken, daß man in beiden hier zu Lande der sprachlichen Seite des Unterrichts weniger Raum gönnt, als in den entsprechenden deutschen Anstalten (Realschulen), was wir vor allem bedauern, wenn wir bedenken, daß die lebenden Sprachen für die Schulung des Geistes, für die formelle Bildung (au point de vue éducatif) nicht die gleichen Hülfquellen darbieten, wie die classischen Sprachen, und das hier um so weniger, als man sie an allen diesen gewerblichen Schulen nothgedrungen nur zu wesentlich praktischem Zwecke treibt. Wir fürchten, Holland hat in dieser Hinsicht nicht das rechte Maß getroffen. Auch der eigentlich realistischen Fächer sind in den Lehrplänen zu vielerlei für Kinder, welche im Durchschnitt im Alter von 12 Jahren eintreten sollen, und deren Vorbildung im Primärunterricht öfters noch manches zu wünschen übrig läßt. Es ist Thatsache, der Inspector Steyn-Parvé selber bezeugt es, daß man hier und da in den höheren Primärschulen darauf ausgeht, „den jungen Schülern Kenntnisse beizubringen, welche über das für die Aufnahme in die Mittelschulen Verlangte hinausgehen, statt sie dasjenige, was im Lehrplan steht, recht zu lehren*.“ Trotz alledem, und vielleicht gerade deswegen zeigen die Aufnahmeprüfungen ziemlich ungenügende Erfolge. Im J. 1876 wurden von 1563 Angemeldeten 1241 Schüler aufgenommen, also 79,4%; das ist zu wenig. Bei den Schlußprüfungen geht es noch schlimmer: am Ende des Schuljahres 1875/76 wurden nur 2036 von 2761 Schülern fähig erfunden, in eine höhere Classe überzutreten, 725 also oder 26,3% wurden zum Sitzenbleiben verurtheilt, und mußten den Cours noch einmal durchmachen. Und dabei schmeichelt man sich, daß es in dieser Beziehung besser geworden sei! Zwar muß man sagen, daß die Lehrer strenger geworden sind als vordem: sie sind gebunden durch die Furcht, ihre Schüler am Ende des fünfjährigen Curses vor den Provinzialcommissären durchfallen zu sehen! — Die vor diesen Commissionen abgelegten Prüfungen werden in einem guten Geiste angestellt, d. h. man verlangt mehr vom Verstande als vom Gedächtnis; sie werden auch vortheilhaft auf den Unterricht selbst zurückwirken, das ist zu hoffen. Allein das wiederholen wir, die Lehrpläne dürfte man wohl vereinfachen. Man klagt darüber, daß die oberen Classen wenig besucht seien; darüber braucht man sich nicht zu wundern: verhältnismäßig nur wenige junge Leute sind im Stande, den Cursen dieser Classen mit Nutzen zu folgen. Und doch leisten im ganzen die höheren Mittelschulen Bedeutendes. Mit Unrecht hat man ihnen vorgeworfen, daß sie ihre Schüler fast ausschließlich nur für die polytechnische Schule vorbereiteten. In dem Zeitraum von 1866 bis 1876 haben unter 1739 jungen Leuten, von denen man weiß, was aus ihnen geworden ist, nur 506 diese Anstalt besucht, somit 29%; 176 (10%) haben ihre Studien auf der Universität fortgesetzt; 527 (30%) haben eine Stelle in einem Gewerbe oder Handelsgeschäft oder in der Verwaltung gefunden (Steyn-Parvé). — Der Unterricht in der Mathematik trägt gute Früchte: nicht das Gleiche läßt sich von dem Unterricht in den Naturwissenschaften sagen. Ein ganz ähnlicher Gegensatz ist zu bemerken zwischen dem Betrieb des Studiums der Geographie, welches in vollem Fortschritt begriffen ist, und dem der Geschichte, in der noch in manchen Schulen ein ganz veralteter und langweiliger Schlandrian herrscht. Die Muttersprache wird mit Erfolg cultivirt; was die fremden Sprachen betrifft, so ist hierin noch manches zu thun. Dem Zeichnen beginnt man die Bedeutung zuzuerkennen, welche es verdient.

*) Hierbei fällt einem eine alte morgenländische Geschichte ein. Es war einmal einer, der brachte seinem Schneider Tuch zu einem Rock. Der Schneider mißt das Tuch und sagt: Gut, 's ist richtig. — Aber, hebt der andere mißtrauisch an: könntet Ihr mir nicht zwei Röcke daraus machen? Der Schneider sieht ihn erstaunt an und erwidert freundlich: Ja, das kann man. — Und drei Röcke? — Ja gewiß, möglich ist's. — So kamen sie bis auf fünf. Ich habe da ein gutes Geschäft gemacht, dachte der Kunde. Es vergeht einige Zeit und die Röcke kommen nicht. Da geht er wieder zum Schneider: Wo bleiben meine Röcke? Sind sie fertig? — Da sind sie, sagt dieser, und hielt ihm die Hand hin, die er unter seinem Raftan versteckt gehalten hatte: die fünf Röcke hatte er nebeneinander über seine fünf Finger gestülpt.

b) Die Navigationschulen gehören zum Ressort des secundären Unterrichts. Unter dieser Benennung ist aber das im Helder gegründete zur Ausbildung von Seeoffizieren des Staats bestimmte Institut (Willomsoordt) nicht mitbegriffen, sondern „die bescheidenen Anstalten, in welchen man den künftigen Steuerleuten und Capitänen der Kauffahrteischiffe die wissenschaftlichen und praktischen Kenntnisse der Schiffahrtskunde beizubringen bemüht ist, welche nöthig sind, um ein Schiff zu führen“. Die meisten dieser Schulen bestehen schon seit langer Zeit; die Prüfungen werden seit 1877 von einer vom Minister der öffentlichen Arbeiten und des Handels ernannten Commission abgelegt: sie hält 8 Sitzungen im Jahre an verschiedenen Orten. Die Programme bedürften wohl einer Revision; allein es wird stets schwer sein, etwas erkleckliches zu erreichen, weil die Schüler, meist Schiffsjungen oder Steuermannslehrlinge, in der Regel nur kurze Zeit am Lande zubringen, und das wenige, was sie zwischen zwei Reisen gelernt haben, leicht wieder vergessen.

D. Schlußbetrachtungen. Wenn das Gesetz von 1863 auch die Aufgabe des Secundärunterrichts genau bestimmt, so herrscht doch immer noch einige Unklarheit über das Verhältnis ihres Lehrplans zu dem des Primärunterrichts (s. oben I. A, d). Andererseits haben die Dagburgerscholen keine Resultate ergeben, welche zu vergleichen wären mit denjenigen, welche man in Belgien durch die Errichtung der Mittelschulen erreicht hat. Endlich, wenn die höheren Mittelschulen einen relativen Erfolg gehabt haben, so ist darum doch nicht weniger wahr, daß man sich mit Recht über ihren zu sehr bloß technischen, und in den höheren Classen zu encyclopädischen Plan beklagt hat. Außerdem sollten die Prüfungen am Schluß der Course vereinfacht werden. Allein hiezu wäre nichts geringeres nöthig, als eine Revision des Gesetzes. Man denkt auch bereits daran, sowie man auch an eine Revision des Gesetzes über den höheren Unterricht zu denken beginnt. Welches Umhertasten! Wie viele gefährliche Versuche! Aber wir müssen es wiederholen bis zum Ueberdruß: Wenn ein Volk mit den Ueberlieferungen, an welchen es vielleicht zu lange und ausschließlich festgehalten hatte, plötzlich bricht, dann muß es sich auf Erfahrungen gefaßt machen, welche ihm eine langsame, aber stetig fortschreitende Umbildung des Alten vielleicht erspart haben würde.

III. Höherer Unterricht. A. Gesetzgebung. Wir haben bereits gesehen (II, A.), daß die Lateinschulen und die Gymnasien ebensowenig in das System des Secundärunterrichts passen, seit der Verkündigung der constitutionellen Acte von 1848, als sie dazu paßten nach den Bestimmungen der Ordonnanz von 1815. Die Gewalt der Umstände hatte die Regierung bestimmt, den Mangel an eigentlichen sogenannten mittleren Schulen mehr oder weniger dadurch zu ersetzen, daß man gewerbliche Abtheilungen an eine gewisse Anzahl von Anstalten äußerlich anhängte. Das Gesetz von 1863 führte die Unterdrückung dieser Abtheilungen oder ihre Umwandlung in Bürgerschulen herbei: im J. 1876 hatten unter 51 Lateinschulen oder Gymnasien nur noch 2 eine solche Doppeltheilung. Uebrigens hatte man nicht bloß neu entstandene Bedürfnisse ins Auge zu fassen; die classischen Schulen selbst, in veralteten Zuständen befangen, zogen die Aufmerksamkeit der Staatsregierung auf sich und die Universitäten verlangten in ihrem eigenen Interesse eine gründliche Reform. Nachdem das Ministerium Thorbecke im J. 1866 abgetreten war, stellten die Herren Heemskerck, Fock und Geertsjema nacheinander Entwürfe auf, welche kaum geprüft wurden; der zuletzt verfaßte allein wurde Gegenstand eines umfangreichen Berichts. Heemskerck nahm im J. 1874 die Stelle Geertsjema's wieder ein, mit dem Vorsitz im Cabinet. Er zog den Entwurf seines Vorgängers nicht zurück, sondern begnügte sich, ihn mit einigen Amendements zu versehen und legte ihn im folgenden Jahre vor. Die Debatten dauerten einen ganzen Monat hindurch, mehrere von den Vorschlägen des Ministers wurden verworfen, aber im ganzen erlangte sein System eine imposante Majorität in beiden Kammern, und das Gesetz wurde vom König am 2. April 1876 bestätigt. Das heißt, bis heute hat die Ausführung desselben höchstens begonnen: wie immer in solchen Fällen war es nöthig, vorerst Uebergangsbestimmungen zu treffen. So ist die Organisation der Gymnasien

noch nicht ins Leben getreten, und die Maturitätsprüfung hat noch bis 1877 nach den Bestimmungen vom J. 1853 stattgefunden: noch mehr, um die gegenwärtige Organisation der Gymnasien zu verstehen, muß man sogar manchmal bis auf die Ordonnanz von 1815 zurückgreifen. Und das ist noch nicht alles: — mehrere Artikel des neuen Gesetzes haben schon Anlaß zu Kritiken gegeben, welchen der Minister Rappeneur glaubte Rechnung tragen zu sollen, so daß wahrscheinlich das Gesetz von 1876 durch ein neues ersetzt werden wird, noch bevor es vollständig zur Ausführung gekommen ist. — Unsere Darlegungen werden sich speciell auf die Gymnasien beziehen; was die Universitäten betrifft, so haben wir uns dem Plan der Encyclopädie gemäß auf einige allgemeine Nachweisungen zu beschränken.

a) Gymnasien. Die Ordonnanz von 1815 umfaßte in dem Lehrplan für die Lateinschulen nur die alten Sprachen und ihre Literatur, die Elementarmathematik, die Geographie, Geschichte und Mythologie. Die Muttersprache war kein Lehrfach. Dieser Rahmen wurde späterhin um ein wenig erweitert, aber beinahe in jeder Anstalt auf verschiedene Weise. Nach dem neuen Gesetze soll es übrigens nur noch eine Classe humanistischer Anstalten geben: die — vollständigen oder unvollständigen — Gymnasien. Man wird in denselben Lehren (Art. 5): a) die griechische Sprache und Literatur, b) desgl. die lateinische, c) die holländische, d) die französische, e) die deutsche, f) die englische, g) Geschichte, h) Geographie, i) Mathematik, k) Physik, l) Chemie, m) Naturgeschichte. Es können ferner noch gelehrt werden: n) die hebräische Sprache, o) das Turnen. Jede Gemeinde von wenigstens 20,000 Seelen ist verpflichtet, ein Gymnasium zu errichten, oder wenn sie schon eines besitzt, es zu reorganisiren gemäß dem vom Gesetze angeordneten Plane. Die anderen Gemeinden sollen ebenfalls ihre Gymnasien haben können. Der Cours soll ein 6jähriger sein, kann aber mit königlicher Ermächtigung auch auf 4 Jahre beschränkt werden: im letzteren Fall soll die Anstalt ein Progymnasium heißen. Der Lehrplan eines vollständigen Gymnasiums soll so eingerichtet sein, daß nach dem fünften Jahre eine Spaltung in zwei Richtungen (bifurcation) eintreten kann, d. h. den Schülern des letzten Jahrescurfus wird es freigestellt sein, vorzugsweise die humanistischen Studien fortzusetzen oder sich specieller den mathematischen und physikalischen Wissenschaften zu widmen.

b) Um in den ersten Jahrescurus eines Gymnasiums aufgenommen zu werden, ist vor einem oder mehreren Lehrern der Anstalt eine Prüfung im Lesen, Schreiben und Rechnen und in den Anfangsgründen der holländischen Sprache, der Geographie und der Geschichte zu bestehen. — Wer in eine höhere Classe eintreten will, muß sich in den in den vorhergehenden Classen gelehrtten Fächern prüfen lassen. Die Promotionsprüfungen von einer Classe in die nächsthöhere finden unter der Aufsicht der Curatoren statt (s. nachher). Am Schluß der 6 Jahre ist den Schülern Gelegenheit geboten, ein Maturitätszeugnis für eine Universität zu erlangen: sie haben zu diesem Behufe ein mündliches und öffentliches Examen vor den Lehrern des Gymnasiums und in Gegenwart eines oder mehrerer Regierungscommissäre zu bestehen, welche in letzter Instanz entscheiden, wenn zwischen ihnen und den Lehrern Meinungsverschiedenheit vorkommt. In dem Zeugnis wird die Facultät genannt, in welcher der Candidat sich einschreiben zu lassen ermächtigt ist. Die Schlußprüfung ist übrigens jedem ohne Unterschied gestattet; solche Examinanden, welche nicht in einer öffentlichen Schule auf das Universitätsstudium vorbereitet worden sind, können dasjenige Gymnasium nach eigener Wahl bezeichnen, an welchem sie die Prüfung zu bestehen wünschen.

c) Die Classenlehrer an den Gymnasien haben den Titel leoraren, Lehrer; einer derselben ist mit der Leitung der Anstalt betraut und hat den Titel rector; er hat einen Stellvertreter, conrector. — Die Gemeinderäthe bestimmen die Zahl der Lehrer an ihrem Gymnasium, sowie den Betrag ihres Gehalts; beides mit Genehmigung der ständigen Deputation oder, wenn die Anstalt Staatsunterstützung erhält, des Ministers des Innern. — Die Ernennung der Lehrer erfolgt durch den Gemeinderath, nachdem eine Liste der Bewerber von den Curatoren aufgestellt und das Gutachten des

Inspectors eingeholt ist. Der Gemeinderath hat auch das Recht, einen Lehrer zu entlassen, nach Anhörung des Schöffencollegiums und des Inspectors: wenn er sich weigert oder im Gebrauche dieses Rechts säumig ist, kann die ständige Deputation entscheiden. Die bloße Suspension (auf höchstens 3 Monate) wird von dem Schöffencollegium ausgesprochen, welches über seine Entscheidung sofort unmittelbar an den Gemeinderath Bericht erstattet. In allen Fällen muß der Betroffene vorher gehört oder zur Verantwortung aufgefordert werden. Gegen die Beschlüsse der ständigen Deputation ist Appellation an den König gestattet.

d) Die Pensionen sind in der gleichen Weise geregelt, wie für den Secundärunterricht.

e) Um Lehrer an einem Gymnasium werden zu können, muß man 1) ein Sittenzeugnis vorweisen, 2) einen der nachgenannten Grade, bezw. ein Diplom besitzen: a) für die griechische und lateinische Sprache und ihre Literatur den Grad eines Doctors der classischen Literatur; β) für die holländische Sprache und Literatur den Grad eines Doctors in derselben; γ) für die fremden lebenden Sprachen ein zum Secundärunterricht in denselben ermächtigendes Diplom; δ) für die Geschichte den Grad eines Doctors der classischen oder der holländischen Literatur; ε) für die Geographie den Grad eines Doctors der holländischen Literatur oder der Mathematik und Naturwissenschaften; ζ) für die Mathematik und Physik den Grad eines Doctors in diesen Wissenschaften oder in Mathematik und Astronomie; η) für die Chemie den Grad eines Doctors der Chemie; θ) für die Naturgeschichte den Grad eines Doctors der Mineralogie und Geologie, oder der Botanik und Zoologie; ι) für hebräische Sprache und Literatur den Grad eines Doctors in der semitischen Literatur*), für das Turnen, ein Diplom, welches die Befähigung erteilt, diese Kunst an einer Mittelschule zu lehren. Für den Unterricht in den unter a, β, ε, ζ, η, θ und ι verzeichneten Fächern sollen auch die Candidaten ernannt werden können, welche die dem Doctoratsexamen unmittelbar vorhergehende Prüfung mit gutem Erfolge erstanden haben; das Diplom, welches zum Unterricht in den Fächern β, δ, ε, ζ, η und θ an einer höheren Mittelschule mit fünfjährigem Course berechtigt, soll ebenfalls genügen können, um in den gleichen Fächern an einem Gymnasium Unterricht zu erteilen. — Die Rectoren oder Vicerectoren sollen Doctoren der classischen Literatur sein; den letzteren aber kann dies auch erlassen werden.

e) Die Ausgaben für die Gymnasien fallen den Gemeinden zur Last; einige erhalten vom Staat eine wirklich recht unbedeutende Unterstützung. Ein Schulgeld soll von den Schülern erhoben werden können, um die Kosten der Gymnasien decken zu helfen; aber es soll 100 fl. nicht überschreiten.

f) Jedes Gymnasium steht unter der Controle eines Collegiums von Curatoren, welches von dem Gemeinderath ernannt wird, um die genaue Ausführung des Gesetzes zu überwachen, den Inspector über die bedeutenden Veränderungen, welche vorgekommen sein mögen, auf dem Laufenden zu erhalten und dem Gemeinderath selbst, wenn es nöthig erscheint, Vorschläge im Interesse der Anstalt zu machen. Das Collegium der Curatoren hat demgemäß auch dem Gemeinderath einen jährlichen Bericht vor dem 1. März (über den Stand der Anstalt im vorangegangenen Jahre) zu erstatten, und einen zweiten an den Inspector vor dem 1. September (über das abgelaufene Schuljahr). — Ein Bezirk kann einen oder mehrere Inspectoren haben, welche vom König ernannt und entlassen werden. Sie erhalten eine feste Besoldung und Reisekosten. Sie haben in die Hände des Ministers des Innern, unter dessen Oberaufsicht sie stehen, einen Eid abzulegen. In die Gymnasien ihres Bezirks haben sie freien Zutritt; sie besuchen dieselben häufig. Bei Geld- und sogar Gefängnisstrafe sind die solidarisch verantwortlichen Curatoren und die Rectoren verpflichtet, ihnen alle und jede Auskunft zu geben,

*) Dieser Unterricht kann auch einem Rabbiner ersten oder zweiten Ranges, oder einem zum israelitischen Religionsunterricht ermächtigten Lehrer mittlerer oder höherer Rangstufe übertragen werden.

welche sie über die Anstalt und den an derselben ertheilten Unterricht verlangen. Sie fassen über alle Gesetzesübertretungen Protokoll ab. An den Minister erstatten sie einen ins Einzelne gehenden Jahresbericht vor dem 1. November. Andererseits sind sie auch verbunden, demselben jederzeit, wenn er es verlangt, Auskunft zu ertheilen, und haben das Recht, ihm alle Vorschläge vorzulegen, welche sie für ersprießlich erachten.

g) Athenäen. Mit diesem Namen bezeichnet man in Holland Anstalten von Städtegemeinden, in welchen der Unterricht wie an einer Universität ertheilt wird. In der Zeit, in welcher wir dies schreiben, gehören sie bereits der Vergangenheit an. Abgesehen von dem Athenaeum illustre von Amsterdam, auf welches wir zurückkommen werden, waren dieselben, in Vergleich mit den Staatsuniversitäten, was etwa eine kleine Lateinschule im Verhältnis zu einem großen Gymnasium sein mag. Man hielt sie lange aus einer Art von Pietät, weil sie eine achtungswerthe Vergangenheit haben; allein sie sind so herabgekommen, daß z. B. die von Franeker und von Harderwijk fast unbemerkt verschwunden sind. Um 1848 zählte das Athenäum von Deventer noch etwa 30 Zöglinge, 1853 waren es nur noch 12. Die Einrichtung von Cursen in Handels- und Gewerbewissenschaften und in der Pharmacie zog im folgenden Jahre wieder 16 Zöglinge herbei; das Gesetz von 1863 hat dann der Zwitteranstalt den Todesstoß gegeben: im J. 1867 werden nur noch 4 aufgezählt und 1871 bloß 2; seitdem hat sich keiner mehr einschreiben lassen. Das Athenäum von Deventer besteht nur noch dem Namen nach. Das Athenäum von Amsterdam dagegen hat sich zu immer größerer Bedeutung entwickelt, wie es in dieser Großstadt nicht anders zu erwarten war. Gerade dieser Umstand hat aber seine Umwandlung herbeigeführt: der Gemeinderath hat dasselbe officiell zum Rang einer Universität erhoben, indem er von der durch das Gesetz von 1876 gegebenen Ermächtigung Gebrauch machte. Die neuen, im August 1877 ausgearbeiteten Statuten sind durch königlichen Beschluß vom 2. September gleichen Jahres bestätigt worden. Die Stadtgemeinde hat sich verpflichtet, durchaus nach den Vorschriften des Gesetzes in Betreff der Staatsuniversitäten sich zu richten, in allem, was den Unterricht, die Verleihung von Graden u. angeht; außerdem ist die Ernennung der Professoren der Bestätigung des Königs vorbehalten, welcher überdies zwei von den fünf Mitgliedern des Curatorencollegiums ernennt. Der Bürgermeister ist von Amts- und Rechtswegen Vorsitzender und Mitglied dieses Collegiums. Das Athenäum soll fünf Facultäten haben, und hat sie: nämlich eine theologische, juristische, medicinische, mathematische (mit den Naturwissenschaften) und philosophische mit den sprachlichen und historischen Fächern (*faculté des lettres*).

h) Universitäten. Staatsuniversitäten giebt es drei: Leyden, Utrecht und Groningen. Eine königliche Commission, welche im J. 1849 ernannt worden war, um über ihren Fortbestand zu berathen, antwortete bejahend; gleichwohl hat eines ihrer Mitglieder, der Professor Dyzoomer von Utrecht, sich für die Unterdrückung der Hochschulen von Leyden und Groningen ausgesprochen: nach seiner Meinung wäre es angemessen, alle wissenschaftlichen und pädagogischen Kräfte in Utrecht zu vereinigen. Diese Ansicht fand Anhänger nicht bloß im Publicum, sondern auch in den Generalstaaten: Holland sei zu klein für drei Universitäten, hieß es. Inzwischen eröffnete die Hauptstadt ihre Absicht, ihr Athenaeum illustre zu einer Universität zu erheben, d. h. sie verlangte für diese Anstalt das Recht, akademische Grade zu ertheilen. Die bedeutende Entwicklung und Hebung des Athenäums, zumal seiner medicinischen Facultät, sprach sicherlich zu Gunsten dieser Entscheidung. Aber nun gar vier Universitäten statt der drei! Man dachte einen Augenblick daran, wenigstens Groningen aufzuheben, wo die Frequenz der Studenten keine erhebliche war; aber hier bekam man es mit den Deputirten der nördlichen Provinzen zu thun. „Man kann doch nicht daran denken,“ erklärten letztere, „diese Provinzen eines großen Mittelpuncts der Bildung zu berauben, welcher bis heute unausgesetzt seine Wohlthaten über eine ebenso intelligente als energische Bevölkerung verbreitet hat.“ Das Resultat war, daß nicht bloß die drei alten Universitäten erhalten blieben, sondern auch Amsterdam seine Sache gewann.

Das Programm der Vorlesungen ist nicht bei allen Universitäten das gleiche: insofern als gewisse Zweige der Wissenschaften nicht überall vorgetragen werden. So besitzt allein Utrecht, wo ein berühmtes Observatorium für die Meteorologie sich befindet, einen Cours für diese Wissenschaft, welche kostspielige Apparate erfordert; Leyden hat das Monopol des muhamedanischen Rechts, ferner der Sprachen, der Geographie und Völkerkunde des niederländischen Indiens, mit einem Worte dessen, was die Colonien vorzugsweise interessirt. Das Gesetz räumt ferner dem Könige das Recht ein, neue Lehrstühle zu errichten, soweit der Fortschritt der Wissenschaften es erheischt.

Eine hochwichtige Frage wurde erhoben. Soll der Grundsatz der Trennung von Kirche und Staat nicht auch auf den höheren Unterricht angewandt werden? Wenn dem so ist, was soll dann mit den theologischen Facultäten geschehen? Diese waren gegründet worden zu dem Zweck, Geistliche zu bilden für die reformirte Kirche. Hatte aber die Verfassung von 1848 nicht eben erklärt, daß der Staat allen Culten die gleiche Fürsorge schuldig ist? Zweimal hat es der Minister Heemskerk versucht, die Facultäten auf vier zu reduciren: einmal durch die Unterdrückung theologischer Lehrurse, dann durch die Incorporation solcher Curse, welche erhalten werden sollten, in die Facultät der sprachlichen und historischen Wissenschaften (*faculté des lettres*). Diese Vorschläge hatten zunächst nur den Erfolg, daß ein Bittschriftensturm hervorgerufen wurde. Die zweite Kammer glaubte alle Welt zufrieden zu stellen, indem sie den Wunsch aussprach, „daß die theologischen Facultäten fortbestehen sollten, aber mit einem rein wissenschaftlichen Charakter und keineswegs im Sinne eines speciellen Cultus.“ Dieses System wurde angenommen. Die Synode der reformirten Kirche hat denn ihrerseits beschlossen, den Staatsunterricht sich gefallen zu lassen und auszunutzen, mit dem Vorbehalt, ein Seminar zu errichten, wenn sie es für geboten erachte, und besondere Lehrstühle neben der Universität für theoretische und praktische Theologie zu gründen. So wurde ein *modus vivendi* gefunden und das Band gelöst, welches diese Kirche mit dem Staate verknüpft hatte.

Was die Ertheilung von Graden betrifft, so wurde der Vorschlag, die Ermächtigung hiezu auch auf die freien Universitäten auszudehnen, welche etwa errichtet werden könnten, nach einer langen Discussion formell beseitigt. Das entgegengesetzte Princip hat in Belgien gesiegt, wo der Staat auf sein ausschließliches Recht verzichtet hat durch das Gesetz vom 20. Mai 1876, welches Gesetz übrigens nur für drei Jahre votirt wurde.

Die innere Organisation der Universitäten kann hier nicht behandelt werden; die statistischen Details folgen nachher.

i) Die für die Colonien berechneten sprachlichen, geographischen u. Curse werden in Leyden gegeben, wie wir schon oben bemerkten; sie sind seit 1864 an die Stelle der speciell für die Ausbildung der Beamten des niederländischen Indiens bestimmten Abtheilung an der Akademie von Delft getreten. Die Stadt Delft hat sofort eine städtische Anstalt zu demselben Zweck mit 5 Professoren gegründet, und sie hat vollständigen Erfolg gehabt. In Leyden werden die seit dem J. 1876 der Universität einverleibten Curse dieser Art ganz entschieden immer mehr einen wissenschaftlichen Charakter annehmen. Daher geben die für den Dienst in Indien sich vorbereitenden Candidaten der Schule zu Delft den Vorzug. Durch diese Sachlage bewogen, hat der Gemeinderath von Leyden den Beschluß gefaßt, seinerseits eine praktische Specialschule in dieser Richtung zu gründen.

B. Statistik. a) Gymnasien und Lateinschulen. Die Uebergangsperiode ist noch nicht abgeschlossen: die folgende Tabelle, von Steyn-Parvé entworfen, zeigt die Lage, in welche die alte Ordnung der Dinge allmählich die humanistischen Anstalten gebracht hat.

Tabelle 4.

Jahre.	Zahl der Anstalten.			Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler.		
	Lateinische Schulen.	Gymnasien mit zwei Abtheilungen	Zusammen.		der I. Abtheil.	der II. Abtheil.	Zusammen.
1830/31	67	—	67	—	—	—	1,459
1835/36	67	—	67	—	—	—	1,255
1840/41	62	7	69	—	—	—	1,341
1845/46	54	15	69	—	—	—	1,507
1848/49	50	18	68	246	1,449	326	1,775
1853/54	39	28	67	247	1,388	438	1,826
1858/59	32	31	63	251	1,238	572	1,810
1863/64	33	33	63	254	1,192	585	1,777
1864/65	49	14	63	244	1,013	301	1,314
1865/66	48	13	61	225	983	231	1,214
1866/67	48	13	61	227	957	208	1,165
1867/68	50	9	59	225	942	165	1,107
1868/69	50	6	56	218	975	108	1,083
1869/70	52	3	55	213	982	97	1,079
1870/71	52	3	55	212	1,025	103	1,028
1871/72	52	3	55	224	1,049	92	1,041
1872/73	52	3	55	221	1,094	91	1,185
1873/74	51	3	54	227	1,098	87	1,185
1874/75	49	2	51	225	1,088	47	1,135
1875/76	49	2	51	231	1,204	56	1,260
1876/77	49	2	51	233	1,306	45	1,351

Anmerk.: Es findet sich einige Verwirrung in der Benennung gewisser Anstalten: so sind unter die Gymnasien auch Anstalten mit nur einer Abtheilung gezählt, in welchen man aber die neueren Sprachen lehrt, u. a. Auf diese kleinsten Einzelheiten können wir keine Rücksicht nehmen.

Man ersieht hieraus 1) daß die Zahl der Gymnasien mit zwei Abtheilungen sich merklich verringert hat seit der Verkündung des Gesetzes von 1863; 2) daß, wenn die Anfügung einer zweiten Abtheilung an eine Anstalt die Schülerzahl im ganzen vergrößert hat, dafür dann die Zahl derjenigen kleiner wurde, welche sich den Universitätsstudien widmeten*); 3) daß doch schließlich die zweiten Abtheilungen nicht mehr als 45 Schüler zählten.

Der humanistische Unterricht ist ferner unter die verschiedenen Provinzen sehr ungleich vertheilt. Während man in Nord- und Südholland, in Limburg und Overijssel Gymnasien trifft, welche gut mit Lehrern ausgestattet sind (11, 10, 16 resp. in Rotterdam, im Haag und in Leyden, 14, 11 resp. in Amsterdam und Haarlem, 11 in Maastricht, 15 in Kampen), haben 10 Anstalten nur je einen Lehrer; in der Provinz Gelderland allein zählt man 45 Lehrer auf 13 Anstalten. Am meisten Schüler hat die Anstalt in Amsterdam, nämlich 149; 10 Anstalten haben weniger als 10 Schüler; nur 3 zählt Helmond, nur 2 Groenlo. Es wäre Zeit, daß man mit den kleinen Lateinschulen, welche da und dort verstreut liegen, ein Ende machte; sie schaffen wenig Nutzen ja sie hemmen vielmehr den Fortschritt; mehrere mußten sogar schon aufgehoben werden wegen Mangels an Schülern oder an Mitteln. Andererseits ist der Erlaß vom Jahre 1815 nicht überall befolgt worden: so finden sich in Brabant noch zehn Lehrer, welche kein Diplom haben, und doch mit dem Unterricht in den alten Sprachen betraut sind; allerdings ist auch von ihren Zöglingen eine größere Anzahl für die katholischen Seminare, als für die Universität bestimmt.

*) Doch hat sich die Ziffer dieser letzteren neuerdings gehoben, so sehr, daß sie die Zahl vom J. 1863 überstieg.

b) Die Ausgaben für das Personal (233 Lehrer) betragen für das Jahr 1876 261,181 fl., was eine Durchschnittssumme von 1120 fl. 90 c. für den Gehalt eines Lehrers ergibt; für das Material (Mobilier, Lehrmittel, Geräthschaften u.) 19,623 fl. 34 c., für die Aufsichtsbehörden und verschiedene nachträgliche Bewilligungen 2154 fl. 58 c.; die Gesamtsumme der Ausgaben beläuft sich auf 280,959 fl. 02 c. Diese Summe wird gedeckt durch den Staatsbeitrag von 40,223 fl.; durch von den Gemeinden bezahlte 160,555 fl., durch 3670 fl. Stiftungsgelder und endlich durch den Betrag des Schulgeldes, 79,589 fl. Im ganzen: 284,037 fl.

c) Das Athenaeum illustre, heutzutage städtische Universität, zählte im Jahre 1844/45 im ganzen 116 Studenten: nämlich Theologen 61, Juristen 32, Mediciner 18, Studenten der Mathematik und Naturwissenschaften 3, der Sprachen und Geschichtswissenschaften nur 2. Im Jahre 1862/63 war die Zahl der Eingeschriebenen auf 83 gesunken: unter ihnen waren 39 Theologen, hauptsächlich von den lutherischen, mennonitischen und remonstrantischen Seminaren geliefert (die Remonstranten sind seitdem nach Leyden gegangen). In anderer Richtung fand nun aber allmählich wieder eine Zunahme statt, gleich vom folgenden Jahre an, zumal aber seit 1867/68, in Folge davon, daß eine Lehranstalt für Pharmacie an das Athenaeum angehängt wurde; und ein noch kräftigerer Aufschwung folgte, als die Schule für die Bildung der Militärärzte, wieder ein Jahr später, von Utrecht nach der Hauptstadt verpflanzt wurde. Die folgenden Ziffern geben ein genaues Bild vom Stande der Anstalt: im Jahre 1876/77 finden wir im Athenaeum nur noch 12 Theologen, dagegen 47 Juristen, nur 8 Studirende der Mathematik und Naturwissenschaften, 15 in der philosophischen Facultät; dagegen hatte die medicinische jetzt 316 Zuhörer, darunter 28 Candidaten der Pharmacie und 223, welche sich auf die Prüfung für Militärärzte der Landarmee und der Flotte vorbereiteten. — Lehrer waren im Athenaeum angestellt 27, davon 1 Professor der Theologie (die 4 an den Seminaren zählen wir nicht mit), 3 des Rechts, 8 der Medicin, 4 der mathematisch naturwissenschaftlichen, 3 der philosophischen Facultät; ferner 5 Lectoren und 3 Privat-Dozenten an der medicinischen Facultät. — Die ordentlichen Professoren haben einen Gehalt von wenigstens 4500 fl.; nach fünf und nach zehn Jahren wird derselbe je um 500 fl. erhöht; außerdem beziehen sie ein Drittel der Collegiengelder: die Vertheilung geschieht nach der Zahl der ihnen übertragenen Vorlesungen. Das Athenaeum hat im Jahre 1876 die Summe von 113,300 fl. gekostet: nämlich Staatsbeitrag 3000 fl., von der Provinz 10,000 fl., von Seiten der Stadtgemeinde 52,836 fl., Stiftungsgelder 859 fl., Collegiengelder 46,605 fl.

d) Universitäten. Im Jahre 1818/19 waren 304 Studenten in Leyden, 198 in Utrecht, 300 in Groningen, zusammen 702; im J. 1838/39 resp. 682, 510, 258, zusammen 1450; im Jahre 1857/58 resp. 622, 493, 212, zusammen 1327; im Jahre 1876/77 resp. 1080, 506, 196, zusammen 1782 Studirende. Von 304 Theologie Studirenden zählte Utrecht 214; von 716 Juristen hatte Leyden 574; von 415 Medicinern waren 269 in Leyden; von 167 Mathematikern u. 96 in Leyden; von 130 Philologen u. 79 ebendasselbst. Die Gesetze von 1863 und 1876 scheinen einen günstigen Einfluß auf den Besuch der beiden letztgenannten Facultäten geübt zu haben, indem sie den Studirenden Aussicht auf ehrenvolle Anstellung an den Mittelschulen oder an den Gymnasien eröffneten. — Die Staatsuniversitäten zählten im Jahre 1876 zusammen 82 Professoren, wovon 4 außerordentliche; nämlich

	theol. Professoren,	juristische,	medicinische,	pr. en sciences,	en lettres,	zusammen.
in Leyden	4	5	8	8	9	34
in Utrecht	3	4	7	7	5	26
in Groningen	3	4	5	5	5	22
	Totalsumme					82

erner 2 Lectoren in Leyden, 4 in Utrecht; nur 4 Titularprofessoren (3 in Leyden, wovon 1 für die chinesische, 1 für die japanische Sprache, und der Director des Mu-

seuns der naturgeschichtlichen Sammlungen, welcher keine Vorlesungen zu halten hat; dann 1 in Utrecht für Psychiatrie). — Das Gesetz vom 26. April 1876 und die Verbindung des ostindischen Instituts mit der Universität zu Leyden haben die Ernennung weiterer Professoren zu Folge gehabt. Im Jahre 1878 sind

	theol. Professoren,	juristische,	medizinische,	pr. en sciences,	en lettres,	zusammen.
in Leyden	4	7	8	11	15	45
in Utrecht	4	5	9	9	6	33
in Groningen	4	5	7	8	6	30
in Amsterdam	5	6	10	7	8	36
	Totalsumme					144

ferner 1 Lector in Leyden (en lettres), 3 in Utrecht (Mediciner), 4 in Amsterdam (1 Mediciner, 1 en lettres, 2 en sciences). Fünf Lehrer in Amsterdam, welche zu gleicher Zeit mit anderen Berufsarten beschäftigt sind, haben nur den Titel außerordentlicher Professoren.

Die Professoren der Staatsuniversitäten haben wenigstens 4000 fl. Gehalt, ohne Nebeneinkünfte. Allein da das Gesetz nur ein Minimum feststellt, hat die Regierung volle Befugnis, hiebei nicht stehen zu bleiben: 55 Professoren beziehen gegenwärtig je 6000 fl.; 18 erhalten 5000 fl.; überdies werden 45,000 fl. als außerordentliche persönliche Zulagen vertheilt. — Der Gehalt der Lectoren beträgt in der Regel 2000 fl. — Die von den Studirenden bezahlten, in die Staatskasse abgelieferten Collegiengelder belaufen sich jährlich auf 2—300,000 fl. — Der Totalaufwand für die Staatsuniversitäten im Jahre 1876 war für Leyden 424,500 fl., für Utrecht 172,001 fl., für Groningen 91,999 fl.; rechnet man hiezu eine Verwilligung für Stipendien im Betrage von 2950 fl., so erhält man rund die Summe von 689,450 fl. — Was die Lehranstalten für die Colonien betrifft, so kostete im J. 1876 die in Leyden 21,694 fl. (18,584 fl. vom Staat, 3110 fl. vom Schulgeld); die in Delft 18,353 fl. (4203 fl. von der Stadt, 14,150 fl. von den Zöglingen); die Anstalt in Leyden hatte 21, die in Delft 73 Studirende, zusammen 94.

C. Verschiedene Bemerkungen. a) Unterricht. Gymnasien und Lateinschulen. Ein königlicher Erlass vom 27. April 1877 regelt den Lehrplan der vollständigen Gymnasien (mit 6jährigem Cursus, mit Spaltung in zwei Abtheilungen, eine humanistische und eine realistische, im letzten Schuljahre) in allen seinen Einzelheiten. Wir wollen dieses Actenstück noch einmal in einer kurzen Uebersicht zusammenfassen, da es uns das Ideal vorhält, welches man in Holland im Auge hat, dann aber unsere Blicke auch noch auf die Periode zurückwenden, welche im Verschwinden begriffen zu sein scheint, welche aber nach dem oben Gesagten vielleicht doch noch nicht so ganz überwunden ist.

Vor allem bemerken wir, daß der Unterricht in den Fächern a bis m (s. oben III, A, a) nur an den fünf ersten Wochentagen gegeben wird, in fünf Stunden täglich: der Sonnabend ist der hebräischen (n) und dem Turnen (o) gewidmet, in drei Stunden.

Erstes Schuljahr. — Latein (8 Stunden die Woche): Lexigraphie (Wortformenlehre), die gebräuchlichsten unregelmäßigen Formen mitbegriffen; Grundregeln der Syntax; Uebersetzen aus dem Holländischen ins Lateinische, Erklärung eines leichten Schriftstellers, wie Cornelius Nepos. — Holländisch (5 Stunden): Grammatik, Stilübungen, Lesen und Erklärung von Schriftstellern. — Französisch (6 Stunden): grammatische Formen, Stilübungen, Uebersetzen aus dem Holländischen ins Französische, Lesen und Erklären französischer Schriftsteller. — Geschichte: 2 St. Geschichte der alten Welt, 2 St. niederländische Geschichte. — Geographie: 1 St. Geographie des Alterthums, 1 St. physische und politische Geographie (im Umriss). — Mathematik: 1) Arithmetik und Algebra (1 St.), Wiederholung der Proportionslehre, Wurzeln, algebraische Regeln und Formeln, leichte Gleichungen 1. Grades; 2) Ebene Geometrie (2 St.): geometrische Linien, Eigenschaften der Dreiecke und Vielecke, des Kreises u.

Zweites Schuljahr. — Griechisch (9 St.): attische Formen mit den häufigsten Unregelmäßigkeiten, Grundregeln der Syntax, Uebersetzen aus dem Holländischen in das Griechische, Erklärung leichter Schriftsteller (z. B. ausgewählte Stücke aus dem Lesebuch von Cobet und de Gelder, und aus Xenophon's Anabasis). — Latein (9 St.): Wiederholung und Fortführung des 1. Jahresurses, Composition und Exposition prosaischer Schriftsteller (z. B. Cäsar's). — Holländisch (1 St.): Stilübungen, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Französisch (2 Stunden): Wiederholung und Weiterführung der Grammatik, Stilübungen, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Deutsch (4 Stunden): Orthographie, Aussprache, Uebersetzen aus dem Holländischen in das Deutsche, Lesen und Erklären deutscher Schriftsteller. — Geschichte (2 St.): Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit bis 1648. — Geographie (1 St.): Geographie des Mittelalters und Ueberblick über die politische Geographie während der ersten Periode der neueren Zeit. — Mathematik (2 St.): 1) Algebra, Gleichungen des 1. Grades, Potenzen, negative Exponenten x .; 2) Geometrie, Wiederholung und Fortsetzung der ebenen Geometrie, Flächeninhaltsberechnung x .

Drittes Schuljahr. — Griechisch (9 St.): Wiederholung und Fortsetzung der Grammatik, Composition und Exposition leichter Prosaischer (z. B. der Memorabilien und der hellenischen Geschichte des Xenophon und der Reden des Lysias). — Latein (7 St.): Grammatik (Fortsetzung), Composition, Lesen und Erklären von Schriftstellern wie Sallust und Cicero, desgl. von Dichtern (z. B. des Dvid). — Holländisch (1 St.): Stil, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Französisch (2 St.): Grammatik (Wiederholung), Stilübungen, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Deutsch (4 St.): Grammatik (Wiederholung u. Fortsetzung), Stilübungen, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Geschichte (2 St.): zweite Hälfte der neueren Geschichte. — Geographie (1 St.): politische Geographie während dieser zweiten Periode der Neuzeit. — Mathematik (2 St.): 1) Algebra, binomischer Lehrsatz Newton's, Gleichungen 2. Grades, unbestimmte Gleichungen, Elemente der Logarithmen; 2) Geometrie, Sphärometrie.

Viertes Schuljahr. — Griechisch (9 St.): Wiederholung und Fortsetzung der Grammatik, Composition und Exposition epischer Stücke (Kenntnis des epischen Dialekts) und der attischen Prosa (Xenophon, Lysias oder Sokrates). — Latein (7 St.): Grammatik, Composition, Exposition von Dichtern (Lucrez oder Propertius) und Prosaischen (Cicero oder Livius). — Holländisch (1 St.): wie im 3. Jahr. — Französisch (1 St.): ebenso, ohne die Grammatik. — Deutsch (1 St.): Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Englisch (4 St.): grammatische Formen, Aussprache, Composition und Exposition. — Geschichte (2 St.): erste Hälfte der alten Geschichte und insbesondere griechische Geschichte. — Geographie, alte, in Verbindung mit der Geschichte (1 St.). — Mathematik (2 St.): 1) Algebra: Logarithmen, Reihen; 2) Trigonometrie.

Fünftes Schuljahr. — Griechisch (9 St.): Grammatik, Composition, cursorische Lectüre leichter attischer Prosa, Exposition epischer Stücke, desgl. schwierigerer attischer Prosa (z. B. Plato oder Demosthenes). — Latein (7 St.): Grammatik, Composition, Exposition von Prosaischen (Cicero oder Tacitus) und Dichtern (Vergil). — Holländisch (1 St.): wie vorhin. — Englisch (2 St.): Grammatik, Stilübungen, Lesen und Erklären von Schriftstellern. — Geschichte (2 St.): zweiter Theil der alten Geschichte, insbesondere römische Geschichte. — Geographie, alte, in Verbindung mit der Geschichte (1 St.). — Mathematik (1 St.): Repetition, Anwendungen der Geometrie. — Physik (2 St.): Kenntnis der Naturkräfte und Naturgesetze, Erklärung der hauptsächlichsten Naturerscheinungen, Anwendungen der Wissenschaft auf die Gewerbe und auf das Leben der Menschen (Dampfmaschine, Telegraphie u. s. w.). — Chemie (1 St.): Einleitung in diese Wissenschaft nach der heuristischen Methode. — Naturgeschichte (2 St.): das Thierreich.

Sechstes Schuljahr. — Hier tritt die Spaltung in zwei Abtheilungen ein. Einige Curse sind für alle Schüler sowohl der einen als der anderen Abtheilung gemeinschaftlich, andere nur für die Schüler einer der beiden bestimmt. Jene, die ge-

meinschaftlichen, behandeln die holländische (2 St.), die englische Sprache (1 St.) und die Geschichte (2 St.), d. h. einzelne wichtige Partien aus der neueren Geschichte. — Die Schüler der Abtheilung A (solche, die sich mehr den humanistischen Studien widmen) haben außerdem noch folgende Fächer: Griechisch (9 St.): Composition und Exposition von Stücken in attischer Prosa (Plato, Demosthenes oder Thukydides) und von epischen Stücken; desgl. von ionischer Prosa (Kenntnis des ionischen Dialekts), desgl. aus der dramatischen und lyrischen Poesie. — Latein (9 St.): Uebungen im Lateinschreiben und -sprechen*), römische Alterthümer, Lesen und Erklärung des Horaz und anderer schwieriger Schriftsteller. — Geschichte (2 St.): specielle Behandlung einer wichtigen Epoche der griechischen oder römischen Geschichte. — Geographie, alte, in Verbindung mit der Geschichte (1 St.). — Mathematik (1 St.): Wiederholung. — Naturgeschichte (1 St.): der Mensch. — Die Schüler der Abtheilung B (die künftigen Studenten der mathematischen und naturwissenschaftlichen, bezw. der medicinischen Facultät) haben folgenden Lehr- und Stundenplan: Griechisch (2 St.): cursorische Lectüre attischer Prosa und epischer Stücke. — Latein (2 St.): ebenfalls cursorische Lectüre. — Geographie: physische und mathematische Geographie (2 St.). — Mathematik (6 St.): Wiederholung der Algebra (1 St.), Stereometrie, sphärische Trigonometrie, Anfangsgründe der beschreibenden Geometrie, Wiederholung (5 St.). — Physik (2 St.): Theorie der Gravitation, Lehre von der Wärme. — Chemie (5 St.): allgemeine Begriffe, welche durch das specielle, ins Einzelne gehende Studium ausgewählter Elemente erworben und bestätigt werden; praktische Uebungen. — Naturgeschichte (4 St.): Wiederholung und Fortsetzung der Beschreibung des Thierreichs; Botanik; Grundriß der Krystallographie.

Es wird vorausgesetzt, daß die Lehrer der griechischen und lateinischen Sprache ihre Schüler auch mit den für das vollständige Verständnis der alten Schriftsteller unentbehrlichen Hilfswissenschaften bekannt machen (Alterthümer, Mythologie, Prosodie, Kunst- und Literaturgeschichte u. a.). Sie sollen, wo das Bedürfnis hiefür sich zeigt, besondere Handbücher zu Hilfe nehmen.

Das ist nun ohne Frage ein so vollständiger Lehrplan, wie man ihn sich nur vorstellen mag. Aber nur sechs Jahre, um ihn auszuführen! Der Minister hätte gerne sieben gehabt. Allein soweit ist die gesetzgebende Gewalt nicht mit ihm gegangen. Sie ließ sich bestimmen durch die Besorgnis, die Vorbereitungsstudien der künftigen Mediciner, welche sechs oder sieben Jahre auf der Universität zubringen, möchten dann doch über die Gebühr verlängert werden. Gerade für diese aber ist vielleicht das Mittel noch schlimmer als das Uebel selber, weil sie ja nun schon auf dem Gymnasium, offenbar in oberflächlicher Form, Studien beginnen, die sie später in viel ernstlicherer Weise wieder aufnehmen müssen, was ganz widersinnig und unpädagogisch ist. Man darf nicht aus den Augen verlieren, daß in Vergleich mit früher die Lehrfächerliste fast verdoppelt ist — sechs Sprachen zumal und dazu das ganze Angehängte von Realien —, und die Zeit, in welcher alles das gelernt werden soll, ist beinahe die gleiche geblieben! Wenn man weiter erwägt, daß in der Aufnahmsprüfung für die Gymnasien die Kenntnis der französischen Sprache nicht verlangt wird und daß diese für die Holländer schwer zu erlernende Sprache keineswegs in allen Landschulen gelehrt wird, so darf man wohl voraussehen, daß sich fast unüberwindliche Schwierigkeiten herausstellen werden. Der neue Minister stutzte ebenfalls, als ihm diese Sachlage vor Augen trat: wir haben schon oben bemerkt, daß das Gesetz von 1876 eine Revision erfahren wird, noch ehe es Anwendung auf die Gymnasien gefunden hat.

Einstweilen bleiben diese Anstalten und die Lateinschulen ihren Ueberlieferungen getreu, soweit es der Zug der Zeit gestattet. Die zweiten (realistischen) Abtheilungen sind beinahe verschwunden; aber so kurze Zeit sie auch bestanden haben mögen, haben

*) Man darf nicht vergessen, daß an den Universitäten immer noch einige Vorlesungen in dieser Sprache gehalten werden.

sie doch dazu beigetragen, zu zeigen, daß die Humaniora nicht ausschließlich im Erlernen der alten Sprachen bestehen können. Das Studium der letzteren wird darum nicht minder mit einem Eifer und mit einem Erfolg fortgesetzt, welcher beweist, daß Holland nicht aufgehört hat, auf seinen alten Philologenruhm stolz zu sein. Bei dem Feste der dreihundertjährigen Jubelfeier der Universität Leyden konnte man mehrfach hören, wie Studenten an die auswärtigen Delegirten aus dem Stegreife Ansprachen hielten in sehr gutem Latein. Die Ehre solcher Leistungen gebührt der tüchtigen Gymnasialerziehung. Nicht als ob wir so gar große Stücke darauf hielten, daß die jungen Leute geübt werden, lateinisch zu disputiren und zu peroriren: nein; aber jedenfalls verdient jene Thatsache erwähnt zu werden*).

Die gegenwärtige Organisation der Gymnasien und der Lateinschulen ist gar sehr verschieden von einer Stadt zur anderen. Im Haag, in Dordrecht, in Haarlem und in Leeuwarden werden Schüler nur aufgenommen, wenn sie erwiesen haben, daß sie die Kenntnisse besitzen, die man im ersten oder in den zwei ersten Jahren der Mittelschulen sich erwerben kann. In diesem Fall ist dann der Gymnasialcurs nur fünfjährig; außerdem, ohne jene Bedingung, sechsjährig. Oft bleiben die Schüler zwei Jahre in der Prima. Man läßt sich besonders angelegen sein, die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen; sie müssen viele Aufsätze machen; der Unterricht besteht mehr in praktischer Anweisung, als in eigentlichem Vortrag: eine vortreffliche Vorbereitung auf die Universitätsstudien. Es ist indessen leicht einzusehen, daß man so nur eben in wenig zahlreich besetzten Classen verfahren kann, wo der Lehrer im Stande ist, sich mit den einzelnen Schülern zu beschäftigen. Diese Bemerkungen hat schon B. Cousin gemacht; er führt sogar an, daß er in der Prima einiger Anstalten drei ordines antraf, drei Stufen abgetheilt je nach der erprobten Leistungsfähigkeit der Schüler. In der unteren Abtheilung hatten sie einen Aufsatz jede Woche zu liefern; in der zweiten einen solchen jeden Monat; in der oberen begnügte man sich damit, ihnen Rathschläge für ihre Studien zu geben, welche sie in den Stand setzen sollten, reif und ehrenvoll die Universität beziehen zu können. Das hat sich nur wenig geändert: die Lateinschulen sind keineswegs überfüllt, sie haben nur wenige Schüler, aber im allgemeinen gehen aus ihnen junge Leute hervor mit offenen Köpfen, welche arbeiten gelernt haben, und die daher auch besser wissen, was sie leisten können, und weniger der Gefahr ausgesetzt sind, ihren Beruf zu verfehlen, als in manchem anderen Lande.

Die Lehrpläne sind zu ungleichartig, als daß wir uns darauf einlassen könnten, die einzelnen Verschiedenheiten anzugeben, welche meistens die Berücksichtigung der neueren Sprachen und der mathematischen Fächer betreffen. Das Gleiche gilt von den Ferien; sie dauern in der Regel 6 Wochen, werden aber verschieden vertheilt je nach den örtlichen Verhältnissen. Was die Schulbücher betrifft, so gelten die Angaben, welche wir für die erste Ausgabe der Encyclopädie gesammelt haben, auch noch heute, mit Ausnahme einiger geringfügigen Einzelheiten. Die am meisten gebrauchten Grammatiken sind die von Dorn Seiffen (Professor in Amsterdam), von Bate, Zumpt und Madvig; wir begegnen seltener den Namen: Boffius, Weytingh und Bröder. Weytingh, Döring, Bate und Keiz werden vorzugsweise für die Composition benutzt. Man bedient sich vielfach der kleinen Wörterbücher von Scheller und Kärcher, übersetzt von Bosche; hie und da gebraucht man auch Georges, Noël, Kärcher, od. Terpstra, den großen Scheller, Petiscus u. s. w. — Die amtlichen Berichte der Jury führen Klage darüber, daß man öfters zwei oder drei Grammatiken in derselben Anstalt findet und daß die Schüler am Ende ihrer Studien gewöhnlich mehr Correctheit in ihren Compositionen zeigen, als Verständnis der lateinischen Eleganz. Die in den oberen Classen am häufigsten erklärten Schriftsteller sind: Sallust und Cicero (*orationes selectae*, de

*) Wir schwerfälligen Deutschen können angesichts des oben dargestellten Programms der Gymnasien und der zuletzt angeführten Thatsachen die Elasticität der holländischen Jugend nur bewundern.
D. Ned.

amicitia, de senectute, de officiis); Ovid's Metamorphosen; Vergil's Aeneide; die Oden und feltener die Satiren und Episteln des Horaz, ausnahmsweise Livius und Tacitus. Noch vor einigen Jahren wurden die Prosaiter mit mehr Sorgfalt erklärt als die Dichter; man schien sich ziemlich wenig mit Prosodie und Metrik zu beschäftigen. Der Gradus ad Parnassum war nicht unter den Schulbüchern. Jetzt hat ein merkllicher Fortschritt stattgefunden und in den rhetorischen Classen wird es allmählich zur Sitte, holländische Uebersetzungen in Versen mit den alten Originalen zu vergleichen (z. B. die Metamorphosen von Silberdijk, die Oden des Horaz von Van Winter; die Aeneide von Frau Van Streef), und den Schülern die Gesetze des holländischen Versbaus zu zeigen, während man sie zu gleicher Zeit in der Kenntniss der Prosodie und des Rhythmus der lateinischen Sprache befestigt. — Andererseits legt man hier mehr Werth darauf als in Belgien, lateinisch zu schreiben und zu sprechen. — Wenn man im Griechischen zwei Jahre mit der Erlernung der Formen zugebracht hat, so verwendet man zwei weitere meistens auf die Uebersetzung Homer's und Xenophon's, wobei man zugleich die Syntax kennen lehrt; in der rhetorischen Classe macht man den Schluß mit der Erklärung irgend einer Tragödie. In den unteren Classen braucht man mit gutem Erfolg die Chrestomathie von Cobet und de Gelder. Manchmal wird auch ein Stück von Sokrates oder Lysias, bisweilen einer der biographischen Dialogen Plato's in den Lectionen vorgenommen. Man vernachlässigt die Accentlehre nicht; ebenso wenig die Prosodie, wenn Dichter erklärt werden. — Mehr methodisch und stufenmäßig angeordnet als reich an Abwechslung, ist der Unterricht der holländischen Professoren gediegen und trägt seine guten Früchte, wie die meisten akademischen Dissertationen schon durch ihre Form beweisen. Man bemüht sich schon in den lateinischen Schulen, den Zöglingen Interesse für die Schriften der Alten einzusüßen, indem man ihnen in übersichtlicher Form die Kenntniss der Geschichte ihrer Literatur beibringt. Das Handbuch von Weytingh in lateinischer Sprache ist im ganzen Lande beliebt. Als ein geachtetes Hülfsmittel zur Beendigung der Schulstudien wollen wir noch anführen die Rhetorica contracta von Bossius; die Praecepta stili bene latini von Scheller, und vom gleichen Schriftsteller: Inleiding tot het lezen van de Schriften der Duden (d. i. Einleitung in das Lesen der Schriften der Alten). — Mit dem Unterricht in der Muttersprache ist es nun Ernst geworden, nachdem er lange in die zweite Linie zurückgestellt gewesen war. In der Mathematik bleibt noch viel zu thun; aber man ist entschieden im Fortschreiten begriffen. Alte Geschichte und Geographie, Mythologie und Antiquitäten werden aufs engste mit dem Studium der Literatur verbunden, und man kann sich darüber nur freuen. Unter den Handbüchern für Geschichte ist die Uebersetzung des Bütz'schen Werks von Mahler anzuführen; für Geographie hat man eine reiche Auswahl. Die vaterländische Geschichte wird immer mehr getrieben; das Handbuch von Wijne ist häufig im Gebrauch. — Ueberhaupt fehlt den holländischen Gymnasien nichts als ein regelmäßiger Plan. Allein nach dem oben Bemerkten ist leider zu fürchten, daß man, um ein Uebermaß nach der einen Seite hin zu vermeiden, in den entgegengesetzten Fehler verfalle. Doch hüten wir uns, ein Urtheil im voraus zu fällen!

b) Das belgische Gesetz von 1850 schuf 10 königliche Athenäen auf Staatskosten und ließ daneben die collèges der Gemeinden bestehen, welche dazu noch Staatsunterstützung genießen und unter der Inspection der Regierung stehen. Nach dem holländischen Gesetz sind alle Gymnasien Sache der Gemeinden, nur mit dem Unterschiede, daß die einen vom Gesetz geboten sind, während die anderen von dem guten Willen der Ortsverwaltungen abhängen. Alle können vom Staate unterstützt werden, und alle sollen, wie wir gesehen haben, nach einem gleichförmigen und bis in die kleinsten Einzelheiten geregelten Studienplan geordnet werden. Diese Gleichförmigkeit hatte man besonders als Ziel ins Auge gefaßt, ohne daß man dabei sich den Schein geben wollte, als strebe man zu sehr nach Centralisation. Die Folge ist, daß die Lehrer an den Gymnasien viel weniger frei in ihrer Bewegung sein werden als die Lehrer an den Mittelschulen. Es

scheint nun, daß der Minister Rappayne beschlossen hat, auch der individuellen Eigenthümlichkeit der ersteren mehr Spielraum zu lassen und zugleich so viel als möglich die berechtigten localen Ansprüche zu berücksichtigen.

IV. Besondere Fachschulen. Wir haben hier nicht auf die Landwirthschaftsschulen, Navigations- oder Vootschulen u. a. zurückzukommen, welche in das System des Secundärunterrichts eingereiht sind. Dagegen haben wir noch diejenigen Schulen aufzuführen, welche für Schüler einer besonderen Kategorie eingerichtet sind; und zwar zuerst die Schulen der Armee: 1) die Regimentschulen (im J. 1876 mit 167 Lehrern und 5481 Schülern von der Infanterie, nämlich 1035 Unterofficieren, 349 Garnisonsoldaten, 4097 von der Miliz; ferner 21 Lehrer und 380 Schüler (resp. 99, 163, 118) von den Husaren; 69 Lehrer und 833 Schüler von der Artillerie (resp. 102, 101 und 630); endlich 6 Lehrer und 78 Schüler von den Sappeurs-Mineurs (resp. 30, 48 und 0). Dazu kommen noch 4 Feldtelegraphisten: im Ganzen 263 Lehrer und 6772 Schüler. Von diesen waren 1663 im Augenblick ihrer Aufnahme noch ganz und gar ohne Schulbildung oder konnten kaum ein wenig lesen und schreiben. 2) Die Kriegsschule für die Officierszöglinge (15 am 1. November 1876). 3) Die königliche Militärakademie für diejenigen Cadetten, welche in das Geniecorps oder in die Artillerie eintreten wollen (im J. 1877/78 waren 117 Zöglinge für die 3 Studienjahre aufgenommen): der Unterricht umfaßt theoretische und praktische Uebungen im Lager.

Taubstummeninstitute. Die Anstalt zu Groningen genießt eines wohlverdienten Rufes; am 1. December 1876 zählte sie 184 Zöglinge, worunter 2 Externen: zur gleichen Zeit war die Anstalt in Rotterdam von 112 Zöglingen besucht (63 Knaben, 49 Mädchen); endlich die in St. Michiels-Gestel von 139 (74 Knaben, 65 Mädchen). Einige Schüler bezahlen ihre volle Pension, die meisten aber werden durch wohlthätige Beiträge, welche durch Subscription zusammenkommen, unterhalten, oder durch alte Stiftungen. Die deutsche Methode wird hauptsächlich angewendet, wie man aus dem Handbuch ersehen kann, welches den Titel führt: *Spraak en Leessoefeningen ten dienste van doofstommen kinderen*. — Ein Blindeninstitut besitzt Amsterdam, welches am 1. Juli 1877 von 65 Zöglingen beiderlei Geschlechts, darunter 5 reiferen Alters, besetzt war. Wie in den Taubstummenschulen finden sich auch hier Werkstätten zum gewerblichen Unterricht; ein Asyl für diejenigen armen Blinden, welche nach Beendigung ihres Schulunterrichts nicht im Stande sind, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, ist mit der Anstalt verbunden.

Ueber die katholischen Seminare fehlen uns genauere Angaben. Wir können indessen das Collège zu Rolduc (Herzogenrath) in der Provinz Limburg, an der preussischen Grenze, nicht mit Stillschweigen übergehen, welches im J. 1831 von dem Bischof von Lüttich, van Bommel (s. d. Art. Belgien) gegründet wurde, um als Vorbereitungsschule für das große Seminar dieser Stadt zu dienen. Nachdem der Vertrag der 24 Artikel (1839) den östlichen Theil des Herzogthums Limburg an Holland abgetreten hatte, giengen die künftigen Cleriker des Sprengels von Lüttich meist nach St. Trond, um ihre Vorstudien zu machen. Indessen wollte aber der König Wilhelm II. eine blühende Anstalt nicht fallen lassen: *Je vous maintiendrai!* sagte er, auf den Wahlspruch seines Hauses anspielend, als er Rolduc im J. 1851 besuchte. Er räumte darauf dem Bischof von Roermond die herrlichen Gebäude der ehemaligen Abtei ein. Hier wurden nun eingerichtet 1) ein kleines Seminar mit 6 Classen für humanistischen Unterricht, 2 für Philosophie; 2) ein Institut, eine Art von Mittelschule, mit zwei Sectionen, die eine deutsch, die andere holländisch, mit vierjährigem Cursus; und 3) eine Normalschule. Das Lehrpersonal bestand aus 25 Angestellten, Zeichenlehrer, Musiklehrer und Turnlehrer nicht mitgerechnet. Man folgte beinahe gänzlich dem Lehrplan der belgischen Athenäen, erweiterte ihn aber durch Course der Philosophie, der römischen Alterthümer und der italienischen Sprache (letztere nur facultativ). Zöglinge strömten in Menge herbei: schon im ersten Jahre zählte die

Section der humanistischen Studien 300, das Institut 126 (86 deutsche, 40 Holländer), die Normalschule 30. Nicht alle Humanisten wollen Priester werden; die meisten Schüler beziehen nachher die Universität Löwen (die katholische Universität) oder Münster.

V. Schlußbetrachtungen. Unsere Leser können sich nunmehr eine Vorstellung machen von den wechselnden Zuständen, welche der öffentliche Unterricht in Holland seit einiger Zeit hat durchmachen müssen, und von denjenigen, welche ihm wahrscheinlich noch bevorstehen. Zwei große Fragen haben die Geister in diesem Lande tief aufgeregt, und halten sie noch jetzt in Aufregung: die Säkularisation der Schule, und die Organisation der mittleren Unterrichtsstufe. Es ist möglich, daß man sich allmählich in die Lösung findet, welche die erste dieser Fragen gefunden hat, und daß die Familienväter dahin kommen, sich zu sagen: der Priester gehört in die Kirche, der Lehrer in die Schule. Aber Berührungspunkte wird es immer noch geben, und damit auch Streitfragen, wäre es auch nur z. B. hinsichtlich der Wahl der Schulbücher, und nach den neuerlich lautgewordenen Forderungen zu urtheilen, kann man kaum hoffen, daß die Katholiken und die orthodoxen Protestanten sich so bald nachgiebig zeigen werden, wenigstens nicht in den Provinzen, wo sie in der Mehrzahl sind: die weltliche Schule erscheint ihnen noch immer als eine Schule des Indifferentismus. — Die Art, wie Thorbede die zweite Frage durchgreifend beantwortet hat, indem er den Knoten zerhieb, giebt Anlaß zu nicht minder ernstern Erwägungen in einer anderen Richtung. Während die classischen Studien fortwährend der höheren Unterrichtsstufe zugewiesen bleiben, in dem Sinne, daß man als ihr einziges Ziel die Vorbereitung zu den akademischen Vorlesungen auf den Universitäten aufstellt, bleibt der mittlere Unterricht ausschließlich denen vorbehalten, welche sich der Industrie, dem Handel und etwa der Laufbahn der Verwaltungsbeamten zuwenden. So wachsen gewissermaßen parallel neben einander zweierlei Nationen in der einen heran. Von den unteren Mittelschulen haben wir hier nicht zu reden, diese sind eigentlich ja nur eben die Fortsetzung der Primär- oder Elementarschulen, und würden den Bedürfnissen des sogenannten Kleinbürgerthums wohl entsprechen, wenn sie wenigstens wie in Belgien eingerichtet wären. Allein die oberen Mittelschulen sind für diejenigen Schüler bestimmt, welche demnächst berufen sein werden, in einflußreiche sociale Stellungen einzutreten, die also einen gewissen Grad geistiger Bildung fordern. Diese Bildung aber, welche den Humanisten reichlich geboten wird, wird ihnen zu einem guten Theil mangeln. Wichtig aufgefaßt würden sprachliche Studien ihnen dieselbe auf natürliche Weise gewähren; nun werden sie sich aber nur mit den lebenden Sprachen zu beschäftigen haben, und augenscheinlich wird weniger die Literatur dieser Sprachen sie interessieren, als der praktische Gebrauch derselben. Und dazu kommt noch, daß sie diesen Sprachen nur eine untergeordnete Bedeutung werden beimessen können, weil der größte Theil ihrer Zeit durch die anderen Fächer in Anspruch genommen wird, mit denen der Lehrplan überladen ist. Diese beiden Classen von jungen Männern werden sich aber später auf demselben Boden begegnen, im öffentlichen Leben, in der Ständekammer, in den Gemeinderäthen; beide werden berufen werden, bei Entscheidungen mitzuwirken, welche das ganze Land in der einen oder in der anderen Richtung in Bewegung setzen werden: ihrer exclusiven Erziehung werden sie es zu danken haben, wenn sie einander nicht mehr verstehen! Hierin liegt eine wirkliche Gefahr, eine Klippe, an welcher beide scheitern könnten.

Das sichere Ergebnis wird die absolute Herrschaft des Utilitarismus sein: denn die Humanisten selbst werden ja allmählich dazu hingeführt, nichts mehr im Auge zu haben als das unmittelbare Ziel, welches man ihnen steckt: nämlich einen akademischen Grad, welcher zu einem wissenschaftlichen Beruf und Amt führt. — Warum in der That, wenn die erste Aufgabe der Erziehung überhaupt darin besteht, Menschen zu bilden, warum sollen die Schüler der realistischen und die der humanistischen Schulen vom Austritt aus der Elementarschule an getrennt sein, und warum sollen sie nicht bis zu einem bestimmten Moment die gleiche Vorbildung erhalten? Soll denn das *cui bono* das einzige Reizmittel für die Jugend sein? Und giebt es keinen Platz mehr

für andere als Brodstudien! Was wir befürchten ist eben, daß die hohe Idee der classischen Bildung gefährdet werde durch eine übereilte und radicale Spaltung der Jugendbildung überhaupt. Statt als ein Bindeglied zu dienen zwischen den beiden extremen Stufen des Unterrichts einerseits, und statt andererseits die verschiedenen Glieder der leitenden Stände einander zu nähern, wird die mittlere Unterrichtsstufe, sowohl die realistische als die humanistische, in Holland nichts bewirken, als ein Auseinanderzerren der Jugend nach links und nach rechts, weil es an einer höheren, idealen Einheit fehlt. Die Gedanken des Herrn Thorbecke waren sicherlich von einem edeln Motiv geleitet, es galt eine Lücke auszufüllen zu Gunsten eines beträchtlichen Theils der Bevölkerung; aber man muß sich hüten, daß man nicht, wie das deutsche Sprichwort sagt, den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht.

V. Noch ein Wort über das Großherzogthum Luxemburg, welches, obgleich unter dem Haus Oranien-Nassau stehend, doch seine besondere Gesetzgebung und Verwaltung hat, was es seiner Stellung im deutschen Bund verdankt. Der öffentliche Unterricht ist dort in tüchtiger Weise organisiert; wir bemerken gleichwohl, daß auch hier der Grundsatz einer durchgreifenden Spaltung in zweierlei Richtungen angenommen worden ist. — In einem so kleinen Lande hat man nicht hinlängliche Mittel, um eine vollständig ausgerüstete Universität herzustellen; man hat wenigstens das Mögliche für den höheren Unterricht gethan. Das Athenäum in Luxemburg hat zwei Sectionen. Die zweite führt den Titel Gewerbeschule (*école industrielle*). Die erste Section, das Gymnasium (*le gymnase*) umfaßt eine Vorbereitungsclassen, 6 Classen für den sprachlichen Unterricht (*les humanités*) und ein Jahr für Philosophie; man kann sie den guten preussischen Gymnasien vergleichen. Die jungen Leute bereiten sich darin je nach ihrem Bedürfnis für das Examen eines Candidaten der Philosophie und der sprachlichen Wissenschaften vor; die Diplome werden von einer Localjury erteilt, welche sich nach dem belgischen Programm richtet. Die *école industrielle* hat 7 Classen, das Vorbereitungsjaar miteingerechnet; man betreibt in derselben mit rechtem Ernst den Unterricht in den neueren Sprachen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Das Athenäum hat übrigens ebenfalls elementare Curse in der Physik und Chemie. Die Schüler der *école industrielle* können von einer Localjury das Diplom eines Candidaten sowohl der Mathematik als der Naturwissenschaften erlangen. — Der Unterricht am Athenäum ist 20 Lehrern und 4 Repetenten übertragen; das Gymnasium hatte 1875/76 im ersten Semester 506 Schüler, im zweiten nur 467; die *école industrielle* hatte resp. 215 und 193; die große Mehrzahl waren Katholiken. — Diekirch besitzt ein Progymnasium mit 4 Classen, 8 Lehrern und 4 Repetenten; im J. 1876/77 mit 175 Schülern; Echternach eine Lateinschule und eine Realschule, sowie eine Landbauschule. — Ein Lehrerseminar bildet die künftigen Volksschullehrer. — Eine oberste Commission für den öffentlichen Unterricht mit einem beständigen Ausschuss überwacht und leitet das Ganze. Die Aufsicht ist ungefähr eingerichtet wie in Belgien, und wie hier haben auch in Luxemburg die holländischen Traditionen tiefe Spuren in dem Volkunterricht zurückgelassen. Die gemeinschaftliche Sprache und die täglichen Berührungen mit den Deutschen äußern übrigens seit einigen Jahren auch einen merkwürdigen Einfluß auf den luxemburgischen Charakter.

Dr. Alphons Le Roy.

Die confessionellen Volksschulen in den Niederlanden).** — Die Niederlande sind schon im Mittelalter mehrere Jahrhunderte hindurch der Schauplatz eines heftigen Schulstreites gewesen. Handel und Industrie hatten schon vom Jahre 1000 an einen fast unglaublichen Aufschwung genommen und einen Wohlstand erzeugt, der jetzt wohl in keinem Lande der Welt, England nicht ausgenommen, seines Gleichen hat. Da

*) Bei der eminenten Bedeutung, welche der Frage über Confessionalität oder Confessionslosigkeit der Volksschule in diesem Jahrhundert zukommt, halten wir es für geboten, einen weiteren Artikel „über die confessionellen Volksschulen in den Niederlanden“ aufzunehmen, und verweisen zugleich auf den späteren Artikel über das Volksschulwesen in Italien. D. Red.

man auch die politischen Verhältnisse der Bildung eines freien Bürgerthums äußerst günstig waren, so sehen wir dasselbe schon frühzeitig zu einer außerordentlichen Kraft heranwachsen. Was war natürlicher, als daß diese freien und wohlhabenden Bürger einen tüchtigen Jugendunterricht für ihre Kinder, die ihre Erben werden sollten, begehrt; denn Handel und Industrie fordern wohlunterrichtete Leute. Dabei geriethen sie aber mit der bestehenden Schulhierarchie in einen gewaltigen Kampf. Die Benedictiner hatten nämlich auch in Niederland schon frühzeitig ein ziemlich dichtes Netz von Schulen, die aber, wie auch in andern Ländern Europa's, wo der Orden seine Thätigkeit entfaltete, in erster Linie eine gelehrte Bildung anstrebten. Ihre Unterrichtssprache war das Lateinische. Eigentliche Volksschulen, d. h. Schulen, in denen in erster Linie die Landessprache und in der Landessprache, also in der Muttersprache der Schüler, unterrichtet wurde, entstanden erst auf die Initiative des freien Bürgerthums. Kleriker und Mönche und unter diesen besonders die Benedictiner aber betrachteten sich als die einzigen Schulherren und handhabten ihr Unterrichtsmonopol mit allen erdenklichen Mitteln. Jedoch die Landesfürsten (die Herzöge und Grafen) waren dem Bürgerthum und in den nördlicheren Provinzen selbst dem immer freier werdenden Bauernstande um der stetigen Unterstützung gegen den widerspenstigen Adel willen sehr verpflichtet. Sie vermochten deswegen schwer die Schulmönche in ihrem vermeintlichen Rechte so zu schützen, wie sie es aus manchen Gründen wohl wünschten. Sie ertheilten darum den Bürgern und oft selbst den Bauern ein Unterrichtsprivilegium nach dem andern. Der Klerus aber entfremdete sich dadurch das Volk immer noch mehr, daß er die wahren Unterrichtsbedürfnisse auch jetzt noch nicht erkennen konnte und wollte. Nichts aber hat sich von jeher so gewiß und so schnell gerächt, als wenn man bei der Volkserziehung die natürlichen Grundlagen derselben verkennt und das Parteiinteresse, oder die Parteidoctrin, oder gar Normen, die einem anderen Gebiete entnommen sind, zur Richtschnur nimmt. Die Schulgeschichte Niederlands vor der Reformation wäre auch für die Jetztzeit ein sehr lehrreiches Capitel, aber der uns zugemessene Raum gebietet Kürze.

Eine bisher noch lange nicht genug geschätzte Förderung des eigentlichen Volksunterrichtes gieng von den Brüdern des gemein-samen Lebens aus. Es giebt Leute, die kein Sensorium für die innige Herzensfrömmigkeit dieser Brüder besitzen. Das Büchlein *de Imitatione Christi* ist ihnen weiter nichts als ein ascetisches Reglement für den geistlichen Exercirplatz, auf dem die Freiheit des menschlichen Geistes, namentlich alle Wissenschaftlichkeit, zu Tode gehezt wird. Sie sagen dann auch stets, das zweite Geschlecht der Brüder, dem die Genossenschaft ihren eigentlichen Ruhm verdanke, sei gar bald zum Humanismus reinsten Wassers übergegangen, der bekanntlich keine Ahnung und noch viel weniger ein Verständnis für die Gewissens- und Herzensnoth des Einzelnen und deshalb auch nicht für die wahren Bedürfnisse der niederen Volksklasse hatte. Solcher Meinung sollte man namentlich nach den Forschungen eines Delprat, die derselbe in der zweiten Auflage seiner bekannten Monographie über die Brüderschaft niedergelegt hat, nicht mehr begegnen. (Diese zweite Auflage, die 1856 in Arnheim erschien, ist leider, so weit uns bekannt ist, bisher in Deutschland unbekannt geblieben; vergl. aber auch Hirsche in der *Theol. Real-Encyclopädie* 2. Aufl. Bd. II, S. 678 ff. und dort verzeichnete Literatur.) Die Brüder haben in weit höherem Maße sich des eigentlichen Volksunterrichtes angenommen, als man wohl meint. Gerhard Groote selbst war als Volksprediger aufgetreten und hatte es gewagt, in der Landessprache das Wort Gottes zu verkündigen. Die Kirchen in Utrecht und Amsterdam waren zu klein, die Zuhörer zu fassen, und nach Tausenden zählte die Menge, der er oft unter freiem Himmel das Evangelium predigte. Auch die Stundengebete gab er dem Volke in der Muttersprache in die Hand. Die später entstehenden Brüdergenossenschaften schrieben fleißig solche Bücher ab und verbreiteten sie im Volke. Ebenso übersetzte man Theile des Neuen Testaments in die Landessprache und verbreitete sie in vielen abgeschriebenen Exemplaren. An den Sonntagsnachmittagen fanden in den Brüderhäusern Versammlungen statt, in denen man

mit Männern und Frauen aus den niederen Volksclassen die Vormittagspredigt und Abschnitte der heil. Schrift durchsprach. Diese Bestrebungen wiesen von selbst auf den Jugendunterricht hin. Lesen und Schreiben der Muttersprache wurde für das Gelingen der Arbeit eine nothwendige Bedingung. Das Volk mußte in der Kirche und in den freien Versammlungen nicht bloß Vorlesen hören, sondern Bibel, Gebet- und Erbauungsbuch daheim selbst lesen und zum eigenen Gebrauche, sowie zur weiteren Verbreitung auch selbst abschreiben können. Im Laufe des 14. Jahrhunderts waren durch die Gunst der Landesherren schon eine lange Reihe von Schulen entstanden, in denen für die Jugend der unteren Stände in Dorf und Stadt Lesen und Schreiben, zuweilen auch Rechnen gelehrt wurde. Den Brüdern war also schon vorgearbeitet worden und sie fanden überall bereitwilliges Entgegenkommen. Selbst viele Eltern nahmen noch mit ihren Kindern das ABC-Buch zur Hand. Neben den Bruderschaften her bildeten sich Frauenvereine, die namentlich die kleineren Kinder und die größeren Mädchen unterrichteten. Als nun auf dem Costnitzer Concil die Genossenschaft von den Anklagen der eifersüchtigen Mönchsorden freigesprochen worden war, und bald nachher die Buchdruckerkunst die Anschaffung und Verbreitung der nöthigen Bücher sehr erleichterte, nahm der Volksunterricht einen vorher ungeahnten Aufschwung. So ist es auch allein erklärlich, daß schon früh in den Niederlanden eine beziehungsweise große Anzahl Bibelübersetzungen in der Landessprache erscheinen konnte.

Auf diesen wohl vorbereiteten Boden fiel der Same, den die „Reformatoren vor der Reformation“ in so reichlichem Maße in den Niederlanden austreuten, und als endlich die Stimmen der Reformatoren selbst erschallten, da trafen sie hier einen Bildungsstand an, wie sonst nirgendwo. Die Druckereien, namentlich in Delft und Antwerpen, hatten vollauf zu thun, um den an sie gestellten Ansprüchen zu genügen. Bürger und Bauer, Edelmann und Reiterknecht, Vater und Sohn, Mutter und Tochter — jeder war des Lesens kundig. Als Karl V. vom Reichstage in Worms in die Niederlande, die er als sein Geburtsland sehr liebte, zurückkehrte, hatte er vollauf zu thun, dem Drucken und Lesen lutherischer Ketzerbücher zu steuern. Für die große Bedeutung des Volksschulwesens in jener Zeit ist es sehr bezeichnend, daß fast in allen kaiserlichen Verordnungen Buchdrucker, Buchhändler und Schulmeister stets in einem Athem genannt werden. Der Kaiser, der des Niederdeutschen vollständig mächtig war und seine Niederlande und Niederländer sehr genau kannte, wußte nur zu gut, von welchem Einfluß die Volksschule auf die Verbreitung der „neuen Lehre“ war und ferner sein würde. Er hob alle bestehenden Schulprivilegien auf. Niemand durfte eine Schule errichten ohne Genehmigung der geistlichen und weltlichen Obrigkeit. Der Parochialgeistliche führte eine strenge Aufsicht über alle Schulen seiner Parochie. Der Lehrplan, insofern damals davon die Rede war, und die Schulbücher wurden unter strenge Censur gestellt. Ja, in Leeuwarden hatte der Kaiser selbst einen vereidigten Buchdrucker angestellt, der nur approbirte Bücher druckte, und in ganz Friesland durften keine anderen Schulbücher gebraucht werden, als die aus dieser kaiserlichen Druckerei hervorgegangen waren. Und wo keine Schulen waren, wurden sie befohlen — und zwar in sehr kategorischer Weise. Wir geben hier wenigstens den Anfang einer solchen Verordnung: „Wir befehlen“, so heißt es da, „den Pastoren, Oberen und Kirchmeistern, daß sie mit besonderer Sorgfalt darauf achten, eine Schule und einen tüchtigen Schulmeister in ihrem Orte zu haben. Der Schulmeister muß vor der bischöflichen Kammer auf seinen Glauben geprüft sein, damit er die Kinder in der Furcht des Herrn und in den Grundsätzen des katholischen Glaubens erziehe.“ Und zu Philipps II. Zeiten wurden die Maßregeln natürlich noch verschärft. In den Verhaftsbefehlen, Urtheils- und Verbannungsprüchen Alba's, die noch zum größten Theil erhalten geblieben sind, befinden sich viele gegen solche Schulmeister gerichtete, die durch Mittheilung ketzerischer Lehren bei ihrem Unterricht, sowie durch Einübung der Psalmenlieder an der Kirche sich schwer versündigt hatten.

Während des blutigen 80 jährigen Krieges mit Spanien gerieth natürlich in den

am meisten betroffenen Gegenden der Unterricht zeitweilig in Verfall. Aber kaum hatten die Reformirten, — wir sagen absichtlich „die Reformirten“, denn der Calvinismus war die treibende Kraft der Geusen, — bei den Städten Brielle, Alkmaar und Leiden die ersten Siege davongetragen, als sie sich auch schon mit großem Eifer des vernachlässigten Schulwesens wieder annahmen. Noch während des Krieges gründeten sie fünf Universitäten. Und neben dem Hochschullehrer vergaßen sie am allerwenigsten den Schulmeister. Warum sie sich aber, wie zu Nehemia's Zeiten, neben dem Kampf so eifrig aufs Bauen legten, sprachen sie in einer Stiftungsurkunde mit klaren Worten aus: „Die ganze Welt sollte sehen, daß sie nicht allein Krieg führten für Land und Sand, für Haus und Habe, sondern auch für den Glauben, für Gerechtigkeit und Freiheit, für ihre Kinder und deren Erziehung zur Gottesfurcht, zur Tugend und Gelehrsamkeit.“ Diese Erziehung zur Gottesfurcht aber achteten die niederländischen Republikaner für den Bestand ihres Staatswesens unentbehrlich, wie das auch z. B. die Staaten von Zeeland 1583 in einer Verordnung offen aussprachen: „Es ist zum Aufbau einer guten Republik und zur Wohlfahrt des Landes nicht wenig daran gelegen, daß die Jugend von Kindesbeinen an wohl erzogen und sowohl in der Furcht und rechten Erkenntnis Gottes, als auch in allen guten Künsten und Wissenschaften von früh an unterwiesen werde.“ Diese Helden, die mit dem Schwerte in treuer Hand so tapfer und erfolgreich zu streiten wußten gegen Alba, Requesens, Parma und Spinola, die sieggewohnten und bewunderten Feldherrn Spaniens, haben auch selbst offen ausgesprochen, wie sie sich die christliche Erziehung ihrer Kinder dachten. „Weil der heil. Apostel“, so lesen wir in ihren Staatsacten, „den christlichen Eltern befehlt, ihre Kinder zu erziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, und weil, um den Eltern hierbei behülflich zu sein, Schulen verordnet sind, in denen die christliche Jugend nicht bloß in guter Sitte und in den Dingen dieses zeitlichen Lebens, sondern auch und vor allen Dingen in der Furcht Gottes und in der Erkenntnis seines heiligen Willens unterrichtet werden soll, um nicht nur einen bürgerlichen, sondern auch einen christlichen Wandel zu führen und also durch Gottes Gnade ihrem zeitlichen und ewigen Wohlergehen nachzujagen: — so haben wir statuiret und ordonniret, daß die Rectoren und Schulmeister vornehmlich darauf achten, daß die Jugend wohl unterwiesen und erzogen werde in der Furcht Gottes. — Zu dieser Erziehung soll auch dienen, daß man die Kinder anhält, des Morgens und des Abends zum Herrn zu beten, sie am Sonntag und an anderen Festtagen zur Kirche gehen läßt, um mit geziemlicher Devotion, Andacht und Ehrfurcht Gottes Wort zu hören, und daß man sie namentlich in den Hauptstücken des christlichen Glaubens ihrem Alter und Verständnis gemäß nach Gottes Wort unterrichte“. Die einzelnen Provinzen der vereinigten Lande scheinen förmlich gewetteifert zu haben, es in der Sorge für ein christliches Volksschulwesen einander zuvorthun. Und mit dem Staate ging die Kirche eifrig Hand in Hand. In jenen Nothzeiten kannte man keine Rivalität; man vergeudete weder Kraft noch Zeit, die Grenzen beider Gebiete ängstlich genau abzuwägen und zu ziehen, sondern ein jeglicher that, was ihm zum Wohle des Ganzen recht dünkte, und erwartete dabei stillschweigend die nöthige und gebührende Unterstützung des Anderen. Während der wilde Kampf im Lande noch tobte, versammelte sich schon die erste Synode in der Stadt Dordrecht (1574). In den Verhandlungen derselben finden wir folgenden Beschluß verzeichnet: „Dieweil gute Schulen ein unabweisliches Bedürfnis sowohl der Kirche als des Staates sind, wogegen schlechte Schulen großen Schaden anrichten, so sollen die Diener der Kirche aller Grade zunächst in Erwägung ziehen und untersuchen, wo am geeignetsten Schulen zu errichten und Schulmeister anzustellen sind, und ob diese Schulmeister schon früher ein festes Gehalt bezogen haben. Ferner sollen sie von der Regierung die Erlaubnis begehren, Schulmeister anstellen zu dürfen und dieselbe auffordern, zum Unterhalt der Schulstellen zu bezahlen, was früher (unter der katholischen Herrschaft nämlich) pflegte bezahlt zu werden. Endlich sollen sie dafür sorgen, daß die Schulmeister das Glaubensbekenntnis unter-

zeichnen, sich der Disciplinarordnung unterwerfen, sowie die Kinder im Katechismus und anderen der Jugend nützlichen Dingen unterrichten“. Auch die später in den Jahren 1578, 1581, 1586 und 1591 gehaltenen Synoden ließen es an warmem Interesse für das christliche Volksschulwesen nicht fehlen. Dazu kam die starke Hand der frommen Dranier, die auch auf dem Gebiete der Volkserziehung die Devise ihres Wappens: „Je maintiendrai“, zur vollständigsten Wahrheit machten. Die so berühmt gewordene Dordrechter Synode in den Jahren 1618 und 1619 hat sich ebenfalls in ihrer 17. Sitzung mit dem Volksschulwesen und den Bestimmungen für dasselbe sehr ausführlich beschäftigt. In der 164. Sitzung stellte sie auch die Formel eines Eides fest, den fortan alle Rectoren und Schulmeister vor ihrem Amtsantritte zu leisten verpflichtet waren. Und diese festen Kriegs-, Staats-, Kirchen- und Schulmänner, die mit eiserner Zähigkeit an der finstern Lehre der calvinistischen Gnadenwahl hingen, brachten es durch ihre Treue dahin, daß eine kleine Nation von wenigen Millionen, die kaum im Stande war, den bewohnten heimathlichen Boden gegen Wind- und Wogendrang zu schützen, in ihrer Nationalversammlung im Binnenhof im Haag eine lange Zeit hindurch die Geschichte Europa's berieth und lenkte. Schiller bekennt, daß er bei der Betrachtung des Thuns und Treibens dieser Männer in Begeisterung gerathen sei, und so viele Epigonen unserer Tage glauben, diese hehren Heldengestalten mit leichter Mühe zu sich in den Staub herabziehen zu können. Und wo bleibt der Vorwurf der Intoleranz und des Religionshasses, den die Volksschule jener Zeiten soll großgezogen haben, wenn man bedenkt, daß gerade damals die Republik der Vereinigten Niederlande eine Freistatt für alle um ihres Glaubens willen Verfolgten war, bis zu den deutschen und portugiesischen Juden hin? Und die treibende Kraft zu diesen herrlichen Früchten lag, wie Treitschke mit vollem Rechte sagt, „nicht in der Leydener Aula, sie lag in den Volksschulen. Nicht am wenigsten dem ABC-Buch und der Bibel dankte die Union ihren köstlichsten Schatz, das freie Bürgerthum.“

Allein es kamen andere Zeiten. Im J. 1702 stürzte Prinz Wilhelm III. von Oranien, König von England, mit dem Pferde. Zum Tode verwundet sank er nach wenigen Tagen ins Grab. Er, der Mann mit dem schwächlichen Körper, war der Schirmherr des Protestantismus in Europa gewesen. Als der englische Gesandte ihn beim Eindringen Ludwigs XIV. in die Niederlande (1672) auf die Nutzlosigkeit des Widerstandes aufmerksam machte, antwortete er: „Ich weiß ein unfehlbares Mittel, den Untergang der Republik nicht zu erleben: der Tod bei der Vertheidigung des letzten Grabens“. Und dieser Mann hing mit Leib und Seele am Calvinismus. Er war seiner eigenen Prädestination so gewiß, daß er jeden Zweifel daran als eine Lächerlichkeit betrachtete. Aber dieser Held starb kinderlos und niemand trat seine Erbschaft in den Niederlanden an. Die große Zeit sank mit ihm ins Grab. Den einzelnen Gründen des Verfalls können wir hier nicht ausführlich nachgehen. Das Uebermaß des nationalen Wohlstandes ließ die Energie erlahmen. Statt die Handelsschiffe gegen die nordafrikanischen Seeräuber, wie zu De Ruyters Zeit, mit der eigenen Kriegsflotte zu schützen, ließ man die mächtigen Seecolosse im Hafen anfaulen und suchte den Bey von Algier mit einigen Tausend Gulden zu beschwichtigen, die dieser natürlich mit Verachtung zurückwies. Von Frankreich aus drang der Geist Voltaire's und seiner Freunde ein und verkörperte sich in den wohlhabenden Ständen zum widerwärtigsten Epikureismus. Viele in Frankreich verbotene Bücher wurden im Haag und in Amsterdam gedruckt. Französische Hauslehrer und Gouvernanten, oder wenigstens französisch sprechende Schweizer mußten die vornehme niederländische Jugend erziehen. Wo man sich diesem Geiste noch verschloß und den alten Traditionen noch eine Weile treu blieb, schlich sich doch auch allmählich ein wohlmeinender Rationalismus einerseits und eine bloß noch an den Formen der Orthodoxie hängende äußere Kirchlichkeit andererseits ein. Namentlich die große Masse der Nation gieng unbeforgt in letzterem Kleide einher; ja sie hütete es vor Flecken, als ob es das köstlichste Gewand wäre, so daß von dem nicht tiefer Blickenden das hinter demselben ruhende Verderben gar nicht bemerkt

wurde. Gottlob, daß die 7000 aus Elias Zeiten in jenen Tagen auch in den Niederlanden nicht fehlten, wie sie ja doch auch wohl niemals und nirgends gefehlt haben. Ein besonderer Anstoß für den französirten Theil der Nation war das Haus Oranien, während der andere Theil den Statthalter aus diesem Hause als den letzten Hort der Freiheit ansah. Aus dieser Gährung wurden zwei religiös-politische Parteien geboren, die Oranier- und die Anti-Oranierpartei. Letztere suchte endlich Hilfe bei dem revolutionirten Frankreich und 1795 besetzten die Heere der Aufriührer die vereinigten Provinzen, und Prinz Wilhelm V. von Oranien mußte in dem damals so eisigen Monat Januar mit Weib und Kind auf zwei Scheveninger Fischerbooten nach England flüchten. Die „Republik der Vereinigten Niederlande“, die ihren Namen den Zeiten des Kampfes für Glauben und Gewissensfreiheit verdankte, wurde gezwungen, sich einer staatsrechtlichen Revolution zu unterwerfen, wobei sie ihre altherwürdige Benennung mit der einer „Batavischen Republik“ vertauschen mußte. Dieser neue Name, der auf das alte germanische Heidenthum zurückgriff, charakterisirte auch so ziemlich die neugeschaffenen Zustände.

Als sich nun alles und jedes im Staat einer Umwälzung unterwerfen mußte, kam auch das Volksschulwesen an die Reihe. Es bedurfte in der That einer gründlichen Reformation. Wie so vieles andere in jener Zeit, trug auch die Volksschule einen gar gewaltigen Jopf, namentlich in Betreff ihres religiösen Charakters. Zwei oft citirte Stellen aus dem „Handbuch der vaterländischen Geschichte“ des bekannten Groen van Prinsterer sagen in der That das Richtige. Schon die Schulzustände im ersten Viertel des 18. Jahrhunderts nöthigen ihn zu der Klage: „Aus der christlichen Volksschule war die Seele gewichen, während man für die todten Formen ängstlich besorgt war. Der Religionsunterricht, weit entfernt, wie früher, das ganze Schulleben zu durchsäuern, war zu einem widerlichen Wortkram aus Bibel und Katechismus entartet.“ Und über das Ende desselben Jahrhunderts lesen wir gar die folgenden Worte: „Das Schulwesen war tief in Verfall gerathen. Der Unterricht in Bibel und Katechismus war fast überall zum Gedächtniswerk und zur todten Form herabgesunken. Die Lehrer waren unkundig und streng, und statt der Liebe und des Ernstes herrschte die Ruthe bei ihnen.“ Mancherlei wurde von einzelnen Personen und freien Vereinen in Wort und Schrift und That versucht, um die so tief gesunkene Volksschule wieder zu heben. Namentlich die Maatschappy tot Nut van't Algemeen, die damals gegründet wurde, entwickelte eine außerordentliche Thätigkeit. Man konnte nicht Mitglied derselben werden, wenn man nicht zur christlichen Religion sich bekannte. In welchem Geiste ihre Arbeit aber getrieben wurde, geht am besten daraus hervor, daß das erste Lesebuch, welches diese aus lauter „Christen“ bestehende Gesellschaft zur Erziehung eines christlichen Volkes herausgab, „vom Dasein Gottes“ handelte. Aber auch die neue republikanische Regierung griff die Sache mit Eifer an. Van der Palm und Van den Ende waren die beiden Männer, die zur Ausführung berufen wurden. Sie waren beide treue Niederländer, aber in religiöser Beziehung ganz und gar Kinder ihrer Zeit, wie das ihre Schriften beweisen. Mit allem ihrem Thun wollten sie mit aufrichtigem Herzen des Landes, des Volkes und ebenso der Kirche Wohl fördern. Mit der Gründung der batavischen Republik hatte man die vollständige Trennung von Kirche und Staat ausgesprochen. Die Niederländisch-Reformirte Kirche hatte aufgehört Staatskirche zu sein. Alle Confessionen wurden politisch gleichberechtigt, und alle Beschränkungen der öffentlichen Gottesdienstfeier wurden aufgehoben. Nach mehreren Entwürfen und Versuchen kam endlich das Schulgesetz vom 3. April 1806 zu Stande. Dieses Gesetz machte den Staat zum alleinigen Schulherrn und setzte die Kinder aller christlichen Confessionen (— von den Juden war damals noch keine Rede —) auf eine Schulbank. Artikel 22 und 23 des Reglements A. sind es, die dieses Gesetz namentlich charakterisiren. „Der Schulunterricht soll beim Erlernen geeigneter und nützlicher Kenntnisse die Verstandeskräfte der Kinder entwickeln und die Schüler zu allen gesellschaftlichen und christlichen Tugenden erziehen (Art. 22).“ „Durch geeignete Maßregeln sollen die Kinder nicht ohne Unterricht in den Glaubenssätzen ihrer Confession

gelassen werden. Der Lehrer soll jedoch diesen Unterricht nicht ertheilen (Art. 23).^a Die Schule sollte nicht protestantisch und nicht katholisch, sondern nur christlich sein. Daß man diese allgemein-christliche Erziehung überhaupt für möglich hielt, war der damaligen rationalistischen Einsicht, von der auch viele in unseren Tagen noch nicht curirt sind, zuzuschreiben. Man meinte es mit dem Christenthum wirklich ernstlich. Bei den Prüfungen mußten die Examinatoren die sittlichen und religiösen Principien der Candidaten zu erforschen suchen und sie über die zweckmäßigsten Mittel für die sittliche Erziehung befragen. Auch schreibt eine im Mai 1806 erschienene Schulordnung vor, daß der Unterricht täglich, oder wenigstens wöchentlich mit einem kurzen Gebete und einem passenden Liede angefangen und geschlossen werden soll. Und der Staat befand sich auf diesem Schulwege in ausgesprochener Uebereinstimmung mit der Kirche. Niederland war trotz der politischen Gleichberechtigung aller Confessionen factisch noch immer ein protestantischer Staat und ist es bis auf den heutigen Tag. Die reformirte Kirche meinte nun mit Hülfe der weltlichen Macht die scheinbar verlorene Obergewalt in ausgedehntestem Maße wieder erlangen und behalten zu können. Sie ließ dem Staate darum gern in der Volksschule freie Hand, ohne zu bemerken, daß durch diesen faulen Frieden die christliche Volkserziehung ihres eigentlichen Fundamentes beraubt wurde. Diese Einsicht wurde ihr noch dadurch erschwert, daß der Staat fast nur Prediger zu Schulinspectoren nahm und die Lehrer fast ohne Ausnahme der reformirten Kirche angehörten. Auch wurden alle excentrischen Wünsche entschieden abgewiesen. Einem „Katechismus der natürlichen Religion“, sowie dem „dogmatisch-politischen Katechismus“ wurde ein für allemal der Zugang in die Volksschule verweigert. Man wollte wirklich durch das Gesetz vom 3. 1806 die Jugend dem Unglauben jener Zeit entrücken und sie für die christliche Kirche erziehen, aber — im Sinne der Maatschappij tot Nut van't Algemeen. Die engherzige Orthodoxie der altfränkischen Reformirten und die Beschränktheit der Katholiken sollte durch die Schulerziehung einen Protestantismus weichen, in den sich alle confessionellen Verschiedenheiten in Wohlgefallen auflösten: Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen.

Aber es kamen unruhige Zeiten. Im 3. 1806 bekam Niederland einen bonapartistischen König, und 1810 wurde es gar eine französische Provinz. Die eiserne Hand Napoleons lag schwer auf dem Lande. Nun kam das Jahr 1813. Infolge der deutschen Siege über Napoleon wurden durch eine nationale Erhebung die Franzosen auch aus Niederland vertrieben. Das Haus Oranien kehrte aus der Verbannung zurück und bestieg den niederländischen Königsthron. Aber die jesuitische Staatskunst eines Metternich wollte wieder verbinden, was Gott schon 1576 und 1579 geschieden hatte, und weder Fürst noch Volk hatten die Einsicht, dem zu wehren. Holland und Belgien wurden vereinigt. Nun kam auch die Schulfrage wieder an die Reihe. Die „Niederländisch-Reformirte Kirche“ war 1816 vom Staate, unter vollständiger Verkennung der presbyterialen und synodalen Traditionen, ohne jegliche Rücksprache mit den Gemeinden, ja unter Protest derselben, ganz bureaukratisch verfaßt, und damit war die freie Thätigkeit ihrer Glieder fast vollständig lahm gelegt worden. Die katholische Kirche dagegen fand eine mächtige Stütze in ihren belgischen Glaubensgenossen und erwuchs von da an auch in den nördlichen Provinzen zu einer früher nie gekannten Kraft. In diesem Augenblick gehören $\frac{2}{5}$ sämmtlicher Einwohner des Königreichs der Niederlande zur römisch-katholischen Kirche. Das Gesetz vom Jahre 1806 war auch auf Belgien angewandt worden. Bald hatten die belgischen Katholiken allerlei mehr oder weniger begründete Klagen über die Unterrichtsmethode, über eine unverhältnismäßige Berücksichtigung der holländischen Sprache u. zu führen. Das alles hätte sich schlichten lassen, wenn man in Belgien nur nicht zu bald gemerkt hätte, daß die confessionellose Schule nichts anderes bezweckte als einen Nivelirungsversuch zwischen dem protestantischen Norden und dem katholischen Süden des vereinigten Königreichs. Der Kürze wegen verweisen wir in Betreff des Verlaufs dieses sehr lehrreichen Conflictes, der erst 1830 in der belgischen Revolution sein Ende erreichte,

auf die folgende Schrift: Ueber Hollands Volksschulwesen. Von D. Horn, Rector in Drfey (bei Wesel). Langenberg 1877. Verlag von Julius Voest, S. 31—37. Diese sehr empfehlenswerthe Schrift ist überhaupt das Beste und Zuverlässigste, was bisher in deutscher Sprache über das niederländische Volksschulwesen erschienen ist.

Aber auch im Norden wollte kein rechter Friede zu Stande kommen. Zwar hatte man 1813 die Franzosen vertrieben, aber gar manches hatten sie im Lande zurückgelassen. So namentlich in einigen Schichten der besseren Stände eine gewisse Schwärmerie für die „Principien von 1789“, die nach 1830 je länger je mehr in den doctrinären Liberalismus übergieng, der auch in anderen protestantischen Ländern eine so unheilvolle Rolle gespielt hat. Viele Lehrer hielten es für besonders ehrenvoll, sich mit ihrem, doch sonst in jeder Beziehung so sehr bescheidenen Theile, diesen Fortgeschrittenen anzuschließen. Wer möchte auch als Lehrer einer confessionlosen Volksschule zu den sog. Rückschrittlern gehören! Die kirchlichen Rationalisten mußten zu ihrem Schrecken erfahren, daß es sich auf ihrem Wege auf die Dauer nicht ganz sicher wandelt, sondern daß die Bahn je länger je abschüssiger wird. Viele von ihnen, ja die meisten, fielen dann dem Baur-Strauß'schen Strudel anheim und zogen langsam, aber sicher einen großen Theil der Lehrerwelt mit in ihren Fall. Ein kleines Häuflein hielt sich noch lange Zeit und fast bis auf diesen Tag in seiner rationellen Frömmigkeit mit besonderer Tapferkeit, die einer besseren Sache werth wäre, aufrecht. Das eigentliche protestantische Gemeindeleben lag in tiefem Schlafe und die kirchliche Bureaucratie sorgte ängstlich dafür, daß es nicht erwachte. In diesem trüben Wasser stiegen nun die Katholiken, die innerlich und äußerlich immer mehr erstarrt waren, an zu fischen. Die vom Gesetz decretirte Confessionslosigkeit der Schule war nämlich an vielen Orten, ja in ganzen Gegenden sehr problematischer Natur. Es gab viele Lehrer, die allen Ernstes das allgemeine Christenthum für das einzige Mittel hielten, aus ihren Schülern „artige Kinder“ zu erziehen. Wollte man diese Leute erzürnen, so brauchte man ihnen nur zu sagen, daß die christliche Erziehung in ihrer Schule doch eigentlich dem Gefrierpunkte nahe stehe. Mit einem wahren Fanatismus vertheidigten sie ihre Sache. Diese Classe ist im Aussterben begriffen. Die meisten von ihren Schülern stehen jetzt auf der äußersten Linken und widerstreben, ebenfalls mit großem Fanatismus, auch in ihrem Unterrichte allem, was Gott und Gottesdienst heißt. Dagegen war aber in der breiten Masse der untern Stände, namentlich unter der Landbevölkerung, die alte reformirte Lehre nicht ausgestorben, sondern fand noch immer zahlreiche Anhänger und auf den Kanzeln auch noch manchen Verkündiger. Auf niederländischem Boden wird das auch nie anders sein, weil es nicht anders denkbar ist. Es gab und giebt noch ganze Gegenden, wo die theologischen und erbaulichen Schriften aus der Blütezeit der reformirten Orthodoxy in alten und neuen Ausgaben fleißig gekauft und eifrig gelesen werden, und wo von den Wirkungen des Liberalismus wenig oder gar nichts zu spüren ist. Für die Volksschulen solcher Gegenden wählten die Gemeindevertreter natürlich nur echt reformirte Lehrer, und der Unterricht war und blieb ohne oder gegen den Widerspruch der Schulbehörden confessionell im engsten Sinne des Wortes bis auf den Gebrauch von Bibel, Psalmbuch und Katechismus hin. Anderswo, wie namentlich in den Provinzen Nord-Brabant und Limburg, wo die ganze Bevölkerung katholisch war und ist, waren die Schulen selbstredend in derselben Weise katholisch. Aber wo die Bevölkerung gemischt war, namentlich in den größeren Dörfern und in den Städten, da entstand Uneinigkeit und Unzufriedenheit. Die Katholiken, die sich meistens in der Minorität befanden, wollten den Gebrauch der Bibel, das Singen der Psalmen und Kirchenlieder, und was nur sonst noch an den Protestantismus erinnern konnte, auf Grund des Gesetzes entfernt wissen. Auch sämtliche Schulbücher sollten einer gründlichen Censur unterzogen und, wenn sie irgend etwas den Katholiken mißliebiges enthielten, auf den Index gesetzt werden. Den Katholiken war das kaum zu verargen. Der immer mächtiger werdende Liberalismus stellte sich, wie er behauptete aus Rechtsgefühl, auf ihre Seite. Wir sind überzeugt, daß ihm die Entchristlichung der Volks-

schule viel schwerer wog, als das Recht der ihm in tiefster Seele verhassten Katholiken. Die Sache gieng bis vor die Generalstaaten, und am 2. Januar 1842 erschien eine königliche Verordnung, in der den Forderungen der Katholiken volles Genüge geschah. Es läßt sich verstehen, wie im Juni desselben Jahres ein angesehenener niederländischer Schulmann sich zu folgenden wehmüthigen Worten veranlaßt sah: „Jetzt wird es wohl jedem deutlich genug geworden sein, welchen Sieg Rom über den Protestantismus in Niederland davongetragen hat, und man wird mit mir der Ueberzeugung sein, daß durch diese Verordnung die Bibel und das biblische Christenthum für die Schule wenigstens ins Grab gelegt sind. Aber das ist nicht das Letzte. Selbst die theuersten Erinnerungen aus der vaterländischen Geschichte, die jedem Niederländer so werth sind, werden durch diese Verfügung, und zwar Rom zu Gefallen, aus der Schule verdrängt; denn es ist dem Lehrer fernerhin aufs strengste verboten, irgend etwas zu erzählen und zu erklären, oder irgend einen Ausdruck zu gebrauchen, wodurch Anstoß erregt werden könnte. Darum, ihr Lehrer und Erzieher der Jugend, laßt die heilige Schrift eures Lebens Richtschnur sein. Wenn Gottes Wort das Fundament, und wenn Christus, der Mittelpunkt aller Wissenschaft, von dem aller Unterricht ausgeht, der allen Unterricht beseelt, und zu dem aller Unterricht zurückführt, das leitende Princip der Schule ist, dann wird sie auch wieder wie früher das wahre Heil der Jugend, die Wohlfahrt unseres theuern Vaterlandes und die Ausbreitung des Reiches Christi auf Erden befördern. Wer Ihn bekennet vor den Menschen, den will Er auch bekennen vor seinem himmlischen Vater; wer sich aber Seiner und Seiner Worte schämet, deß will Er sich auch schämen, wenn Er wiederkommen wird in seiner Herrlichkeit. Wer das wahre Leben nicht in sich trägt, der kann es auch andern nicht mittheilen; wer nicht selbst im Lichte wandelt, kann auch für andere kein Licht sein. Darum, ihr Lehrer und Erzieher der Jugend, wandelt vor allen Dingen als Kinder des Lichts.“

Der 2. Januar 1842 schien wirklich das bereits volle Maß zum Ueberlaufen gebracht zu haben. Es regte sich etwas. Zwar giengen die Wellen noch nicht hoch, aber das Wasser kräuselte sich wenigstens. Man fieng an einzusehen, daß in Niederland, dem alten Lande der Freiheit, gerade für diejenigen keine Freiheit mehr zu finden sei, die als die einzigen und vollwichtigen Erben der alten Väter, die eben jene Freiheit mit Leib und Leben erkaufte hatten, betrachtet werden mußten. Man wollte die Eltern zwingen, ihre Kinder der confessionlosen Schule anzuvertrauen. Dieser Zwang machte sich auch auf einem anderen Gebiete fühlbar. In der Mitte der dreißiger Jahre nämlich gieng eine religiöse Erweckung durch alle Stände des Landes, die von der herrschenden kirchlichen Partei gar scheel angesehen wurde. Zu eben jener Zeit geriethen auch eine Anzahl alt-reformirt gesinnter Prediger, namentlich wegen Ausübung der Kirchenzucht, mit der, wie gesagt, sehr bureaukratischen Kirchenbehörde in Conflict und wurden als „unwürdige“ Glieder ausgestoßen. Die freien Versammlungen, die in Folge dessen gehalten wurden, ließ man endlich mit Waffengewalt auseinander treiben. Und das thaten Kirchenbehörden, deren Glieder sich „Niederländisch-Reformirt“ nannten, und die als ganz besonders „liberal“ angesehen sein wollten. Da fieng man doch an, sich auf die Zeiten der Väter zu besinnen. Es wurde von jetzt an zur Losung, was Groen van Prinsterer 1846 auch als Motto auf sein Handbuch der vaterländischen Geschichte setzte: „Wir sollen es nicht verhalten den Kindern und verkündigen den Ruhm des Herrn, und seine Macht und Wunder, die er gethan hat. Auf daß die Nachkommen lerneten und ihre Hoffnung setzten auf Gott, und nicht vergäßen der Thaten Gottes und seine Gebote hielten.“ (Ps. 78, 4. 6 u. 7). Dafür aber waren Schulen nöthig. Und da die öffentlichen Schulen für diesen Zweck unbrauchbar waren, so sollten Privatschulen errichtet werden. Einige kirchliche Gemeinden hatten schon von alters her in ihren Waisenhäusern eigene freie Schulen und ebenso bestanden schon eine Reihe kirchlicher Armeenschulen. Wo man nun aber neue confessionelle Schulen errichten wollte, da trat so recht der ganze liberale Fanatismus zum Vorschein. Das Gesetz vom 3. 1806 forderte nämlich für die Gründung jeder Privatschule eine Concession, und die

Ertheilung derselben war ganz in die Hände der Ortsmagistrate gelegt. Den Kirchengemeinden konnte man nicht wohl entgegentreten, aber den Privatpersonen und Privatvereinen legte man alle nur erdenklichen Schwierigkeiten in den Weg, um die Errichtung der so verhassten confessionellen Schulen, „Sectenschulen“, wie man sie nannte, zu verhüten; fünf, sechs, ja sieben Jahre hat man um einzelne Concessionen geradezu betteln müssen. Da kam das J. 1848 und die liberalen Väter wurden von ihren eigenen Kindern überholt. Die Staatsverfassung wurde revidirt, und nach der Revision lautete Art. 194 folgendermaßen: „Der öffentliche Unterricht muß ein Gegenstand immerwährender Sorge für die Regierung sein.“ „Die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts wird unter achtungsvoller Rücksichtnahme auf das religiöse Bekenntnis jedes Staatsbürgers durch ein Gesetz näher geordnet. Es wird überall im Lande von staatswegen genügender öffentlicher Unterricht ertheilt.“ „Der Unterricht ist frei. Der Staat hat jedoch die Aufsicht und prüft die Fähigkeit und Sittlichkeit der Lehrer für den mittleren und niederen Unterricht; beides wird durch ein Gesetz näher geordnet.“ „Der König erstattet jährlich den Generalstaaten einen ausführlichen Bericht über den Stand der höheren, mittleren und niederen Schulen.“ Das Ausführungsgesetz zu diesem Artikel kam nach mehrjährigen Verhandlungen am 13. Aug. 1857 zu Stande. An dem religiösen Charakter, den die öffentliche Schule seit der oben erwähnten Verordnung vom 2. Januar 1842 gesetzlich gehabt und in Wirklichkeit immer mehr bekommen hatte, änderte dieses neue Gesetz nichts, im Gegentheil wurden die Judenkinder noch neben die jungen Katholiken und Protestanten gesetzt. Alle sollten nun gemeinschaftlich zu den schon früher genannten „gesellschaftlichen und christlichen Tugenden“ erzogen werden. Als dies aber bei den Verhandlungen in den Generalstaaten einem jüdischen Abgeordneten nicht wohl anstand, antwortete ihm ein anderer „christlicher“ Abgeordneter (Thorbecke): Wir meinen ein „Christendom boven geloofsverdoeldheid“ (ein Christenthum, das über allen Glaubensspaltungen erhaben ist), womit dann der Jude, der wohl wußte, woher der Wind kam, sich zufrieden gab. Der Lehrer darf natürlich auch jetzt „nichts lehren, nichts thun oder zulassen, was streitet gegen die Rücksicht, die man der religiösen Denkweise Andersdenkender schuldig ist“ (Art. 23, alinea 2), trotzdem er zu „christlichen“ Tugenden erziehen soll. Wer es fassen mag, der fasse es! Wie auch schon früher werden den Kirchengenossenschaften die Schullocale außerhalb der Schulstunden zur Verfügung gestellt, um dann den Kindern, die sich freiwillig einsinden, Religionsunterricht ertheilen zu können. In einem Punkte aber weist das Gesetz vom J. 1857 einen bedeutenden Fortschritt gegen früher auf. Es wird nämlich dem Privatschulwesen die unbefchränkste Freiheit eingeräumt. Es ist von keiner Concession mehr die Rede. Der Lehrer, der eine solche Schule gründen will, hat nur unter Einreichung seines Qualifications- und Moralitätszeugnisses dem Bürgermeister des betreffenden Ortes Anzeige davon zu machen, und dieser muß, wenn gegen die Papiere nichts einzuwenden ist, dieselben mit einem dahin gehenden Vermerk innerhalb 4 Wochen an den Absender zurückschicken. Ist innerhalb dieser Frist keine Antwort erfolgt, so hat der Lehrer das Recht, sich bei der Provinzialregierung zu beschweren. Geschieht ihm hier kein Recht, so kann er nach Ablauf der nächsten sechs Wochen selbst an den König appelliren (Art. 37 und 38). Der die Privatschulen gegen alle und jede Chikane der Bureaucratie sichernde Art. 38, der den Beschwerdeweg normirt, stand in dem Gesetzentwurf nicht, wurde aber auf die besonderen Bemühungen des Abgeordneten Freiherrn Clout van Soeterwoude im Laufe der Berathungen in denselben aufgenommen. Auch in Betreff der eigentlichen Schularbeit (Lehrplan, Methode etc.) besteht vollkommene Freiheit. Die Schulbehörden führen nur eine Aufsicht vom Standpunkte der Sitten- und Sanitätspolizei.

Unter heftigem Widerspruch der anti-revolutionären Partei unter Groen's Leitung, aber, wie das auch ziemlich natürlich war, unter allgemeiner Zustimmung der Katholiken, kam das Gesetz zu Stande. Es zeigte sich aber bald, auf welche schiefe Ebene man auch hier wieder gerathen war. Im J. 1861 betonte Prof. Hoffstede de Groot

als Schulinspector bei der Eröffnung des Groninger Seminars in einer Rede die Erziehung zu allen „christlichen Tugenden“ und zwar in denselben Worten, mit denen 1857 dieser Passus von den Ministern selbst vertheidigt worden war, und bald darnach wurde er angewiesen seinen Abschied zu nehmen. Noch einige Jahre später wurde ein Lehrer verklagt, daß er in der Schule die Unsterblichkeit lehre; worauf der Minister Fock, als er in der Kammer darüber interpellirt wurde, erklärte, die Unsterblichkeit der Seele sei allerdings Contrebande in der öffentlichen Volksschule. Man sieht auch hier wieder die Wahrheit des alten *principii obsta!* (Einzelheiten über diesen traurigen Zustand findet man bei F. W. S. Schwarz: „Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte.“ Berlin 1868. Verlag von Wiegandt u. Grieben, S. 26—60. Der Verfasser war eine Reihe von Jahren Prediger der deutschen Gemeinde in Rotterdam und redet aus eigenster Erfahrung.) Ferner siehe Horn a. a. D. S. 49—60, von dem wir zwei Bemerkungen, die ebenfalls auf eigener Anschauung beruhen, nicht zurückhalten wollen; er sagt: „Es sind allerdings die Folgen höchst traurig für den Unterricht wie für die Erziehung. Namentlich macht die Darstellung der vaterländischen Geschichte einen höchst traurigen Eindruck. In einem Lande, wo fast jeder Ort geschichtliche Erinnerungen hat, die getreu berichtet, trefflich geeignet wären, in den Herzen des heranwachsenden Geschlechts Vaterlandsliebe und Ahnentugend zu erwecken und zu nähren, erhält die Staatsjugend eine nackte Aufzählung äußerlicher Thatsachen, wobei sorgfältig alles, was irgend verletzen oder anstoßen könnte, vermieden wird. Statt in einen Heldenaal voller Leben wird die Jugend in eine Todtenkammer geführt, Mumien zu betrachten. Man merkt es den Schriftstellern ordentlich an, wie sie sich freuen, wenn sie, die von der Einführung der Reformation, den Ursachen des 80jährigen Krieges, der treibenden Kraft, die in den Draniern und ihrem Volke lebte, nicht reden dürfen, einmal ein unverfängliches, frisches Lebensbild finden, was sie der Jugend ungestraft bieten können. So erzählen sie z. B. mit großer Ausführlichkeit, wie Maria van Keigersbergen ihren berühmten Ehegemahl Hugo Grotius zur Beste Loevenstein begleitete und ihn dann in einer Bücherkiste flüchtete. Sogar der Name der hülfreichen Dienstmagd Else van Houweningen wird nicht vergessen. In gar vielen Schulen bleiben die Lehrer in der Geschichte der Grafen stecken und behandeln die eigentlich niederländische Geschichte gar nicht.“ — „Ich habe wohl“, so fährt Horn fort, „die holländischen Staatschullehrer gefragt, was sie denn mit Kindern anfangen, die durch Ungehorsam gegen ihre Eltern, durch unsittliches Verhalten anderer Art zu erkennen gäben, daß sie in der Gefahr völliger Verderbnis stünden. Es wäre doch nicht genug damit, durch ernste Handhabung der Schulordnung ihre Unarten für die Zeit der Schulstunden zu unterdrücken, und ich wüßte für einen Menschen, der auf gute Sitte und die Stimme des Gewissens nicht mehr achte, kein anderes Heilmittel, als religiöse Einwirkung. Auf diese Frage habe ich fast durchweg die Antwort erhalten: was die Schüler außer der Schule trieben, gehe sie nicht an, und für die Schulzeit wüßten sie schon mit ihnen fertig zu werden. Das heißt mit anderen Worten, sie verzichten im wesentlichen auf die Erziehung, und das Gesetz läßt ihnen auch wohl keine andere Wahl.“

Niemand ist denn auch mit der Wirkung und administrativen Ausführung des Gesetzes zufrieden. Die Vertreter der confessionellen Schule natürlich zuerst nicht, und sie haben außer den bereits erwähnten Gründen zur Klage noch ganz andere, wie wir später sehen werden. Aber auch die Freunde des Gesetzes, seine eigenen Väter, sind nicht zufrieden damit. Dr. Stein-Parvé, einer der höchsten Schulbeamten, hat für die letzte Pariser Weltausstellung eine ausführliche Beschreibung des ganzen Schulwesens ausgearbeitet, in der er über das Resultat der zwanzigjährigen Wirkung des Gesetzes, zu dessen Vertretern auch er gehört, sich höchst bescheiden, fast möchte man sagen kleinlaut ausdrückt. Er sucht die Ursachen in allerlei äußeren Gründen: in den Schulversäumnissen, in dem unregelmäßigen, zu jeder Zeit stattfindenden Zu- und Abgang der Schüler, in dem zu frühen Verlassen der Schule und in den zu großen Classen. Ohne

Zweifel sind dies für einen guten Unterrichtserfolg sehr störende Hindernisse, aber die wahren Gründe sind es nicht. Man will oder kann nämlich nicht einsehen, daß Lehrer, denen man fast jede erziehlische Einwirkung auf die Kinder unmöglich macht, nothwendigerweise mit wenigen sehr günstigen Ausnahmen auf die Dauer zu Unterrichtsmächten herabstinken müssen, die ihr Geschäft schablonen- und handwerksmäßig betreiben. „Es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken“. Das traurige Gegentheil dieses Dichterwortes müssen die niederländischen Lehrer, gewiß vielfach wider ihren eigenen Willen, an sich erfahren. Auch die Königlichen Jahresberichte, die doch seit 1857 stets von Ministern redigirt wurden, die fast ohne Ausnahme mehr oder weniger eifrige Vertreter des öffentlichen, confessionslosen Schulwesens waren, verzeichnen nicht viele glänzende Resultate. Man will eben die Wahrheit des anderen Dichterwortes nicht anerkennen: „Doch der Segen kommt von oben!“ Was aber den größten Unmuth hervorgerufen hat, das ist das vollständige Fehlschlagen des Gesetzes auf zwei anderen Puncten. Man hatte nämlich gehofft, daß durch schärfer geprüfte, besser befähigte und höher besoldete Lehrer der confessionslose Unterricht einen stärkeren nivellirenden Charakter annehmen und einen dem entsprechenden Einfluß auf die ganze Nation ausüben würde. Aber nach 20 Jahren sind zum allgemeinen Schrecken die confessionellen Gegensätze stärker als je. Bei allen Wahlen, bis auf die Gemeinderathswahlen hin, ist die Schulfrage das Schiboleth. Zweitens hatte man gehofft, das seit 1842 sich immer mehr regende Privatschulwesen würde trotz der ihm verliehenen großen Freiheit bei dem gänzlichen Mangel einer Unterstützung von Staatswegen von der mächtigen Concurrenz der öffentlichen Schulen erdrückt werden und einem hoffnungslosen Untergange entgegengehen. Aber gerade das Gegentheil ist geschehen. Die modernste Politik mußte dieselbe, für sie so bittere Erfahrung machen, die vor 3000 Jahren die alte ägyptische Staatsweisheit schon machte: „je mehr man das Volk drückte, je mehr es sich mehrte und ausbreitete“. Nach und nach gerieth man in Verzweiflung, die sich endlich im J. 1878 in einer mit großer Emphase ins Leben gerufenen Revision des Gesetzes Luft machte. Aber die, wie schon gesagt, das ganze politische Leben beherrschende Schulfrage wurde dadurch ihrer Lösung um keinen einzigen Schritt näher gebracht, die Gegensätze der Parteien vielmehr nur verschärft. Die herrschende Majorität handelte, als ob seit 20 Jahren kein Laut der Klage im Lande vernommen worden sei; ja man wollte sich durch die eigenen bitteren Erfahrungen nicht einmal belehren lassen und gieng auf demselben verkehrten Wege noch ein gutes Stück weiter fort. Die öffentliche Schule ist und bleibt auch nach dem neuen Stande der Dinge confessionslos; die Lehrerprüfungen werden verschärft; die Anforderungen bei denselben höher gestellt; die Lehrer bekommen bessere Gehälter; die Schulräume werden größer und die Schülerzahl der einzelnen Classen kleiner (40 Schüler auf jeden Lehrer); die Utensilien werden verbessert; kurzum, was die neueren und neuesten pädagogischen Erfahrungen an sichtbaren Hilfs- und Verbesserungsmitteln nur ausfindig gemacht haben, wird zur Einführung befohlen. Dies alles könnte man nur loben, wenn dabei nichts weiteres zu bedenken wäre. Eine niederländische pädagogische Zeitschrift machte zu Anfang dieses Jahres folgende Bemerkung: „Was wird das alles helfen? Einen Lungenkranken läßt man während der rauhen Jahreszeit im angenehmsten und sonnigsten Zimmer des Hauses wohnen; man sorgt für die bequemsten Möbel: man sucht ihn auf alle nur erdenkliche Weise in der nöthigen heiteren Stimmung zu erhalten, damit die so schädliche Niedergeschlagenheit ihn nicht überwältige; namentlich sucht man durch gute und zweckmäßige Ernährung dem Körper größere Widerstandsfähigkeit zu verleihen. Aber was hilft das alles, wenn die Tuberculose eine unheilbare Höhe erreicht hat? Zwanzig Jahre hat das Gesetz vom Jahre 1857 gebraucht, um Bankerott zu machen; das vom J. 1878 wird wahrscheinlich in viel kürzerer Zeit sich insolvent erklären müssen“. Das hoffen und erwarten aber die Väter desselben natürlich nicht, sondern trotz aller hochtönenden Phrasen über Unterrichtsfreiheit, meint man im Stillen doch jetzt wirklich jede Concurrenz der Privatschulen unmöglich gemacht zu haben. Qui vivra, verrea.

Im Interesse derjenigen, die sich mit der für die Schulgeschichte eine so reiche Ausbeute ergebenden Entwicklung des niederländischen Schulwesens näher befassen wollen, nennen wir hier zwei Hauptwerke, die zugleich in ihren Beilagen und Anmerkungen einen geradezu staunenswerthen Reichthum an Originalquellen nachweisen: D. Buddingh: *Geschiedenis van opvoeding en onderwys, met betrekking tot het bybellezen en godsdienstig onderricht op de scholen in de Nederlanden*. Naar aanleiding van het Koninklyk besluit van 2 Januari 1842. 's Gravenhage, J. M. van 'T Haaff, 1842. Zwei Bände, in drei Abtheilungen. Leider ist das werthvolle Werk seit Jahren im Buchhandel nicht mehr zu haben und kommt auch antiquarisch nicht sehr häufig vor. — Ferner: M. D. van Otterloo: 1. *De lagere school in hare verhouding tot Huisgezin, Kerk en Staat*. Utrecht, Kemink en Zoon, 1866; — 2. *Bydragen ter toelichting van de schoolkwestie*, — und 3. *Nieuwe bydragen ter toelichting van de schoolkwestie*, beide Amsterdam, Hoeveker & Zoon, 1874 und 1876.

In welcher Weise hat sich nun seit 1842 das confessionelle Privatschulwesen entwickelt? Wie gesagt, traten die christlichen Privatschulen anfangs ganz vereinzelt auf, weil man nur mit großer Mühe die erforderliche Concession erhalten konnte. Erst nach der Verfassungsrevision, die, wie wir gesehen haben, die Unterrichtsfreiheit proclamirte, wurde man mit den Concessionsertheilungen etwas freigebiger, obgleich das Gesetz vom 3. 1806 einstweilen noch in Kraft bleiben mußte. Das erste kräftige, wenn auch anfangs noch unscheinbare Lebenszeichen, war die Gründung der „Vereeniging van Christelyke onderwyzers en onderwyzeressen in Noderland“ (Verein christlicher Lehrer und Lehrerinnen in Niederland. — Die Lehrerinnen sind erst vor einigen Jahren in den Verein aufgenommen worden.) Es gehörte Muth dazu, sich den 25 Männern anzuschließen, die am 14. October des Jahres 1854 sich in aller Stille an dem alten Bischofsstige Utrecht versammelten, um in dem zu gründenden Vereine ein stärkendes Band der Gemeinschaft zu suchen. Auf der einen Seite wurde man von der traditionell kirchlichen Partei als ein Treiber und Unruhstifter angesehen, während man von den Linken ohne Gnade in die Classe der Dunkelmänner verfest wurde, für die man, wenn ihnen pädagogische Tüchtigkeit nicht abgesprochen werden konnte, nur ein mitleidiges Lächeln oder ein verächtliches Achselzucken hatte. Aber desto muthiger war das Bekenntnis. „Das Fundament des Vereins ist Gottes Wort. Wir glauben, daß die heilige Schrift auch in der Erziehung die einzige, genügende und unfehlbare Regel und Richtschnur alles Thuns und Lassens sein muß, weil in ihr alle Elemente einer wahren Erziehung niedergelegt sind.“ (Art. 2 der Statuten). „Der Verein bekennt sich zu folgenden Grundsätzen: a. Unterricht und Erziehung sind nicht zu trennen; b. Christenkinder müssen christlich erzogen werden; c. eine christliche Erziehung ist undenkbar ohne den ungehinderten Gebrauch der Bibel; d. bei niederländischen Kindern muß die Erziehung national sein; e. eine nationale Erziehung ist unmöglich, wenn die vaterländische Geschichte ihres protestantischen Charakters beraubt wird.“ (Art. 3.) „Der Verein bezweckt die Beförderung einer in Wahrheit christlichen und nationalen Erziehung in der Schule und durch dieselbe.“ (Art. 4.) „Durch folgende Mittel wird der Verein seinen Zweck zu erreichen suchen: a. Beförderung eines brüderlichen Verkehrs unter den christlichen Lehrern durch Zusammenkünfte und gegenseitigen Besuch in der Schule; b. Sorge für die Interessen der christlichen Lehrer und ihrer Wittwen und Waisen durch diejenigen Mittel, die der Verein für zweckmäßig erachten wird; c. Besprechung allgemeiner und specieller Erziehungsfragen; d. Verbreitung christlicher Ideen über Erziehung durch die Herausgabe von Erziehungsschriften und die Heranbildung christlicher Lehrer; e. Beförderung einer christlichen und nationalen Erziehung durch Unterstützung christlicher Schulen, sowie der Bestrebungen derer, die neue Schulen zu gründen suchen.“ (Art. 5.) Diese Posaune hatte einen deutlichen Ton; aller nebelhaften Verschwommenheit war hier der Scheidebrief gegeben. Der Verein wuchs anfangs langsam; aber je mehr sich die confessionenlose Schule als das zu erkennen gab, was sie ihrem innersten Wesen nach wirklich war, desto

mehr seiner Glieder haben sie verlassen. Nur einige, die sich zu den Grundsätzen des Vereins bekennen, sind bis jetzt in der öffentlichen Schule geblieben, weil sie unter localen Verhältnissen arbeiten, die der guten Sache äußerst günstig sind. Durch seine Jahresversammlungen und die pädagogischen Verhandlungen auf denselben, die in einer langen Reihe stattlicher Berichte niedergelegt sind, hat der Verein, in der Stille sehr nachhaltig für die Förderung christlicher Pädagogik gewirkt. Er zählt 15 Localabtheilungen und als er im J. 1879 sein 25 jähriges Jubiläum feierte, war die Mitgliederzahl auf 625 gestiegen, von denen 608 an christlichen Privatanstalten thätig waren. Diese Zahlen allein beweisen schon, wie sehr man sich in der Wirkung der confessionlosen Schule verrechnet hatte.

Die Lehrer, die das öffentliche Schulwesen verließen, thaten in Bezug auf ihre äußere Existenz einen wichtigen Schritt, namentlich wenn sie Familienväter waren. Sie hatten die wohlgefüllten Staatskassen nicht mehr hinter sich, sondern waren mit ihren Einnahmen auf solche Stellen angewiesen, die ihre Hilfsquellen in der Freiwilligkeit hatten. Besondere Schwierigkeiten erwuchsen aus diesen Verhältnissen stets bei der Unterstützung von Lehrerr Wittwen und Lehrerr Waisen; die so schon schwer belasteten Privatschulkassen geriethen da manchmal in große Noth. Da nun der Lehrerverein schon bei seiner Gründung die Sache der Wittwen und Waisen in sein Programm aufgenommen hatte, so kam nach mancherlei Verhandlungen im J. 1872 auf die Initiative einiger Amsterdamer Lehrer ein Unterstützungsverein unter dem Namen „Barnabas“ zu Stande. Berechtigtes Mitglied dieses Vereins kann jeder werden, der an einer christlichen Privatschule arbeitet und zugleich dem Verein christlicher Lehrer angehört. Letztere Bestimmung ist nöthig gewesen, um den Vertretern des „allgemeinen Christenthums“, die sich nie auf Art. 2 und 3 der Statuten des Lehrervereins verpflichten werden, aus dem Wege zu gehen. Der Verein „Barnabas“ bezweckt Folgendes: a. Den Wittwen und Waisen christlicher Lehrer, oder auch, falls sie unverheirathet sind, den anderen Hinterbliebenen beim Absterben des Vereinsgliedes eine einmalige Unterstützung angedeihen zu lassen; b. den genannten Wittwen und Waisen dagegen (nicht den anderen Hinterbliebenen) eine jährliche Unterstützung zu verschaffen; c. den unterstützten Wittwen und Waisen in allen nöthigen Fällen mit Rath und That zur Seite zu stehen (Art. 2 des Statuts). Jedes berechnete Mitglied (es sind ihrer 220), zahlt einen Jahresbeitrag von 3 fl. und für jedes seiner Kinder unter 18 Jahren 30 Cents, sowie 1 fl. bei jedem Todesfall unter den Vereinsmitgliedern, so daß die jährlichen Beiträge für jedes Glied bis jetzt jährlich 6—7 fl. betragen. Gegen diesen beziehungsweise geringen Beitrag zahlt der Verein jeder Wittwe beim Tode ihres Mannes eine einmalige Unterstützung von 200 fl., eine Jahresrente von 200 fl., nebst einer Zulage von 20 fl. für jedes Kind unter 18 Jahren. Das wird allein durch die große Opferwilligkeit der begüterten Vertreter der confessionellen Volksschule möglich. Im Laufe des Jahres 1878 wurden 12 Wittwen und ihre Kinder mit einer Summe von 3020 fl. unterstützt, während das, innerhalb 6 Jahren, durch freiwillige Beiträge und Schenkungen angesammelte Stammcapital bereits eine Höhe von 29,000 fl. erreicht hat. Die niederländischen Christen lassen sich in der That was kosten.

Es hatte sich vor einigen Jahren auch ein „Centralcomité zur Unterstützung alter und kranker Lehrer und Lehrerinnen an christlichen Privatschulen“ gebildet, das nach seiner letzten Jahresrechnung auch schon über eine Einnahme von 1302 fl. für seine Zwecke verfügen konnte. Im Laufe des Jahres 1878 ist dieses Comité zu einem Verein erweitert worden, dessen Mitglieder nicht bloß in Krankheit und Noth eine einmalige oder zeitweilige Unterstützung, sondern nach 40jähriger Schularbeit eine jährliche, wenn auch sehr bescheidene Pension bekommen sollen. Die Sache hat ihre besonderen Schwierigkeiten, da sich für Wittwen und Waisen die Barmherzigkeit viel eher ansprechen läßt und sich auch eher willig zeigt, als für Pensionen. Der Verein ist aber noch zu neu, um viel darüber berichten und über seinen etwaigen Erfolg etwas Bestimmtes voraussagen zu können. Nichtsdestoweniger ist ihm im Interesse der christlichen

Volksschule ein gutes Gedeihen zu wünschen; um so mehr, da die Lehrer an den öffentlichen Schulen in Betreff ihrer Pension mit den Staatsbeamten gleichberechtigt sind.

Der Lehrerverein hatte, wie wir früher sahen, laut Art. 5 e. auch die „Unterstützung christlicher Schulen und die Beförderung der Gründung neuer Schulen“ in Aussicht genommen. Es zeigte sich aber bald, daß diese Bestrebungen sich mit der Sorge für die Schularbeit, die den Lehrern in erster Linie oblag, nicht recht vereinigen ließ. Es wurde darum am 30. Oct. 1860 unter dem Vorsitze Groen van Prinsterers der „Verein für christlich-nationalen Schulunterricht“ gegründet, der bald seine Mitglieder nach Tausenden zählte. Dieser Verein vertrat von jetzt an mit der größten Regsamkeit und dem besten Erfolg das christliche Schulwesen dem Staate, der Kirche und dem niederländischen Volke gegenüber und sorgte zugleich für die äußeren Bedürfnisse desselben. Er zählt in diesem Augenblicke 136 Zweigvereine und hatte nach dem letzten Berichte eine Jahreseinnahme von 47,731 fl. Von dieser Summe wurden 40,680 fl. durch einmalige und jährliche Beiträge zusammengebracht, bei denen sich auch die Ärmsten beteiligten. Es bestehen nämlich in Städten und Dörfern 84 Stüber- und Cents-Vereine, in denen namentlich die Glieder der Jünglingsvereine das Sammleramt übernehmen, und die 1878 die Summe von 5517 fl. zusammenbrachten. — In den nördlichen Provinzen des Landes hat sich seiner Zeit noch ein zweiter Verein für „Reformirten Schulunterricht“ gebildet, der ebenfalls, wenn auch nicht in so großem Maßstabe, im Segen wirkt. — Die gesammelten Gelder werden zunächst zur Unterstützung christlicher Privatschulen benutzt. So erhielten 1878 an einmaligen und jährlichen Beiträgen (im Betrage von 100 und 200 fl.) 137 Schulen die Summe von 26,500 fl.

Es zeugt von einem gefunden Blick, daß man schon gleich im Anfange des Schulstreites die Wichtigkeit der christlichen Lehrerbildung zu würdigen wußte. Eine der ersten Privatschulen, die man nach 1842 errichtete und um deren Concession man sich schließlich an die Generalstaaten wenden mußte, war die Präparandenanstalt in Nymwegen (1846). Sie fieng in der That wie ein Senfkorn an: Mai 1846 wurden 3 Schüler aufgenommen, im October abermals 2; Mai 1847 wieder 4; nun in 2 Jahren gar keine; dagegen wurden im October 1849 neun aufgenommen; im J. 1878 zählte die Anstalt 49 Schüler. Sie hat mit außerordentlichem Erfolge gewirkt und sich selbst bei ihren Feinden den Ruf der Tüchtigkeit erworben. Sie hat nicht die geringsten Fonds, sondern ist auf Freiwilligkeit angewiesen. An 26 Orten hat sie Männer aus allen Ständen, die sie als Agenten vertreten; 4 Stüber-Vereine sammeln für sie. Der König der Niederlande giebt einen jährlichen Beitrag von 100 fl., der „Verein für christlich-nationalen Unterricht“ 500 fl.. An jährlichen und einmaligen Gaben kamen 1878 im ganzen ein: 7105 fl.; an Schul- und Pensionsgeld von den Schülern (die Anstalt selbst und verschiedene Vereine haben eine Anzahl Freistellen gestiftet) 4985 fl.; die ganze Einnahme betrug also 12,080 fl., während ein Deficit von 664 fl. vorhanden war. Außerdem hat die Anstalt für bauliche Vergrößerungen innerhalb der Jahre 1876—1878 als Extragaben 11,285 fl. empfangen. — Eine ähnliche Anstalt besteht in Zetten bei Arnheim für angehende Lehrerinnen, die sich ebenfalls eines ganz besonderen Rufes erfreut, auch zum größten Theil aus freiwilligen Beiträgen unterhalten wird und stets 50—60 Schülerinnen zählt. Charakteristisch sind die Worte, mit welchen der so originelle und sich noch in frischer Thätigkeit befindende Rector Nobels seine Rede bei Eröffnung der Anstalt im Jahre 1865 schloß: „Stelle ich mir nun Schülerinnen vor, ausgerüstet mit den nöthigen Kenntnissen und dem erwünschten Zartgefühl, die zugleich geübt sind im klaren Denken und im richtigen Ausdruck, dann muß eine tüchtige Erzieherin damit auch noch eine gründliche Kenntnis und leichte Anwendung angenehmer und gebildeter Umgangsformen besitzen. Reinlichkeit und Nettigkeit an Leib und Gewand; Bescheidenheit und Zurückhaltung in Wort und Geberde; in großen Ansprüchen die letzte; in der Bereitwilligkeit zu helfen und in der Selbstverleugnung die erste; geliebt von unserm Heilande und seinen Engeln; wohl

gelitten bei allen denen, die fühlen und denken nach Gottes Willen; eifrig und gewissenhaft im Umgang und Beruf; geduldig in getäuschten Hoffnungen und in den unausbleiblichen Widerwärtigkeiten dieses Lebens; brauchbar in allen Ständen der Gesellschaft, beliebt bei den Gottesfürchtigen und beneidet von den thörichten Kindern dieser Welt: — solche Erzieherinnen sind ein Segen für diese Welt und eine Ehre für den Herrn Christus. Eine solche Erzieherin stelle ich mir so gerne vor in ihrem letzten Stündlein! Dann stehen die Engel und warten auf sie, um sie zu tragen in das Vaterhaus da droben, wo viele Wohnungen sind, und wo ihr der Herr, dem sie hier treu gedient hat, ihre Stelle anweist, um eine Arbeit zu beginnen, in der sie nie ermatten, in der sie ewig dem Herrn dienen und über die sie sich ewig freuen wird. Das walte Gott!“ Wer möchte nicht gerne seine eigene Tochter in der Atmosphäre eines solchen Mannes wissen. — Noch eine dritte derartige Anstalt hat ein Schulverein 1878 in Doetichem, einem freundlichen Landstädtchen im östlichen Theil der Provinz Gelderland errichtet, über die sich nach einjährigem Bestehen noch nicht viel sagen läßt.

Auch der „Verein für christlich-nationalen Unterricht“ hat sich der Heranbildung christlicher Lehrer stets mit großem Eifer angenommen. Die Rymweger Anstalt erhält, wie oben gesagt, einen namhaften Jahresbeitrag, während der Verein 10 Freistellen im Betrage von 3000 fl. jährlich bei ihr gestiftet hat. — Außer den Anstalten befassen sich aber auch einzelne Lehrer mit der Präparandenbildung. Der Verein nun zahlt jedem Lehrer, dessen Präparand nach vollendetem 18. Lebensjahre das Hilfslehrerexamen besteht, eine Remuneration von 150 fl., wodurch er im J. 1878 die Summe von 2550 fl. verausgabte. — Wo in den Städten und großen Dörfern die Verhältnisse günstiger liegen, vereinigen sich die Lehrer der Privatschulen zu gemeinsamer Arbeit an den Präparanden, natürlich ohne jegliche Vergütung. In solchen Fällen giebt der Verein eine Unterstützung für Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln je nach der Zahl der Zöglinge; 960 fl. verausgabte er auf diese Weise für 108 Präparanden. — In Rotterdam sorgt die reformirte Kirchengemeinde für den Unterricht von 20—30 Präparanden, während im Haag der Cent's-Verein den vereinigten Bemühungen der christlichen Lehrer um die Lehrerbildung einen Zuschuß von 500 fl. zugesagt hat. — Für den Zweck der Präparandenbildung wird jetzt ein eigener Fonds gesammelt.

Trotz der unbefchränkten Unterrichtsfreiheit wird die Gründung christlicher Privatschulen doch oft beinahe unmöglich gemacht. Die Vorschrift des Gesetzes über die genügende Anzahl öffentlicher Volksschulen legt man nämlich so aus, daß für sämtliche Kinder der Gemeinde, sie mögen Privatschulen besuchen oder nicht, die nöthigen Lehrer und Schullocale vorhanden sein müssen. Die bürgerliche Gemeinde Wonsradeel in Friesland z. B. besteht aus einer Anzahl nahe zusammenliegender Dörfer mit 12,476 Einwohnern, 20 Staats- und 10 Privatschulen. In den 10 Dörfern, wo sich die freien Schulen befinden, werden die 10 Staatschulen von 642, und die Privatschulen von 711 Kindern besucht; nichtsdestoweniger sind die öffentlichen Schulen für 642+711 = 1353 Kinder eingerichtet. In dem Dorfe Wons wird die neuerbaute Staatschule von den 2 Kindern der Lehrer und 8 auswärtigen besucht; die ebenfalls neue Schule in Schraard von 2 Auswärtigen; die Schule in Schettens von 4 Auswärtigen und endlich die Vollumer Schule von einem Kinde; mithin 4 Schulen mit 17 Schülern. Dieser Zustand währt schon 9 Jahre trotz allen Reclamirens. Daß die Steuerlast, namentlich für die Vertreter der Privatschule, weil sie die öffentlichen Schulen mit bezahlen helfen müssen, eine erdrückende wird, läßt sich begreifen. Sind nun auch solche Fälle, die der liberale Fanatismus hervorgerufen hat, nicht die Regel, so steht doch vielfach der öffentliche Schulapparat theilweise unbenutzt da. Auch fängt man an, so bald in einem Orte von der Errichtung einer christlichen Privatschule die Rede ist den öffentlichen Unterricht für Reich und Arm unentgeltlich zu ertheilen. Da werden die geforderten Opfer groß. Die 134 vom Verein für christlich-nationalen Unterricht unterstützten Schulen z. B. erforderten bei größter Sparsamkeit im J. 1878 eine Summe von 274,985 fl. an laufenden Ausgaben, wobei die Verzinsung des enormen

Anlagecapitals noch außer Betracht gelassen ist. Ein sehr erfreuliches Zeichen dabei ist, daß man sich namentlich der ärmeren Classen annimmt. Die Stadt Leyden ist in dieser Beziehung ein leuchtendes Beispiel. Dort unterhält ein Localschulverein eine Armenschule für 600 Kinder mit einem Kostenaufwand von mehr als 7000 fl. jährlich (1878: 7310 fl.), von denen 6500 fl. in Leyden selbst gesammelt werden. Während ist es zu vernehmen, daß die armen Kinder freiwillig an einzelnen Centstücken im Laufe des Jahres 1878 eine Summe von 1002 fl. zusammenbrachten. Vor einigen Monaten hat man selbst eine zweite Schule eröffnet, in der ein mäßiges Schulgeld gezahlt wird. — Eine Hauptschwierigkeit bleibt in allen Fällen, namentlich auf dem Lande, wo nicht immer Capitalien flüssig zu machen sind, die Beschaffung der nöthigen Localitäten. Vor einigen Jahren sammelte darum der Verein für christlich-nationalen Unterricht ein Capital von 100,000 fl. in unverzinslichen Darlehen von je 100 fl., um daraus beim Bau christlicher Schulen Vorschüsse bis zum halben Werthe des Pfandstückes auf Hypothek gegen 5% Zinsen geben zu können. Von diesen 5% werden 3% als eigentliche Rente behandelt, um damit das Grundcapital zu amortisiren, während 2% als Rückzahlungsrate auf den gemachten Vorschuß angesehen werden. Auf diese Weise tritt der Verein nach einer Reihe von Jahren in den freien Besitz des Stammcapitals, während die Schulgemeinden das geliehene Capital mit den Zinsen zurückzahlen. Weil der Fonds erschöpft war, ist man augenblicklich damit beschäftigt, ein zweites Capital von 100,000 fl. zu sammeln. — Eine erwähnenswerthe Opferfreudigkeit zeigt die erst wenige Jahrzehnte alte und aus circa 100,000 Gliedern bestehende altreformirte Kirche, der meistens Leute geringen Standes angehören. Sie giebt jährlich gegen 150,000 fl. für ihre Schulen aus. — Und wer wollte alle Fälle aufzählen, wo einzelne Personen in engerem Kreise oft mit fürstlichen Gaben die christlichen Schulen ermöglichen. — Daß wir der Katholiken nicht erwähnt haben, hat einfach darin seinen Grund, daß die Organisation ihrer Kirche derartige Bestrebungen ganz der Oeffentlichkeit entzieht, und man stets nur einen Theil des Resultates zu sehen bekommt, wovon sogleich die Rede sein wird.

Niederland hatte laut des neuesten Königl. Jahresberichtes Ende 1877 im ganzen 3813 Volksschulen mit 500,440 Schülern. Davon waren 2836 Schulen mit 378,823 Schülern Staatsanstalten und 977 Schulen mit 121,617 Kindern waren Privatschulen; mithin besuchten $\frac{3}{4}$ sämmtlicher Schüler die confessionellosen Staatschulen. Von den 977 Privatschulen haben 604 einen ausgesprochen confessionellen Charakter; 303 sind protestantisch, 297 katholisch und 4 jüdisch. Die Schülerzahl derselben läßt sich aus den Regierungstabellen nicht ermitteln. Unter den noch restirenden $977 - 604 = 373$ Privatschulen sind noch viele confessionelle, deren Zahl sich aber auch nicht bestimmen läßt, weil eine in dem amtlichen Berichte aufgestellte Rubrik für den religiösen Charakter der Anstalten nicht ganz zutreffend ist. Uebrigens werden die Verhältniszahlen dadurch nicht wesentlich irritirt. Von ganz anderer Bedeutung aber ist es, daß fast sämmtliche öffentliche Schulen in den Provinzen Nordbrabant und Limburg, die von $34,482 + 21,520 = 56,002$ Kindern besucht werden, dem Gesetze zum Troß nicht confessionellos, sondern durch und durch katholisch sind. Kinder, Eltern, Lehrer, Schulinspectoren, Gemeinde- und Provinzialbehörden sind katholisch bis zur letzten Faser; wie sollte da die Schule anders sein können! Man sieht auch hier wieder, wie ein lebendiges kirchliches Bewußtsein der Bevölkerung aller und jeder Staatsgewalt Troß bieten kann. — Wo sich aber dieser Praxis weniger angenehme Hindernisse in den Weg stellen, da steuert man in entgegengesetzter Richtung, wie z. B. in der Stadt Herzogenbusch. Horn bemerkt (a. a. O. S. 79 f.) auf Grund eigener Untersuchung an Ort und Stelle darüber Folgendes: „Die Gemeindevertretung von Herzogenbusch thut alles Mögliche, die Privatschulen der Stadt zu begünstigen. Vacanzen an der öffentlichen Schule läßt sie möglichst lange offen und verwendet währenddem die vorhandenen Lehrkräfte in einer Weise, daß die Eltern es leid werden, ihre Kinder in so geleitete Schulen zu schicken. Dabei thut sie für Schullocale wenig, erhebt hohes Schulgeld

und ermüdet Lehrer und Schulaufscher durch möglichste Langsamkeit in der Erledigung aller Schulangelegenheiten. So ist die Gemeindevertretung von Herzogenbusch, obgleich sie direct für die Privatschule nichts thut, dennoch die beste Pflegerin derselben, indem sie nicht nur die Mittel der Bürger schont, sondern auch dafür sorgt, daß die öffentliche Schule in keinem Betracht mit der Privatschule concurriren kann. Und hiergegen ist nichts zu machen. Daß jemals in der zu $\frac{1}{5}$ katholischen Stadt eine nicht gut katholische Vertretung aufkommen sollte, ist nicht zu erwarten. Bei der vorgesezten Behörde zu klagen, wäre nutzlos, die ist auch katholisch; dazu ist ja auch dem Wortlaut des Gesetzes genügt.“ — In anderen Bezirken, wenn auch des theilweise so traurigen Glaubensstandes der evangelischen Kirche wegen nicht in ganzen Provinzen, ist die Staatsschule factisch reformirt, oft selbst mit einem altreformirten Hauche. — Auch in den großen Städten hat das Privatschulwesen eine bedeutende Höhe erreicht. Wir wählen von den vier größten Städten des Landes, Amsterdam, Rotterdam, Haag und Utrecht, nur die drei letzteren als Beispiele, weil uns die neuesten statistischen Berichte über Amsterdam leider nicht zur Hand sind. In Rotterdam befinden sich in öffentlichen Schulen 7228 Kinder. In den Privatschulen dagegen waren Ende 1878 8577 Schüler und davon 7234 in Anstalten mit ausgesprochen confessionellem Charakter. Selbst in den Kleinkinderschulen besuchen von 5166 Kindern 3218 die mit christlichem Charakter. In Rotterdam zeigen die Katholiken eine ganz besondere Mäßigkeit. — Haag: Öffentliche Schulen: 6090 Kinder; sämtliche Privatschulen: 6300 und davon in christlichen Privatschulen: 4498. Öffentliche Kleinkinderschulen: 2342; private 2897 Kinder. Aus den officiellen Berichten ist die Schülerzahl der christlichen Kleinkinder-Anstalten nicht zu ermitteln. — Utrecht: Öffentliche Schulen: 2974 Kinder; sämtliche Privatschulen: 4782 und davon in den christlichen Schulen: 4077 Kinder. Die Kleinkinderschulen sind in den officiellen Jahresbericht nicht aufgenommen. Die Stadt Utrecht steht in Betreff des Privatschulwesens einzig in ihrer Art da, und schon von alters her hat hier namentlich die reformirte Gemeinde eifrig ihre Pflicht in Betreff der Jugenderziehung gethan. Auch im Haag und in Utrecht trägt die Schülerzahl der Katholiken sehr viel zu dem für die Privatschulen so günstigen Verhältnis bei.

Die Presse hat an den Erfolgen des christlichen Privatschulwesens keinen geringen Antheil. Vom 1. Juli 1844 an, wo das Nymeeegsch Scholblad vor Christelyk Onderwys seine erste Nummer versandte, bis auf den heutigen Tag haben eine lange Reihe von Blättern und Zeitschriften ihre Stimme für die gute Sache erhoben. Oft haben sie nur wenige Jahre bestanden und sind der Noth der Zeiten unterlegen; oft haben sie einer Formveränderung sich unterwerfen müssen, um der fortschreitenden Entwicklung der Verhältnisse besser Rechnung tragen zu können. Aber wie oft man auch die Wasserzeichen hat verlegen müssen, man hat stets wieder mit neuer Geduld und frischem Muth ein fest und sicher abgegrenztes Fahrwasser herzustellen gewußt. Die kirchlichen Blätter orthodoxer Richtung haben ebenfalls dem christlichen Privatschulwesen stets große Aufmerksamkeit gewidmet. — So beherrscht denn auch die Schulfrage schon seit vielen Jahren den ganzen politischen Zustand: bei allen Wahlen für die Landes- und für die Gemeindevertretung ist sie stets das Schiboleth, und manche von den vielen Ministerien, die seit 1848 das Staatsruder geführt haben, sind, ohne daß man's gerade immer so offen bekennen wollte, an der Schulfrage zu Grunde gegangen. Und wenn man sich von deutscher Seite manchmal darüber gewundert hat, daß trotzdem in den Regierungskreisen noch kein Umschwung erfolgt ist, so hat dies einfach darin seinen Grund, daß ein großer Theil der Vertreter des confessionellen Schulwesens politisch mundtot gemacht ist. Der Wahlcensus für die Generalstaaten variirt nämlich zwischen 20 und 160 fl. und selbst der für die Gemeindevertretung zwischen 10 und 80 fl. Außerdem haben manche der aufeinander folgenden liberalen Ministerien stets an den Wahlkreisen herum modellirt und sie für ihre Partei derart günstig zugeschnitten, daß beispielsweise bei den Wahlen im J. 1875, obgleich von den damals abgegebenen 70,000 Stimmen nur 32,000 auf die Liberalen fielen, diese doch die Majorität in der Kammer

hatten. Bei den Wahlen im J. 1877 war ihnen das Stimmverhältniß durchaus nicht günstiger und im Juni 1879 verloren sie selbst drei Sitze an die Vertreter der Confessionsschule. Am 18. Juli 1878 wurde das neue Schulgesetz in der Zweiten Kammer mit 52 gegen 30 Stimmen angenommen; heute würde man schon mit 49 gegen 33 stimmen. Diesem Rückschritt ist ein gewaltiger Fortschritt zu wünschen. Ausführlich und dabei sehr ergötzlich handelt über die liberale Taktik in Betreff der Wahlbezirke folgendes, kurz nach den Wahlen im J. 1875 erschienene Schriftchen: „Het eiland Cyferburg en zyne negen Kiesdistricten, door Sapiënti Sat.“ Amsterdam, de Hoogh 1875.

Als man im Sommer des Jahres 1878 von liberaler Seite nicht nur das neue Schulgesetz durchtrieb sondern zugleich darin dem Privatschulwesen die finanziellen Daumenschrauben ansetzte, da erhob sich ein ungeahnter Sturm im Lande. Die Niederlande haben in diesem Augenblicke 3,700,000 Einwohner; darunter sind 2,193,000 Protestanten und 1,313,000 Katholiken. Nun wandten sich mehr als 140,000 der letzteren mit Petitionen an die Kammer und baten um Verwerfung des Gesetzes. Als das Gesetz nun unter dem heftigen Widerspruch der Opposition doch angenommen wurde, unterzeichneten innerhalb 5 Tagen (22. bis 26. Juli) 305,869 großjährige Protestanten eine Adresse an den König, worin man um Nicht-Unterzeichnung des Gesetzes und um eine „Volksschule mit der Bibel“ bat. Daneben wandten sich 306 Presbyterien aus der reformirten Kirche, 108 altreformirte und 7 lutherische Presbyterien, sowie eine Anzahl Corporationen und Vereine in gesonderten Bittschriften mit demselben Wunsche an den König. Nachdem diese Riesenpetition von einer Deputation, die Herrn Clout van Soeterwoude zum Sprecher hatte, am 3. August überreicht worden war, forderte der König von seinem Minister Rappéyne einen Specialbericht. Als nun in diesem Berichte die Volkspetition als „eine lange vorher überlegte und wohl vorbereitete, reinpolitische Demonstration“, also mit anderen Worten als ein agitatorisches Spectakelstück qualificirt wurde, unterzeichnete der König am 17. Aug. das Gesetz. Bis jetzt (Sommer 1879), also nach einem Jahre, ist es aber noch nicht in Kraft getreten; die Ausführungsrescripte haben die königliche Unterschrift nicht erlangen können. Das Ministerium Rappéyne ist an seinem eigenen Gesetze zu Grunde gegangen und hat soeben, nach allerlei verzweifelten Versuchen, den guten Schein zu retten, seine Entlassung genommen. Was wird die Zukunft bringen? — (Näheres über diese Volkspetition siehe in der Schrift: Gedenkboek betreffende het volkspetitionnement, bewerkt door N. M. Feringa. Amsterdam, 1878, J. H. Kruyt; 168 S.).

In Belgien und Frankreich ist es bekanntlich in den letzten 50 Jahren ebenfalls kaum je zum rechten Schulfrieden gekommen. Der Liberalismus wollte und will in diesen ganz katholischen Ländern das Volksschulwesen nach seiner bekannten Schablone umbilden, was ihm in Belgien wenigstens dem Buchstaben nach ja auch gelungen ist. Man hat bei den Verhandlungen darüber oft auch auf Holland, als auf das Musterland des liberalen Schulwesens hingewiesen und dabei das Privatschulwesen todt zu schweigen gesucht. Oft war dies ein unwillkürliches Versehen, weil es von Katholiken begangen wurde, die zwar mit ihrer Kirche zerfallen waren, aber es noch nicht bis zu einem Verständniß der Gewissensfragen der reformirten Niederländer gebracht hatten. Wo aber das Todtschweigen nicht ganz thunlich war, suchte man das Privatschulwesen herunter zu setzen, indem man sich auf ein Urtheil Cousin's aus dem Jahre 1836 berief. Dieser erzählt nämlich in seinem bekannten Buche über Holland: „Die öffentlichen Schulen seien früher nur Armenschulen gewesen, die besseren Stände hätten ihre Kinder nur den Privatschulen gegen schweres Schulgeld und zwar aus Standesvorurtheil anvertraut. Nachdem man aber die Armenschulen trefflich organisirt und sie durch Anstalten, in denen Schulgeld erhoben wurde, ergänzt hätte, seien die Staatsschulen auch bei den Bemittelten immer mehr in Aufnahme gekommen, und die Privatschule sei in demselben Maße innerlich und äußerlich zurückgegangen.“ Und nun behauptet man, dem sei noch so. Abgesehen davon, daß das Urtheil Cousin's in den 43 Jahren seit

1836 doch etwas allzu fadenscheinig geworden ist, widerspricht die Behauptung für die Jetztzeit auch allen oben mitgetheilten statistischen Thatsachen; denn gerade in den größten Städten, wo doch die bemittelten Stände am zahlreichsten vertreten sind, besuchen, wie wir gesehen haben, wenigstens die Hälfte aller Kinder die Privatschulen. Es ist geradezu eine Abgeschmacktheit, behaupten zu wollen, die Leute schicken aus purem Standeshochmuth gegen schweres Schulgeld ihre Kinder in schlecht geleitete Schulen, während man in dem heutigen Niederland kaum mehr Nachtwächter werden kann, ohne eine Anzahl Examina absolviert zu haben, in denen die Schüler vortrefflich geleiteter Schulen nur mit Mühe bestehen. Außerdem widerspricht diese Behauptung auch dem officiellen Urtheil. Im J. 1871 nämlich hieß es in einem Commissionsbericht der Zweiten Kammer wörtlich also: „Die Commission kann leider nicht behaupten, daß (seit 1857 nämlich) die Resultate des Unterrichts dem größeren Umfang desselben und den darauf verwendeten Anstrengungen entsprächen.“ Und über die Privatschulen heißt es ebenfalls wörtlich: „Ueber den Unterricht in den Privatschulen laufen im allgemeinen sehr günstige Berichte ein, und derselbe braucht hinter dem an öffentlichen Schulen erteilten nicht zurückzustehen.“ Wenn nun trotzdem Herr Kappeyne in den Motiven zu seinem Gesetz die verjährete Phrase über die „nationale“ Schule im Gegensatz zur Armenschule wieder hervorholte, so war das einfach ein Mittel, um die auch nach seinem Gefühl immer tauber werdenden confessionslosen Schulscheiben etwas aufzuputzen.

Man hat auch behauptet, Niederland sei in Folge seiner „weisen“ Schulgesetzgebung zu einem wahren Paradies confessionellen Friedens geworden. So behauptet E. de Laveleye in seiner Schrift über „die Volksschule im 19. Jahrhundert“ (S. 199 der holländischen Uebersetzung): „Niederland hat uns gezeigt, auf welche Weise die höchst wichtige Frage der Säkularisation der Volksschule gelöst werden kann. Nicht allein sind Sittlichkeit und Religion nicht geschädigt, sondern sie sind selbst geläutert worden, indem man sie erhob über die stürmische Sphäre der dogmatischen Glaubensunterschiede, und ihnen Duldsamkeit und gegenseitige Liebe einhauchte.“ Der klare Blick muß in der That in hohem Grade durch das Parteiinteresse getrübt sein, um nach den oben mitgetheilten Thatsachen eine solche Behauptung niederschreiben zu können. Mit dem confessionellen Frieden ist es seit 1842 in Niederland vorbei und die Gegensätze haben sich mit jedem Jahre mehr zugespitzt. Erst eine solche Lösung der Schulfrage, die den christlich-nationalen Traditionen der Niederlande, ihrer Bewohner und ihres Fürstengeschlechtes Recht widerfahren läßt, wird den confessionellen Frieden wiederbringen, so weit er auf dieser Welt überhaupt möglich ist. Mögen die Niederlande, die nun mehr als 70 Jahre mit ihrem Schulwesen ein Leuchtfener auf gefährlicher Klippe für die christlichen Nationen gewesen sind, nach einem abermaligen 80jährigen Streite zum sicheren Hafen eines echt freiheitlich verfaßten christlichen Volksschulwesens werden!

Fritz Rumscheidt, Lehrer der deutschen evang. Gemeinde im Haag.

Hospites, s. Schüler.

Grabanns Maurus, geb. zu Mainz ums Jahr 776, später Schüler, Mönch, Lehrer und Abt im Kloster Fulda, zuletzt Erzbischof in Mainz und als solcher am 4. Februar 856 gestorben, hat in der Geschichte der Pädagogik auf einen Ehrenplatz Anspruch, sofern er (vgl. eine Dissertation über ihn von Schwarz, Heidelberg 1811, und ein Programm des Gymnasiums zu Fulda vom 13. Nov. 1835) der Schöpfer des deutschen Schulwesens, der primus Germaniae praeceptor genannt worden ist*). Sein Name wird theils vom deutschen Wort Mabe, theils vom griechischen *μάβας* abgeleitet, wornach er eigentlich Kettig heißen hätte; wir gestehen, daß uns keine von beiden Erklärungen zusagt. Maurus wurde er von seinem Lehrer Alcuin genannt, weil der heil. Benedict einen Lieblingsjünger Namens Maurus gehabt hatte (vgl. den Art.

*) Zu vgl. B. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur 1877 Band 1 S. 27. Wattenbach, Deutsche Geschichtsquellen im Mittelalter 1877 Band 1, S. 190 ff.

Benedictiner). Sein Biograph, der Abt Tritheim († 1519), schildert seine Eltern und namentlich die Einwirkung seiner Mutter Adalgunde sehr vortheilhaft; sie glaubten den reichbegabten, wohlgearteten, auch körperlich wohlgebildeten Knaben nicht für die Welt, sondern für den Dienst Gottes bestimmen zu sollen und übergaben ihn deshalb dem Kloster Fulda, wo eine noch von Abt Sturm angelegte Lehranstalt bestand. Sein Eifer in Erlernung alles dessen, was dort von Wissenschaften zu lernen war, und sein ernster Wandel, sein freundiger Gehorsam gewann ihm alle Herzen, namentlich auch seines unmittelbaren Lehrmeisters, des nachmaligen Abtes Ratgar, der aber später sich sehr hart und feindselig gegen ihn benahm. Der Wissensdurst trieb ihn, sich die Erlaubnis zu einem Aufenthalt von einem Jahr in Tours, in der berühmten academia Turonensis auszuwirken, die unter Alcuin in schönster Blüte stand. Dort wurde das Trivium und Quadrivium eifrigst betrieben; außerdem aber wurde (s. d. Art. Alcuin) Theologie und zwar Schriftauslegung gelehrt. Dort hat wohl auch Hrabanus zu seiner ganz außerordentlichen Bekanntschaft mit der Bibel den Grund gelegt, die ihn befähigte, alles Mögliche auch in den weltlichen Wissenschaften mit Citaten aus der Schrift zu begleiten. Ebenso scheint er dort seine Lust zur lateinischen Verstkunst und seine Gewandheit darin geholt zu haben. Alcuin blieb auch fernerhin, so lange er lebte, ihm in herzlicher Liebe zugethan. Zurückgekehrt nach Fulda wurde Hrabanus sogleich zum magister (= rector, scholasticus) der Klosterschule bestellt; und von da an datirte sich nun eine Zeit des ausgebreitetsten Ruhmes für dieselbe. Aus Deutschland, Frankreich und Italien strömten die Jünglinge herbei; wo man für ähnliche Institute einen tüchtigen Lehrer haben wollte, erbat man sich von Hrabanus einen seiner Schüler; auch Fürsten wußten ihren Söhnen nirgends besser ihre Ausbildung geben zu lassen, als unter seinen Augen. Es muß etwas ungemein Schönes gewesen sein um dieses rege geistige Leben in Fulda; laeti tirones, laetique magistri, laetissimus rector — so zeichnet dasselbe Schwarz a. a. D. Man las und erklärte die Schrift, — freilich ohne alle Selbständigkeit, wie es in der Art jener Jahrhunderte lag, einzig durch Citate aus den Vätern und mit sehr reichlicher Anwendung der allegorischen Deutung, durch die man der in der Schrift niedergelegten tiefen Geheimnisse sich zu bemächtigen glaubte. Man las aber auch römische Classiker, namentlich Virgil, was wohl weniger auf einem tieferen poetischen Verständnis, als auf dem Wohlgefallen an den schönen Versen beruhen mochte. Hrabanus hatte in Tours auch einige Kenntnis des Griechischen sich erworben. Hebräisch konnte er wenigstens lesen, ohne daß jedoch ein weiterer Gebrauch ersichtlich wäre, den er etwa davon gemacht. Welches Interesse der Mann aber an Sprachstudien genommen, davon legt insbesondere sein freilich nur ein beschränktes Gebiet umfassendes lateinisch-deutsches Wörterbuch unter dem Titel glossae latino-barbaricae Zeugnis ab. So beschäftigt er sich auch sonst überaus gern mit etymologischen Untersuchungen, deren Werth freilich mehr in seinem guten Willen und der fleißigen Benutzung des ihm zugänglichen Wissens, als im wirklichen Resultat zu suchen ist. Nicht minder aber erstreckte sich die Strebsamkeit des Hrabanus, wie wir aus seinen Schriften de computo (Zeitrechnung mit astronomischer Begründung) und de universo (eine Art Encyclopädie der Weltkunde) ersehen, über die Bibel- und Sprachstudien hinaus und umfaßte auch das, was wir Realkenntnisse nennen. Dinge, wie Reitkunst, Kriegskunst, Schifffahrt, selbst die Kunst, schöne Hausgeräthe zu verfertigen, nahmen sein Interesse in Anspruch; über Musik verbreitet er sich in seinem Buche de clericorum institutione (C. III. c. 24.), und was die übrigen Künste betrifft, so suchte er durch schöne Neubauten, durch Sculptur- und Schnitzarbeiten, durch Verzierungen und Inschriften ebenso sehr die Kloster Räume würdig zu verschönern, als den Kunstsin unter seinen Mönchen und Schülern zu pflegen und jedes Talent, das sich in irgend einer Richtung kund gab, durch Beschäftigung auszubilden. Diejenigen Insassen des Klosters, die sich zu wissenschaftlichen Studien nicht qualificirten, mußte Hrabanus wenigstens dadurch dem Ganzen nutzbar zu machen und zugleich sie selbst zu cultiviren, daß sie in den Abschriften von Kirchenvätern und Classikern, die von anderen gefertigt

worden waren, die Initialen ausmalen, oder die Manuscripte binden, oder selber calligraphische Arbeiten liefern mußten. Als Lehrer gilt von ihm, was das genannte Schwarz'sche Programm sagt: *In hoc quoque primus inter Germanos praeceptores fuit, quod secundum suam quemque indolem instituendum esse commonstravit.* Tritheim aber giebt noch näher folgendes anziehende Bild von ihm: *Quos ille, ut erat mansuetissimus, omnes summa cum diligentia informabat, prout uniuscujusque vel aetas vel ingenium permittebat . . . Singularem habebat docendi gratiam et persuadendi maximam facilitatem. Nam et ingenio fuit acutus, et facundia disertus, voce quoque tubali sonorus et quadam gravitate venerandus. Unde, quoties ratio postulavit, sola potuit voce terrere improbos et non minus humilitate mulcere prostratos.* — Die Verehrung, in Grabanus den Schöpfer des deutschen Schulwesens zu verehren, liegt somit darin, daß unter ihm zum erstenmale auf deutschem Boden solch eine Gemeinschaft des Lehrens und Lernens, beseelt von solchem Eifer und gekrönt von solchem Erfolge, sich gebildet und entwickelt hat; wiewohl dieser Ruhm doch nicht so ausschließlich dem Grabanus und seinem Kloster, sondern gleichzeitig auch dem Kloster St. Gallen unter Abt Gozbert gebührt. Doch scheint, so eifrig man auch hier den Studien oblag, die persönliche Bedeutung des Grabanus, sein unmittelbares Wirken größer gewesen zu sein, als das der St. Galler Lehrer; selbst der treffliche Notker Balbulus, dessen Jugend noch in das letzte Jahrzehnt von Grabanus' Leben fiel, hat bei allem seinem Wissen doch seinen Hauptruhm in einem speciellen Gebiet, nämlich der kirchlichen Poesie (s. d. Art. Gesang) sich erworben, während Grabanus in allen Gebieten zu Hause und thätig war; namentlich aber ist demselben nachzurühmen, daß er, wie Tritheim sagt, *primus omnium sub fide Christi Germanos et graecam resonare linguam docuit et latinam.* Ueberhaupt war diesem das Lehren so lieb, so zur anderen Natur geworden, daß er auch in seinen Predigten das Volk über allerlei Dinge aufzuklären suchte, und selbst als er Abt geworden war, ihm also keinerlei Verpflichtung zum Unterrichtgeben in der Klosterschule mehr oblag, er dennoch dies aufzugeben sich nicht entschließen konnte. Man darf ihn auch in diesem besonderen Sinne den ersten deutschen Schulmann nennen. Mit dieser seiner geistigen Disposition steht es im vollem Einklang, daß er in zwei großen theologischen Streitigkeiten die rationelle Auffassung christlicher Dogmen energisch geltend machte. Die Prädestinationslehre des Mönchs Gottschalk bekämpfte er als eine sittlich gefährliche; die Transsubstantiationslehre des Paschasius Rabbertus, die zum katholischen Dogma geworden ist, verwarf er als eine roh-sinnliche Darstellung einer Sache, die geistig verstanden werden müsse.

Eine Hemmung seiner Thätigkeit trat schon ums Jahr 805 ein, da auf einmal der Abt Ratgar die Lehranstalten eigenmächtig aufhob, den Mönchen ihre Bücher wegnahm und sie zu beständiger Handarbeit zwang. Man versuchte alles, um dieses gewalthätige Verfahren zu sistiren, aber zwölf Jahre lang mußte der schlaue Abt die Schritte, die man höheren Orts wider ihn that, fruchtlos zu machen; erst vom Jahr 817 an, als Ratgar endlich abgesetzt war, konnte die frühere Thätigkeit wieder aufgenommen, jetzt sogar insofern erweitert werden, als — einer allgemeinen Verordnung der Aachener Synode von dem genannten Jahr zufolge — eine schola exterior für diejenigen Schüler, die nicht Mönche werden wollten, von der interior ausgeschieden wurde. — Ob während jener Wirren Grabanus eine Pilgerfahrt nach Palästina gemacht hat, wovon einzelne Nachrichten sprechen, ist nicht sicher zu ermitteln; ebenso ungewiß ist eine Reise nach Italien, die er noch von Tours aus gemacht haben soll.

Später konnte Grabanus einer Verwicklung in die politischen Händel, die dem Vertrag von Verdun vorangiengen, nicht entgehen; er war entschiedener Anhänger Lothars und mußte, da auch im Kloster Parteiungen stattfanden, deshalb den Abtsstab niederlegen, worauf er sich zu Lothar selbst begab. Man bot ihm bald seine vorige Würde wieder an, allein er lehnte sie ab und kehrte erst, als sein Freund Hatto zum Abt gewählt worden war, nach Fulda zurück, wo er auf dem Petersberg als Klausner seinen wissenschaftlichen Arbeiten lebte. Ludwig der Deutsche, ungeachtet er die An-

hänglichkeit des Grabanus an Lothar sehr wohl kannte, hatte dennoch hohe Verehrung für ihn und rief ihn an seinen Hof; als sofort der erzbischöfliche Stuhl in Mainz ledig wurde, ward ihm 847 auf gesetzlichem Wege dieser übertragen. Die letzten Jahre seines Lebens brachte er auf seinem Landgute am Fuße des Johannisberges zu; er ward so allgemein verehrt, daß er nach seinem Tode von dem Landvolk als Heiliger angerufen wurde. Beigesetzt wurde er, seiner eigenen Verordnung gemäß, zu Mainz in der St. Albanskirche.

Die erste (übrigens nicht ganz vollständige) Gesamtausgabe seiner Werke erschien in Köln 1626 in 6 Theilen Fol.; die neueste bildet den 107—112. Theil des *Patrologiae cursus completus* von Migne in Paris; einzeln sind in der Zwischenzeit und schon im 16. Jahrhundert verschiedene seiner Schriften erschienen. Sie bestehen namentlich aus Commentaren zu den biblischen Schriften, aus Predigten, Briefen u., wozu aber eine große Zahl selbständiger Werke kommen, von denen wir außer den vier schon oben erwähnten noch seine Bücher *de vitiis et virtutibus* (eine Moral für Beichtiger), *de anima et virtutibus*, den *liber poenitentium* — *de disciplina ecclesiastica*, — *de praedestinatione contra Godeschalkum*, — *de oblatione puerorum secundum regulam S. Benedicti*, — sein *martyrologium* anführen. Eine seiner berühmtesten Arbeiten führt den Titel *de laudibus S. Crucis*; es ist ein lateinisches Gedicht, dessen Verse so geschrieben und darnach eingerichtet sind, daß sie zusammen die Figur des Kreuzes vorstellen. Als geschickter Versifier hat er auch außerdem verschiedene Hymnen gedichtet.

Außer den genannten Dissertationen und dem, was alle Kirchengeschichtswerke über Grabanus enthalten, ist über ihn vornehmlich zu lesen die Biographie von Kunstmann, Mainz 1841. Im Februar 1856 hat das Gymnasium in Fulda eine solenne Säcularfeier seines Todes begangen, s. das Programm derselben von Carl Schwarz, Director, das übrigens nähere geschichtliche Data nicht über Grabanus, sondern über Sturm und die Gründung des Klosters enthält. Bei dieser Feier wurden zwei Hymnen des Grabanus, *Christe sanctorum decus angelorum* und *Festum nunc celebre magnaue gaudia*, abgesungen. Auch die evangelisch-deutsche Schule ist bei jener Veranlassung an ihn erinnert worden, s. d. Aufsatz des Unterz. im süddeutschen Schulboten 1856 Nr. 2—4, unter dem Titel: Ein deutscher Schulmann vor tausend Jahren, von welchem Aufsatz — da seitdem kein weiteres geschichtliches Material über Grabanus zu Tage gekommen — das Wesentliche auch in obigen Artikel aufgenommen ist.

Palmer †.

Hülfsleistung, s. Beihülfe.

Hülfslehrer. (Adjuvanten in Schlesien.) Nicht alle verschiedene Arten von Hülfslehrern, wie dieselben aus mannigfacher Veranlassung in Erziehungs- und Schulanstalten an der Stelle oder zur Unterstützung von ordentlichen Lehrern ihre Verwendung finden, sollen hier besprochen werden. Die nachfolgenden Mittheilungen fassen nur eine Art von Hülfslehrer-Stellungen ins Auge, welche in Schlesien als eine weitverbreitete Institution unter dem Namen von Adjuvanturen allgemein bekannt ist. Wie dieselbe, aus besondern Localverhältnissen hervorgegangen, in der genannten Provinz sich nach verschiedenen Seiten hin bewährt hat, dürfte sie vielleicht geeignet sein, auch für analoge Zustände und Bedürfnisse anderer Gegenden manche Förderung der Schulzwecke und der äußeren Lage mancher Lehrer herbeizuführen. Zunächst ist die Bezeichnung, in anderen preussischen Provinzen nicht übliche Einrichtung für die, in den langgestreckten Gebirgs- und Bergthälern umfangreicher Theile Schlesiens selbst bis zur Ausdehnung einer Meile und darüber sich hinziehenden Dörfer, um der großen Kinderzahl, wie um der großen Entfernungen, zum Theil auch um der Armut der dem lohnenderen Erwerb des Landbaues meist fern bleibenden Bevölkerung willen, behufs einer geordneteren Schulversorgung ins Leben gerufen. Seit welcher Zeit dies geschehen, ist zwar nicht genau zu ermitteln; da aber in dem katholischen Schulreglement für Schlesien vom 3. Nov. 1765 Hülfslehrerstellen noch gar nicht erwähnt sind, dagegen in dem

Reglement vom 18. Mai 1801 die Adjuvantur als eine gesetzlich geregelte Institution auftritt, so liegt die Vermuthung nahe, daß durch die, von der preussischen Regierung (mittelft des Allgem. Landschul-Reglements vom 12. Aug. 1763 und der erstbezeichneten obigen Verordnung vom 3. 1765, sowie des Allgemeinen Landrechtes vom 3. 1794) erfolgte gesetzliche Feststellung der allgemeinen Schulpflichtigkeit innerhalb der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts erweiterte Schulbedürfnisse zu Tage getreten sind, welchen man in Schlesien durch die in Rede stehende Einrichtung Genüge zu leisten suchte. Die Zahl der schulpflichtigen und gesetzlich zum regelmäßigen Besuche der Schule anzuhaltenden Kinder mußte nämlich unter den bezeichneten Einwirkungen, zunächst in den erwähnten größeren Gebirgsdörfern, so bedeutend sich steigern, daß eine Lehrkraft für die unterrichtliche Versorgung derselben nicht mehr ausreichen konnte. Der Errichtung neuer selbständiger Schulsysteme trat theils wegen der dadurch bedingten Baukosten und der Beschaffung auskömmlicher Dotationen, die Armut der Gemeinden, theils die Berechtigung der einmal Angestellten auf Schulgeld und sonstige Einkünfte, theils auch wohl ein Mangel an solchen Lehrern, die zur selbständigen Ausrichtung des Schulamtes hinlänglich qualificirt gewesen wären, hindernd entgegen. So wurde den vorhandenen Lehrern die Annahme von Gehülfen gestattet, welche, als Haus- und Familiengenossen jener, gegen freie Kost und sonstige geringe Vergütung, bei der Versorgung der Schulen Unterstützung zu leisten hatten und in solcher Thätigkeit, unter der Leitung und weiteren Unterweisung der Hauptlehrer, sich zugleich zur künftigen selbständigen Ausrichtung des Schulamtes fortbilden konnten. Eine gleiche Einrichtung griff auch für die größeren Dörfer in den nicht gebirgigen Theilen der Provinz Pflz, wurde auch, nachdem allmählich einer ausreichenderen Lehrerbildung größere Sorgfalt zugewendet worden, meistentheils beibehalten, wo, wegen Ueberfüllung der Hauptschulen oder wegen zu großer Weite der Schulwege, entweder an denselben Orten oder in anderen eingeschulden Dörfern derselben Kirchfahrt besondere Neben-, sog. Lauffschulen eingerichtet wurden.

So ist, was an einzelnen Orten, um einem hervorgetretenen Bedürfnisse zu entsprechen, als eine zuerst vielleicht nur nothdürftige Aushilfe zugelassen wurde, bereits seit länger als einem halben Jahrhunderte eine gesetzlich geordnete allgemeine Einrichtung für die ganze Provinz geworden und hat einen solchen Umfang erreicht, daß allein in dem Regierungsbezirke Liegnitz von den nahezu 1000 evangelischen und etwa 240 katholischen Landschullehrern den ungefähr je fünften Theil Adjuvanten bilden. Städtische Schulverhältnisse kommen hierbei nicht in Betracht. Denn wengleich zu Zeiten auch an Stadtschulen solche Hülfslehrer angestellt worden sind, so geschieht dies gegenwärtig grundsätzlich nicht mehr, und an den wenigen Orten, wo ein solches Verhältnis sich noch bis jetzt erhalten hat, ist für den nächsten Personalwechsel in derartigen Stellen eine durch Berufung selbständiger Lehrer herbeizuführende Aenderung angeordnet, da städtische „Adjuvanturen“ meist nur von jenen ländlichen Einrichtungen den Namen entlehnt und einen nichtigen Vorwand zur Herabdrückung der Gehalte für die unteren Lehrerstellen abgegeben hatten. Wo aber für ländliche Verhältnisse, bei vorkommenden Personenwechseln in den betr. Schulämtern, die etwaige Umwandlung von Adjuvanturen in zweite selbständige Lehrerstellen in Anregung gebracht ist, da hat der eingehenden Erwägung nur in verhältnismäßig wenigen, ganz besonders gearteten Fällen eine derartige Maßnahme sich empfehlen können. Diese Erfahrung weist entschieden darauf hin, daß die in Rede stehende Einrichtung, wengleich ursprünglich nur aus Nothständen hervorgegangen, doch in ihrer weiteren Entwicklung sich nach verschiedenen Seiten hin als eine mannigfach nützliche und segensbringende erwiesen hat.

Zunächst nämlich wird durch Errichtung einer größeren Zahl von Adjuvanturen ein Bedenken beseitigt, wenigstens bedeutend verringert, welches vielfach, und mit Recht, gegen den zu frühen Eintritt junger Lehrer in selbständig zu verwaltende Aemter erhoben worden ist. Denn daß zur alleinigen und selbständigen, wenn auch immerhin zunächst nur interimistischen Vertretung einer ganzen Schule für die Interessen des

Unterrichtes und der Disciplin, sowie für die Beziehungen der Schule zur Kirche, Gemeinde und Familie, eine auf dem Grunde gereifterer Lebenserfahrung und Charakterbildung gewonnene Selbständigkeit des ganzen inneren Menschen dringend wichtig ist, liegt eben so klar auf der Hand, als die Erfahrung es lehrt, daß ein solches Erfordernis bei zwanzigjährigen jungen Lehrern, nach so eben absolvirter seminarischer oder sonstiger Vorbereitung, nur in den seltensten Fällen gefunden wird. Nur wenige Seminarzöglinge sind so reich begabt und so hoch begnadigt, daß sie, alsbald nach ihrer Vorbildungszeit in die selbständige Verwaltung eines Schulamtes gestellt, in derselben nach den oben angedeuteten Seiten hin ebensowohl die rechte Umsicht und Sicherheit, als die rechte Mischung von Ernst, Liebe und Demuth zu bethätigen im Stande wären. Bei den, aus einer freieren Vorbereitung durch die sog. Commissionsprüfung ins Lehramt eintretenden jungen Leuten ist der bezeichnete Mangel ein noch viel größerer. Daher sind viele, schwer wieder gut zu machende Misgriffe und bedauerlichste, auf lange Zeit die amtliche Wirksamkeit beeinträchtigende Verschiebungen der richtigen Stellung und des rechten Verhältnisses zu Vorgesetzten, Gemeindegliedern und Schülkern die traurigen Folgen eines zu frühen Eintritts in die selbständige Verwaltung des Schulamtes. Dazu bedingt das selbständige Amt meist die Errichtung eines eigenen Hausstandes. Verfrühte Ehen, unter solchen Umständen zu einer Zeit, wo die innere Reife zur Begründung und Ausrichtung des Hausvateramtes noch fehlt, ohne sorgsame Wahl geschlossen, nehmen oft durch schmerzliche Täuschungen, durch bald eintretende häusliche Sorgen und Leiden, die frische Begeisterung junger und strebsamer Lehrer in ihrer ersten Blüte mit hinweg.

Ganz anders, wo die ersten Lehrjahre in Adjuvanturen der oben bezeichneten Art unter nur einigermaßen günstigen und normal sich gestaltenden Verhältnissen verlebt werden. In geordnete Schuleinrichtungen als Gehülfen gereifterer Lehrer gestellt, höchstens mit der alleinigen unterrichtlichen Versorgung von Nebenschulen betraut, deren sonstige Vertretung nach außen hin aber auch noch der reiferen Erfahrung ihrer Hauptlehrer obliegt; in einer, den künftigen eigenen Verhältnissen analogen Lebensatmosphäre einem geregelten Familien- und Hausstand gliedlich angehörend, sind die Adjuvanten in den ersten Jahren nach ihrem Austritt aus dem geschlossenen Anstaltsleben der Seminare für die Gestaltung ihrer amtlichen Wirksamkeit wie ihres außeramtlichen Lebens manchen, bei sofortiger Selbständigkeit drohenden wesentlichen Gefahren enthoben, wenigstens entschieden ferner gestellt, während andererseits sie selbst durch ihre jugendliche Frische, sowie durch die Erträge und weitere Entwicklung ihrer erst vor kurzem gewonnenen Seminarbildung das pädagogische Interesse und Leben alternder Hauptlehrer fermentartig vor Erstarrung und ermattender Amtsausrichtung bewahren können.

Wohl ist nicht in Abrede zu stellen, daß der mehrfache innere Segen, welcher nach den angedeuteten Seiten hin aus der Adjuvantenstellung erwachsen kann, keineswegs allenthalben zur Wahrheit geworden, sondern nicht selten durch die Ungunst äußerer Verhältnisse, sowie durch sündliche Einmischung unfriedfertigen Wesens oder minder ernster Lebensauffassung mannigfach beeinträchtigt worden ist. Doch es soll ja die verkehrte Ausgestaltung des an sich keimkräftigen Guten eine weitere Anwendung desselben auf keinem Lebensgebiete ausschließen; und in Beziehung auf das vorliegende darf entschieden behauptet werden, daß der erfreulichen Erfahrungen viel mehr, als der unersprieflichen gemacht, ja, daß selbst aus manchen Beirungen des in Rede stehenden Verhältnisses zumal für die theilhaftigen Adjuvanten, vielfach wichtige und späterhin mit Dank erkannte und zum Segen gewendete Lebenserfahrungen erwachsen sind.

Aber auch noch nach anderen, mehr die äußere Schulversorgung und Lehrerstellung betreffenden Seiten hin hat die in Rede stehende Einrichtung für Schlesien sich als wichtig erwiesen. Es ist bereits oben bemerkt, daß die den Adjuvanten zugewiesene Wirksamkeit zum Theil in Neben-, sog. Lauffchulen eingeschulter Dörfer ausgeübt werden muß. Die Schulgemeinden dieser Ortschaften sind theils so klein und arm, daß sie, zumal wenn die Bevölkerung noch confessionell geschieden ist, eigene Lehrer

zu unterhalten nicht vermögen; theils liegen dieselben von dem Orte der Hauptschule durch so weite und zu Zeiten so beschwerliche Wege getrennt, daß eine täglich regelmäßige Zurücklegung der letzteren, zumal seitens der jüngeren Schulkinder, für unthunlich erachtet werden muß. Für solche Verhältnisse, unter welchen sonst eine regelmäßige Beschulung der Kinder unmöglich gewesen wäre, hat schon das oben bezeichnete Schulreglement vom Jahre 1801 die Anstellung von Adjuvanten bei den betreffenden Hauptschulen angeordnet und demselben die Unterrichtsertheilung an jenen entfernteren Orten zugewiesen, „da es leichter ist, daß ein erwachsener Mensch einen entfernten Weg mache, als Kinder“. Und daß ferner auch in solchen Fällen, in welchen nothdürftig ein eigener oder, in größeren ländlichen Ortschaften, ein zweiter selbständiger Lehrer unterhalten werden könnte, doch bei weitem vorwiegend der Beibehaltung oder Neubegründung von Adjuvanturen der Vorzug gegeben wird, beruht auf dem ebenfalls schon von jenem Reglement hervorgehobenen Grundsatz, daß von zu schlecht besoldeten Schullehrern nicht viel Nützliches für die Erziehung zu erwarten sei. Würden nämlich — was ja bei Personalwechseln in den betreffenden Hauptlehrerstellen möglich wäre — allenthalben, wo die Theilung derselben in verschiedene selbständige Aemter nicht gerade eine völlige Subsistenzunfähigkeit zur Folge hätte, die Adjuvanturen aufgehoben und an ihrer Statt selbständige Schulämter eingerichtet, so würden die meisten einträglicheren Landschullehrerstellen der Provinz, deren jetzige bessere Dotation für manchen befähigten jungen Mann nicht ohne mitwirkenden Einfluß auf die Wahl des künftigen Berufes sein dürfte, zu allenfalls nur noch ziemlich auskömmlichen Mittelstellen, manche jetzige Mittelstellen bis zu derjenigen Gränze herabsinken, bei welcher das Proletariat des Lehrerstandes beginnt.

Sollte nicht durch angemessene erweiterte Anwendung des den Adjuvanturen zu Grunde liegenden Principis, neben vielem daraus resultirenden inneren Segen, auch ärmlichen Lehrerverhältnissen, wie sie ja in vielen Gegenden vorliegen, noch an manchen Orten eine Abhülfe bereitet werden können*)?

Stolzenburg †.

Humanismus und Realismus, in historischer Entwicklung und Folge. Schon die Zusammenstellung der durch diese Namen im Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens ausgezeichneten Richtungen erinnert ebenso wohl an den Kampf, der zwischen ihnen stattgefunden, wie an die Persönlichkeiten, welche denselben geführt haben, und weist in die Geschichte der Pädagogik zurück. Die hergebrachte Auffassung der Sache ist die, daß diese Richtungen mit dem Auftreten der Methodiker, Ratich und Comenius, als widerstrebende Gegensätze zuerst zur Erscheinung kommen, bei A. S. Francke und den ihm Nachfolgenden, den sog. Pietisten, friedlich neben einander hergehen, dagegen durch die Philanthropisten in einen Conflict gerathen, der sich bis in die Gegenwart fortzieht. Das einer jeden derselben Eigenthümliche und Besondere findet man im

*) Ein ähnliches Institut besteht in Württemberg schon seit alter Zeit; gesetzlich normirt ist es durch das Volksschulgesetz von 1836 worden. Dieses Gesetz jedoch war, um die Gemeinden ökonomisch zu schonen, mit der Creirung von sog. „unständigen“ Stellen (Unterlehrer, Lehrgehülfen) so freigebig gewesen, daß sich im Lauf der Jahre ein ganz abnormes Verhältniß zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Stellen ergeben mußte, und manche Lehrer erst in der Nähe ihres vierzigsten Lebensjahres eine definitive Anstellung fanden. Diesem für den Stand der Lehrer wie die Interessen der Schule empfindlich gewordenen Mißstand ist die nachfolgende Gesetzgebung von 1858 und 1865 mit dem Erfolge entgegengetreten, daß die Proportion zwischen ständigen und unständigen Stellen sich nunmehr etwa auf 100:30 verbessert hat, und gegenwärtig die Lehrer in sehr frühen Jahren angestellt werden, während infolge eingetretenen großen Mangels an verfügbaren Kräften manche unständige Stellen nicht besetzt und auch vacant gewordene ständige nicht mit Amtsverwesern versorgt werden können. Auf diese Weise haben wir, obwohl vorübergehend, auch mehrere „Lauffchulen“ erhalten, eine Einrichtung, welche unser Schulgesetz nicht kennt, und welche früher nur aus Noth in zwei Fällen zugelassen worden waren, wo die Schüler in kleineren, entfernteren Filialien von Lehrgehülfen des Mutterorts einigemal in der Woche excurrendo unterrichtet werden. — Vgl. d. Art. Württemberg. Volksschulwesen. D. Red.

allgemeinen darin, daß der Humanismus seine Aufgabe durch das Studium der classischen Schriftsteller des griechischen und römischen Alterthums, der Realismus durch die Verwendung der wissenschaftlichen Errungenschaften der neueren Zeit zu erreichen sucht. Damit stimmt es denn wohl, wenn man den Humanismus in dem Gymnasium, den Realismus in der Realschule wirksam sieht.

Ohne Zweifel hat diese hergebrachte Ansicht ihr Recht und ihren historischen Grund; es ist richtig, daß Raticy und Comenius die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit ihrer oder der unmittelbar vorhergehenden Zeit benützend in ihrer Methode den Realismus dem damals herrschenden Humanismus entgegenstellten, und daß damals die mit diesen Namen bestimmt ausgesprochenen beiden Richtungen einander entgegentraten. Aber dennoch haben wir nicht erst hier, sondern in einer früheren Zeit den Anfang des Gegensatzes aufzusuchen. Es ist nicht zu übersehen, daß man damals den Humanismus schon lange kannte und daß derselbe zu der Zeit schon einen viel heftigeren und hartnäckigeren Kampf bestanden hatte, als der war, in den er jetzt eintreten sollte. Dieser Kampf — des zuerst wieder hervortretenden und sich Bahn brechenden Humanismus — ist theils an sich selbst, theils in seiner Wirkung auf die nachfolgende Entwicklung eine so bedeutende Erscheinung, daß er an dieser Stelle nicht übergangen werden dürfte. Faßt man aber den Gegensatz, der bekämpft wurde, die mittelalterliche Bildung und die sog. Scholastik ins Auge, so zeigt sich vollends, wie auch hier nichts anderes uns entgegentritt, als ein Kampf des Humanismus und Realismus. Freilich ist der Realismus, den wir in der Scholastik finden, ein anderer, als derjenige, dem wir in der neueren Zeit begegnen. Indes mag dieser Unterschied einstweilen unberücksichtigt bleiben und nur, zum Ueberfluß, bemerkt werden, daß hier nicht von dem dem Nominalismus entgegengesetzten Realismus die Rede, sondern die wissenschaftliche Bildung im Mittelalter im allgemeinen gemeint ist. Dürfen wir aber mit Recht sagen, daß der Humanismus im 14. Jahrhundert, in der sog. Wiederherstellung der Wissenschaften, wieder hervorgetreten sei, so wird ein Zurückgehen auf die Zeit seines Entstehens und ersten Auftretens und die Frage nach dem Gegensatze, den er auch da wird gehabt haben, nicht nur gerechtfertigt, sondern unumgänglich erscheinen. Es werden demnach die Anfänge des Streits zwischen Humanismus und Realismus im Alterthum aufgesucht werden müssen, wenn man das Wesen und den Kern einer jeden der beiden Richtungen erfassen will. Eine auf den Ursprung und das Wesen beider tiefer eingehende Betrachtung würde zeigen können, daß die ganze Cultur des Occidents auf dem Kampfe dieser Gegensätze beruht, oder vielmehr, daß darin vorzugsweise der unterscheidende Charakter dieser Cultur von der des Orients liegt, daß in ihr der Humanismus dem Realismus gegenüber sein Recht und seine Macht zur Geltung gebracht hat. Doch dürfen wir hier nicht so weit greifen, müssen uns vielmehr in engeren Gränzen halten und uns begnügen nachzuweisen, wie im Alterthum der Humanismus sich Bahn brach und den Realismus verdrängte, und wie von der Zeit an das Erziehungs- und Unterrichtswesen von dem einen oder dem anderen bedingt und bestimmt war. Zuvor jedoch wird eine vorläufige Bemerkung über das Unterscheidende in beiden Richtungen nicht umgangen werden dürfen.

Der wesentliche und charakteristische Unterschied beider liegt zuerst in dem Ziele, das sie verfolgen, und dann in den Mitteln, welche sie für ihren Zweck gebrauchen. Der Humanismus geht, wie sein Name schon sagt, darauf aus, zur Humanität zu bilden; er will den Menschen zu dem machen, wozu derselbe von Natur Anlage und Begabung hat. Ueberall leitet und begleitet ihn der Gedanke, daß der Mensch ein besonderes, gottverwandtes Wesen ist, bestimmt, über die Natur zu herrschen, und ebenso würdig als bedürftig, dazu erzogen zu werden. Dies Wesen und diese Bestimmung des Menschen ist es, worauf der Blick gerichtet ist und worauf alle Bemühungen und Bestrebungen — nach dem Maße der Erkenntnis, die in dem Bildungszustande des Volks vorhanden ist, — abzielen; vorzugsweise ist es also die Pflege und Bildung des Geistes an sich, die in Betracht kommt; die besonderen Verhältnisse des Berufs, in denen der zu Bildende sich dereinst bewegen und seine Wirksamkeit finden wird, in Rechnung

zu ziehen, scheint nicht nothwendig. Im Gegentheil, sind die intellectuellen Kräfte durch die rechten Mittel geweckt und daran erstarkt, sind Gesinnung und Wille in die des Menschen würdige Richtung geleitet und darin befestigt, Auge und Herz für die höheren und wahrhaften Interessen der menschlichen Gesellschaft erschlossen, so wird, ist die Meinung, diese Bildung befähigen, eine Stellung im thätigen Leben mit Ehren zu behaupten oder doch die dazu besonders erforderliche Kunst und Fertigkeit sich leicht anzueignen. Der Realismus nimmt den gerade entgegengesetzten Ausgangspunct, er sieht — unwillkürlich oder mit klarem Bewußtsein — bei seiner Arbeit das Subject, dem diese gilt, zuerst und zunächst in der Gesellschaft, im Staate, in der Gemeinde, in einem Stande, in einem corporativen Verbande, und fragt, welche Stellung es darin einnehmen wird und was es zu diesem Zwecke zu leisten fähig sein muß. Die Tauglichkeit und Fertigkeit für den besonderen Beruf gilt ihm als das Erste und Letzte. In diesem Sinne sieht man zunächst auf das quod ad rem oder o re ist, und sucht dies zu geben und anzueignen. Dabei hat man es nun freilich auch mit dem Geiste des Subjects zu thun, aber nicht als dem letzten Ziele der Arbeit, sondern als einem für besondere weitere Zwecke zuzurichtenden Organe. Daraus ergibt sich zunächst Folgendes: Während der Humanismus ein Ziel vor Augen hat, kann das Ziel des Realismus ein mannichsaches, erst durch die Besonderheit der Berufsart bestimmtes sein; während jener in dem Menschen ein Centrum zu schaffen sucht, welches bei gegebenen Anlässen nach allen Puncten der Peripherie zu wirken vermag, ist dieser bemüht, dem Zöglinge alle die für die mannichfaltigen Thätigkeitsäußerungen erforderlichen Fertigkeiten anzubilden. Damit hängt denn weiter zusammen, daß dort die in Bewegung gesetzten Mittel einheitlicher und zusammenhängender, intensiver wirkend sind, während hier mehr Mannichfaltigkeit, Wechsel und Sprung sichtbar wird, daß dort ferner die Methode natürlicher und einfacher, hier meist künstlicher und complicirter erscheint.

Diese natürlichen Consequenzen der einander gegenüberstehenden Principien kommen in der Ausführung und Praxis freilich nicht immer zu ihrem Rechte. Es braucht nicht erst bemerkt zu werden, daß der Humanismus selbst in einen dürftigen Realismus auslaufen kann und ausgelaufen ist, daß er, von den concreten Verhältnissen des Volks, des Staats und der Kirche abstrahirend, zum dürrn und niedrigen Formalismus wird; daß dagegen der Realismus je nach dem Zwecke, den er sich vorgesetzt, und den Mitteln und der Methode, die er in Anwendung bringt, eine sehr ehrwürdige und erfreuliche Erscheinung sein kann. Indes die besondere Gestalt, in der sich diese Principien in der Ausführung darstellen, kommt hier noch nicht in Betracht. Nur das Eine muß noch bemerkt werden, daß der Realismus trotz der Vielgestaltigkeit, in der er erscheinen kann, sich in eine doppelte Gruppe scheidet, den ursprünglichen oder vielmehr den naturwüchsigten Realismus in der nationalen und ständischen Erziehung des Alterthums und Mittelalters und den methodischen der Pädagogiker der neueren Zeit. Jener sieht sein Ziel durch die bestehenden Verhältnisse des Lebens vorgezeichnet und sucht dasselbe zunächst durch Erziehung zu erreichen, der Unterricht tritt subsidiarisch hinzu; dieser findet seine Aufgabe durch Reflexion und geht an ihre Lösung mit den Mitteln des Unterrichts — oft so ausschließlich, daß er die Erziehung vernachlässigt. Trägt demnach jener Grund und Berechtigung stets in sich selbst, so läßt sich das von diesem nicht immer sagen.

Verfolgen wir nun den Gang der Geschichte, so haben wir zuerst den Realismus und Humanismus bei den Griechen zu betrachten und nachzuweisen, wie der letzte bei diesem Volke zuerst zur Erscheinung kommt und dem naturwüchsigten Realismus der nationalen Bildung entgegentritt.

Die Erziehung ist bei dem ersten Hervortreten der Völker rein realistisch, sie geht von dem Bedürfnis aus, das durch die ursprüngliche Volksthümlichkeit und individuelle Lebensstellung der Gemeinde bedingt ist. Das, was die eine und die andere im Gebiete des häuslichen, öffentlichen und religiösen Lebens fordert, lernen die Kinder durch das Vorbild und die Mittheilungen der Eltern, die Unmündigen durch das Beobachten des

Thuns und Lassens der Erwachsenen. Dazu tritt als Ergänzung die Ueberlieferung der Thaten und Geschiehe der Vorfahren. Alles Unterweisen und Lernen besteht in dem Aneignen des thatsächlich Gegebenen. Je reicher und inhaltvoller das Leben selbst wird, desto mehr erweitert und vertieft sich im engsten Zusammenhange mit dem Leben die Erziehung. So finden wir es auch bei den Griechen. Doch unterscheidet sich dies merkwürdige Volk gleich von Anfang an von allen anderen dadurch, daß der Realismus der Erziehung nicht bloß auf dem Triebe und Drange des nackten Bedürfnisses beruht, sondern von klaren und lebendigen Gedanken getragen und geleitet erscheint. Darauf weist sogleich die besondere Sorge und Veranstaltung der Erziehung des ganzen Menschen durch Gymnastik und Musik, einer Erziehung freilich, die nur dem Freigeborenen zutheil wurde und zutheil werden konnte, weil Unfreie die schwersten und drückendsten Mühen und Arbeiten des täglichen Lebens zu tragen hatten. Dazu kam, daß diese den ganzen Menschen umfassende Erziehung in stetigem Fortschritte sich vervollkommnete, den raschen Fortschritten in der Entwicklung des ganzen Lebens entsprechend. Die Sonderung des Volkes in so viele Stämme und Staaten führte, bei aller Einheit und Uebereinstimmung in den Grundzügen dem Auslande, den Barbaren, gegenüber zu einer mannigfaltigen und vielseitigen Entwicklung; der jugendliche Thatendurst und Thatendrang ließ es niemals zum Stillstand kommen, sondern trieb immer zu höheren Stufen, und was das Wichtigste, so wie eine Entwicklungsperiode abgeschlossen war, stand sie, der Schladen der Wirklichkeit entkleidet und verklärt, in den Werken der Künstler und Dichter vor den Augen des Volks gleichsam zur bleibenden Erinnerung an die Vergangenheit und als Spiegel und Wegweiser für die Gegenwart und Zukunft.

Nöthigt nun schon eine nähere Betrachtung des Lebens und der Thaten des Volks zu der Anerkennung, daß dieses den Beruf in sich trug, die Schranken der Nationalität zu durchbrechen und zur Humanität vorzudringen, so hebt ein Blick auf die Erzeugnisse des Geistes in Literatur und Kunst darüber jeden Zweifel. Das Epos, die Lyrik — man denke nur an Pindar — stellen in dem individuellen Thun und Leiden, in den besonderen Geschieden immer auch wieder das allgemein Menschliche dar, von dem Drama, von dem sich dies von selbst versteht, gar nicht zu reden.

Alles was auf diesem Wege für Humanität gewonnen wird, kommt nun freilich im Unterrichte und der Bildung des Geistes auch der Erziehung zu gute; gleichwohl aber hält sich dieselbe bis nahe an den peloponnesischen Krieg in den festen Formen väterlicher Sitte, und der Unterricht geht über das Hergebrachte in Gymnastik und Musik nicht hinaus, selbst in Athen. Wiewohl hier die Jugend weit weniger eingengt war, als in Sparta, so duldeten doch weder Sitte und Gesetz, noch der Wächter über beide, der Areopag, ein Hervortreten derselben aus den sie von den Mündigen trennenden Schranken. Indessen konnte es nicht fehlen, daß der seit längerer Zeit wachsende Wohlstand, das Behagen am Wohlstande und an der denselben theilweise bedingenden Herrschaft über die Bundesgenossen eine erhebliche Aenderung allmählich herbeiführte und die strenge väterliche Sitte milderte und nach und nach geradezu lockerte. Die Folgen davon mußten sich in der Erziehung bald fühlbar machen und machten sich fühlbar, sowie mit dem Auftreten der Sophisten die Wahrheit aller sittlichen Vorstellungen und Begriffe, die Berechtigung der geheiligten Ordnungen des Lebens in Frage gestellt wurde und dabei eine Beredsamkeit aufkam, deren Triumph es war, alles bisher Feststehende zu erschüttern und wankend zu machen. Die Wirkung der Sophisten war eine um so gewaltigere, da sie an der Zerstörung der Errungenschaften des nationalen Geistes gerade damals ihre Kraft versuchten, als dieselben gewissermaßen am Abschluß angelangt waren und in der „Metropole der Bildung des Volks“ ihren Einigungspunct gefunden hatten. Der Satz des Protagoras, „der Mensch sei das Maß der Dinge, der seienden, daß sie wären, der nicht seienden, daß sie nicht wären“, bezeichnet den Wendepunct in dem Bewußtsein des Volkes, auf dem es den thatsächlich und objectiv gegebenen Ausgangspunct seines Denkens und Lebens verläßt und mit entbundener und freier Subjectivität eine neue Bahn einschlägt. (Vgl. Thuc. III, 82, 83.) Da-

mit hat denn der Realismus der nationalen Erziehung seine frühere Geltung und Bedeutung verloren, der Humanismus tritt mehr und mehr in die Stelle desselben ein.

Diese Wendung herbeizuführen, hatten die Sophisten nur den Anstoß gegeben, indem sie die Auctorität des Bestehenden angriffen; ein Anderes und Neues an die Stelle zu setzen, vermochten sie nicht. Ihre Wirkung hatte demnach für die Bildung im ganzen nur ein negatives Resultat. Dies forderte von selbst zur Gründung eines Neuen heraus und diese war das Werk und Verdienst des Sokrates. Wie derselbe Gründer einer neuen Philosophie wurde, so eröffnete er auch in der Pädagogik eine neue Bahn; beides hängt auf das innigste mit einander zusammen. Indem er die Ethik ins Leben rief und durch seine Dialektik auf festem Grunde aufbaute, wurde er der Lehrer der wahren Humanität und der Begründer des Humanismus. Zunächst kommt hiebei in Betracht sein Kampf gegen die Sophisten. Ausgehend von der Ueberzeugung, daß es eine absolute Wahrheit gebe und eine Erkenntnis, ein festes, unerschütterliches Wissen dieser Wahrheit, daß es eine Tugend und Sittlichkeit gebe, ruhend auf dieser Wahrheit, als eine unmittelbare Folge und Wirkung dieses Wissens, ist er bemüht, das Eine wie das Andere in der Darlegung und Entwicklung der Thatfachen des sittlichen Bewußtseins im Menschen durch seine Maieutik zu erweisen. Die Anerkennung dieser Thatfachen erzwingt ebenso wohl die unwiderstehliche Dialektik mit ihrer Induction und Definition, als auch die wunderbare Macht der in seinen Reden waltenden Ironie. Von dieser Anerkennung aus wird die tiefere Erkenntnis des Menschen als eines sittlichen Wesens, seine Stellung und Bestimmung in dem von der Gottheit geordneten Weltganzen nachgewiesen und deshalb die Erziehung zur Tugend als das Erste gefordert. Insofern diese auf Erkenntnis beruht, eröffnet sich von da aus ein weites Gebiet für das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Denn da es nicht auf Erzeugung einer engherzigen und beschränkten Moral abgesehen war, sondern darauf, daß alle intellectuellen und sittlichen Kräfte für die Erreichung der Aufgabe des Menschen in Thätigkeit versetzt würden, so war kein Zweig des Wissens, auch des bis dahin üblichen Unterrichts, ausgeschlossen, sofern nur die Aufgabe der Erziehung, die sittliche Bildung, dabei festgehalten wurde. Dagegen hatte dem Sokrates das Wissen ohne die tiefere Begründung im eigenen Bewußtsein und ohne diese Beziehung auf seinen letzten und höchsten Zweck keinen Werth. Es galt ihm als *quæria* und erhob nicht aus der Knechtschaft; nur jenes begründete, sittliche Thun wirkende Wissen heißt ihm „Weisheit“ und hat die Kraft, den Menschen frei zu machen. Von hier aus beginnt denn auch sein Kampf gegen das rein empirische und auf Auctorität angenommene Wissen der Redner, Staatsmänner, Handwerker u. a., d. h. sein Kampf gegen das Wissen, wie es der bisher herrschende Realismus der nationalen Erziehung gab und überlieferte. Dieser Kampf war nicht gegen die Objecte des bisherigen Unterrichts gerichtet, sondern nur gegen die Unzulänglichkeit und Nichtigkeit des von seiner höheren sittlichen Beziehung isolirten empirischen Wissens; es kam dem Sokrates nicht in den Sinn, irgend ein aus dem nationalen Leben hervorgegangenes und demselben dienendes Element wegzuworfen und es zu beseitigen; vielmehr wollte er nur alles in den Dienst derjenigen Bildung ziehen, welche seine Zeitgenossen befähigte, zu der Tüchtigkeit der Vorfahren zurückzukehren. Denn wie der wunderbare Mann selbst da stand in der Einfachheit seines Lebens und in der Uebung aller Tugenden der alten Zeit angehörend, in seiner Geistesgröße über seine Zeit erhaben, so wollte er in inniger Liebe zu seinem Vaterlande seine Mitbürger auf dem Wege wahrhaft menschlicher Bildung in eine bessere Zeit zurückführen und durch Umbildung der einzelnen Subjecte von innen heraus die Schäden des öffentlichen wie häuslichen Lebens heilen.

Dies Bestreben, von wenigen recht verstanden und gewürdigt, erregte den Realismus der nationalen Bildung zur heftigsten Gegenwehr. Die Polemik gegen die Zulänglichkeit der empirischen Bildung sah man als gleichbedeutend an mit der Negation des Bestehenden durch die Sophisten, weder die Art und Haltung derselben von der sophistischen Existenz unterscheidend, noch auch den Neubau, zu der sie den Boden ebnete,

bemerkend. So konnte ihm Aristophanes, als Vertreter und Vertheidiger der alten Zucht und Sitte, geradezu die Rolle der Sophisten geben und brauchte seine Person nicht etwa darum nur einzuführen, weil er einen von jenen, als Fremden, nicht auftreten lassen durfte. Dieselben Vorzüge, welche dieser Dichter an der alten nationalen Erziehung rühmt (Nubb. 961 seq.), wünschte auch Sokrates bei seiner Bildung der Jugend zu erhalten und wieder zu geben, mit der Ausnahme etwa, daß die Gymnastik etwas zurücktrat. Die Polemik, welche die Komödie gegen die neue Erziehung erhebt, als ein redender Beweis der Opposition der Partei der Altathener, endigt bei Aristophanes charakteristisch genug damit, daß die neue Bildung den Sieg davon trägt (Nubb. 1104). Und in der That hatte sie denselben längst erkämpft, wenn auch mehr im Sinne der Sophisten, als des Sokrates, d. h. mehr und allgemeiner durch Zerstörung der alten nationalen Erziehung als durch Verbreitung der neuen des Humanismus.

Was Sokrates eben darin erstrebt hatte, wurde theoretisch und in dem engeren Kreise der Schüler auch praktisch durch die Schulen der Philosophen und auch der Rhetoren weiter ausgeführt. Diese Schulen sind eben ein Product der neuen Bildung; während die Elementarschulen ihren Unterricht weiter verfolgten, so jedoch, daß sie auch einen gewissen Aufschwung nahmen und öfter in die höhere Stufe übergriffen, machten es diese sich zur Aufgabe, den Forderungen der humanen Bildung nachzukommen.

Plato und Aristoteles widmeten der Pädagogik umso mehr nach allen Seiten hin Aufmerksamkeit, weil der Staat, den sie wollen, nur durch die Erziehung der Bürger Bestand haben kann. Ist nun auch der Staat in ihrem Sinne der griechische, so bleibt dennoch das Element der Humanität, welches von Sokrates in die Erziehung eingeführt ist, und erhält mannichfache Erweiterung und Begründung. Sehr wichtig wurde in dieser Beziehung auch die Philosophie der Stoiker. Sie führen den Adel der menschlichen Natur (*εὐγένεια*) in ihr System ein. Zu ihrer Zeit ist die Blüte des nationalen Lebens dahin, sie sehen also von diesem ab und richten ihren Blick auf den Menschen an sich betrachtet. Da verschwinden die Unterschiede der Geburt und des Standes, es bleibt nur ein Vorzug des einen Menschen vor dem anderen, und dieser besteht in seinem sittlichen Werthe, in dem sittlichen Adel; diesen erwirbt er durch das Studium der Wissenschaften im allgemeinen und das der Philosophie — der stoischen natürlich — insbesondere, indem er dadurch zur Weisheit gelangt. Die Richtung, welche sie damit einschlagen, hat dem Humanismus nur noch mehr Bestand gesichert, die nationalen Elemente der Bildung immer weiter entfernt und dem schon von den Cynikern bekannten Kosmopolitismus Eingang bei ihnen gestattet. So wenig nun diese Schulen der Akademiker, Peripatetiker und Stoiker im Stande waren, fortgehend Neues zu schaffen oder auch nur die Schätze der Meister treu zu bewahren und zu überliefern, und so sehr sich auch die Gegensätze, die unter ihnen bestanden, mit der Zeit abstumpfen, Eins bewahren sie alle ziemlich gleichmäßig, das Streben nach einer humanen Erziehung und Bildung. Ja man darf sagen, je dürftiger die Mittel und Kräfte sind, die sie aufzuwenden haben, desto größeres Gewicht legen sie auf dies humanistische Streben, es wird für manchen der einzige Halt in einer haltlosen und verworrenen Zeit. Dieselbe Tendenz des Humanismus geht, wenn gleich, wie auch bei den Philosophen, in einen dürftigen Formalismus ausartend, durch die Schulen der Rhetoren. Die Prunkreden der Philosophen und Rhetoren dienten wenigstens dazu, das Wächlein des Humanismus im Fluß zu erhalten und zu seiner Zeit den Römern zuzuführen.

Wer die Römer in den ersten Jahrhunderten ihres Auftretens betrachtet, sollte nicht glauben, daß jemals Humanismus bei ihnen Eingang hätte finden können. So sehr geht ihr Dichten und Denken in dem auf, was geradezu den Gegensatz dazu bildet, in der Sorge für die Existenz. Das Wort des Dichters: „*tantae molis erat Romanam condere gentem*“, hat seine volle Wahrheit, freilich in einem anderen und umfassenderen Sinne, als er es meint. Denn, wie man auch über die Anfänge des

Volks urtheilen mag, so viel ist gewiß, daß dasselbe zuerst alle Kraft anzuspannen genöthigt war, in den engen Grenzen gegen überlegene Nachbarn sich zu behaupten und danach auf Ausdehnung seines Gebiets Bedacht zu nehmen. Die auf ein solches Ziel gerichteten Kämpfe führten mit einer gewissen Nothwendigkeit zur Ausbreitung der Herrschaft über ganz Italien und von da weiter zur Erringung der Weltherrschaft. Diese Kämpfe lehrten und gewöhnten dann aber auch natürlich nur auf das zu sinnen, was dem Unternehmen Erfolg versprach, auf das dazu Nützliche und Förderliche. Das Nächste in dieser Richtung war die straffe Einheit und Geschlossenheit des Staats, der Gesammtheit der Bürger zur Abwehr und zum Angriff. Insofern der Einzelne seine Existenz durch die der Gesammtheit bedingt sieht, muß er sich ihr ganz und gar unterordnen und kann nur als Glied derselben Bedeutung haben. Findet er daher seine erste Thätigkeit in der Gemeinde und für die Gemeinde, so nimmt zweitens die Sicherung der Existenz der eigenen Familie die Kraft in Anspruch und muß lange Zeit hindurch mit ernster und angespannter Arbeit erkämpft werden. Was dieser zweifachen Aufgabe förderlich ist, hat Interesse. Dahin gehört zuerst die Religion. Die gewissenhafte Erkundung und strenge Beachtung des Willens der Götter verleiht in den öffentlichen und besonderen Angelegenheiten, im Krieg und Frieden, Segen. Dazu kommt Beachtung des maßgebenden Handelns der Vorfahren und zwar in doppelter Beziehung, einmal als belehrendes und verpflichtendes Vorbild (*mos majorum*) und zweitens als ermunterndes und zu Großthaten anfeuerndes Beispiel (*gloria*). Fügt man dazu das Schickliche und Würdige (*decorum et honestum*), so hat man die wesentlichen Momente vor Augen, durch welche das Leben des Römers geleitet und bestimmt wird. Diese bilden aber auch die Gegenstände der Unterweisung der Jugend, in ihnen zeigt sich der Realismus der nationalen Erziehung. Der erste Gesichtspunct darin ist Anregung und Richtung der Gesinnung, Kräftigung und Stärkung des Willens. Darum ist strenge Zucht und Ehrfurcht vor den Göttern, Achtung vor den Eltern und dem Alter, Gehorsam vor dem Gesetz einzuführen, die erste Aufgabe. Aber zu eben dem Zweck ist von Anfang an in Uebung das *debetur puero reverentia*. Dies alles bedurfte keines besonderen Lehrers. Zuerst war die Mutter und nachher der Vater oder Oheim am meisten geeignet, dies zu geben, sowie auch die Kenntniss von den Thaten und Schicksalen der Vorfahren, den Gesetzen, den heiligen Bräuchen mitzutheilen und die Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen nach Bedürfnis anzueignen. Denn überall wurde mehr durch das Sehen als das Hören gelernt (*Plin. Epp. 8, 14, 4 seqq.*). Nach und nach übernahmen Schulen den Unterricht in den Elementen oder auch sind es Sklaven, denen dies Geschäft im Hause überwiesen wird neben der Aufsicht über die Kinder.

Doch die immer weitere Ausbreitung der Herrschaft, die größeren und verwickelteren Verhältnisse des Gemeinwesens und des Privatlebens machen nach und nach die Unzulänglichkeit der bisherigen Bildung fühlbar. Es scheint nothwendig und nützlich, sich mehr Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, um den größeren Aufgaben, welche das Leben unvermerkt gebracht hat, gewachsen zu sein. Glücklicherweise ist man mit denen, welche dazu in den Stand setzen können, in nähere Berührung gekommen. Man verachtet sie freilich, die Griechen, indes von dem, was sie geben, hofft man Gewinn für die eigenen Interessen und nebenbei mißfällt dies auch nicht. Die Erzeugnisse ihrer Dichter, wenn sie in Latiums Sprache reden, weist man nicht weiter zurück. Nævius und Ennius werden, wenn sie die Thaten des eigenen Volkes verherrlichen, gern gehört, nur müssen sie sich auf diese Aufgabe beschränken und nicht sonst, wie der erste, eigenwillige und anstößige Gedanken hegen und aussprechen. Ja so weit war man gekommen, daß ein Feldherr, Fulvius, den Ennius auf seinem Zuge gegen die Aetoler in seinem Gefolge hatte, was freilich der Wahrer alter Sitte, Cato, nicht ungerügt hingehen ließ. Und wie dieser Fulvius, so treten die Scipionen, Marceller u. a. als solche hervor, welche die Literatur der Griechen werth halten und sich damit bekannt zu machen bemüht sind. Diese Stimmung, die immer mehr durchdrang, konnte für die Erziehung nicht ohne bedeutende Einwirkung bleiben. Sehr wichtig ist vor allem, daß von dem

zweiten punischen Kriege an nicht nur wissenschaftlich gebildete Lehrer auftreten, sondern auch unter den Unterrichtsgegenständen die griechische Sprache vorkommt. So wurden die Römer unmittelbar durch das Studium der Sprache, das an sich bedeutend genug war, in die Literatur eingeführt und für die willige Aufnahme der von den Griechen ausgeübten Bildung empfänglich gemacht. Der Eifer für dies Studium wird nicht wenig gefördert durch die persönliche Erscheinung von Männern wie Polybius, Panätius u. a., welche mit den ersten Männern des Staats befreundet waren. Krates von Mallos wurde bei seinem länger andauernden Aufenthalte zu Rom (166 v. Chr.) veranlaßt, Vorlesungen über die griechische Grammatik zu halten und damit einen wirksamen Anstoß für das Studium nicht allein der griechischen Sprache und Literatur zu geben. Nicht lange darauf (155) erregten die drei Philosophen Karneades, Kritolaus, Diogenes, da sie als Gesandte Athens nach Rom gekommen waren und bei einem längeren Aufenthalte lehrend auftraten, vor allen der erste, durch dialektische Schlagfertigkeit und Beredsamkeit Bewunderung und trugen nicht wenig dazu bei, die empfängliche Jugend für die Kunst und Literatur der Griechen zu begeistern. Es fehlte nun zwar nicht an Gegnern dieser Richtung in der Bildung der Römer. Vor allen machte Cato seine Ueberzeugung, daß die Griechen durch ihre Literatur römisches Wesen und Leben verderben würden, geltend; es wurden mehr als einmal die Schulen der Philosophen und Rhetoren durch Verbote geschlossen. Indes diese blieben auf die Dauer erfolglos, die Werke griechischer Kunst und Literatur waren in Rom schon zu sehr angehäuft und heimisch, als daß sie unwirksam gemacht werden konnten, und die verwiesenen Lehrer fanden sich bald wieder ein, oder andere an ihrer Stelle.

Es war die Zeit gekommen, in der das Wort wahr geworden: *Graecia capta ferum victorem cepit*. Lange schon unmerkbar eingedrungen tritt der Humanismus, wie er bei den Griechen sich gestaltet hatte, seit der Zerstörung Korinths immer sichtbarer in den Vordergrund und der Realismus der nationalen Erziehung und Bildung zurück. Das Wort *humanitas* erscheint jetzt in dem Sinne des griechischen *παιδεία*, i. e. *institutio in bonas artes, quas qui sinceriter cupiunt appetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi*. *Hujus enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est: idecircoque humanitas appellata est*. Gell. 13, 16. Den Inbegriff der humanen Bildung nennt man *bonae artes*, sofern man darin eine nützliche und zweckmäßige Vorbildung für den besonderen Beruf erkennt, *liberales* und *ingenuae*, weil man diese Art der Bildung als ein Vorrecht und einen Vorzug des Freigeborenen betrachtet; bald jedoch kommt man — infolge der Einwirkung der stoischen Philosophie — zu der Ansicht, daß dieselben die Kraft haben, den Menschen zum Menschen zu bilden, den Adel der menschlichen Natur herauszubilden. Als *bonae artes* mochten sie sich selbst dem Cato empfehlen. Denn merkwürdig genug ist es doch, daß dieser Mann, der zäheste und ausdauerndste Vertheidiger altrömischen Wesens, der heftigste und standhafteste Widersacher der von den „Griechlein“ eindringenden neuen Bildung, im höheren Alter die Sprache dieser Griechlein lernte, ihren Thucydides, Demosthenes u. a. eifrig studirte und durch seine Schriften selbst ein Förderer der so lange und eifrig bekämpften Bildung wurde. Denn war es auch nur seine Absicht, dasjenige in seinen Schriften zusammenzufassen, was dem römischen Hausvater und Senator zu wissen nöthig und nützlich, so folgten dieselben doch der Strömung der neuen Richtung und dienten dazu, auf dem neuen Wege dem Römer die erforderlichen Kenntnisse zu geben. Sie wirkten für diesen Zweck um so fruchtbarer, weil sie einerseits seine altrömischen Gesinnungsgenossen unvermerkt in die neue Bahn hineinzuziehen geeignet waren, insofern seine Auctorität für sie bestimmend wurde, andererseits in den erwachenden und beginnenden lateinischen Studien Gegenstand gelehrter Forschung, also ein Mittel wurden, wodurch die „humane“ Bildung fortgehend Förderung erhielt. So steht Cato, fast ähnlich wie Sokrates, an der Scheide der alten und neuen Zeit: indem er jener dienen will, wird er dieser dienstbar.

Der Humanismus nun, welcher in dem letzten Jahrhundert der Republik zur Blüte gelangt und im Anfange der Monarchie sich darin erhält, giebt sich vor allem darin kund, daß nach dem Vorbilde der Griechen durch die artes ingenuae eine allgemeine Bildung, politior humanitas, gesucht wird, sei es privatim oder in öffentlichen Schulen, bevor man in das Berufsstudium der Beredsamkeit, der Rechtswissenschaft u. a. eintritt. Ohne diese allgemeine wissenschaftliche Vorbildung erscheint die Ausübung einer Kunst — ganz wie bei den Griechen — als eine handwerksmäßige und wird nur mit Geringschätzung genannt; der Redner, dem dieselbe fehlt, heißt clamator, causidicus, nicht orator, der Jurist legulejus, praeco actionum, cantor formularum, nicht juris peritus. (Cic. de orat. 1, 46; 55; Brut. 49.) Diese Bildung zu geben, dienen die nun in großer Anzahl eröffneten Schulen, wie bei den Griechen. Griechische Lehrer erscheinen immer mehr in Rom, um ihre Sprache zu lehren, ihre Schriftsteller zu erklären, im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zu üben. Neben ihnen treten lateinische Lehrer auf, welche dieselbe Tendenz an der lateinischen Sprache und Literatur verfolgen. An diese schließen sich als die höhere Stufe die Schulen der Rhetoren und Philosophen. Wiewohl das Gebiet dieser Schulen gegen einander nicht streng abgegränzt erscheint, so geht doch durch alle die Tendenz, die studia humanitatis zu fördern, und sie sind es, in denen wenigstens die Tradition der humanen Bildung, wenn auch in noch so schwachen und matten Zügen, sich erhalten hat, wie die Geschichte der römischen Literatur ausweist.

Zweierlei ist aus den Bestrebungen des Humanismus bei den Römern sichtbar, erstlich, daß sie nur dasjenige, was die Griechen erzeugt hatten, aufnahmen und sich nach Maßgabe ihrer Kräfte und nach der Eigenthümlichkeit ihres Wesens aneigneten, zweitens, daß das Entlehnte und Angeeignete, mochte auch die Tiefe der Auffassung in mehr als einem Punkte vermißt werden, einen mehr universellen und für weitere Kreise wirksamen Charakter erhielt. Denn die Römer haben nicht etwa dadurch nur ihr Verdienst um die von den Griechen stammende humane Bildung, daß sie dieselbe in ferne Gegenden trugen und den nachfolgenden Zeiten überlieferten, sondern besonders auch dadurch, daß sie dieselbe mit eigenthümlichem Geiste in bester Weise popularisirten. In der Gestalt, welche sie ihr gegeben, ist sie zu den neueren Völkern gekommen und hat auf die Cultur derselben ihren gewaltigen und unwiderstehlichen Einfluß ausgeübt. Verfolgen wir nun den Realismus und Humanismus weiter, so tritt uns jener im Mittelalter, dieser im Anfange der neueren Zeit entgegen.

Der Realismus des Mittelalters ist zwar auch ein ursprünglicher und naturwüchsiger, insofern die Bedingungen des Lebens selbst das Bedürfnis nahe legen oder vielmehr aufdringen, für die Anforderungen des Lebens zu lernen. Aber dieses Lernen ist äußerst schwierig, so daß es zunächst jeden Gedanken an eine höhere humanistische Bildung ausschließt, es ist durchaus nicht wie bei den alten Völkern der Art, daß es durch den Gebrauch und die Anspannung der Kräfte innerhalb der Grenzen des häuslichen und öffentlichen Lebens allein möglich wäre. Es sind vielmehr fremde, außerhalb des nationalen Daseins liegende Objecte, welche angeeignet und aufgenommen werden müssen, wenn man der Aufgabe, die man sich nicht selbst stellt, sondern vor die man sich gestellt sieht, nachkommen will. Diese Objecte hat man zunächst im Christenthume und sodann in der lateinischen Sprache, in welcher dasselbe erscheint. Um also nur zu dem, was nun das Leben gestalten und beherrschen sollte, zu gelangen, mußte man sogar die eigene Sprache, in welcher die innersten Gedanken und Empfindungen des Herzens sich offenbaren, daran geben und eine fremde lernen. Die Schwierigkeit dieser letzten Aufgabe wurde dadurch noch erhöht, daß die fremde Sprache in einer zwiefachen Gestalt entgegentrat, in der Literatur des Alterthums und in der kirchlichen, welche sich längst gebildet hatte, als das Christenthum bei den germanischen und theilweise auch bei den romanischen Völkern Eingang fand. Dazu waren die Verhältnisse, unter denen das, was unter dem Namen der Bildung des Mittelalters begriffen wird, seinen Anfang nahm, keineswegs günstige, ruhige und friedliche. Jeder Stamm hatte den Boden, der

im Laufe des Drängens und Treibens der Völkerwanderung erkämpft war, mit den Waffen zu sichern und konnte erst allmählich die ihm zusagenden Formen schaffen, in denen sich seine Kräfte zu entfalten vermochten. Auch ein flüchtiger Blick auf alle diese Verhältnisse und die das erste Auftreten der neuen Völker begleitenden Umstände zeigt, daß die Schwierigkeiten, welche sie in der Arbeit an ihrer Bildung zu überwinden hatten, sehr groß waren, ganz von dem Kampfe abgesehen, den es kosten mußte, den nationalen Glauben und die damit im häuslichen und öffentlichen Leben verwachsenen Gebräuche und Sitten aufzugeben und eine ungezügelter Freiheit mit einer strengen Zucht zu vertauschen. Nur eine frische Kraft, welche sich daran erfreut, in hartnäckigem Ringen und gewaltigem Kampfe Hindernisse zu beseitigen und Wege zu bahnen, konnte mit frohem Muthe daran gehen. Schwerer freilich, als die durch Thaten zu machenden Eroberungen, mußten dem jugendlichen Geschlechte der Germanen die Siege fallen, welche durch Dulden und Entsagen zu gewinnen waren.

Das eine aber, worauf die Gedanken von Anfang des Mittelalters an gerichtet waren, gab die Kirche. Sie, die es für ihren Beruf achtete, die Völker zu bekehren, konnte sich nicht begnügen, der Gemeinde das Evangelium zu verkündigen, sondern mußte auch darauf bedacht sein, sich Verkündiger zu gewinnen und heranzubilden. Es war demnach der geistliche Stand, nach dessen Bedürfnissen Erziehung und Unterricht eingerichtet wurden. Diesen Bedürfnissen dienten die Dom- und Stiftschulen, für dieselben wirkten mit die Klosterschulen. In diesen lehren Kleriker, was dem Klerus zu wissen nöthig ist, lateinische Sprache, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, das Trivium, und dazu kam wohl das Quadrivium, im Anschluß an die Bd. II. S. 820 f. genannten Lehrbücher. Die Ausdehnung dieses Unterrichts war nicht immer gleich, eben so wenig wie die Kraft und der Eifer, mit welchen er betrieben wurde, noch auch das Gelingen, das ihn begleitete; aber eines blieb das Mittelalter hindurch unverrückt daselbe, der Zweck des Unterrichts, nämlich der einer theologisch-kirchlichen Bildung, wovon die für Laien bestimmten Schulen, die oft neben jenen bestanden, kaum als Ausnahme angesehen werden dürfen. Eben so diente die eigentliche Wissenschaft jener Zeit, die Philosophie, nur der Kirche, von den ersten zerstreuten Versuchen der Forschung durch die großen Systeme hindurch bis tief in das 15. Jahrhundert hinein, wo diese Philosophie, die sogenannte Scholastik, ihr Ende findet. Und wie das Christenthum in der Predigt und im Unterrichte der Schulen in der Form erschien, die es in der abendländischen Kirche angenommen hatte, ehe es zu den germanischen Völkern kam, so ruhte diese Scholastik auf der patristischen Philosophie, Augustinus war die maßgebende Auctorität. (Nitter, Gesch. der Philos. B. 5, S. 59.) Das Gepräge der Bildung, wie sie aus jenen Schulen hervorgeht und durch die Scholastik vollendet wird, ist während des ganzen Mittelalters unter den germanischen wie romanischen Völkern in den verschiedenen Ländern daselbe; ein Unterschied der Nationen macht sich fast nur in der größeren oder geringeren Betheiligung an dem Bestreben um die Wissenschaft geltend. Selbst die Universitäten, die im 14. Jahrhundert auch in Deutschland entstehen, bringen in dem Wesen der Bildung keine Aenderung hervor. Auch sie stehen im Dienste der Kirche und werden von der Hierarchie geleitet und überwacht. Erst da bereitet sich allmählich ein Umschwung vor, als die Hierarchie ihre bestimmende Macht sich entwinden sieht. Hatten bisher die Germanen namentlich vor Rom, dem mit den Waffen überwundenen, sich gebeugt, wie einst die Römer selbst vor den von ihnen besiegten Griechen durch Annahme ihrer Cultur, so waren sie allmählich dahin gelangt, daß sie daran denken konnten, ihre eigenen Wege zu gehen. Es darf nur erinnert werden an die deutsche Nationalliteratur, welche ähnlich wie bei den Griechen sich aus dem Leben des Volks, unabhängig von der theologisch-kirchlichen Bildung, entwickelte und im Epos und in der Lyrik zu ihrer Vollendung und auch zum Stillstande kam, während Albert der Große, Thomas von Aquino, Duns Scotus beschäftigt waren, die großartigsten Systeme, welche die Scholastik hervorgebracht hat, auszuführen. Giengen diese Bestrebungen der Nationalliteratur theils in der Hand der Kleriker, theils und besonders des Ritterstandes meist

friedlich neben der Kirche her, so nahete doch die Zeit immer mehr, wo sich gegen die Machtsprüche der Hierarchie wie gegen die Herrschaft der Scholastik der Widerspruch erhob. Indes dienten die Kämpfe, welche gegen jene begonnen wurden, nur dazu, sie in die gebührenden Schranken zurückzuweisen und aus der Irre sie auf den rechten Weg zurückzuführen; einen gleichen Zweck verfolgten die, welche die Scholastik von ihrer spröden Einseitigkeit befreien und in der Wissenschaft wie in der Predigt des Evangeliums dem Herzen und Gemüthe Befriedigung schaffen wollten. Eine wesentliche Aenderung erlitt dadurch freilich die bisherige realistische Bildung nicht. Selbst der Aufschwung der Städte und des Bürgerstandes und die infolge davon neu gegründeten Lehranstalten wirkten in der Beziehung nur vorbereitend. Denn da diese ganz die Verfassung der Klosterschulen hatten und ihre Lehrer nur dem geistlichen Stande entnehmen konnten, so kam ihnen höchstens die freiere Bewegung des bürgerlichen Lebens zu statten; war diese nun auch geeignet, aufstrebenden Talenten mancherlei Anregung zu geben, so war doch an eine positive Förderung nicht zu denken. Zunächst scheint diese Anregung eine rein äußerliche gewesen zu sein, insofern die Lust und Liebe zum Bagieren (s. den Art. Bachanten) gefördert wurde.

Der Humanismus am Ausgange des Mittelalters erscheint deshalb zwar durch die Kämpfe vieler Jahrhunderte wohl vorbereitet, wie bei den Griechen und Römern, doch kostete es viele Arbeit, ehe er sich das Recht des Daseins erringen konnte. Die Vorbereitung freilich darf nicht zu gering angesehen werden, vielmehr ist sie einmal eine so umfassende, daß sie das, was bei Griechen und Römern dem Humanismus vorausgieng, innere substantielle Entwicklung nämlich und Aneignung einer anderweitig ausgewirkten Bildung, zugleich begriff, zweitens eine in der Weise Grund legende, daß die von ihr ausgehende Humanität nicht etwa, wie bei den alten Völkern der Fall war und sein mußte, die Nationalität brach und damit zu Verfall führte, sondern erst recht eigentlich eine Humanität möglich machte, in welcher die wesentlichen und berechtigten nationalen Elemente zur Entfaltung gelangen konnten. Ganz anders als in den letzten Ergebnissen der griechischen Philosophen war in der christlichen Offenbarung die absolute Wahrheit vor Augen gelegt; was dort mühsam gesucht wurde und nur von wenigen gefaßt werden konnte, lag hier klar und jedem zugänglich vor. Gottes Wesen und Wirken, das Wesen des Menschen, sowie seine Bestimmung und der Weg, dieser Bestimmung nachzukommen, ist hier erschlossen und damit eben sowohl für alle Zeiten auf das Ziel der humanen Bildung wie auf die Quelle hingewiesen, aus der diese fortgehend ihre belebende Nahrung schöpfen soll. Kommt demnach erst im Christenthume das Wesen der Humanität zur vollen und klaren Anschauung, so dreht sich eben die Arbeit des ganzen Mittelalters darum, dies Bewußtsein zu gründen, zu beleben und in Wirksamkeit zu versetzen und zwar durch die lateinische Sprache und Literatur. Wie also bei den Griechen die Idee der Humanität durch die Philosophie zum Bewußtsein kam, so wurde sie im Mittelalter durch das Christenthum den Völkern eingepflanzt; wie bei den Römern dieselbe Idee vermittelst der griechischen Sprache und Literatur Eingang fand, so wurde im Mittelalter durch Ueberlieferung der lateinischen Sprache und Literatur den Romanen und Germanen der Weg gewiesen, auf dem sie einerseits das, was das Alterthum für die Humanität erarbeitet hatte, aufnehmen und gebrauchen, und andererseits zu der neu eröffneten vollen und niemals versiegenden Quelle der Humanität herantreten sollten. Weil aber der kirchlich-hierarchische Realismus des Mittelalters diese Quelle seiner Natur nach weder ganz und völlig öffnen konnte noch wollte, ja weil er dem, was er daraus ableitete, in seiner Wirkung zu enge Grenzen setzte und den Einfluß, den es in den Verhältnissen des Lebens üben mußte, in aller Weise mit eben so ungehörigen als untauglichen Mitteln immer mehr beschränkte, so war die nothwendige Folge, entweder daß man sich seiner Fesseln entledigte und auch die berechtigten Ansprüche, die er machen durfte, unbeachtet lassend eigene Wege gieng, oder daß man nur seine beengenden Formen sprengte und das, was man durch ihn gewonnen hatte, treu bewahrend und wirken lassend zu der Quelle, aus welcher bisher bloß Bächlein, zum

Theil trübe genug, geflossen waren, fortschritt, um durch ihre Fülle und Kraft gestärkt das Leben tiefer zu gründen und allseitiger zu gestalten. Beide Erscheinungen begegnen uns in dem in den Paganismus zurückfallenden und in dem zur Reformation der Kirche drängenden Humanismus. Der erste bleibt in dem Verbande der herrschenden Kirche, greift zuerst Priester und Mönche scharf an, verlegt Zucht und Sitte, tastet das Heiligste an und setzt sich endlich auf den päpstlichen Stuhl, findet sich aber nachher, als eine andere Strömung kam, mit den Formen der Kirche leicht ab und hat ihr von Zeit zu Zeit Unruhe gemacht. Der zweite geht in die naturgemäße Bahn ein und wird der eigentliche Ausgangspunct der neueren Theologie und Wissenschaften überhaupt.

Der Humanismus, den wir am Ausgange des Mittelalters vor uns sehen, geht von der sog. Wiederherstellung der Wissenschaften, d. h. der römischen und griechischen Literatur aus und besteht recht eigentlich in dem Bestreben, die Schätze dieser Literatur zur Grundlage einer neuen Bildung zu machen. Sobald man einige römische Schriftsteller, Cicero namentlich und Virgil, wieder an das Licht gezogen, ist es zunächst die Sprache und die Darstellung, welche alle strebenden Geister fesselt und bezaubert; der klaren, reichen und glänzenden Rede gegenüber, die man bei ihnen findet, erscheint alles, was die neuere Zeit in der Literatur hervorgebracht, verworren, dürftig, roh. Der Inhalt erschließt eine Welt, von der man bisher nur dunkle Kunde gehabt, in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit und ihrer vollen Wirklichkeit; dagegen erscheint alles, was die Scholastik bietet, eintönig und arm. Je strenger die wissenschaftliche Bildung des Mittelalters sich auf die Pflege der kirchlichen und geistlichen Interessen beschränkt und darüber die weltlichen verabsäumt hatte, desto eifriger und leidenschaftlicher ergreift man alles, was dem natürlichen Sinn in dem Leben der alten Völker entspricht. In diesem sieht man Licht, in der folgenden Zeit bis auf die Gegenwart Finsternis; dort Wissenschaft und Humanität, hier Unwissenheit und Barbarei. Mit Widerwillen wendet man sich von der Gegenwart ab und wählt die Alten, die von *omnium doctrinarum studium* und *humanitas* so begeisternd zu reden wissen, zu Führern, um das zu erlangen, was man ersehnt, Wissenschaft und Humanität, nicht eben fragend nach den Anforderungen, welche das Leben an jeden einzelnen macht, oder vielmehr überzeugt, auf dem eingeschlagenen Wege denselben völlig gewachsen zu sein.

Doch ist Streben und Charakter des Humanismus sehr verschieden. Anders zeigt er sich bei den Romanen, anders bei den Germanen. Die Uniformität, welche der Realismus der mittelalterlichen Bildung gegeben hatte, ist geschwunden oder im Verschwinden begriffen; die Individualität der Völker tritt auch im Gebiete der geistigen Cultur immer bestimmter eben so hervor, wie sie in dem angelegentlichen Bestreben, in besonderen staatlichen Verbänden volle Selbstständigkeit zu gewinnen, überall sich kund giebt. Der Verlauf des Humanismus ist folgender.

Italien gebührt das Verdienst, die alten Schriftsteller zuerst wieder an's Licht gezogen und den Humanismus ins Leben gerufen zu haben. Den ersten folgenreichen Schritt dazu that Petrarca; er eröffnet die neue Bahn der humanistischen Bildung, und, wie so oft bei den Begründern einer bis dahin unbekanntem Richtung des Geistes der Fall ist, finden sich in ihm alle Strebungen, in denen der Humanismus in Italien vorgegangen ist, vereinigt. Zunächst übt die Anmuth der Sprache Cicero's und der Wohlklang der Verse Virgils einen solchen Zauber auf ihn, daß er nicht ohne harte Kämpfe mit dem Vater das Studium des Rechts, zu dem ihn dieser bestimmt hatte, von sich wirft und dem Redner und dem Dichter alle Kraft widmet, um von ihnen Eloquenz und Poesie, schöne Darstellung in gebundener und ungebundener Rede zu lernen. „Poet“ und Redner will er sein. Seine Begeisterung für das Alterthum treibt ihn dann weiter nach den Schätzen der Literatur zu suchen, sie zu sammeln und in seiner Bibliothek zu vereinigen. Besonders lagen ihm Cicero's Schriften am Herzen; die Auffindung der *Epistolae ad familiares* war ihm besonders erfreulich und wurde insofern wichtig, als sie der natürlichen Neigung, auch im brieflichen Verkehr den Alten nachzuahmen, Nahrung gab und die Epistolographie hervorrief, welche in der Literatur

der Humanisten eine so bedeutende Stelle einnimmt. Wie er in diesen Bemühungen um schöne Verse und Prosa und das Sammeln der Schriftsteller allen nachfolgenden Humanisten in Italien Vorbild und Wegweiser wurde, so gab er auch schon den Anstoß zu dem Studium der griechischen Sprache und Literatur, wiewohl er selbst nicht eben weit darin kam. Bei der Energie, mit welcher er alles ergriff und sich nach seiner Individualität bis zur völligen Durchdringung und Beherrschung aneignete, und bei der unbezweifelten Selbstständigkeit des Geistes glaubte er doch dem Alterthume alles zu verdanken, was er hatte, und ließ sich daran völlig genügen. Aber gerade, weil er so große Befriedigung darin fand und die unmittelbare Gegenwart mit den Zuständen, in denen er leben möchte, so wenig übereinstimmte, fühlte er sich gegen alle ihn störenden Elemente zum Kampfe gereizt. Die ganze Bildung seiner Zeit ist ihm eine handwerksmäßige, alles Lernen ein mechanisches, auf den Nutzen und Erwerb ausgehendes, die scholastische Methode nichts als ein geisttödtendes Abrichten, ihr Product nicht höher zu achten, als die Kunst und Fertigkeit des Schiffers und Landmanns; von der Philosophie, Theologie, Geschichte, Poesie u. a., welche in innigster Harmonie sich vereinigen, um den Menschen zum Menschen zu bilden, von der Wissenschaft, welche eine Dienerin der Tugend ist, weiß sie nichts. Ueberall vermißt er das Streben nach der den Menschen befreienden und zur Tugend führenden Wahrheit, das Streben nach Humanität. Wenn man hört, wie er in schönen rhetorischen Antithesen die Mängel der einzelnen Disciplinen an das Licht stellt, wie nach ihm „der Grammatiker ängstlich besorgt ist, die Gesetze der Sprache zu beachten, dagegen leichtfertig sich zeigt den ewigen Gesetzen Gottes gegenüber, wie derselbe Dichter lieber in seinem Lebenswandel als in seinen Versen hinken mag,“ „wie der Geschichtschreiber sich um die Thaten der Könige und Völker bemüht, von seinen Thaten aber keine Rechenschaft zu geben weiß,“ „die Astronomen die Verfinsterung der Sonne und des Mondes vorherzusagen, aber die des eigenen Geistes nicht erkennen,“ „die Philosophen nach dem Urgrunde der Dinge forschen und nicht wissen, was Gott ist, die Tugenden beschreiben und nicht üben“ — wenn man dies und Aehnliches gegen Aerzte, Juristen, Astrologen, Alchymisten u. a. hört, sollte man sich versucht fühlen, ihn dem Sokrates an die Seite zu setzen, wenn derselbe zuerst und zunächst sittliche Selbsterkenntnis fordert. Doch ist Petrarca nur stark in der Polemik und besonders gegen die Scholastik, namentlich seitdem ein Vertreter derselben sich gegen ihn erhoben und Rhetorik und Poesie für unnütze Künste erklärt hatte. Wenn er ihr und ihrem Aristoteles positiv etwas entgegenstellen will, so ist es Plato's Auctorität, so wie er denselben aus Cicero, Seneca, Augustin u. a. kennt, und über einen Ansatz zu einer Philosophie des Lebens, der er sich in der Einsamkeit ganz widmen möchte, über den moralischen Tractat, kommt er nicht hinaus. Auch die Stoiker sprechen ihn an und er möchte ihre Gedanken nicht bloß in seinen Schriften darstellen, sondern auch im Leben von ihnen zeugen. In solcher Stimmung und dem Drange wahrer Leidenschaft, welche ihn überall bewegt, kann er es bei der Bekämpfung der Verirrungen und Mängel der Wissenschaften nicht bewenden lassen, sondern gegen die Sünden und Laster seiner Zeit, die ihm tief unter der eines Nero und Domitian zu stehen scheint, richtet er seine Waffen, mit seinen Worten eben so stark wie fromme Mönche ein fürchtbares Strafgericht verkündend, welches besonders der Papst herbeiführt, der den apostolischen Stuhl auf dem Capitol verlassen hat und von Avignon aus die Welt beherrschen will. Diese Angriffe auf den Papst, auf das Leben von Priestern und Mönchen, konnten ihm freilich keine Gunst auf dieser Seite erwerben, doch brachten sie ihm auch keine erhebliche Gefahr. Denn — und darin ist die Mehrzahl der Humanisten in Italien ihm unähnlich — er bewahrt in seinen Schriften überall die Haltung des gläubigen Christen. Er vertheidigt das Christenthum gegen seine Feinde, preist es als die Grundlage aller wahren Wissenschaft, er spricht seine Liebe zum Evangelium immer mit vieler Beredsamkeit aus, scheidet aber, wenn von Theologie die Rede ist, die scholastische von der alten, d. h. des Augustinus, dessen Confessionen ihn tief ergriffen haben. Und so mochte denn gegen seinen Glauben und sein Christenthum bei der Demuth, die er kund giebt, nichts

zu erinnern sein, trotzdem, daß er unbekümmert um Klerus und Kirche darin eine freie und selbständige Stellung einnahm. Ein bemerkenswerther, hauptsächlich den Stoikern entlehnter Zug in Petrarca's Humanismus ist noch der, daß ihm die Schranken, welche Geburt und Stand um die Menschen ziehen, keine Berechtigung haben, daß vielmehr nur Bildung und Tugend im Leben Werth geben. Es macht ihn derselbe zum Republikaner und zum Feinde der Fürsten und der Großen. Aber er wird in der Praxis dieser Ansicht ungetreu, er lebt an den Höfen der Fürsten und läßt sich ihre „Liberalität“ nicht nur gefallen, sondern scheut sich auch nicht, sie gelegentlich aufzumuntern, die Erzeugnisse seiner Muse und Eloquenz mit sichtbaren Beweisen zu vergelten. Daneben verlangt er auch weitere Anerkennung, Ehre und Ruhm sind ihm durchaus nicht gleichgültig. Diese von der „Humanität“ so weit abliegenden Züge kennzeichnen auch das nachfolgende Geschlecht der Humanisten, ohne daß ihnen Verdienste, wie Petrarca sie hatte, zur Seite stehen.

Die Anregung, welche Petrarca für den Humanismus gegeben, war eine bedeutende und nachhaltig wirksame. Abgesehen davon, daß er im allgemeinen durch seine mannigfaltigen Schriften die Liebe zu der römischen Literatur entzündete und auf das Alterthum als die Quelle humaner Bildung zurückführte, regte er viele durch seinen persönlichen Verkehr an, in der von ihm eröffneten, auch von dem ihm befreundeten Boccaccio, aber ungeachtet seiner Kenntniss des Griechischen mit geringerm Erfolge betretenen Bahn, rüstig fortzuschreiten. Es mag nur an Johann von Ravenna erinnert werden, der ihm es verdankte, daß er als ausgezeichnete Lehrer zu Padua, Venedig und Florenz auftreten und die meisten der Humanisten, welche in der nächsten Zeit einen Namen hatten, seine Schüler nennen konnte, Leonard Brunus, Poggius, Victorinus, Guarinus u. a. Neben ihm war ein berühmter Lehrer, Gasparinus von Barzizza, der zuerst in Bergamo eine Schule eröffnete, dann in Pavia, Venedig, Padua lehrte und zuletzt nach Mailand berufen wurde.

Während die Studien durch solche Lehrer immer weiter verbreitet und fester begründet wurden, erhielten sie auch eine Erweiterung durch das Hinzutreten des Griechischen. Am Schluß des 14. Jahrhunderts (1398) wurde Chrysoloras nach Florenz berufen und fand in allen denen, welche Johanns von Ravenna Unterricht besuchten, lernbegierige Schüler. Das 1438 zu Ferrara eröffnete Unionsconcil ist in dieser Beziehung besonders wichtig; die Byzantiner hatten ihre größten Gelehrten gesandt und auch Papst Eugen zog einige hervorragende, des Griechischen kundige Humanisten, den Camaldulenser General Traversarius, Guarinus, Aurispa dazu. Die lateinische und griechische Gelehrsamkeit kam in die nächste Berührung und jene fand dadurch Veranlassung, sich durch diese zu ergänzen. Viele wie eben diese, Guarinus, Aurispa und Philelphus, giengen nach Constantinopel, die griechische Sprache zu lernen und Schriften nach Italien zu bringen. Es kam nun bald dahin, daß jeder, welcher unter den Humanisten einige Geltung haben wollte, der griechischen Sprache mächtig und in der griechischen Literatur bewandert sein mußte.

Bei dem immer größeren Aufschwunge, den die Alterthumsstudien im Anfange des 15. Jahrhunderts nahmen, wetteiferten die Republiken in der Unterstützung und Pflege derselben; die Fürsten, ähnlich den Tyrannen des Alterthums, konnten sich auch, wenn sie sich von denselben nicht angezogen fühlten, nicht gleichgültig dazu verhalten und zogen wenigstens den einen und anderen Gelehrten an ihren Hof als ein unentbehrliches Element des Hofstaates. Unter den ersteren steht Florenz in erster Reihe, in ihm wieder ragten vor allen denen, welche dem Humanismus Förderung schafften, die Medicer hervor. Um diese sammelte sich vorzugsweise der Kreis der bedeutenderen Männer, welche durch ihre Schriften einen Namen gewonnen oder durch neue Entdeckungen Verdienste erworben haben, oder als Lehrer sich auszeichneten. Die folgenreichste Thätigkeit dieser Männer war ohne Frage die auf Sammeln der Schriften der Römer und Griechen gerichtete, wie die des Niccolus, eines geborenen Florentiners, der mit außerordentlichem Fleiße sammelnd und Abschriften verfertigend 800 Bände zusammenbrachte — sie bildeten

den Anfang der mediceischen Bibliothek — sowie nicht weniger die des Poggius, der überall in Italien, in Deutschland, Frankreich und England nach Schriften suchte und eine bedeutende Zahl zusammenbrachte — nicht zwar, ohne die herkömmlichen Begriffe vom Eigenthum zu ignoriren —, welche der von Nicolaus V. begründeten Vaticanischen Bibliothek einverleibt wurden. Durch diesen Sammelfleiß entstanden auch bedeutende Privatbibliotheken, in denen römische und griechische Schriftsteller sich zusammenfanden. Die Leistungen für die Kritik und Erklärung dieser Schriftsteller wie für die Aufhellung des Alterthums überhaupt waren ungleich geringer. Wichtig wurde diese Vereinigung von Gelehrten dadurch, daß sich in ihnen zuerst ein Stand bildete, welcher frei und unabhängig von der Kirche und den bestehenden Universitäten die Pflege der Wissenschaften zu seiner Aufgabe machte. Noch wichtiger wurde die sog. platonische Akademie, insofern dadurch die Vorliebe Petrarca's für Plato wieder auflebte und die Einwirkung der Griechen dahin führte, freilich nicht ohne Streit mit den Aristotelikern, unter Plato's Namen und Auctorität die Philosophie „aus der Schule in das Leben“ zu führen. Das rege Leben, das der Humanismus in Florenz weckte, war nun freilich in anderen Republiken nicht zu finden. Indes fehlte es auch dort keineswegs, wie in Siena und Venedig. In dieser Stadt erinnert an jene Zeit die Marcusbibliothek, zu der durch die Bibliothek des Cardinals Bessarion, als ein Vermächtnis desselben, der Grund gelegt wurde.

Das Thun und Treiben der Humanisten an den Höfen der Fürsten ist nicht erfreulich. Schon die Gefügigkeit, mit der sie sich trotz der weltbürgerlichen Gesinnung die sie zur Schau stellen, und der Ueberzeugung, daß ihre Zeit eine verderbte, ihrer nicht werthe sei, in alle Verhältnisse zu schicken wissen, ist nicht geeignet, ein günstiges Vorurtheil zu erregen. Sieht man aber, wie sie die, deren Hof sie „zieren“, preisen und verherrlichen mit unverzeihlicher Umgehung oder Verletzung der Wahrheit, so ist es einigermaßen schwer, auch den wirklichen Verdiensten, welche sie haben, gerechte Anerkennung zutheil werden zu lassen. Welch eine erfreuliche Erscheinung den meisten dieser Humanisten gegenüber ist Victorinus von Feltré, welcher keine größere Freude kannte, als in der von dem Markgrafen von Mantua, Gonzaga, errichteten Lehranstalt hoffnungsvolle Jünglinge mit voller Hingebung heranzubilden.

Auffallend ist es, daß die Humanisten von Seiten des Realismus der mittelalterlichen Bildung so wenig Widerstand fanden, obgleich ihre Angriffe auf dieselbe genugsam dazu aufforderten und reizten. Der Grund davon wird im allgemeinen darin zu suchen sein, daß es in Italien zu sehr an dem tiefen sittlichen Ernste fehlte, der das durch eine lange Ueberlieferung Geheiligte und dem eigenen Herzen Theure nicht ungestraft antasten läßt, sowie darin, daß eine gefällige rhetorisch-schöne Form die Sinne zu leicht fesselte und das Wesen der Sache übersehen oder nur oberflächlich beachten ließ. Dazu bewegten sich die Humanisten nur in der Sphäre der höheren Stände und schrieben für „Eingeweihte“, nicht für „Idioten“; sie rügten Mängel und Gebrechen, welche diesen längst fühlbar geworden, und fanden überall empfängliche Hörer und Leser. Sie kämpften für das Licht gegen die Finsternis, für Aufklärung gegen Barbarei; niemand mochte für unwissend gelten oder die Unwissenheit und Noth in Schutz nehmen, jeder wollte sich vielmehr gern davon frei machen und ließ denen sein Ohr, die dazu so freundlich ihre Dienste anboten. Dabei versteht es sich von selbst, daß es sowohl in dem geistlichen Stande, als auch sonst ernste, verständige und fromme Männer gab, die an dem leeren und hohlen Treiben, der frivolen Verspottung des Heiligen, an den schamlosen Reden und Schriften manches Humanisten Aergernis nahmen. Auch fehlte es nicht an Angriffen dagegen. Aber einerseits waren die Angreifenden den Angegriffenen an Schlagfertigkeit und Gewandtheit im Kampfe nicht gewachsen, andererseits fanden diese unter den vielen Herren und Fürsten leicht einen, der sie unter seinen Schutz nahm. Die reiche Literatur der „Invectiven“ und „Facetien“ ist Beweis genug dafür. Laurentius Valla, einer der verdientesten Humanisten, fand trotz Dominicanern und Inquisition wegen seiner Dialoge „über die Wollust“ und seiner gegen das Papstthum

gerichteten Schrift über die Schenkung Constantins Schutz bei König Alphons in Neapel, und erhielt später eine einträgliche Stelle bei Nicolaus V. Der unflätige Hermaphroditus wurde von den Minoriten wohl verbrannt und Invectiven dagegen geschrieben, aber der Verfasser Antonius Panormita fand Gunst und Ehre am Hofe zu Neapel. Poggius, der sich rühmte, der Curie fast 50 Jahre gedient zu haben, konnte in seinen „Facetien“ Cardinäle und Mönche ungestraft zur Schau stellen.

Aus solchen Thatfachen erhellt wohl, daß die Humanisten eine Macht bildeten, gegen welche das Geschrei der Religiösen ohne Wirkung verhallte. Man bedurfte während des Schisma, bei den Concilien und diplomatischen Verhandlungen ihrer Feder; daher waren so viele von ihnen in höheren Staatsämtern und Staatsgeschäften mit großer Gewandtheit thätig und als Vorläufer an Machiavelli erinnernd. Seit aber Nicolaus V. den päpstlichen Stuhl bestieg (1447) und Florenz den Ruhm humanistischer Gelehrsamkeit streitig zu machen bedacht war, durfte der Humanismus seine Herrschaft als unbestritten und völlig gesichert ansehen. Zu dem Sammeln der Antiquitäten, der Schriftsteller der Alten, sowie zu dem Uebertragen der griechischen Classiker und Kirchenväter in das Lateinische für die Vaticanische Bibliothek bedurfte man vieler Kräfte. In dieser Richtung bewegte sich der Humanismus lange genug fort, und wie er es von Anfang an auf die möglichste Herstellung und Repristinatio des Alterthums abgesehen hatte, so gab sich dies Bestreben in der Pflege der lateinischen Sprache, welche durchweg Ciceronianisch sein sollte, in dem Ciceronianismus, den der Cardinal Bembo geltend machte und worin er viele Nachfolger hatte, kund. Erst das Tridentinische Concil trat dem Humanismus in einer ihm unerfreulichen Weise entgegen und machte seinem frivolen Treiben ein Ende.

Der Humanismus überschritt dann auch die Alpen und fand diesseits derselben freudige Aufnahme. Doch war sie weder dieselbe, die er dort gefunden, noch auch in den verschiedenen Ländern eine gleiche. Es kommen hier nur Frankreich und Deutschland in Betracht. In England waren es zunächst nur einzelne Männer, welche durch ihre Stellung mit italienischen Humanisten in Costniz und Basel in Berührung kamen und ein mehr persönliches, keine nachhaltige und allgemeine Wirkung erzeugendes Interesse an den Bestrebungen derselben nahmen.

In Frankreich fand der Humanismus dagegen leicht und „geräuschlos“ Eingang; die natürliche Stammverwandtschaft machte sich darin geltend. Eigenthümlich ist aber dabei zuerst, daß dieser Eingang von oben her, durch die Könige, vermittelt wurde. Waren die Franzosen in Politik und diplomatischen Künsten schon unter Ludwig XI. und Karl VIII. Schüler und sogar Meister der italienischen Wissenschaft gewesen, so suchten sie unter Ludwig XII. auch das Studium der alten Sprachen und der in Italien blühenden Wissenschaften in ihrem Lande zu begründen und setzten dasselbe in Verbindung mit dem Studium des römischen Rechts. So gewann Ludwig XII. an Paulus Aemilius einen eleganten lateinischen Historiographen für Frankreich, an Meander einen feinen Lehrer der Stilistik für Paris, an Petrus Castellanus einen Lehrer des Griechischen. Mehr noch that König Franz I. für die Hebung dieser Studien. Er errichtete in Paris (1530) neue Professuren für die lateinische Beredtsamkeit, für das Griechische, Hebräische, für römische Philosophie, für Medicin. Wirkte dazu auch Ruhmsucht und persönliches Gefallen an der „schönen“ Literatur der Alten mit, so war doch davon weiter eine eigenthümliche Folge, daß die Wissenschaft als solche Aufmunterung erhielt und eine ganz andere, reelle Richtung nahm, als in Italien. Sie gieng auf die Erforschung und Erschließung des gesammten Alterthums aus, vermittelt einer eindringenden Interpretation und Kritik der Schriftsteller, und einer zusammenhängenden Erforschung des Lebens und der Sitten der alten Völker. Daher die glänzende Reihe der großen Gelehrten in Frankreich im 16. Jahrhundert, Lambin, Casaubonus, Jos. Scaliger u. a., an deren Bestrebungen die großen Juristen und Staatsmänner, Cujacius, Budeus u. a. den regsten Antheil nahmen (s. Justus Jos. Scaliger von Jacob Bernays). Was diese Männer unternahmen und ausführten, hat für den Humanismus reiche

Früchte getragen. Doch wurde dadurch in dem Unterrichtswesen in Frankreich keine bedeutende Veränderung herbeigeführt; die humanistischen Studien von oben her angeregt und gepflegt hielten sich mehr in den höheren Kreisen der Wissenschaft und der Gesellschaft. Dort aber waren sie auch gesichert und ungefährdet, nicht nur wegen des höheren Schutzes, dessen sie sich erfreuten, sondern auch weil sie zunächst die Interessen des kirchlichen Realismus nicht zu berühren und anzutasten schienen. Erst als die Jünger Loyola's festen Fuß faßten, hatte besonders ein Scaliger, der Calvinist, trotz dem daß sie selbst die humanistischen Studien für das geeignete Mittel hielten, auf das Unterrichtswesen wirksamen Einfluß zu üben, von ihren bekannnten Künsten zu leiden, weil seine eindringenden kritischen und historischen Forschungen so manches bloßlegten, was dem Orden und der Kirche, der er diente, nicht erwünscht sein konnte.

Einen anderen Ausgangspunct und eine andere Stellung nahm der Humanismus in Deutschland. Er dringt hier allmählich von unten durch die Schulen ein und durchläuft nicht ohne Kampf mehrere Stadien.

Als das erste Stadium müssen wir das bezeichnen, in welchem ihm die Vorläufer der Reformation Pflege angedeihen ließen, die deshalb auch als die ersten Begründer desselben anzusehen sind. — Was Aeneas Silvius bei Friedrich III. dafür gethan, giebt ihm wohl schwerlich ein Anrecht auf die Ehre „der eigentliche Apostel des Humanismus unter den Deutschen zu sein“ (Die Wiederbelebung des classischen Alterthums von Voigt S. 377). — Thomas Hamerken (a Kempis) gab ihm Ziel und Richtung. Durch eine wirksamere und bildendere Weise des Sprachunterrichts in die Schriften der Alten selbst einführend und an einen reineren Stil gewöhnend, sowie durch Wort und That dem Evangelium Eingang bereitend wies er auf die Richtung hin, in welcher der Humanismus auf deutschem Boden weiter fortschreiten sollte. Dabei sich wohl bewußt, wie fein Unterricht zu einer vollendeten Bildung nicht ausreichen konnte, ermunterte er seine Schüler, Italien, die Heimat der Gelehrsamkeit und Wissenschaft, zu besuchen. Einige von diesen benützten den Wink, wie Joh. Wessel, N. v. Langen, Moriz von Spiegelberg, Rud. Agricola, und brachten reiche Schätze von Kenntnissen und Büchern zurück, welche sie zum Besten des eigenen Vaterlandes verwertheten; anderen, welchen es nicht vergönnt war dorthin zu reisen, kamen die Schätze, welche die Freunde heimbrachten, zu gute. Was diese Männer durch ihre Schriften auf Universitäten und den Schulen besonders im Nordwesten von Deutschland wirkten, namentlich dadurch, daß sie fähige und empfängliche Jünglinge den neuen Studien sich ganz zu widmen veranlaßten, darf nicht erst ausgeführt werden. Nur das sei bemerkt, daß die Grundgedanken des Humanismus ihnen klar vor Augen stehen. „Die Wissenschaften sollen nicht um zeitlichen Gewinnes willen, sondern zu der Bildung des eigenen Geistes erlernt werden, aus dem Studium der Alten soll nicht bloß schöne Rede, sondern auch Sachkenntnis, Fertigkeit des richtigen Denkens, wissenschaftliche Methode u. a. gewonnen werden.“ Der Eifer und die Hingebung, womit sie arbeiteten, wirkte unwiderstehlich; die Klarheit und Umsicht, mit der sie didaktische und pädagogische Grundsätze erörterten, wie Agricola, und zur Anwendung brachten, wie Hegius und Dringenberg, stand weit von dem ab, was sonst noch in Uebung war. Indem sie aber, mochten sie immerhin an dem Leben der Kleriker und Mönche oft genug Anstoß nehmen, fern davon waren die Kirche zu befehlen, und sich darauf beschränkten, durch Verbesserung des Unterrichts und der Wissenschaft positiv zu wirken, entstand ihnen kein nennenswerther Kampf von Seiten des immer noch herrschenden Realismus. Theilweise blieben sie auch deshalb unbehelligt, weil sie, wenn auch Neues anbahnend, doch den bisherigen Weg nicht zu verlassen schienen, und wenn einmal eine Aeußerung Wimphelings, „es sei ganz irrig, daß Weisheit nur in Klöstern wohne,“ Anstoß erregte und selbst eine Anklage bei dem Papste veranlaßte, so wußte er selbst und seine Freunde sie zu rechtfertigen.

In das zweite Stadium tritt der Humanismus mit Erasmus und Reuchlin. So verschieden diese Männer sind, so stehen sie doch, jeder in seiner Weise, als ausgezeichnete Repräsentanten des Humanismus in Deutschland da. Beide haben das mit

einander gemein, daß sie ihre hervorragende Stellung in der Wissenschaft dem Studium des Alterthums verdanken, daß sie ihre Kenntniss der alten Sprachen für reelle wissenschaftliche Aufgaben verwenden, daß sie unablässig bemüht sind den Weg zu den Humanitätsstudien zu ebnen. Die tiefgreifende Wirksamkeit, welche beide mit ihren Bestrebungen hatten, tritt am klarsten aus dem Kampfe hervor, in den sie um derselben willen verwickelt wurden. Der erbitterte Streit, den der kirchliche Realismus gegen sie erregte, bezeichnet am deutlichsten den Gegensatz der in Conflict gerathenen Principien.

Erasmus, wider seinen Willen dem Klosterleben bestimmt, sah sich durch den Scholasticismus von der Theologie so sehr abgeschreckt, daß er seine Kräfte ganz und gar dem Studium der griechischen und römischen Literatur widmete. Die bitteren Erfahrungen, die er im Klosterleben gemacht, sowie die Eindrücke von dem Treiben des Klerus hatten ihm einen unüberwindlichen Widerwillen gegen den geistlichen Stand, zu dem er im J. 1492 die Weihe empfangen, eingegliückt. Die Wirkung dessen, was er seinem Lehrer Hegius zu Deventer verdankte, die Vorliebe für die römische Literatur war stärker als alle Künste der Scholastik. Der Kampf des Humanismus und Realismus ist in ihm ausgekämpft und der Sieg des ersten über den zweiten entschieden, bevor er nach außen darein verwickelt wird. Dies geschah nun freilich nicht eben durch seine Schuld. Denn wiewohl überzeugt, daß nur auf dem von ihm betretenen Wege eine Hebung der wissenschaftlichen Bildung überhaupt zu erwarten sei, blieb er im ganzen dem von ihm ausgesprochenen Grundsatz getreu, daß „die schönen Wissenschaften auf den Hochschulen sich allmählich und unvermerkt einschleichen, daß sie nicht als alles vor sich niederwerfende Feinde, sondern als Gastfreunde erscheinen müssen, die durch freundliches Zusammenleben mit den alten Bewohnern des Hauses zu einer Familie verschmelzen.“ Bei der dem Manne eigenen Vorsicht konnten ihm weder seine gelehrten Arbeiten über griechische und lateinische Schriftsteller, noch die mit umfassendem Blicke und reicher Erfahrung auf das Unterrichtswesen eingehenden Bestrebungen bedenkliche Feindschaft zuziehen, verstießen sie auch gegen den Geschmack der *magistri*. Und in der That haben sie ihm nur Ehre und Ruhm eingetragen, bei den Gelehrten — erkannten ihn doch die Italiener als einen Ebenbürtigen an und gewannen von ihm in der persönlichen Berührung eine vortheilhaftere Meinung als er von ihnen — wie bei Kaiser und Reich. Aber seine theologischen Arbeiten, auf die er von seinem Studium der alten Sprachen geführt wurde, namentlich die Ausgabe des Neuen Testaments, blieben nicht ohne Anfechtung; die Unverbesserlichkeit der Vulgata wurde gegen ihn von dem Spanier Stunica vertheidigt. Die Erwiderung brachte den Gegner nicht zum Schweigen, sondern reizte nur zu einem Angriffe auf andere Werke des Erasmus. Und man merkt genugsam, daß dieser Schlimmes fürchtete von einem Kampfe, der von Seiten des Klerus eine weitere Ausdehnung annehmen konnte, als er wirklich that. Auch der Engländer Lee schien, wie er selbst und seine Freunde besorgten, mit seiner Kritik gegen die Ausgaben des N. T. von den Theologen zu Eöln und Löwen nur vorgeschoben zu sein, um mit ihm den Kampf zu beginnen, was jedoch, wie sich bald zeigte, nicht begründet war. Am guten Willen einen Mann, wie Erasmus war, zu verderben, fehlte es den Dominicanern gewiß nicht. Denn abgesehen von seinen großen wissenschaftlichen Arbeiten, die ihnen wenig zusagen konnten, weil sie auf einem ganz anderen Grunde aufgebaut waren, als der war, auf dem sie standen, und von ihren Zielpuncten weit abführen mußten, hatte er sie in dem *Encomium Moriae* nicht eben glimpflich behandelt und sich sonst bei aller Vorsicht manches Witzwort über die Scholastiker erlaubt. Doch war ihnen schon Schlimmeres gesagt worden und Erasmus stand zu groß da, er hatte an Papst und Kaiser hinreichenden Schutz. Wie er nach dieser Seite gegen den Realismus der alten Bildung zu kämpfen hatte, so blieb ihm auch der Streit mit den eigenen Genossen, den Humanisten, nicht erspart. Die Thorheit der Ciceronianer, welche alles Gewicht auf schöne Darstellung legten und darin keinen Ausdruck und keine Wendung sich gefallen lassen wollten, die nicht bei Cicero vorkäme, reizte Erasmus zum Widerspruch und zu einer gründlichen Aufdeckung dieser Verkehrtheit. So sehr er dadurch

Franzosen und Italiener gegen sich aufregte, so hatte er doch noch die Genugthuung, daß jene späterhin ihr Eifern gegen ihn als nicht wohl begründet erkannten. Diese Streitigkeiten waren nicht im Stande, die allgemeine Achtung und Anerkennung, deren er genoß, zu beeinträchtigen, vielmehr betrachtete man ihn überall als den Wegweiser zu den Humanitätsstudien und zu der auf Grund derselben aufgebauten Wissenschaft. Erst sein kühles und ablehnendes Verhalten der kirchlichen Reformation gegenüber ließ hier und da seine Verdienste um die Theologie in Vergessenheit kommen.

Neben Erasmus konnte nur noch Ein Mann genannt werden, dessen Name nicht minder geachtet war, — Reuchlin. Es war nicht ohne Grund, wenn man diese Männer „die beiden Augen Deutschlands“ nannte. Denn durch sie sah und fand Deutschland den Weg der neuen Bildung. Reuchlin, der Jurist, der Geheimschreiber des Grafen Eberhard I., der kaiserliche Rath, der in den Adelstand Erhobene, der Bundesrichter, schien nicht dazu bestimmt, den Humanitätsstudien Bahn zu brechen, und gleichwohl ist die Ausbreitung derselben mit seinem Namen unzertrennlich verknüpft und zwar in der Deutschland eigenthümlichen Richtung eines Mittels wissenschaftlicher Bildung überhaupt und des Schlüssels für höhere Studien. Eine solche Bedeutung erlangte er durch seinen rastlosen Eifer und unermüdeten Fleiß um seine eigene Ausbildung, durch Aufmunterung und Unterstützung junger Männer, ohne öffentlicher Lehrer zu sein, durch Hülfsmittel, welche er für den Unterricht schuf, durch Sammlung und Veröffentlichung von alten Schriftstellern. Für das Lateinische wurde sein Lexikon (*Breviloquus*) wichtig; die griechische Grammatik und das Studium der Sprache hatten an ihm ihren Begründer — sein jüngerer Bruder Dionysius wurde der erste Professor der griechischen Sprache in Heidelberg —; größer, wo möglich, waren seine Verdienste um die Erweckung der Kenntnis der hebräischen Sprache. Aus demjenigen, was er von einzelnen Juden für vieles Geld erlernt hatte, erwachsen nachher seine *Rudimenta linguae Hebraicae*. Die Sprachstudien sollten ihm aber, so sehr er gegen die hergebrachte rohe Schreibweise eiferte, nicht bloß zur Bildung des Stils dienen, sondern ein Mittel werden, aus den Schriften gründliche Sachkenntnisse und kräftige Anregung eines höheren und edleren Sinnes zu entnehmen. Vermöge seiner Stellung in hohen Staatsämtern war er der Mann, diese Studien aus dem engen Kreise der Schule in das Leben zu leiten und Beamte, Geschäftsmänner, Adel und Fürsten für dieselben zu gewinnen, freilich in einer anderen und fruchtbareren Weise als die italienischen Humanisten. Wie fern er war von einer Ueberschätzung der Alten, wie wir sie in Italien finden, ergiebt sich schon daraus, daß er, wie wenige seiner Zeitgenossen, der Muttersprache Aufmerksamkeit widmete und sie mit Gewandtheit zu gebrauchen wußte. Das Ansehen, welches er erlangte, und die Anziehungskraft, welche er auf alle jüngeren strebenden Kräfte übte, hatten längst den Neid der Vertreter der alten Bildung, des Realismus, erregt. Gesteigert wurde derselbe dadurch, daß Reuchlin, der Jurist, durch sein Lehrgebäude der hebräischen Sprache, sowie durch seine Mitwirkung an der Herausgabe der Werke des Hieronymus Gelegenheit nahm, manche Stelle der Vulgata zu verbessern, daß er das Studium der heil. Schrift in aller Weise als eine ihm heilige Angelegenheit zu fördern suchte, Beredtsamkeit von den Theologen gepflegt wissen wollte und damit in das Gebiet derselben eingriff. So sehr dies Streben darauf ausgieng, einer Richtung des Humanismus zu wehren, die derselbe in Italien in feindlichem Sinne gegen das Christenthum genommen hatte, so wurde es doch für die blind eifernden Dominicaner in Eöln der Grund zu einem ernstlichen Angriffe auf den Mann. Den äußeren Anlaß freilich zu dem Unterfangen mußte Reuchlin's Gutachten über die Bücher der Juden abgeben. Wie man es ihm in seiner Jugend, als er selbst noch Lernender zugleich als Lehrer sich versuchte, zum Vorwurfe machte, daß er sich mit der Sprache und den Büchern der Schismatiker, der Griechen, einlasse, so wurde ihm dies den Absichten der Dominikaner zuwiderlaufende Gutachten über die Bücher der Juden, deren Verfolgung mit Verbrennung ihrer Schriften eingeleitet werden sollte, eine Quelle von vielen Sorgen. Indes konnte der Sache, die Reuchlin vertrat, nichts förderlicher sein, als dieser ärgerliche, zuerst in Streit-

schriften mit dem Urheber des Streites, Pfefferkorn, dann in einem von dem Ketzermeister Hochstraten eingeleiteten, drohenden Inquisitionsverfahren Jahre lang (1510—16) sich hinziehende und endlich zu Gunsten des Angeklagten entschiedene Handel. Denn er führte die ganze Schaar der Humanisten, die hie und da zerstreut waren, auf den Kampfplatz; die „Neuchlinisten“, Pirkheymer, Hutten, Busch, Coban Hesse u. a. sammelten sich um ihr Haupt und traten in engere Verbindung mit einander. Es trat recht eigentlich der kirchliche, mönchische Realismus mit der neuen, von den Humanisten vertretenen Bildung in den schärfsten Gegensatz. Jener unterlag, weil seine vorzüglichste Waffe, die Inquisition, schon ihre Dienste versagte und seine Schmähungen und Ränke der Vertheidigung der Wahrheit gegenüber unwirksam blieben. Dazu war es schon schlimm, daß der Spott es wagte in den Kampf zu treten, und doppelt schlimm, daß er dies in so schlagender und vernichtender Weise verstand. Die *Epistolae obscurorum virorum*, ein Product dieses Streites, gaben dem Scholasticismus den letzten Stoß und der *Triumphus Capionis* von Ulrich von Hutten darf wohl ein Triumph des Humanismus selbst genannt werden. Daneben hatte das *Vallum humanitatis* von Hermann Busch eben sowohl durch die klare und bündige Rechtfertigung der Humanitätsstudien wie durch die Aufdeckung der Blößen der alten kirchlich-realistischen Bildung eine tief und weit greifende Wirkung.

Dies zeigte sich gleich in dem dritten Stadium, in welches der Humanismus eintrat, in der Reformation der Kirche durch Luther. Der Humanismus hatte in Deutschland von Anfang an die Tendenz, daß er auf diese Reformation hinwirken und das Schwert derselben werden mußte. Bei den Niederländern werden die Bestrebungen desselben der Anregung, welche das christliche Leben durch die Mystik empfangen hat, dienstbar und förderlich; Erasmus Arbeiten ermöglichen nicht nur ein Zurückgehen auf die heilige Schrift, die Quelle der christlichen Lehre und des christlichen Lebens, sondern führen darein ein; Neuchlin, dem seine Studien mehr eine heilige Angelegenheit des Herzens sind, als dem verständigen und berechnenden Erasmus, war nicht zufrieden das formale Verständnis der Bibel anzubahnen, sondern sprach auch in seinen philosophischen Schriften manchen anregenden, tiefer greifenden Gedanken aus und wies auf manche Grundlehre der heiligen Schrift nachdrücklich hin in ihrem Unterschiede von dem, was damals die Kirche lehrte. Und so wirkten alle Humanisten, in dem einen alle einig, gegen den hergebrachten kirchlich-hierarchischen, mönchischen Realismus, viele auch positiv für ein Neues Grund legend. Deshalb fällt jetzt der Kampf des Humanismus und des Realismus mit dem Kampfe der Reformation und Hierarchie so ganz und gar zusammen, daß er darin aufgeht und zu verschwinden scheint. Ohne denselben besonders zu verfolgen, dürfen wir nur bemerken, was die Reformatoren besonderes gegeben haben.

In der Negation gegen den mittelalterlichen Realismus, gegen mönchische Erziehung der Knaben, gegen Scholastiker und „Sophisten“ stimmt Luther mit den Humanisten völlig überein, nicht weniger in der Anerkennung der Nothwendigkeit einer freien Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts. Das Neue aber, das an die Stelle des verworfenen Alten treten muß, ergibt sich natürlich und nothwendig aus den beiden großen Grundprincipien der Reformation der Kirche, dem sog. formalen von der ausschließlichen Auctorität der heiligen Schrift für die christliche Lehre und dem sog. materialen der Rechtfertigung allein aus dem Glauben. Das erste führt in seiner Consequenz mit Nothwendigkeit zu dem Studium der Sprache und Literatur des Alterthums; es ist Vorbereitung und Mittel für die Erklärung der heil. Schrift und muß darum schon auch an sich einen Werth haben, das zweite Princip giebt dem Humanismus erst seine volle Berechtigung und tiefe Wahrheit. Es knüpft gewissermaßen wieder an den Punct an, von dem aus Sokrates den Humanismus begründet hatte, an das Gewissen des Menschen. Wie dort zu einem menschenwürdigen Leben zuerst und zunächst sittliche Erkenntnis, Selbsterkenntnis, gefordert wird, so hier Glaube: wie dort in der Erkenntnis Gewißheit über das eigene Ich und sein Verhältnis zu der Gottheit gesucht

wird, so ist sie im Glauben gegeben; wie dort der Erkenntnis die Kraft zugeschrieben wird, die That aus sich zu erzeugen, so liegt im Glauben der Drang zur That; wie jene Erkenntnis sich zu erweitern strebt ohne irgend ein reellen Zwecken dienendes Object von seiner Kenntnissnahme oder Forschung auszuschließen, so hat der Glaube ein klares, offenes Auge auch für die Creaturen und Werke und Thaten der Menschen, wie sie sich im Laufe der Erziehung des menschlichen Geschlechts darstellen. Das Ur- und Vorbild der Menschheit, das in der Offenbarung entgegentritt, als das allein bestimmende vor Augen zu stellen, Glauben wieder zu gewinnen, ist die Arbeit der Reformation und darin erhält der Humanismus seine eigentliche, größte Aufgabe. Indem Luther jene Arbeit übernahm, hat er diese Aufgabe erkannt und in gar mannigfacher Weise darauf hingewiesen. Er erkennt es als eine Gnade Gottes, daß die „Sprachen“ jetzt an das Licht gebracht sind, sie die Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt, der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget, die Schrift auszulegen; zu streiten wider die Sophisten bedarf man der Sprachen, welche gegen aller Väter Glossen sind, was die Sonne gegen den Schatten. Aber auch das weltliche Regiment, als eine göttliche Ordnung und Stand, des sich die Sophisten in ihren Schulen nicht angenommen, bedarf der Sprachen, seine und geschickte Leute zu schaffen, wie sie Griechen und Römer hatten. Sonderlich solle man Schulen dazu aufrichten, daß die Deutschen nicht mehr in allen Landen die deutschen Bestien heißen. Dabei aber faßt der Reformator seine pädagogische Aufgabe weiter, er richtet seinen Blick nicht auf einen Stand, sondern auf das deutsche Volk in seiner Gesamtheit. Das was allen ohne Ausnahme Noth thut, giebt er in seinem Handbüchlein und legt dadurch jenen festen Grund aller humanen Bildung.

Was Luther in umfassender Anschauung in sich trug und aus eigener reicher Erfahrung aussprach, eignete sich Melanchthon durch Studium an, gab ihm die wissenschaftliche Begründung in ausgezeichnete Weise. „Des Waffenschmieds Sohn verarbeitete das Erz, das des Bergmanns Sohn aus der Tiefe an das Licht förderte.“ Wie beide Männer in wahrhaft providentieller Weise überhaupt einander ergänzten, so auch auf dem Gebiete der Erziehung. Melanchthon war Humanist wie andere, besonders Reuchlin; die Theologie und die Anregung, die er darin durch Luther bekam, machte ihn im besonderen Sinne zu dem christlichen Humanisten und befähigte ihn, dem Humanismus in Deutschland seine volle ausgeprägte Richtung zu geben. Die Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit des Alterthumsstudiums für die Bildung des Geistes hat er aus eigener Erfahrung erkannt und gleich von Anfang an in die rechte Bahn geleitet, die Unentbehrlichkeit desselben für die Theologie ist ihm, so wie er in dieselbe eintritt, keinen Augenblick zweifelhaft. Von dieser doppelten Erkenntnis aus nimmt seine Thätigkeit als des *praeceptor Germaniae* ihren Ausgangspunct, wenn ihm gleich die weltgeschichtliche Bedeutung des griechischen und römischen Alterthums für das Christenthum nicht überall fest und sicher vor Augen steht. Das Studium der Wissenschaften hat ihm an und für sich eine heilsame Wirkung auf den Menschen und zwar durch die Arbeit, die der Geist an sich selbst vollzieht. Es setzt alle Kräfte desselben in Bewegung und stärkt sie, es reinigt und befreit von aller Roheit; nichts steht ihm so fest als das *ingenuas didicisse fideliter artes non sinit esse feros*. Es hat also nur Werth, wenn es Herz und Gemüth bildet und veredelt. Nicht das Wissen an sich, sondern das wirksame bildende Wissen gilt ihm etwas. Dies führt eben so wohl zu der *consociatio generis humani* als zur Religion, also zu dem, wozu der Mensch die Bestimmung in sich trägt. Die Kraft, dieser Bestimmung ihn zuzuführen, liegt in den *artibus liberalibus*. Die ernste und angelegentliche Beschäftigung mit ihnen bewahrt vor Engherzigkeit und Beschränktheit der Scholastik und Sophistik, giebt den echten lautereren Sinn für die einfache ungeschminkte Wahrheit, erweitert den Gesichtskreis über die Schranken der Fachwissenschaft und erhebt zu hochherziger, wahrhaft weltbürgerlicher Gesinnung. Die Musterbilder der Seelengröße, der Vaterlandsliebe u. s. w. bei den Alten sind für alle Zeiten nachahmungswerth. Nur ist niemals zu vergessen, daß das Alterthum dem

Menschen dasjenige, was zu seiner Seligkeit erforderlich ist, mit seinen Wissenschaften und selbst seiner Philosophie nicht geben kann, daß dies vielmehr aus der Offenbarung zu entnehmen ist. Diesen Grundgedanken über die humanistische Bildung, wie er sie in sich trug, entsprach denn auch seine auf ihre Ausführung gerichtete Thätigkeit. Das erste Studium ist ihm das der Sprache und der Grammatik insbesondere. Als Ziel desselben betrachtet er — im Lateinischen — Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache. Auf den correcten, gewandten und charaktervollen Stil legt er ein besonderes Gewicht, und Cicero steht ihm darin vor allen lateinischen Schriftstellern, aber nicht ausschließlich als Muster vor Augen. Fern ist er davon, etwa wie die Italiener, die schöne wohlklingende Darstellung zu billigen, wenn sie gehaltlos ist; er verlangt vielmehr ansprechende Gewandtheit der Rede deshalb, weil ihre Erwerbung Arbeit kostet, in das Wesen der Sprache einzudringen nöthigt, den Verstand schärft, den Geschmack bildet und, was besonders für die Weckung wissenschaftlichen Sinnes wichtig, das Bewußtsein eigenen Könnens und Schaffens zu geben geeignet ist. Aus eben diesen Gründen will er Verse gemacht wissen. Aber diese Uebungen haben ihm nicht bloß diesen sog. formalen Zweck, sondern er sieht darin ein Mittel, sittlich bildend auf die Lernenden einzuwirken. *Stilus foro mores arguit* ist sein bedeutsames Wort; Eitelkeit, Anmaßung, Leichtsin, kurz alle Verkehrtheiten des Sinnes und der Neigung können nicht umhin, sich darin zu offenbaren; die Stilübungen geben demnach nicht nur die Diagnose, sondern auch das Heilmittel der Krankheit an die Hand. Die erworbenen und durch fleißige Uebungen befestigten Kenntnisse der Sprache sollen realen Zwecken dienen und das Mittel werden, die reichen Schätze an Erkenntnis und Weisheit, die in den Schriftwerken verborgen liegen, aufzuschließen. Der materielle Inhalt derselben soll erkannt, in seiner Entwicklung verfolgt, durch scharfes Auffassen der Theile das Ganze begriffen, der substantielle Gehalt durchdrungen und angeeignet und dabei die entsprechende und schöne Form als Muster zur Nachahmung gemerkt werden. Die sprachlichen Studien finden ihre Ergänzung in der Dialektik und Rhetorik, die im Anschluß an Aristoteles, Cicero und Quintilian sehr fruchtbar behandelt werden. Dazu kommt die Physik, zugleich die sog. Metaphysik umfassend und in der Behandlung der einzelnen Theile in die Geschichte der Philosophie eingehend; dazu ferner Psychologie, Ethik und Politik.

Melanchthon's Wirksamkeit in allen diesen Gebieten war um so nachhaltiger, als er nicht nur Vorträge darüber hielt, sondern auch Lehrbücher hinterließ, welche zum Theil zwei Jahrhunderte ihr Ansehen behauptet haben. Nimmt man dazu die Arbeiten über griechische und lateinische Schriftsteller, die Abhandlungen über einzelne Partien der Geschichte und seine Reden (*declamationes*), die abgesehen von theologischen, juristischen und medicinischen Fragen, die besprochen werden, theils allgemein wissenschaftliche und pädagogische Gegenstände behandeln, theils besonders Geographie, Astronomie, Arithmetik und Geometrie in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen; erinnert man sich dabei an seine Leistungen auf dem Gebiete der Theologie: so begreift man leicht, daß er zumal bei der ausgezeichneten Lehrgabe, die er besaß, bei der vollen Hingebung an sein Lehramt, bei der herzlichen Theilnahme, die er auch dem Einzelnen widmete, der *praecceptor Germaniae* heißen konnte. Seine Grundgedanken von Bildung überhaupt und von dem Zusammenwirken des Alterthums und Christenthums zu derselben, sein universelles Wissen, die Erfahrung, die er dem öffentlichen Lehramte wie der *schola privata* oder *domestica* verdankte, seine ausgezeichneten Lehrbücher befähigten ihn, Begründer des deutschen Humanismus zu werden. Mit Unrecht wirft man ihm Verachtung und Vernachlässigung der Muttersprache vor. Er war Gelehrter und bediente sich der Sprache derselben, der lateinischen; die deutsche zu Lehren kam weder ihm, noch dem Meister in derselben, Luther, noch überhaupt damals jemand in den Sinn. So wie hierin Luther mit ihm übereinstimmte, so auch in seiner ganzen der humanistischen Bildung dienenden Thätigkeit, und wenn an irgend etwas, so hat der große Reformator an dieser seine herzliche Freude gehabt.

Noch während Luther und Melancthon durch ihr persönliches Wirken dem Humanismus in der innigsten Verbindung und gegenseitigen Ergänzung des Alterthums und Christenthums für die volle und allseitige Bildung des Menschen sein Ziel wiesen und seine Gestalt gaben, beginnt das vierte Stadium desselben, in welchem er durch Schulordnungen systematisirt erscheint und in lateinischen Schulen und Gymnasien seine Pflege erhält. Wie die Reformation nur mit den Waffen der Wissenschaft der wieder entdeckten Wahrheit des Evangeliums zum vollständigen Siege verhelfen konnte, so konnte sie diesen auch nur durch jene behaupten und sicher stellen. Sie mußte deshalb von Anfang darauf Bedacht nehmen, solche Waffen zu schaffen und diejenigen, welche sie führen konnten, heranzubilden. Daher wird sogleich die Aufrichtung von Schulen zum Gedeihen der Kirche wie des ganzen Lebens im Staate als das dringendste Bedürfnis erkannt und als eine heilige Angelegenheit betrieben. Und weil man nicht überall persönlich Hand anlegen konnte, war es unumgänglich nothwendig, die Grundlinien für die Ordnung und Einrichtung derselben in einem allgemeinen Plane vorzuzeichnen, wie dies in dem sog. sächsischen Schulplane geschah. Dieser erscheint nun allerdings mit der Forderung von drei Classen, sowie der Beschränkung des Unterrichts auf Religion, Lateinisch und Musik, dürftig genug, nicht allein im Vergleich mit den Ansprüchen der Gegenwart, sondern auch dem gegenüber, was Luther und Melancthon sonst fordern und lehrend selbst geben. Man hat deshalb vielfach einen Rückschritt der humanistischen Bildung darin gesehen, in Uebereinstimmung mit Erasmus Ausspruch: *Ubiunque Lutheranismus, ibi literarum est interitus*. Doch ist die Berechtigung dazu wohl nur eine scheinbare, indem man die Fortschritte des Humanismus als eines Principis der Bildung mit den Leistungen im Gebiete der sog. *litterae humaniores* d. h. der griechischen und römischen Literatur und der Alterthumsstudien überhaupt verwechselt. In dieser Beziehung kann sich allerdings in jener Zeit Deutschland mit Frankreich und nachher mit Holland nicht messen; aber darauf waren auch weder Luther's noch Melancthon's Bestrebungen gerichtet; ihnen liegt die Bildung des Volkes — im besten Sinne des Wortes — am Herzen: sie wollen durch die Schule wirken, hoffend, daß auf dem so gelegten ersten und nothwendigen Grunde der weitere wünschenswerthe Bau sich seiner Zeit vollenden werde.

Zunächst freilich hemmte der Mangel an tüchtigen Lehrern, die Dürftigkeit der zu Gebote stehenden Mittel, die Gleichgültigkeit so vieler Fürsten und Großen, die Noth und Ungebundenheit der Zeit, der Mißbrauch einer übel verstandenen Freiheit, einen raschen Aufschwung; dazu traten die Verachtung und Geringschätzung der „gelehrten“ Bildung von seiten so vieler Schwarmgeister und Sectirer, die Streitigkeiten und Befehdungen der Kirchen unter einander und der Theologen unter sich selbst. Ist deshalb schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die Klage über Abnahme des Eifers für die griechische und lateinische Literatur häufig genug, so zeigt sich doch das Princip des Humanismus, wie die Reformatoren ihn gestaltet, in den immer von neuem erscheinenden, auf ein tiefes Bedürfnis hinweisenden Schulordnungen, besonders in den städtischen Gemeinden lebendig und wirksam und, was Deutschland eigenthümlich, in dem Bürgerstande bleibt ihm seine Geltung und Macht gesichert. Dies offenbart sich ferner in dem überall sichtbaren Bestreben, die Lehranstalten nicht nur durch solche Ordnungen zu regeln und zu beleben, sondern auch durch thatsächliche Erweiterungen und Verbesserungen zu heben, sowie in der Errichtung von Gymnasien, höheren Anstalten, welche vollkommen für die Universitäten vorbereiten oder, indem sie neben der griechischen und hebräischen Sprache, Theologie, Philosophie, selbst Jurisprudenz und Medicin als Lehrgegenstände aufnehmen, ihre Zöglinge in den Stand setzen, unmittelbar von ihnen aus in ein öffentliches Amt einzutreten. Glücklicherweise gab es auch immer noch einzelne tüchtige Vertreter der von Melancthon geweckten humanistischen Bildung, Camerarius, Sylburg, Fabricius, Wolf, Trogendorf, Neander, Sturm. Die außerordentliche Wirkung, welche diese drei legten im Schulwesen hatten, bedarf keiner weiteren Darlegung; zu bemerken ist nur, daß sie, — doch viel weniger Neander, der in die Univer-

salität seines Lehrers Melanchthon am meisten eingehende Schüler, — ihren Kreis enger zogen und vorzugsweise vollendete Fertigkeit in der lateinischen Sprache durch strenge Methode und fleißige Uebung zu geben suchten. Mit Unrecht hat man ihnen daraus einen Vorwurf gemacht. Sturm sah schon zu seiner Zeit mit dem Verfall geschmackvoller Darstellung die alte Barbarei wiederkehren und glaubte mit gutem Grunde, denselben nicht besser wehren zu können, als durch Zurückführung des lateinischen Stils auf die Norm und Auctorität Cicero's. Dies muß völlig gerechtfertigt erscheinen, wenn man erwägt, daß Erasmus' Bekämpfung des Ciceronianismus der Italiener mit dazu beigetragen hatte, daß man sich bei dem Lateinschreiben einerseits gefiel in Zusammenstellung alter, gesuchter Worte und sprüchwörtlicher sententiöser Phrasen, und andererseits sich volle Freiheit und ein gänzlichliches Absehen von den altrömischen Mustern gestattete. Die strenge Regel und Zucht, die er zurückführte, wirkte überaus heilsam und brachte alle die Vortheile für die Bildung, welche Melanchthon mit seinen Stilübungen zu erreichen strebte; sie lassen sich überall noch lange nachher da wahrnehmen, wo sein Einfluß sich geltend machte.

Der Realismus der neueren Zeit findet den ersten Antrieb zu seiner Entfaltung zunächst in dem Sinken des Humanismus, das am Ende des 16. und im Anfange des 17. Jahrhunderts immer mehr bemerkbar wird. Es ist dies der Realismus der Doctrin, der pädagogischen Theorie und Praxis. Er geht nicht, wie der Realismus der nationalen Bildung, von den Bedürfnissen des unmittelbaren Lebens aus, sondern von der Erkenntnis wirklicher oder vermeintlicher Forderungen der Zeit. Diesen möchte er Befriedigung geben und findet die Aufforderung dazu einmal darin, daß das bisherige Unterrichtssystem ganz untauglich scheine, und dann darin, daß der gerade gegenwärtige Stand der Wissenschaften die Mittel zu einer „den Verhältnissen der Zeit entsprechenden Bildung“ an die Hand gebe. Wie bei den Griechen und Römern der Realismus der nationalen Erziehung in naturgemäßem und folgerechtem Gange zum Humanismus führte, so ist der doctrinelle Realismus der neueren Zeit jedesmal ein Product der Entwicklung der Cultur überhaupt und des Fortschritts der modernen Wissenschaften insbesondere, d. h. der Naturwissenschaften, welche von dem Alterthume mehr oder weniger unabhängig gepflegt werden und vermeintlich allein mit „Realien“ zu thun haben. Es ist offenbar eine hervorstechende Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes, die Ergebnisse jeder wissenschaftlichen Entwicklung, wenn sie an einem bestimmten Punkte angelangt ist, für den Unterricht der Jugend zu verwenden und sie auf diesem Wege zu einem Gemeingute des Volkes zu machen, während dieselben z. B. in Frankreich lange Zeit Eigenthum der auserwählten Kreise bleiben und in England zu reellen Zwecken utilitarisch verwerthet werden. Das Verlangen, mit den Forschungen der Wissenschaft sich bekannt zu machen, regt sich in Deutschland von jeher in merkwürdiger Weise, ohne daß man oft sagen kann, wodurch es geweckt ist, und zwar um so mehr, je neuer die Gegenstände sind, auf welche dieselben gerichtet sind. Dazu fehlt es nicht an Männern, welche diesem Verlangen entgegenkommen, indem sie die Resultate der Forschungen für den Unterricht der Jugend nutzbar zu machen und vermittelt einer neuen Methode Unterricht und Erziehung dazu umzugestalten streben. Ist dies der dem Realismus der Neuzeit im ganzen gemeinsame Ausgangspunct, so nimmt derselbe doch bei verschiedenen Vertretern nicht denselben Verlauf.

Als die ersten unter diesen werden mit Recht die sog. Methodiker, Ratichius und Comenius betrachtet. Gemeinsam ist ihnen die Geringschätzung der bisherigen Leistungen im Gebiete des Unterrichts, es giebt nach ihnen darin keine Methode. Eine solche Behauptung kann bei Ratichius, einem Basedow seiner Zeit, nicht eben Verwunderung erregen; der „Bericht etlicher Professoren der Universität Jena“ über seine Didactica drückt sich schon vorsichtiger aus und wiederholt es mit Nachdruck, daß er etliche Defecte, welche in sehr vielen (— „wir sagen nicht in allen“) Schulen bisher gefunden worden, anzeigen wolle. Aber wenn der sonst so bescheidene Comenius oft und in den mannigfachsten Wendungen immer von neuem in Abrede nimmt, daß

die Schule bisher ihrem Zweck entsprochen habe u. a., so kann man doch darin einerseits nur einen Mangel gerechter Würdigung von Melanchthon's und seiner nächsten Schüler Verdiensten und andererseits eine nicht hinlänglich begründete Gleichschätzung des eigenen edlen Strebens und der daraus hervorgehenden Ergebnisse erkennen. Das Neue aber, das die Methodiker gaben, war durch die bisherige Entwicklung des Lebens und der Wissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaften, vorbereitet. Die Namen Copernicus, Tycho de Brahe, Galilei, Kepler bezeugen, daß man nicht mehr allein aus den Ueberlieferungen des Alterthums Erkenntnis schöpfte, sondern durch das Studium der Natur neue Wissenszweige begründete, welche durch den gewaltigen Aufschwung, den sie nahmen, und durch die Bedeutung, die sie für alle Lebensverhältnisse gewannen, die bisher bekannnten fast in Schatten zu stellen drohten. Mehr aber, als den auf solchem Wege gegebenen allgemeinen Anregungen, verdankten diese Methodiker dem Begründer der neuen Philosophie, Vaco. Eine nähere Untersuchung würde nachweisen können, wie sie, namentlich Comenius, von ihm nicht nur Anregung bekommen haben, sondern auch die Ergebnisse seiner Forschungen in ihrem Gebiete verwenden und nutzbar machen. Selbst in ihrer so berühmten Polemik gegen die bisherige Unterrichtsweise könnte man geneigt sein, einen Widerhall von Vaco's Worten gegen die bisherige und namentlich die alte Philosophie zu hören. Und wie er als ein Alexander an die Wiederherstellung der Wissenschaften von ihren ersten Grundlagen aus (*instauratio facienda ab imis fundamentis*) denkt (Ritter Gesch. der Philos. Th. 10, 328), so gehen sie auf die Gründung eines völlig neuen Unterrichtssystems aus.

Das Besondere und Hervorstechende an demselben liegt in der Methode. Dies erinnert wieder an Vaco. Wie das Hauptverdienst und die epochemachende Wirksamkeit desselben in die von ihm für die Naturforschung begründete Inductionsmethode gesetzt wird (Ritter a. d. St. 376), und wie er selbst auf diese Methode so großes Vertrauen setzt, daß jeder ohne Unterschied mit ihr das Wahre und Rechte treffen müsse, so beruht bei diesen Männern alles auf der Methode, wie Comenius gleich in dem Titel seines Werkes „*Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*“ andeutet und die Aufgabe desselben mit den Worten ausspricht: *Prora et puppis esto: investigare et invenire modum, quo docentes minus doceant, discentes vero plus discant: scholae minus habeant strepitus, nauseae, vani laboris, plus autem otii, deliciarum solidique profectus, respublica Christiana minus tenebrarum, confusionis, dissidiorum, plus lucis, ordinis, pacis et tranquillitatis.*“ Bei der Anwendung der rechten Methode wird es um nichts schwerer sein, eine noch so zahlreiche Schulkjugend alles zu lehren, als mit Hilfe der Buchdruckerkunst von einem Bogen täglich tausend Abzüge zu machen oder vermittelst der Archimedischen Maschine Häuser, Thürme u. a. zu versehen, (*Didact. Magn. C. 13, 15*). Die ungewöhnliche Zuversicht zu der Methode stützt sich darauf, daß sie der Natur gemäß, daß sie nur der Natur abgelernt ist (*C. 14, 7*). Wie Vaco bei seinen Studien die Natur selbst befragte und ausforschte, so will Comenius das Wirken der Natur beachten und sich dadurch den Gang seines Verfahrens an die Hand geben lassen. Dazu faßt er zuerst Natur und Wesen des Menschen, sowie seine Bestimmung in dem irdischen und ewigen Leben ins Auge, um darnach aufzuweisen, was er vermöge seiner natürlichen Ausstattung und Begabung lernen kann und wie er durch Unterweisung nur zu werden vermag, was er werden soll.

Nach dem Ausgangspunkte, den Comenius in der Darlegung seiner Methode (*Didactica magna*) nimmt, — der gegenüber alles, was Raticius giebt, unbedeutend erscheint — sollte man annehmen, er sei ein rüstiger Vertreter des Humanismus. Und in der That gebraucht er dieselben Worte wie die Humanisten oft genug, z. B. wenn er zeigt „*hominem ad humanitatem esse formandum*“ (*C. 6, 3*) und sagt: „*ad humanitatem ut formari posset homo, juventutis ei annos concessit Deus*“ (*C. 7, 6*); indes ist diese Uebereinstimmung nur eine scheinbare. Er will nur die Nothwendigkeit des Unterrichts und der Bildung des Menschen für die Zwecke des Lebens nach-

weisen; gerade wie Steine und Metalle u. s. w. der Bearbeitung bedürfen, wenn sie für ihre Bestimmung brauchbar sein sollen, so auch der Mensch; und wie die Thiere in kurzer Zeit völlig auswachsen, so sind dem Menschen, bevor er zu seiner Reife gelangt, viele Jahre gegeben und in diesen kann er sich ausbilden für seine Lebenszwecke. Diese Zwecke aber, nämlich zu sein die vernünftigste Creatur, die über die Creaturen herrschende Creatur, die Creatur als Ebenbild und Freude ihres Schöpfers, fordern eruditio, virtus et religio (C. 4). Dazu ist Erkenntnis nöthig; die drei Stücke aber, welche die menschliche Erkenntnis vollenden und den Inhalt und Umfang derselben beschreiben, sind Gott, Natur und Kunst (cf. Pansophic. libri delineat. 64. S. 433), ganz der Bestimmung Baco's entsprechend, welcher Mensch, Natur und Gott als die drei Gegenstände der Philosophie bezeichnet (Kitter, Th. 10, S. 304.). Kunst nämlich nennt Comenius alles, was durch die Thätigkeit des Menschen hervorgebracht wird, die Producte der Wissenschaften eingeschlossen. Es erhellet genugsam, welches ein weites Feld des Wissens damit eröffnet ist. Und auf dieses umfassende Wissen, das wo möglich zu einer „omniscientia“ werden soll, ist in der That alle Arbeit gerichtet.

Läßt sich nun schon hieraus erkennen, daß die Methode zu einem, immerhin achtungswerthen, Realismus führt — einem viel ordinäreren begegnen wir bei Raticius, der hinter seinen Gießener Freunden Helwig und Junge fast noch zurückbleibend jeden lehren möchte, was ihm dienlich ist, die Theologen Latein aus den lateinischen Evangelien, die Juristen aus den Institutionen u. a. — so ergiebt sich dies noch mehr aus einem, wieder an Baco erinnernden, Cardinalssage der Methode, daß erst der Stoff und dann die Form erkannt, d. h. erst das Verständnis der Dinge und darnach der Worte gewonnen werden müsse (Didactic. magna C. 16). Wie Baco seine Naturstudien an den Gegenständen der Natur macht, so will Comenius zuerst die Dinge durch die Sinne wahrnehmen und erkennen lassen (C. 20); ist dies geschehen, so werden die Worte, die Namen und Bezeichnungen der Dinge leicht und richtig verstanden. Dieser Grundsatz, welcher namentlich im Sprachunterrichte seine Anwendung erhält, führt dann, weil doch nicht alle Dinge, die dem Lernenden vorkommen, in leiblicher Gestalt vorgeführt werden können, zur Abfassung des orbis pictus, um dem intendirten Realismus nachzuhelfen. Aber auch von einer anderen Seite giebt sich der Realismus in dem Studium der Sprachen kund. Sie werden gelernt für das Bedürfnis, also die Muttersprache für den Verkehr des häuslichen Lebens, die lateinische für den Verkehr mit anderen Völkern, so die griechische von Theologen und Aerzten (C. 22). Ein Blick in die für den Unterricht im Lateinischen abgefaßten Lehrbücher Vestibulum, Janua, Atrium, sowie der überall eingeschärste Grundsatz, die Sprache erst durch den Gebrauch, durch Hören, Lesen, Nachahmen u. s. w. und dann erst durch die Regeln der Grammatik zu lernen, läßt über die Tendenz der ganzen Methode keinen Zweifel. Wie weit Comenius von dem Humanismus der Reformatoren, an die sein Dringen auf Bildung zur Frömmigkeit immer wieder erinnert, abgekommen ist, ergiebt sich am klarsten daraus, daß er die „heidnischen“ Schriftsteller aus den Schulen verbannen oder doch nur als Muster für die Bildung des Stils unter großen Beschränkungen zulassen will (C. 25). Es bestimmt ihn dazu die Furcht vor dem Einflusse der heidnischen Gesinnung und Denkweise auf christliche Gemüther und zwar auf seinem realistischen Standpunkte nicht ohne Grund. Denn sagt er auch in seinen die Bildungsfähigkeit des Menschen nachweisenden Erörterungen (C. 3), derselbe sei Mikrokosmos, es werde nichts von außen in ihn hineingetragen, sondern was er unentwickelt in sich trage, durch Erziehung entfaltet, entwickelt und zum Bewußtsein gebracht (C. 5), so wird doch von diesem Satze niemals ernstlich Anwendung gemacht, sondern im Gegentheil von dem bald (C. 9) folgenden, daß der Geist eine Leere Tafel sei, auf die sich alles schreiben lasse: wenn sie leer bleibe, sei es nicht Schuld der Tafel, sondern des Schreibenden, d. h. des Lehrenden, womit die weitere Erklärung vollkommen im Einklang steht, daß die durch die Sinne wahrgenommenen Dinge Abbilder in dem Gehirn zurücklassen, durch welche die Kenntnis jener Dinge vermittelt und selbst das, was in einem Buche gelesen werde, bleibend eingepägt

werde. Am vollkommensten spricht sich die Anschauung der Seele in dem schon erwähnten Vergleiche der Lehrkunst mit der Buchdruckerkunst (der didactographia (!) mit der typographia) aus, wo dann die Lernenden das zu bedruckende Papier sind (C. 32, 5 seqq.). Hierin liegt offenbar der tiefere Grund der ganzen Methode, es erklärt das Dringen auf sinnliche Anschauung der Dinge und läßt, worauf es hier ankommt, zugleich erkennen, daß es für die sittliche und religiöse Bildung, welche überall den ersten Rang einnimmt, nicht gleichgültig sein kann, was dem Auge und dem Geiste vorgeführt wird. Die Methode (C. 23 und 24) verleugnet ihren allgemeinen Charakter auch in dieser Bildung nicht, entfernt sich sehr von der Einfachheit der Reformatoren, sie weiß, ohne ein einheitliches Princip, nur mit vielen einzelnen Vorschriften zum Ziele zu kommen. So wohl dieselben gemeint sind, so ist doch zu zweifeln, ob die systematische und consequente Ausführung die gewünschte Gesinnung der Jugend einpflanzen würde. Derselbe Zweifel wird sich bei dem erheben, was über die Schulzucht gelehrt wird (C. 26), wobei besonders nur der Abscheu des Realismus „vor Kuthe und Batel“ hervorzuheben sein möchte.

Zur Anwendung kommt die Methode dieses Realismus in der Schule. Diese ist naturgemäß eine vierfache, die Mutterschule in jedem Hause, die Muttersprachschule in jeder Gemeinde, die lateinische Schule oder Gymnasium in jeder Stadt, die Akademie in jeder Provinz oder jedem Reiche (C. 27 seqq.). Alle diese betreiben dasselbe, unterscheiden sich aber durch die Art und Weise wie sie dies thun. Die Mutterschule übt die sinnliche Anschauung und lehrt dadurch die Elemente alles Wissenswerthen, der Metaphysik, Physik, Optik, Astronomie, Geographie, Chronologie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Statik, Mechanik, Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poesie, Musik, Oekonomie, Politik, Ethik, Religion — alles durch Sehen, Hören und Ueben dessen, was das Leben bietet und vorführt. So auffallend diese Aufgabe der Mutterschule erscheint, so ist darin doch nichts enthalten, was das Kind nicht unmittelbar durch das Leben selbst lernt; das Auffallende sind nur die Namen der Disciplinen, denen das Gelernte zugewiesen wird. Nimmt das Kind war ein Etwas, Nichts, So, Wo u. s. w., so lernt es Metaphysik; unterscheidet es Licht und Finsternis, Farben, so nennt man das Optik, Poesie, wenn es Verse, Musik, wenn es Singen, Chronologie, wenn es Tage, Wochen und Monate, Arithmetik, wenn es zählen lernt u. s. w. — Die folgende Schule von dem 6. bis 12. Jahre hat vor allen die Muttersprache und die Realien, wie sie eben genannt sind und im Leben ihre Anwendung finden, zu lehren und zur Fertigkeit zu bringen. Der lateinischen Schule werden vier Sprachen, die Muttersprache, die lateinische, griechische und hebräische und die Encyclopädie der Künste zugewiesen. Die Grammatik der ersten beiden ist vollkommen, die der beiden letzten, so weit es nöthig anzueignen. Dazu kommen die übrigen freien Künste, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie, außerdem Physik, — Zoologie, Botanik und Mineralogie in sich schließend — sowohl an und für sich als in ihrer praktischen Anwendung, Geographie, Chronologie, Geschichte, Ethik, Theologie. Die Schule hat 6 Classen, in jeder dauert der Cursus ein Jahr. Der Grundsatz der Methode: *res ante verba discenda*, tritt schon in den Namen der Classen hervor, die von der Disciplin entlehnt sind, welche vorzugsweise in jeder behandelt werden sollen. Es wird angenommen, daß die Lernenden, nachdem sie die deutsche oder Muttersprachschule durchlaufen, mit hinlänglicher Kenntniss der Muttersprache und der in derselben gelehrt Realien in die lateinische Schule eintreten. Dann haben sie zuerst ihren Cursus in der untersten Classe derselben, „in der Grammatik“ zu absolviren und schreiten von da aus weiter 2) in „die Physik“, 3) „Mathematik“, 4) „Ethik“, 5) „Dialektik“, 6) „die Rhetorik.“ Denn erst nachdem man im Gebiete alles Wissenswerthen heimisch geworden, kann man von der Dialektik und Rhetorik die Anwendung machen. Nur die, welche sich als vorzügliche Köpfe in den Schulen ausgewiesen haben, sollen auf die Akademie übergehen, vor allen die besonders, welche Hoffnung geben *πολυμαθεῖς* oder *παμμαθεῖς* und *πρώσοι* zu werden. Es darf auf der Akademie die *schola scholarum*,

ein collegium didacticum, nicht fehlen zur Bildung der Lehrer und Unterweisung in der Methode des Lehrens. Endlich ist zur Ausführung der Methode die Anfertigung „pammethodischer“ Lehrbücher nöthig, eine Aufgabe, welcher nur der Staat durch Berufung der geeigneten Gelehrten gewachsen ist.

Dies ist in kurzen Zügen das erste Stadium des neueren — doctrinellen — Realismus. Sein Ausgangspunct liegt in der Methode. Die Methode ruht auf einer doppelten, innerlich nicht wohl harmonirenden, Grundanschauung, einmal der, daß der Mensch als Ebenbild Gottes alles Seiende, das um feinetwillen da ist, kennen und zu seinem Dienste zu verwenden wissen solle, und dann der anderen, daß nämlich alles Erkennen von dem Sinnen ausgehe und die Gewißheit und Wahrheit der Erkenntnis davon abhängig sei, daß die Eindrücke der Sinne der Seele eingeprägt werden. Die natürliche Consequenz der ersten ist, nicht Polyhistorie, sondern um mit Comenius selbst zu reden, Pammathie, die Aufgabe alles zu lernen; die zweite fordert nothwendig Anschauung und Betrachtung der wirklichen Dinge, Auffassung und Erkennen derselben vermittelt der Muttersprache, überhaupt Erlernen der Realien vor den fremden Sprachen. Dabei ist festzuhalten, daß die Grundanschauung des Menschen als des göttlichen Ebenbildes die Forderung in sich schließt, daß der Mensch dies Ebenbild wirklich darstellen solle, womit der religiösen Bildung hinlänglich ihr Recht gewahrt ist.

Unleugbar ist von Comenius, neben dem Raticius wenig in Betracht kommen kann, der moderne Realismus für die folgende Zeit völlig begründet. Hat er seine Methode auch fast nur für den Unterricht in den Sprachen, namentlich in der lateinischen, ausführlich dargelegt und für die Realien selbst verhältnismäßig wenig gethan und in seiner Zeit thun können, so hat er doch das Verdienst, das Studium derselben in den Kreis des Jugendunterrichts eingeführt und Anregung für dasselbe gegeben zu haben. Freilich darf dieses Verdienst nicht zu hoch angeschlagen werden. Abgesehen davon, daß er die Anregung zu seinen Bestrebungen seinem Lehrer Alstedt verdankte (s. d. Art. Comenius Th. 1, S. 942), folgte er, wie eben dargelegt, dem Zuge des deutschen Geistes; und hat der Realismus in der folgenden Zeit an seine Arbeiten angeknüpft, so lag dazu jedesmal der nächste Antrieb in den Verhältnissen und Forderungen der Gegenwart. Uebrigens sind seine Bestrebungen auch für den Humanismus von heilsamen Folgen gewesen. Zunächst wurde derselbe veranlaßt, die formale Einseitigkeit, in die er vielfach gerieth, aufzugeben und durch Aufnahme neuer Elemente sich zu verjüngen und zu erfrischen; daneben wurde ihm dann auch die Nothwendigkeit nahe gelegt, auf die Methode des Unterrichts und der Erziehung seine Gedanken zu richten, um aus jeder Verirrung, in die er gerathen, in die von Melanchthon eröffnete und gewiesene Bahn wieder einzulenken.

Man sieht nun freilich nicht, daß Comenius' Methode schnell Eingang gefunden, trotzdem daß seine Schriften sehr bald weit verbreitet waren und hohe Protectoren ihm zur Seite standen. Offenbar war sie zu verwickelt in ihren Details und in ihrer das Nöthige und Nützliche berechnenden Haltung zu mechanisch, um sich jedem zu empfehlen. Dabei lag etwas in ihr, das zurückstoßen konnte. Dies war einmal das Vielerlei, das den Lehranstalten aufgedrungen wurde, sie waren zumal bei dem Mangel an hinlänglicher Bearbeitung der Disciplinen, der sog. Realien, und dem Mangel an Lehrbüchern einer solchen Aufgabe nicht gewachsen. Außerdem wurde die im Kreise der Schule herrschende Bildung durch das Zurückdrängen der alten Schriftsteller und die damit in Zusammenhang stehende Vernachlässigung des Stils unangenehm berührt. Und von dieser Seite scheint am meisten das Widerstreben gegen die neue Richtung gekommen zu sein. Freilich war die Zeit, in der sie sich Bahn zu brechen suchte, nicht dazu angethan, mit der Feder Krieg dagegen zu führen; daran hinderte der mit blutigem Schwerte geführte Krieg und das Elend, das derselbe über die Länder brachte. Im ganzen verharren demnach die lateinischen Schulen und Gymnasien, wie eine specielle Geschichte der einzelnen Anstalten zeigen müßte, in der von Melanchthon ausgegangenen Richtung; nur das eine und das andere nahmen sie nach und nach von den Metho-

dikern an, namentlich Lehrbücher für die lateinische Sprache. Dabei ist jedoch nicht zu verkennen, daß sie hin und wieder zu dem bisher verfolgten, als dem sich gleichsam von selbst verstehenden Wege die Zuversicht verlieren und in Schwanken gerathen.

Das zweite Stadium des modernen Realismus kennzeichnet sich zunächst dadurch, daß es zu Versuchen von Errichtung der Realschulen führt. Man kann darin nur einen natürlichen Fortschritt desselben sehen. Hat der Mensch alles Seiende zu erkennen und für seine Zwecke zu verwenden, so ist es eine natürliche Forderung, daß man ihm es verwenden und gebrauchen lehre. Ratichius und Comenius hatten sich begnügt, die Erkenntnis der Dinge zu geben in der Voraussetzung, daß die Anwendung der Erkenntnis in den Verhältnissen des Lebens sich von selbst ergeben werde. Diese Voraussetzung theilten ihre Nachfolger in derselben Bahn nicht und thaten den noch fehlenden Schritt, ihre Bestrebungen zu ergänzen.

So natürlich nun dieser Zusammenhang des ersten und zweiten Stadiums des Realismus zu sein scheint, so darf man doch nicht sagen, daß man am Ende des 17. Jahrhunderts Anlaß und Antrieb für seine Bestrebungen in dem Gedanken gefunden habe, die unvollendete Aufgabe der ersten Hälfte desselben Jahrhunderts consequent durchzuführen. Allerdings geben die Methodiker mancherlei Förderung durch das Dringen auf den Unterricht in den Realien, durch das eine und andere Lehrbuch, durch den *Orbis pictus*; aber der unmittelbare Anstoß, von diesem allem Gebrauch zu machen, kam von einer anderen Seite — aus dem in der Liebe sich bethätigenden Glauben. Es ist der Pietismus, der den Realismus in seine Pflege nimmt — dadurch ist ein weiteres Kennzeichen desselben gegeben — und alles, was in dieser Richtung unternommen und geleistet ist, geht von A. S. Francke's (s. d. Art.) Thätigkeit und Stiftungen in Halle aus. Wie neben der streng wissenschaftlichen Ausbildung und Begründung des Dogma der protestantischen Kirche, der vielgeschmähten neuen Scholastik, das thätige Christenthum im 17. Jahrhundert an Joh. Arnd, H. Müller, G. Scriver, P. Gerhard rüstige und würdige Vertreter hatte, so strebten Spener und Francke dem erstarrten Kirchenthum gegenüber den lebendigen Glauben in der Gemeinde zu wecken und zu der das Leben in allen seinen Beziehungen durchdringenden und gestaltenden Macht zu erheben. Indem sie so an den Ausgangspunct der Reformatoren anknüpfen, richteten sie gleich wie diese ihren Blick auf die Erziehung der vielfach verwahrlosten Jugend. Daher Francke's unermüdetes, mit reichem Segen gekröntes Bemühen um die Stiftung von Schulen und Hebung des Unterrichts, dessen Früchte in der deutschen und lateinischen Schule und dem Pädagogium bald sichtbar wurden. Das Erste, dem diese nachstreben sollten, war „Erziehung zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit“, christliche Erziehung durch Einführung in den Inhalt der h. Schrift, durch Gründung des werktätigen Glaubens; das weitere Ziel war gegeben „in der Erlernung nützlicher und realer Wissenschaften und wahrer Weisheit.“

Fragt man, wie die Pietisten, von denen man auf den ersten Blick eher alles andere erwarten sollte, dazu kamen, den Realismus zu pflegen, so kann man bei näherer Betrachtung im allgemeinen mit Recht sagen, daß in dem Pietismus die realistische Tendenz gegeben war. Wie sie christliche Erkenntnis nicht an und für sich schätzten und suchten, sondern nur zu dem Zwecke, um sie in christliche Gesinnung und christlichen Wandel umzusetzen, so sahen sie sich — und dazu lag in ihrer Zeit Aufforderung genug — auch weiter nach denjenigen Kenntnissen um, welche einem jeden für seine besonderen Verhältnisse brauchbar zu werden versprochen. Indes wirkte mehr als ein Umstand mit, dem Realismus seine besondere Gestalt zu geben. Zuerst war in dieser Beziehung nicht ohne Bedeutung, daß Francke zuerst die deutsche Schule für arme und verwaiste Kinder gründete. Es verstand sich von selbst, daß er für die Zöglinge derselben nichts weiter ins Auge faßte, als was das unmittelbare Bedürfnis forderte. Es lag nahe, denselben Gesichtspunct auch für die lateinische Schule und das Pädagogium festzuhalten, als er im weiteren Verfolge seiner Pläne zur Errichtung dieser Anstalten geführt wurde. Es kam dazu, daß die Forderung der Zeit und die Sonderung der Stände dies zu gebieten

sahen. War es doch längst hergebracht, daß der Adel eine besondere Bildung für sich verlangte und zu dem Zwecke manche Ritterakademie gegründet war. Demnach hieß es nur dem Zuge der Zeit folgen, wenn man die individuellen Bedürfnisse der Stände, denen die Zöglinge angehörten, im Unterrichte zu befriedigen suchte. Insbesondere aber wirkte die Ueberzeugung von der Unzulänglichkeit und Verwerflichkeit der Schulen, wie man sie vorfand, auf die Gestaltung derer, die man selbst errichtete. In jenen hatte man eben so sehr die Art und Weise des Unterrichts, wie die Objecte desselben zu tadeln. Der frühzeitig begonnene und weit ausgebehnte Unterricht in der Grammatik, in der Rhetorik, Dialektik, die damit verbundenen Stilübungen und Disputationen erschienen ihnen schädlich, weil sie nur Verstand und Gedächtnis in Anspruch nahmen und die Bildung des Herzens vernachlässigten; in dem „Certiren“ u. a. sah man eine Quelle des verderblichen Ehrgeizes, als der einzigen Triebkraft der lernenden Jugend. Man mißbilligte, daß die lateinische Sprache alle Kraft und Zeit in Anspruch nehme, und die griechische und hebräische, die zum Verständnisse der heiligen Schrift nothwendig, vernachlässigt und überhaupt mehr heidnische als christliche Gelehrsamkeit gesucht werde. Darum gieng man, im Gegensatz gegen die bestehenden Schulen, vor allem darauf aus, auch durch „die Gelehrsamkeit“ lebendige Früchte für Herz und Leben zu gewinnen. Man legte auf die Grundsprachen der heiligen Schrift das größte Gewicht, wollte aber nicht bei den Worten stehen bleiben, sondern dadurch den Inhalt zu tieferem Verständnis bringen und die Gotteserkenntnis fördern und mehren. Zu diesem Zwecke wurde dem auch dem wissenschaftlichen Unterrichte eine weite Ausdehnung gegeben und das Gebiet der Naturwissenschaften, aus denen die Allmacht und Weisheit des Schöpfers erkannt werde, herangezogen. Zugleich aber wollte man die Studien zu einem Gegenstande der Lust und Freude machen und andererseits durch Gewährung von angenehmen Beschäftigungen in den Freistunden vor verderblichem Müßiggange bewahren. Daher wurde nicht nur ein Naturalien cabinet, physikalischer Apparat, chemisches Laboratorium eingerichtet, sondern auch Gelegenheit zum Glaschleifen, Drechseln u. a. gegeben.

Nach diesen Ansichten und Grundsätzen gründete und gestaltete Francke seine Schulen und suchte durch allseitige Ausführung derselben den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit entgegen zu kommen. Eine Menge junger Lehrer erhielt in Halle ihre praktische Vorbildung. Die weitere Consequenz giebt sich in den entstehenden Realschulen kund.

Semler in Halle regt den Gedanken an eine solche an. Anfangs hat er nur eine Schule für Handwerker vor Augen, aber die Ausführung seines Planes wollte nicht gelingen, trotz der wiederholten Anläufe und Versuche. Selbst der letzte Versuch, die Realschule zu einer allen Classen, den Studirenden wie dem Gewerbebestande, dienenden Anstalt zu machen, erfreute sich keines Erfolgs. Glücklicher war Joh. Jul. Hecker, als er es unternahm, in Berlin Francke's Gedanken auszuführen. Die von ihm gestiftete Realschule gewann rasch Aufschwung (s. Joh. Jul. Hecker — Einladungsschrift zu der ersten Säkularfeier der Realschule von F. Ranke 1847). Das Verlangen der Zeit kam dem Realismus entgegen, und das preussische Königshaus selbst ließ ihm jede mögliche Förderung zu theil werden. Mit Verweisung auf den Artikel „Gelehrtenschulen“ (B. II. S. 854) namentlich in Beziehung auf Methode und Unterrichtsgegenstände in diesen Realschulen, mag nur noch bemerkt werden, daß die Societät der Wissenschaften in Berlin (1706) in ihrem Gutachten über Semler's Vorschlag zu einer Realschule das Bedürfnis einer solchen neben den Gelehrtenschulen für Studirende ausdrücklich anerkannte (Kaumer, Gesch. der Päd. Th. 2. S. 164). Man kann den Wunsch nicht unterdrücken, es möchte dieser Anerkennung damals gleich allgemein praktische Folge gegeben sein; es würde dann vermuthlich viel unerquicklicher Streit vermieden worden sein und die Rückwirkung, welche die Realschulen auf die Gymnasien hätten üben müssen, wäre vielleicht im Stande gewesen, dem widerlichen Lärmen und Toben der Philanthropisten manches Ohr zu verschließen.

Diese Philanthropisten führen in das dritte Stadium des Realismus. Ihr Name spricht genugsam ihre Tendenz aus, die Tendenz aus Menschenliebe der Mensch-

heit durch Erziehung und Unterricht sich anzunehmen und zwar allen alles auf die leichteste und angenehmste Weise in der kürzesten Zeit zu leisten. Ein solches Manifest an das Publicum wird immer seine Wirkung haben; indes die außerordentliche und fast ungläubliche Erregung der Gemüther, welche die Ankündigung des Philanthropismus hervorbrachte, ist doch nur in einer Zeit erklärbar, welche die beengenden Fesseln in allen Verhältnissen des Lebens abzuwerfen sich sehnte. Wie in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts jede Regung der Geister in dem öffentlichen Leben dem absoluten Staate gegenüber lebhaftere Theilnahme fand, wie so vielen selbst in dem Nationalismus, Deismus, Materialismus der Engländer und Franzosen eine Befreiung von dem „Banne der Kirche“ zu nahen schien, wie in der Poesie jeder frische und volksthümliche Naturlaut die Herzen traf, so durfte auch jede Verheißung, das Erziehungs- und Unterrichts-wesen den im Stillen von manchen gehegten Wünschen entsprechend umzugestalten, auf allgemeinen Beifall rechnen. Denn war dasselbe im allgemeinen auch um nichts schlechter als die Zeit selbst, gieng es vielmehr einen derselben vollkommen entsprechenden Gang, so war es doch bei dem allgemeinen Sehnen nach Befreiung aus verknöcherten Zuständen dem Deutschen nach seiner löblichen Weise, in seiner Noth das Heil nicht mit der Faust zu suchen, sondern von der Intelligenz, von dem Wirken des Geistes zu erhoffen, sehr natürlich, diese Befreiung von der Schule zu erwarten.

Basjedow (s. d. Art.), das Haupt der Philanthropisten, war ganz der Mann, diese Erwartungen recht hoch zu spannen. Rücksichten der Bescheidenheit hinderten ihn nicht, der Welt zu verkündigen, daß er ihr in seinem „Philanthropinum“ Wohlthäter der Menschheit werden wolle. Und er glaubte wirklich, es werden zu können, auch nachdem der Versuch, diese Rolle auf dem Gebiete der Theologie zu spielen, von dem gewünschten Erfolge nicht begleitet worden. Denn selbst erfüllt von dem Drange der Zeit erkannte er hinlänglich, was gerade damals besonders Geltung hatte und Beifall und Anerkennung zu schaffen vermochte. Die vorwaltenden, ebenso nothwendigen als berechtigten, von den Regenten Preußens in jeder Weise geförderten Bestrebungen, Ackerbau, Industrie und Handel zu fördern, waren durch Intelligenz bedingt. Deshalb konnte jeder, welcher dieselbe in dieser Richtung zu pflegen versprach, auf ehrende und lohnende Anerkennung rechnen. So lag es nahe, dasjenige zum Zielpuncte alles Unterrichts zu machen, was nützlich und einträglich werden sollte. Basjedow setzte das Princip der Utilität auf den Thron, die unmittelbare nackte Wirklichkeit des weltlichen Lebens ist es, der er Erziehung wie Unterricht dienstbar macht. Was für diesen Zweck nöthig, verspricht er in der kürzesten Zeit, in drei, höchstens vier Jahren auch dem zu geben, welcher auf der Universität das Studium der Wissenschaften verfolgen will. Diesem Zwecke dient die im wesentlichen Comenius entlehnte Methode des Anschauungsunterrichts, gegründet auf die dem Elementarwerke beigegebenen Kupfertafeln, welche Dinge und Vorgänge des gemeinen Lebens, Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Mythologie u. s. w. in der zerstreuesten Unordnung darstellen. Die Methode, „welche alle Disciplinen nach einem Plane lehrt und durch Einförmigkeit der Lehrbücher in solche Verbindung bringt, daß ein Theil den anderen verkürzt und erleichtert“, thut an sich ihre Wirkung; sie ist für jeden Lehrenden und Lernenden gleich angemessen und brauchbar, geeignet, rasch zu fördern und so Lust und Liebe zum Lernen einzusüßen. Die Gegenstände des Unterrichts sind sehr mannigfaltig, selbst die Reit- und Tanzkunst fehlt im Philanthropin nicht. Die Sprachen, auch die lateinische, werden durch Uebung, durch Sprechen und dann erst durch Lectüre und Grammatik gelernt. Die alten Sprachen scheinen überhaupt nur deshalb Aufnahme gefunden zu haben, weil sie von denen, welche ihre Söhne dem Philanthropin anvertrauten, verlangt wurden. Die Schriftsteller kommen nur in den von Basjedow selbst zugestuzten Chrestomathien des Ovidius, Horatius und in den *Historiae antiquae* (Eutropius, Aurelius Victor, Justinus, Florus, Vellejus Paternulus, Cornel. Nepos, Curtius, Suetonius) zur Behandlung. Die zarte Rücksicht auf die Jugend gestattete nicht, „die entsetzlichen Bücher“ den Schülern ganz in die Hand zu geben. Das spricht derselbe Mann, dem Schläzer (in der Vor-

rede zu dem Buche des de la Chalotais über den Unterricht der Kinder (S. 32) nicht ohne Grund vorwerfen konnte, daß er in seinem Elementarwerke die Jugend über „das Zeugungsgeschäft“ belehre, daß er „aus seinem Unterrichte der Kinder die Religion bis ins 15. Jahr verbanne“. Und in der That giebt der Mann in dieser Beziehung nichts als platten Deismus und ordinäre Moral. Er sieht es als einen Vorzug an, daß in dem Elementarwerk nur von der „natürlich“ genannten „Religion“ die Rede ist, daß dasselbe „keiner Kirchengemeinschaft Anstoß giebt, sondern in katholischen, griechischen, protestantischen, mennonitischen, jüdischen und naturalistischen Familien und Stiftungen im gleichen Grade brauchbar ist“ (Vorrede zu dem Elementarw. S. 3 zweite Aufl.). Eben so wenig wie eine Confession kann eine Staatsform durch den Philanthropismus sich unangenehm berührt fühlen; „Rußlands und Dänemarks Souveränität wird der Schweizerischen Freiheit nicht nachgesetzt.“ Mehr kann man nicht verlangen! Es ist hier ein Realismus sichtbar, der allen, Reichen wie Armen, nicht nur alle brauchbaren Kenntnisse geben will, sondern auch den verschiedensten Wünschen und Forderungen in allen Gebieten des Lebens gerecht zu werden versteht und eben darum sich einbildet, Humanität zu fördern. Aus diesen dem vorliegenden Zwecke gemäß auf hervorragende Punkte beschränkten Bemerkungen ergiebt sich Folgendes, wobei von der durch einige andere Vertreter veredelten Gestalt des Systems abgesehen wird: 1) der sittliche Standpunct des Philanthropismus erscheint als ein recht niedriger und in seinem Grunde verwerflicher. Ueberall ist das Streben sichtbar, den Zögling von der höheren Bestimmung des Menschen abzulenken, ihn in den Kreis des gegenwärtigen Lebens zu bannen und ihn darin ein behagliches Dasein gründen zu lehren — „Zufriedenheit ist ja die erste Tugend“, kurz der Eudämonismus verleugnet sich nicht. Damit hängt 2) zusammen das Gewicht, das man auf die Pflege und Kräftigung des Körpers legt. Das Verdienst, das der Philanthropismus sich dadurch erworben, verdient völlig die Anerkennung, die es gefunden, es war in jener Zeit ein erheblicher Schritt zum Besseren, daß er den Muth hatte, die arme Jugend von den Fesseln conventioneller Sitte zu befreien, ihr den Pops abzuschneiden und die Jugend Jugend sein zu lassen. Hätte er nur zugleich den alten Menschen in die rechte Zucht genommen! 3) Die wissenschaftliche Kunst, wie sie in den Lehrbüchern und in der ziemlich klar vor Augen gelegten Praxis hervortritt, kann eben nicht besonders befriedigen. Originales mangelt in dieser Beziehung gänzlich, Rousseau vor allen liefert die Gedanken, welche verwerthet werden, Comenius die Methode. Um so mehr durfte man eine klare und consequente Ordnung erwarten; aber auch diese und das „Naturgemäße“ darin vermißt man nur zu oft. Eine theilweise Wirkung dieses Mangels ist es ohne Zweifel, daß von hervorragenden Zöglingen des Philanthropismus nichts eben bekannt geworden ist. Doch war dies Zurückbleiben der Leistungen hinter den großen Verheißungen in dem didaktischen Verfahren begründet. Und so muß 4) die ganze Lehrkunst eine mangelhafte genannt werden. Es ist einmal das Absehen nur darauf gerichtet, dem Zöglinge eine mannigfaltige Kenntnis der Dinge beizubringen, auch das, was er mit gesunden Sinnen wahrnehmen kann und wahrnimmt, führt man ihm im Bilde vor und läßt es ihn durch Anschauung sich merken; man nimmt also ausschließlich die Receptivität des Geistes in Anspruch, die Wechselwirkung, in welche der Lernende und Lehrende treten, ist eine rein äußerliche, der Unterricht kein alle Kräfte des Geistes in Bewegung setzender, anregender und bildender. Sodann aber hält der an sich löbliche Grundsatz, daß mit Lust und Freude gelernt werden soll, den Ernst der Arbeit, wodurch allein wahrhaft gelernt werden kann, in zu großem Maße fern. „Zum Studienfleiß wird niemand gezwungen, auch nicht mit Verweisen.“ Indem man so ganz und gar der unwiderstehlichen Wirkung der Methode auf die *bonitas naturae* vertraut, konnte von dem, was man eigentlich „lernen“ nennen darf, wohl kaum die Rede sein.

Und gleichwohl hat der Philanthropismus Epoche gemacht. Dies wird man anerkennen müssen. Indes hat man gewiß mit Recht gesagt, daß seine Wirkung vorzugsweise eine negative gewesen, daß er mehr durch die Hinweisung auf die Mängel und

Schäden der hergebrachten Erziehung genügt als dadurch, daß er selbst Neues und Förderndes an das Licht gebracht. Aber auch diese negative Wirkung wird, wie es scheint, vielfach zu hoch angeschlagen. Man rechnet ihm wohl auch das als Verdienst an, was ohne Zweifel auf die immer stärker hervortretende Bewegung der Zeit überhaupt und den Aufschwung, den die vaterländische Literatur und die Wissenschaft nahm, zurückzuführen sein wird. Dagegen gebührt ihm unbestritten die zweideutige Anerkennung, daß die Schulen erst lange nach seinem Zurücktreten vom Schauplatz das weite Gebiet „der sog. gemeinnützigen Kenntnisse“ aufgegeben haben.

Der Humanismus der neueren Zeit; Förderndes und Hemmendes, Wirkung. Während der Realismus in den vorhin betrachteten Stadien seine Wirksamkeit zu entfalten strebt, am ungehemmtesten auf den von ihm gestifteten Erziehungsanstalten, geht der Humanismus in der Mehrzahl der lateinischen Schulen und Gymnasien auf dem von Melancthon vorgezeichneten Wege fort, theils gar nicht, theils nur in geringem Maße von den Forderungen des Realismus sich beirren lassend. Seine Wirksamkeit erscheint als eine stille, oft gedrückte und noch mehr ohne zureichenden Grund geschmähte. Eine genauere Prüfung würde ohne Zweifel den Beweis liefern, daß die Leistungen nicht durchgängig so schlecht waren, wie sie gewöhnlich angesehen werden, sondern daß sie nicht selten volle Anerkennung verdienen. Wenn man aber diesen Anstalten im allgemeinen Beschränktheit und dürftigen Formalismus vorwirft, so theilen sie darin den Charakter ihrer Zeit in der Wissenschaft und allen Lebensverhältnissen. Dies darf um so weniger überraschen, da es einen besonderen Lehrerstand noch nicht gab und diejenigen, welche die Functionen desselben zu übernehmen den Muth hatten, unter allen Gedrückten die Gedrücktesten waren und durch die Noth des Lebens an jedem freien Aufschwunge sich gehemmt fühlen mußten.

Eine sichtbarere und erfreulichere Wirksamkeit konnte der Humanismus erst dann gewinnen, als ihm sein eigenthümliches Gebiet wieder erschlossen wurde und er die in demselben gesammelten und erstarrten Kräfte im Dienste höherer menschlicher Bildung zu verwenden Gelegenheit und Aufforderung erhielt. Dies geschah erst allmählich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts und verschiedenartige Bestrebungen mußten dazu mitwirken. Das Erste, was in dieser Beziehung zu erwähnen, war das nach und nach reger werdende Studium des Alterthums; J. M. Gesner (s. d. Art.) that dazu einen bedeutsamen Schritt, indem er auch das Griechische in höherem Maße heranzog, und Ernesti (s. d. Art.) folgte ihm und wenn auch dem Vorgänger nicht gleichkommend, weckte er den Sinn für eine correcte und gefällige Form der Darstellung und geschmackvolle Erklärung der Schriftsteller. Großartiger war die Wirksamkeit, welche Heyne (s. d. Art.) als Gesner's Nachfolger in Göttingen gewann; seine Behandlung der Schriftsteller, der lateinischen wie der griechischen, eröffnete ganz neue Gesichtspunkte und war auch auf die Gewinnung des Verständnisses des Kunstwerks gerichtet; dazu verstand er durch Bearbeitung der Literaturgeschichte, der Archäologie, der Mythologie, der Antiquitäten, der Geschichte das Leben der alten Völker in den mannigfaltigsten Beziehungen klar vor Augen zu stellen.

Einen weiteren Fortschritt bezeichnet das Auftreten von F. A. Wolf (s. d. Art.). Ist es auch überflüssig hier seine Verdienste im einzelnen besonders hervorzuheben, so muß doch das, wodurch er auf den Gang der Alterthumsstudien bestimmend eingewirkt hat, erwähnt werden, nämlich die Begründung der „Alterthumswissenschaft“, deren Grundzüge er in dem Eingange des von ihm in Gemeinschaft mit Buttmann begründeten Museums der Alterthumswissenschaft vorgezeichnet hat. Freilich geht er, indem er „die Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth“ vor Augen stellen will, vorzugsweise darauf aus, die einzelnen Zweige dieser Wissenschaft zu bestimmen und scheidet von derselben ausdrücklich das Studium humanitatis als ein in weit engeren Grenzen sich haltendes (S. 125); gleichwohl aber giebt er über den Werth des Studiums der Sprachen im allgemeinen und der alten insbesondere, über die Behandlung der Grammatik, der Hermeneutik und Kritik sowie der realen Dis-

ciplinen so fruchtbare Winke und Gedanken, daß dadurch der Humanismus eine ganz andere und festere Grundlage und Haltung gewinnen mußte, als er je zuvor gehabt hatte. Es ist nicht mehr dieser und jener äußerliche Zweck, welchen derselbe zu verfolgen und um dessentwillen er die alten Sprachen zu betreiben hat, sondern seine Aufgabe ist die, durch die der Erlernung der alten Sprachen, dem Lesen der Schriftsteller, der Composition u. a. gewidmete Arbeit die intellectuellen und sittlichen Kräfte des Geistes in Bewegung zu setzen, zu entwickeln und zu bilden, dem Geiste durch wahrhafte Reproduktion der ihm entgegentretenden Gedankenwelt zur Erreichung seiner höheren Bestimmung zu verhelfen. Wie hierdurch dem Humanismus sein eigentliches, durch das Eingreifen des Realismus entrücktes oder verrücktes Ziel wieder vor Augen gestellt wurde, so fand er sich nun auch durch die lebensvolle Entwicklung aller Zweige der Alterthumswissenschaft gekräftigt. Die reichen Schätze, welche die in die von J. A. Wolf gewiesene Bahn eintretenden großen Alterthumsforscher im Gebiete der Sprache, der Literatur und Kunst, der Geschichte, der Alterthümer, der Mythologie und Religion mit rüstiger Arbeit und genialem Blick zu Tage förderten, führten ihm immer reichere Nahrung zu. Doch von diesen allbekannten Thatfachen abgesehen ist auf zwei andere hinzuweisen, welche für die neue Belebung und Gestaltung des Humanismus besonders wichtig wurden. Die eine ist die, daß man anfangs eine Zeit lang der griechischen Literatur und dem griechischen Alterthume vorzugsweise liebevolles Studium und eindringende Arbeit widmete und den Griechen überall eine Anerkennung schenkte, wie sie dieselbe nie zuvor neben den Römern gefunden hatten. Davon war die nächste Folge, daß man die Römer gründlicher kennen und würdigen lernte; indem man ihre Vorbilder und Lehrer in der Literatur eingehend betrachtete, wurde man gewar, was sie diesen verdankten und was sie mit eigener Kraft hervorgebracht; die weitere die, daß der Humanismus zu der Quelle, von welcher er ausgegangen war, zurückkehrte und sich aus derselben erfüllte und erfrischte. Seine „ideale“ Aufgabe wurde ihm unmittelbar unter die Augen gerückt, seine Verpflichtung ihr nachzukommen lebendig erhalten und die Mittel dazu an die Hand gegeben. Kurz, mit der Rückkehr des Humanismus auf den Boden Griechenlands kehrte er wieder in seine Heimat ein und konnte von da aus gleichsam neugeboren sein Gebiet durchwandern, mit jedem Schritte sich bereichernd. Die zweite — mit der oben erwähnten in nahem Zusammenhange stehende — Thatfache, die den neu erstehenden Humanismus kennzeichnet, ist die, daß das Alterthum nicht mehr ein Gegenstand unbedingter Bewunderung und Lobpreisung blieb. Dies ist es freilich, wie oben gezeigt, in Deutschland niemals so wie in Italien gewesen; dennoch aber hat es an Anerkennung für dasselbe niemals gefehlt und diese gewiß berechtigte Anerkennung wurde vielfach durch den Gegensatz, in dem man sich mit der alten Literatur befand, gesteigert, z. E. in dem Reformationszeitalter durch den Hinblick auf die Scholastik und später durch den Vergleich mit der eigenen, noch immer darnieder liegenden Literatur. So konnte es wohl kommen, daß man in gewissen Kreisen mit einer den klaren Blick trübenden Vorliebe alles anstaunte und bewunderte, was das Alterthum bot, und selbst die großen Mängel und Gebrechen des öffentlichen und häuslichen Lebens nicht sah oder wohl entschuldigte. Dieser Art von Bewunderung und nichts anderes anerkennender Verehrung hat die erneute Alterthumswissenschaft ein Ende gemacht, eine allseitige und gründliche Erforschung und Erkenntnis des Lebens und Schaffens der alten Völker hat von selbst eine richtige Schätzung und Würdigung desselben herbeigeführt, die Kritik hat den falschen Schein zerstört und gelehrt, daß „wo das Alterthum Gold berührt, auch Schmutz an den Händen klebt.“ Dem Humanismus ist aus dieser tieferen Einsicht und freieren Ansicht ein doppelter Gewinn erwachsen. Einmal wurde ihm damit für sein Bestreben, das er in Deutschland immer gehabt, nämlich völlig wahr zu sein, der Weg gewiesen, sodann auch Anlaß geboten und selbst Anstoß gegeben, diejenigen Elemente der Bildung, welche neben den Alterthumsstudien seinen Zwecken dienen konnten und bisher geringe oder gar keine Berücksichtigung gefunden hatten, aufzunehmen und zu seiner Förderung zu verwenden.

Das Zweite, was nächst dem wiederbelebten Studium des Alterthums dem Humanismus wesentlichen Gewinn brachte, war die zu gleicher Zeit erwachende und einen neuen Aufschwung nehmende Nationalliteratur. Es ist dies um so mehr hervorzuheben, weil dieser Aufschwung seinen Ausgangspunct in dem Alterthum hatte und weil dieses bei der tief und weit greifenden Wirkung, die es in dieser Richtung übte, mit dem Geiste des deutschen Volks in ein näheres und innigeres Verhältnis trat, als es je zuvor gehabt hatte. Während die mittelalterliche Poesie nur darauf ausging, dem Alterthume Sagenstoffe zu entlehnen und nach eigenem Geschmack zu gestalten, während die erste schlesische Schule, Opitz an der Spitze, anfieng „den Gehalt der alten Literatur in die deutsche Poesie hinüberzuleiten“ und die verschiedenen Formen der Darstellung den antiken Mustern nachzubilden, eine Aufgabe, welche die nachfolgenden Geschlechter noch lange beschäftigt hat, wurde besonders durch Winkelmann, Lessing, Herder u. a. das Kunstideal der Griechen und der in ihren Schöpfungen waltende Geist maßgebend und bestimmend für die deutsche Literatur. Die Werke der Griechen beschäftigten die aufstrebenden Geister in den verschiedensten Richtungen, die Frage nach dem Wesen und den Aufgaben der Poesie suchte man an den Erzeugnissen der Alten zum Abschluß zu bringen und in ihnen die Vorbilder der eigenen Dichtkunst aufzuweisen. Die lebhaftesten Verhandlungen und Erörterungen, die über diese Fragen vor den Augen des gebildeten Publicums geführt wurden, konnten nur dazu dienen, die Theilnahme für die höheren Interessen einer des Menschen würdigen und über die Trümmlichkeit der gegebenen Wirklichkeit hinweghebenden Bildung zu wecken, ein Verständnis für Kunst und Poesie anzubahnen und ein Verlangen nach den Producten eines geläuterten Geschmacks zu erregen. So geschah es denn, daß die Werke griechischer und römischer Dichter, wenn sie in Uebersetzungen den Gebildeten zugänglich gemacht wurden, allgemeinen Beifall fanden und den Schöpfungen unserer eigenen Dichter eine freudige Aufnahme bereiteten. Die innige und nahe Beziehung, in welcher diese zu dem Alterthume standen, fand dann darin auch ihren Ausdruck, daß F. A. Wolf das Museum der Alterthumswissenschaft „dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes“, Goethe, widmete.

Doch es sei genug, an die nahe Beziehung, in welche die Nationalliteratur zu dem Alterthume trat, und die Förderung und Empfehlung, die daraus dem Humanismus erwuchs, erinnert zu haben. Neben dieser Literatur muß dann noch auf die neuere Philosophie als ein drittes Moment oder Ferment hingewiesen werden. Beide standen, was ihren Ausgangspunct und ihre Wirkung betrifft, einander nahe. Waren es doch gerade die Männer, welchen die Literatur so Großes verdankte, die im Gebiete der Philosophie die fruchtbarsten Gedanken anregten, und darum wohl die Vorläufer der neueren Philosophie genannt sind, besonders Lessing und Herder. Mit der „Erziehung des Menschengeschlechts durch Gottes Offenbarung“ begründet jener das Bestreben der neuesten Philosophie, die Geschichte der menschlichen Bildung als einen stetigen und gesetzmäßigen Verlauf zu begreifen, und eben dahin zielt dieser mit seiner Philosophie der Geschichte. Dann tritt mit Kant die neuere Philosophie selbst auf den Schauplatz und beginnt mit ihrem Criticismus nicht nur auf ihrem eigenen Boden eine gewaltige Revolution, sondern greift auch durch den großen Reichthum von Gedanken, die sie an das Licht fördert, umgestaltend in die Gebiete der übrigen Wissenschaften ein. Nicht minder anregend oder aufregend wirkte Fichte. Die Masse der neuen Gedanken, welche diese beiden Männer erschloßen — um nur bei ihnen stehen zu bleiben —, brachte bald, im Zusammenhange mit der erwachten Literatur und begleitet von den politischen Ereignissen der Zeit, in der Denk- und Anschauungsweise der höheren Schichten der Gesellschaft einen Umschwung hervor, dessen Tendenz keine andere war, als die, sich von aller herkömmlichen, traditionellen Auctorität loszusagen. Gar manche Erscheinung erinnert in dieser Beziehung an den Zustand Athens in Sokrates Zeit, freilich mit dem erheblichen Unterschiede, daß die Bewegung sich auf den verhältnismäßig kleinen Kreis der gebildeten Stände beschränkte und die Masse des Volks wenigstens unmittelbar nicht

berührte und außerdem das Regiment des Staats unerschüttert dasselbe blieb. Die Folge hievon konnte keine andere sein, als daß an die Stelle des niedergeworfenen, nicht mehr haltbaren Baus ein neuer treten und die äußere, nun weggeworfene Auctorität durch ein anderes wirksames Moment ersetzt werden mußte. Dieses aber war glücklichweise gegeben in dem ethischen Charakter der Philosophie, in den strengen und hohen Forderungen, welche der Denkweise des Naturalismus und Eudämonismus gegenüber auf Grund des individuellen Gewissens an das sittliche Leben von ihr gemacht wurden.

Diese ganze Um- und Neubildung konnte nur auf dem Wege des Unterrichts und der Belehrung erfolgen. Es fehlte nun freilich viel, daß man von Seiten des Staats dazu Veranstaltung getroffen hätte; vielmehr blieb es der wissenschaftlichen Aufgabe der Universitäten vorbehalten, die neuen Gedanken zu verarbeiten, zu ergänzen und zu läutern; doch war es nicht zu vermeiden, daß sie von da nicht in die vorbereitenden Anstalten, in die Gymnasien, hie und da allmählich hätten eindringen und auf den Humanismus Einfluß gewinnen sollen. Man konnte dies um so eher erwarten, da Kant und noch mehr Fichte auf die Erziehung der Jugend den Blick richteten (s. die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart, von Strümpell) und damit in eine ganz neue Bahn einzulenken trachteten. Doch es ist hier nicht möglich, diese weiter zu verfolgen, und die Fäden bloß zu legen, an denen die Gedanken dieser und der folgenden Philosophen in die Gymnasien gelangten und hie und da eine Art Herrschaft gewannen; wir werden vielmehr von hier aus weiter in das Gebiet der Pädagogik geführt, deren Bestrebungen, wie sie von Pestalozzi bis in die Gegenwart herabgehen, — als das vierte hier hervorzuhebende Moment — für den Humanismus von der größten Bedeutung gewesen sind. Was Pestalozzi selbst betrifft, so schien der von ihm angeregte Grundgedanke von einer reinen Entwicklung der natürlichen Anlagen des Subjects und der Entfaltung der intellectuellen und sittlichen Kräfte zu einer in sich vollendeten und zusammenstimmenden Bildung der Aufgabe, welcher der Humanismus besonders in und durch die Alterthumsstudien zu genügen suchte, wie von selbst entgegenzukommen. Bekannt ist ferner, wie eine große Zahl namhafter, später auch in Gymnasien wirksamer Pädagogen in Ifferten bleibende Anregung und Richtung bekam, bekannt auch, daß die einseitige Richtung der „formalen Bildung“, in die sich der Humanismus hie und da verlaufen, dort seine erste und nächste Quelle hat.

Von der Zeit an hat die Arbeit auf dem Felde der Pädagogik niemals geruht und sich in zwei Beziehungen wirksam erwiesen. Die allgemeine, auf dem Grunde der Philosophie — der Psychologie und Ethik — aufgebaute Pädagogik ist bemüht gewesen, auch dem Humanismus Ziel und Richtung vorzuzeichnen und die Methode des Unterrichts zu regeln; die Bestrebungen der praktischen Pädagogen und Humanisten (s. Palmer, die ev. Päd. Th. I. S. 59) sind ihr in einzelne Gebiete eingehend gefolgt, haben ihr zur Ergänzung gedient und vor einem abstracten Humanismus, oder gar vor jener humanitären Richtung, die sich in einem anderen Gebiete geltend gemacht, bewahrt. Alle diese Arbeiten haben sich in dem Grade fruchtbarer erwiesen, als man nicht mehr ausschließlich den Blick vorwärts, auf irgend ein von einem willkürlichen Principe ausgehendes Ziel richtete, sondern zugleich rückwärts schaute und die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei dem, was man wollte, zu Rathe zog. Es ist deshalb nicht der geringste Fortschritt, den die Pädagogik in der neueren Zeit gemacht hat, der, daß sie in „diese Geschichte“ zurückzugehen gelernt hat.

Endlich darf nicht unbemerkt bleiben, daß die Erneuerung und Erfrischung des kirchlichen Lebens, sowie die Vertiefung der theologischen Wissenschaft auf den Humanismus eine sehr heilsame Rückwirkung gehabt hat. Es konnte diese wohl nicht lange ausbleiben; denn als Glieder der Kirche stehen die „Humanisten“ doch auch unter der Herrschaft des in derselben waltenden Geistes und werden sich seinem Wirken eben so zugänglich erweisen, als andere Menschen; außerdem aber haben sie in ihrem Berufe sehr ernste und dringende Aufforderung, sich mit den Lebensfragen der Theologie nach

bestem Wissen und Gewissen in ein klares Verhältnis zu setzen. Hatten sie sich früher gegen die Zeitströmungen des Deismus, Rationalismus, Indifferentismus nicht abzuschließen vermocht — unverständiges Eifern hat ihnen dies neuerdings zum Vorwurfe gemacht und ernstlich gemeint, die Quelle aller dieser Erscheinungen für sie in dem Studium der „heidnischen Schriftsteller des Alterthums“ zu finden, — so durfte man um so eher erwarten, daß sie sich dem wieder hervorbrechenden Lichte des Evangeliums zuwenden würden. Diese Erwartung wird durch die Beweise, welche in der in Betracht kommenden Literatur vorliegen, gerechtfertigt und bedarf die Sache keines weiteren Eingehens. Nur darauf mag noch hingewiesen werden, daß, während der Humanismus in den früheren Perioden das Christenthum als ein zwar selbstverständliches, aber oft als ein neben seiner Aufgabe äußerlich hergehendes Element betrachtete, das mit dieser auch wohl in Conflict gerathen konnte und ihr deshalb mehrere Beschränkungen auferlegen mußte, er daselbe jetzt mit voller Klarheit als einen integrierenden Theil aller seiner Bestrebungen erkannt und zu würdigen gelernt hat. Denn die Ueberzeugung ist immer weiter verbreitet und mehr befestigt worden, daß er, wenn es ihm mit seiner Aufgabe Ernst ist, das Ur- und Vorbild des Menschen allein in dem zu suchen habe, der „die Wahrheit“ ist, sowie auch, daß er als seine eigenthümlichen, sein Wesen constituirenden Momente das Alterthum und das Christenthum — nebst dem nationalen Elemente — anzusehen hat. Und damit ist er denn in dieser Beziehung nach manchen Abirrungen zu dem Ausgangspuncte, den er in der Reformation nahm, zurückgekehrt.

Wer nun erwägt, daß alles, was hier nur in flüchtigen Umrissen hat angedeutet werden können, und daneben die Erweiterung der einzelnen Wissenschaften auf den Humanismus der neueren und neuesten Zeit immer eine bedeutende Einwirkung geübt hat, wird erkennen, daß seine Aufgabe nach allen Richtungen gewachsen ist. Sein ursprüngliches ideales Ziel festhaltend, hat er nach und nach so viele Mittel herangezogen, daß es ihm schwer werden mußte, sie alle angemessen für seine Zwecke zu verwenden. Während ihn in früheren Perioden hin und wieder ein empfindlicher Mangel drückte, wurde ihm jetzt der Reichthum der mannigfaltigen Bildungstoffe, die Fülle immer neuer Gedanken und der Streit einander bekämpfender Ansichten und Meinungen eine Last. Dies wird überall festgehalten werden müssen, wenn man ein billiges und gerechtes Urtheil über ihn gewinnen will.

Doch welches war nun die Praxis dieses neuern Humanismus? wie griff er seine Aufgabe an? wie suchte er sie auszuführen? Der Gang, den er nahm, war im ganzen folgender. Der heilsame Einfluß, den das neu erwachte, in der Alterthumswissenschaft und den Bestrebungen der Dichter, der Philosophen u. a. sichtbare Leben auf den Humanismus übte, beruhte zunächst noch ausschließlich auf der Persönlichkeit der Lehrer. Nicht wenige von ihnen suchten den Gewinn, den sie aus einer gründlicheren, allseitigeren und lebensvolleren Betrachtung des Alterthums von der Universität heimgebracht hatten, für ihre Zwecke nach bestem Vermögen zu verwerthen und durch Wort und That die Begeisterung und den Schwung, den sie selbst in der stillen Theilnahme an dem regen Kampfe der großen Geister um die höchsten Güter empfangen hatten, der Jugend mitzutheilen. Das war etwas, und eine Lehranstalt konnte sich glücklich preisen, welche einige solcher Lehrer oder auch nur einen hatte; aber es war nicht genug, um die neue Richtung ihre ganze Kraft entfalten zu lassen. Von einer dazu den Weg bahrenden Organisation der Lehranstalten war noch lange nicht die Rede; dazu war die Zeit noch nicht angethan. Hatten selbst die Universitäten ihren Charakter als „gelehrte Anstalten“ bewahrt und „blickten mit ziemlicher Verachtung auf die Revolution in der Literatur, die unter ihren Augen vorgieng, herab, und mußten die aufstrebenden jüngeren Männer klagen, daß an den Sigen der Gelehrsamkeit der Humanitätsbildung keine Stätte bereitet sei“, so durfte man, wie die Verhältnisse in Kirche und Staat, in Schule und Haus gestaltet waren, noch keine auf die Heranbildung eines höher strebenden Geschlechts abzielenden Maßnahmen erwarten. Erst da, als der Druck der Fremdherrschaft auf dem Vaterlande lastete, gedachte man

ernstlich der durch die Alterthumswissenschaft und die Nationalliteratur erworbenen Schätze und traf Anstalt, sie zum Besten der humanen Bildung zu verwenden.

Die damals zu diesem Zwecke zunächst in Preußen erfolgende Organisation des Unterrichts in den Gymnasien durfte von vornherein als eine allen Anforderungen der Zeit entsprechende betrachtet werden, weil sie von Männern ausgieng, die vor allen andern diese Forderung klar erkannten und den ernststen Willen hatten, ihnen gerecht zu werden. Ein Blick auf die Organisation selbst bestätigt diese Annahme in vollem Maße. Denn während der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur der erste Rang — die Hälfte sämmtlicher Unterrichtsstunden — verbleibt, wird, von Religion, deutscher Sprache, Geschichte und Geographie nicht zu reden, der Mathematik und den Naturwissenschaften ein reichliches Zeitmaß — in den beiden oberen Classen 6, in den 4 übrigen 8 Stunden — zugestanden — ein Zeitmaß, das neben dem von Geschichte und Geographie in Anspruch genommenen den Freunden der alten Pädagogik, wie Algen in Schulpforta, sehr bedenklich erschien. Ferner wurde auch auf diejenigen, welche sich für den Gelehrtenstand nicht bestimmt hatten, Rücksicht genommen. Wenn gleich die Vorbereitung für die akademischen Studien als Haupttendenz der Gymnasien festgehalten wurde, so sollten doch auch diese die Kenntnisse und Bildung, welche ihre Berufsart forderte, in den unteren und mittleren Classen zu erwerben Gelegenheit finden. Endlich sollten die Gymnasien ihre Zöglinge „mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit ausrüsten.“ War es demnach ausgesprochener Grundsatz, alle Mittel und Kräfte zur Förderung wahrer Humanitätsbildung in Bewegung zu setzen, so hat der Erfolg gelehrt, daß die Erwartungen, die man davon hegte, nicht getäuscht sind. Es darf nicht erst bewiesen werden, welchen Aufschwung seit der Zeit die „allgemeine Bildung“ genommen, welche Verbreitung sie in allen Schichten des Volkes gewonnen hat, sowie welcher Antheil hievon den humanistischen Lehranstalten gebührt; nur daran möge erinnert werden, daß fast alle Völker, denen an einer höheren Bildung etwas liegt, Schweden, Norweger, Dänen, Holländer, Engländer, ja sogar die sich selbst so leicht genügenden Franzosen, Nordamerikaner, Griechen u. a., es für nöthig und nützlich gehalten haben, sich mit den Einrichtungen des höheren Unterrichtswesens in Deutschland bekannt zu machen und nach denselben die eigenen zu verbessern.

In dem Maße aber, in welchem die Achtung, welcher sich die Gymnasien im Auslande erfreuten, zunahm, schien sie in Deutschland abzunehmen und allmählich in eine unfreundliche Stimmung unzuschlagen. Kaum hatten dieselben 25 Jahre in ihrer neuen Wirksamkeit bestanden und sich mit den Ergebnissen ihrer Thätigkeit ausgewiesen, als manche Stimmen laut wurden, von denen die eine dies, die andere das zu bemängeln fand. Dieser Stimmen wurden immer mehr, ihr Ton dreister und herber; nicht nur die draußen Stehenden fanden in den humanistischen Anstalten Mängel und Gebrechen, sondern nicht wenige Lehrer an denselben stimmten mit ihnen ein und fanden den Schaden so verzweifelt, daß keine Reformen helfen konnten, sondern eine gründliche Reformation unumgänglich nothwendig war. Im Jahre 1848 genügte auch diese nicht mehr, vielmehr lag, so wurde nicht etwa nur von einer Seite verkündet, das ganze Unterrichtswesen so im Argen, daß, wie in allen anderen Beziehungen, so auch in dieser, nur ein totaler Neubau Deutschland retten konnte.

Wenn man mit diesem Verdammungsurtheil der Gymnasien die thatsächlichen Zustände und die Leistungen derselben zusammenhält, so ist es auf den ersten Blick schwer, hinlängliche Gründe für dasselbe zu finden. So viel steht freilich unzweifelhaft fest, daß eine unglücklich angewandte rhetorische Figur — die Hyperbel — erheblichen Antheil daran hat. Zieht man diesen aber auch ab, so bleibt des schwer zu Erklärenden noch genug übrig. Ohne Zweifel haben die Gymnasien das Ihrige dazu beigetragen, die Angriffe hervorzurufen, zunächst freilich in einer Weise, die nicht gegen, sondern für sie zeugt. Offenbar giengen dieselben vielfach von einer erst in ihnen erzeugten Intelligenz aus, welche von dem Standpuncte aus, den sie erreicht, immer größere Ansprüche

an die Leistungen ihrer Pflegerinnen machen zu können glaubte. Andererseits mochte man hier und da ein wirkliches Zurückbleiben hinter der Aufgabe wahrnehmen, ein Zurückbleiben, welches schon in der Schwierigkeit der Aufgabe an sich und dann noch darin seine Erklärung findet, daß die Ausführung nicht in einer Hand liegt und liegen kann, daß oft die verschiedenartigsten und selbst widerstrebende Individualitäten dazu mitwirken müssen, und daß auch, angenommen es herrsche unter den Mitwirkenden volle Uebereinstimmung im Wollen und Streben, die Gaben sehr verschieden, und nicht alle, ja vielleicht nur wenige, Meister sind. Gleichwohl ist sehr die Frage, ob von diesem Gesichtspuncte aus der Widerspruch sich erhoben hat und von hier aus die Angriffe ausgegangen sind. Denn die klare Erkenntnis der idealen Aufgabe des Humanismus ist nicht so verbreitet, als man wünschen möchte, und die, welche sie besitzen, pflegen auch die Schwierigkeiten der Ausführung genügend zu würdigen und mit einem Tadel über die darin bemerkten Mängel nicht eben rasch hervorzutreten. Doch wie dem auch sein möge, die stärksten Angriffe zum Kampfe gegen die Gymnasien kamen aus anderen Richtungen, und zwar einer politischen und einer realistischen. Seit den Freiheitskriegen war ein anderes Geschlecht herangewachsen, andere Ansichten und andere Ansprüche waren durch den Gang des Lebens aufgekommen und durch die Bildung, welche man von Seiten des Staats förderte, genährt und verstärkt worden, und gleichwohl wurde diesen Ansichten und Ansprüchen, wenn sie sich geltend machen wollten, keine Berechtigung zugestanden, weil sie mit den herkömmlichen Principien des Staats und der ausschließlichen Auctorität der Bureaucratie in Widerspruch treten mußten.

Die dadurch erzeugte Misstimmung und Unzufriedenheit gab sich zuerst in dem revolutionären Charakter der Literatur, der sog. Belletristik, kund und suchte sich dann da, wo sie im Gebiete des Staates, gegen den sie gerichtet war, nicht laut werden durfte, auf einem anderen Boden Luft zu machen. Diesen fand sie gleichzeitig in der Kirche (Nichtfreunde und Deutschkatholiken) und in der Schule. Wer damals noch zweifeln wollte, daß so manche auf die eine oder andere gerichtete Angriffe dem Staate galten, dem haben wohl die am Schlusse des vierten Decenniums erfolgenden Ereignisse allen Zweifel benehmen müssen. Mit dieser politischen, gegen den Humanismus, als „den Pflegling der Staatsgewalt und der Reaction“, ankämpfenden Richtung stand die realistische öfter in engerem oder looserem Bunde. Sie fand ihre Vertretung von zwei verschiedenen Seiten, einmal bei Naturforschern, welche die Resultate ihrer Forschungen in den Gymnasien stärker wirksam zu sehen wünschten, als bis dahin der Fall war, sodann bei den „Praktikern“, welche die Resultate der Wissenschaft zur Förderung „materieller Interessen“ verwerthen wollten. Beide, wenn auch von ungleichen Motiven geleitet, hatten das mit einander gemein, daß sie in dem Humanismus und seinen Werkstätten Gegner sahen und bekämpften. Doch hatten dazu die Praktiker aus besonderen Gründen den dringenderen Anlaß. Der Realismus nämlich hatte schon seit längerer Zeit für seine Zwecke besondere Lehranstalten gegründet. Der Aufschwung des Handels, des Fabrikwesens, der Gewerbe, des Ackerbaues hatte an vielen Orten dazu Anlaß gegeben. Indes war die erste Einrichtung nicht immer eine glückliche, weil sie meist bloß nach Maßgabe localer Bedürfnisse und Wünsche von städtischen Gemeinden oder Privatgesellschaften getroffen wurde. Gerade deshalb, weil man nur das den nächsten Zwecken Dienende gelehrt wissen wollte, oder weil man, ganz unklar über das eigentliche Ziel, die grundlegende und vorbereitende Real- oder höhere Bürgerschule mit einer Fachschule vermischte, entsprach der Erfolg den Erwartungen nicht. Diese den Gründern solcher Institute verdrießliche Erfahrung erregte, statt die Gedanken auf Verbesserungen derselben zu lenken, vielfach Misstimmung gegen die Gymnasien, die, weil sie aus alten Stiftungen oder Staatsmitteln unterhalten wurden, den sie Besuchenden mit geringen Kosten zum Ziele verhalfen, während die neuen Anstalten viel Aufwand von den Beteiligten forderten und nicht das denselben Entsprechende leisteten. Daher die so oft wiederholte Forderung, daß die lateinischen Schulen und Gymnasien in höhere Bürgerschulen zu verwandeln seien, und daher auch so viele Angriffe auf die Gymnasien.

Wir stehen damit vor dem Streite des Humanismus und Realismus in der neuesten Zeit, der in seinem Verlaufe des Unerquicklichen genug bietet, aber nach dem Entwicklungsgange, den das Unterrichtswesen einmal genommen hatte, kaum zu vermeiden war. Dieser Streit wurde, wie schon angedeutet, von dem Realismus begonnen, dieser sammelte alle auch anderweitig gefertigten Waffen, um den Gegner zu vernichten; es hatte eine Zeit lang den Anschein, als wollte er sich nicht bloß das Recht der Existenz erkämpfen, sondern das Recht der alleinigen Existenz in Anspruch nehmen.

Entsteht nun die Frage nach demjenigen, was der Realismus dem Humanismus vorwarf und dieser an jenem auszusetzen fand, so ist es hier weder möglich, alles einzeln aufzuführen, noch auch nöthig, alle Namen, an welche sich diese Angriffe knüpfen, und die Zeit, in welcher dieselben erfolgten, genau zu verzeichnen. Es genügt, die wesentlichen Punkte des Streites hervorzuheben und nach ihrer Berechtigung zu fragen. Im allgemeinen entdeckte der Realismus an seinem Gegner des Verwerflichen sehr viel, denn er richtete seine Angriffe eben sowohl auf die Stoffe des Unterrichts, wie auf die Form und Methode und nicht weniger auf die Ergebnisse seiner Arbeit.

Bei den Unterrichtsstoffen fand man einerseits ein Zuviel und andererseits ein Zuwenig. Zu viel war des Lateinischen und Griechischen. Vor allem erfuhren die stilistischen Uebungen im Lateinischen die härtesten Angriffe. Die gründlichste Bekämpfung derselben gieng von denen aus, welche von der Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit der Alterthumsstudien überzeugt waren, in diesem einem Punkte aber den Realisten zur Seite standen (R. v. Kaumer, *Gesch. d. Pädagog.* Th. 3, S. 46; Köchly, *Zur Gymnasialreform*, S. 80). Da die lateinische Sprache nicht mehr wie ehemals die Sprache der Gebildeten, der Diplomaten, ja nicht einmal der Gelehrten ist, wozu, hieß es, sollen wir jetzt, da unsere Muttersprache sich so reich und mannigfaltig entwickelt hat, Zeit und Arbeit auf die Aneignung eines fremden Idioms verwenden, das für unseren Ideenreichthum viel zu arm ist. Während man von diesem Gesichtspunkte aus das Lateinschreiben zur Exemplification der Grammatik zugestand, nannte man diese Uebungen zunächst praktisch unnütz und zwecklos. Dagegen war zwar nichts Erhebliches einzuwenden. Aber wollte man die Unterrichtsgegenstände nach dem Maßstabe bemessen, ob die Praxis des Lebens unmittelbar davon Gebrauch machen kann oder nicht, so würden in den höheren Lehranstalten wohl die wenigsten ihre Stellung behaupten können. Es war und ist vielmehr in dieser Beziehung zu fragen, wie groß der Beitrag sei, den ein Gegenstand zu der eine tüchtige Wirksamkeit in den höheren Lebensverhältnissen bedingenden Bildung liefert, und danach erst wird die Nothwendigkeit, ihm Pflege angedeihen zu lassen, und das Maß der ihm zu widmenden Zeit und Arbeit bestimmt werden können. Ohne Zweifel hat man diesen Gesichtspunct bei den lateinischen Stilübungen immer im Auge gehabt und den Beitrag, den sie zu jener Bildung geben, seit Melanchthon's Vorgange, für sehr bedeutend angesehen und zwar in zweifacher Hinsicht, einmal für das Studium der Wissenschaften, wie dieselben sich nun einmal in ihrem geschichtlichen Zusammenhange mit dem Alterthum gestaltet haben, und dann für die Bildung des Geistes an sich betrachtet. In jener Beziehung war die Nothwendigkeit der Kenntnis der lateinischen Sprache nicht zu übersehen, als unabweisbare Bedingung dieser Kenntnis aber trat die Forderung entgegen, daß man die Sprache bis zu einem gewissen Grade zur Darstellung der eigenen Gedanken verwenden könne (vgl. d. Art. *Composition* Bd. I., S. 952 ff.). Durfte man demnach den Gegnern die Entbehrlichkeit dieser Uebungen für das „praktische“ Bedürfnis gern einräumen, so mußte man dagegen die Nothwendigkeit derselben im Interesse der Wissenschaften nachdrücklich betonen und wird dies wohl so lange thun müssen, als die Wissenschaften in dem Gange, den sie von Anfang an bei den Deutschen genommen haben, verharren. Und hoffentlich wird die Kraft dieser historischen Continuität stärker sein, als individuelle Ansichten und Meinungen. Dazu aber konnte man mit voller Zuversicht auf den bildenden Einfluß dieser Uebungen

hinweisen und geltend machen, daß sie einigermaßen richtig geleitet den reichsten Beitrag zu der humanen Bildung geben. Bildend wird man doch dasjenige nennen müssen, was die Kräfte des Geistes so in Bewegung setzt, daß dieselben durch ihre Thätigkeit irgend ein Ergebnis schaffen, das für höhere Zwecke fruchtbar ist. Wo nun giebt es einen Gegenstand, der seiner Natur nach alle Kräfte des Geistes zugleich in solcher Weise in Anspruch nimmt, wie die lateinischen Stilübungen? Verstand, Gedächtnis, Phantasie — um nur auf das Nächste hinzuweisen — müssen dabei in Thätigkeit sein; jede auch geringere Aufgabe nöthigt zum Nachsinnen, zum Sammeln und Bergegenwärtigen des Gelernten, die Ausführung jeder Periode fordert ein scharfes Aufmerken auf die einzelnen Begriffe und auf die Angemessenheit ihres Ausdrucks, ihrer Verknüpfung und Gliederung; die Umwandlung der in der Muttersprache geläufigen Gedankenformen in das fremde Idiom ist vortrefflich geeignet, das subjective Meinen, namentlich der „genialen Köpfe“, zu beseitigen und an objective Auffassung der Dinge zu gewöhnen, und die strenge Form ganz dazu gemacht, zu klarer Darstellung zu nöthigen. Freilich kosten diese Uebungen viele Arbeit. Aber das eben ist ein weiterer Vorzug, durch den sie sich empfehlen. Gerade weil an ihnen das Arbeiten gelernt werden kann, das die Wissenschaft von jedem ihrer Jünger fordert, wie in dem Maße an keinem anderen Gegenstände, wird man sie gerade jetzt am wenigsten unnütz und zwecklos nennen dürfen. Denn wenn man es als ein besonderes Gebrechen des gegenwärtigen Unterrichtssystems bezeichnen muß, daß die Lehrenden zu sehr activ sind und sein müssen, die Lernenden dagegen nur zu viel passiv aufnehmen, so hat man wahrlich keinen Grund, solche Uebungen, in denen die Productivität und Activität der letzteren in Anspruch genommen wird, gering zu achten und zur Seite zu schieben. Und sollte, um das wenigstens auch in Erinnerung zu bringen, das Gewöhnen an ernste Arbeit ohne Einwirkung auf die sittliche Bildung bleiben? Den redlich strebenden Menschen pflegt sie zu stärken und zu stählen; ihre Früchte pflegen ihn zu erfreuen, ihm Muth und Vertrauen zu geben. Darum dürfen wir wohl glauben, daß diese Stilübungen das junge Geschlecht in eine weitere als bloß wissenschaftliche Zucht nehmen.

Wollte man eine ähnliche Wirkung den Stilübungen in jeder fremden Sprache beilegen, so würde sich dagegen im allgemeinen zwar nichts erinnern lassen, doch dürfte man nicht das gleiche Ergebnis davon erwarten. Die griechische Sprache ist ihrem ganzen Wesen nach der deutschen zu ähnlich, in dem Reichthum des Wortvorraths wie in der Freiheit ihrer Bewegung, als daß sie den Zweck, den die Stilübungen in der lateinischen Sprache verfolgen, erfüllen könnte. (Vergl. d. Art. Griechische Sprache. D. Red.). Die französische und englische Sprache können mit der lateinischen auch in dieser Beziehung nicht entfernt in Vergleich gestellt werden, weil die ganze Denk- und Anschauungsweise der modernen Culturvölker eine ziemlich gleichartige ist und vorzugsweise nur die Verschiedenheit in der Form des Ausdrucks und Satzbaus hervortritt.

Aber man behauptete ferner, diese stilistischen Uebungen wirkten verderblich auf den jugendlichen Geist und zwar intellectuell wie sittlich. Diese Wirkung fand man in der Anleitung und der Methode derselben. Die Methode sah man in der *imitatio auroae latinitatis*, d. h. des Cicero. Demnach nahm man an, daß der Schüler, um eine Aufgabe auszuführen, zunächst Wendungen und Phrasen aus Cicero zusammenzulesen, darin seine Gedanken einzukleiden und so eine Arbeit mechanisch zusammenzupfropfen habe. Dieses „seelenlose Geschäft“ hindere alle Aeußerung der eigenen Kraft und verleite doch am Ende zu der Einbildung, als könne man etwas, wenn man so papageienartig lateinisch zu reden verstehe. Dasselbe Verfahren komme dann bei den deutschen Ausarbeitungen zur Anwendung und sei das unüberwindliche Hindernis unmittelbarer, frischer und lebendiger Gedankenentwicklung und ansprechender Darstellung. Gedankenlosigkeit, Seichtigkeit, Hohlheit, gezwungene, gespreizte und affectirte Rede seien die Früchte dieser „Manier“. Es dürfte nun wohl nicht in Abrede gestellt werden, daß

darin eine „Manier“ gerichtet erscheint, die sich trotz Erasmus „Ciceronianus“ vielleicht noch lange genug an manchen Orten gehalten hatte. Auch die unerquicklichen Früchte konnte man da nicht verkennen, wo diese Manier geherrscht hatte; man mußte zugeben, daß, wenn diese Früchte mit Nothwendigkeit sich immer und überall aus diesen Uebungen ergäben, man sie je eher je lieber ganz zu beseitigen hätte. Aber so stand es und so steht es nicht; die ganze Rede der Gegner traf nicht die Sache selbst, sondern nur die verkehrte Behandlung, verkehrt nicht an und für sich selbst, sondern in ihrer Uebertreibung — denn daß die imitatio auch für den lateinischen wie für den deutschen Stil ihre Berechtigung habe, darf nicht erst bewiesen werden; sie richtete sich gegen die Ergebnisse einer, noch dazu in einem Zerrbilde gezeichneten Manier, die doch wohl als längst antiquirt betrachtet werden durfte. Ein ganz anderes, Gedanken wie Ausdruck in gleicher Weise scharf ins Auge fassendes, auf das Erkennen des Wesens der deutschen und lateinischen Sprache gerichtetes Verfahren war schon so lange in Uebung, daß man es nicht übersehen konnte. In der That hat man es auch nicht übersehen; aber auch dies fand man nicht zweckmäßig. Man sah darin „Sprachvergleichung“ und die, behauptete man, gehöre nicht in die Schule, sondern auf die Universität und sei Sache der Philologen. Dies wäre ein wohl begründeter Einwurf, wenn es sich um eine streng wissenschaftliche Sprachvergleichung, vergleichende Grammatik u. s. w. handelte; indes hier ist nur von praktischen Stilübungen für Schüler die Rede, welche, wie jeder weiß, ohne Vergleichung beider Sprachen nicht anzustellen sind und auch niemals angestellt worden sind; nur das kann die Frage sein, ob die Vergleichung die rechten Gesichtspuncte eröffne und in dem Gesichtskreise der Lernenden liege. Das neue Verfahren unterscheidet sich eben darin von den früher üblichen, daß, während dieses durch einzelne Bemerkungen und Routine zum Ziele zu gelangen suchte, jenes an der Hand klar erkannter und auch der Jugend erkennbarer Gesetze vorschreitet und damit seine Aufgabe leichter und sicherer zu lösen im Stande ist. Daß nun die danach angestellten Uebungen nicht verderblich, sondern sehr heilsam wirken, darf nach dem, was oben gegen die Entbehrlichkeit derselben gesagt ist, nicht weiter bewiesen werden. Nur das Eine sei noch bemerkt, daß die deutschen Stilübungen der mittelmäßigen Köpfe besonders den größten Gewinn von der Composition und den lateinischen Stilübungen haben. Genialen Leuten freilich, die es nur mit sich zu thun haben, ist es schwer begreiflich, wie es einem jungen Menschen so viel Arbeit kosten kann, über einen in seinem Gesichtskreise liegenden Gegenstand seine Gedanken zu haben oder zu sammeln und in leidlicher Ordnung und klarer Darstellung zu produciren. Und doch wird fast der Mehrzahl der in den Gymnasien Lernenden nichts schwerer, als diese ihnen in den sog. deutschen Aufträgen vorliegende Aufgabe. Dies hat seinen guten Grund in der Schwierigkeit der Sache selbst, die sich nicht, wie alles andere, direct lehren läßt, sondern nur durch die allmähliche Entfaltung der Spontaneität des Geistes gelingen kann. Eine solche pflegt aber nicht von selbst zu erfolgen, sondern nur infolge mannigfaltiger glücklicher Anregung. Wenn es nun gleich eine der ersten und höchsten Aufgaben des gesammten Unterrichts ist, die Spontaneität hervorzuloden und schon insofern die erste Bedingung des Gelingens des deutschen Stiles zu vermitteln, so sind doch nicht alle Zweige desselben in gleicher Weise dazu vermögend und offenbar die am meisten, welche in der nächsten Verwandtschaft damit stehen. Dies aber sind eben die lateinischen Schreib- und Stilübungen, sie sind für den deutschen Stil die zweckmäßigste und fruchtbarste Vorbereitung und stärkste Stütze und zwar in mehr als einer Beziehung. Sie sind von der untersten Stufe an so eingerichtet, daß überall an der Bearbeitung concreter Stoffe die der Altersstufe entsprechende Spontaneität in Anspruch genommen und angeregt wird; die ununterbrochene Uebung stärkt die Kraft, schafft ein Selbstvertrauen erweckendes Können und gewöhnt, die Scheu, mit eigenen Gedanken in einen Gegenstand einzugehen, zu überwinden. Dazu kommt, daß das Formelle der Darstellung, soweit es allen Sprachen gemeinsam ist, an der Composition gleichsam unmerklich gelernt wird ohne be-

sondere Gefahr, daß durch das Latein die freie Bewegung in der Muttersprache gehemmt werde. Wie wichtig diese Wirkung des Lateinschreibens für das Formelle in den deutschen Arbeiten ist, ersieht man am besten aus einer Vergleichung dieser von „Lateinern“ und „Nichtlateinern“ von sonst gleichem Alter, Kenntnissen und Fähigkeiten. Während jene sich in der Regel wenigstens in richtig gebildeten Sätzen fortbewegen, fehlt bei diesen nur zu oft alle Einsicht und Sicherheit in den Grundelementen der Darstellung. Und was man in den Schülerarbeiten Latinismen nennt, ist größtentheils weder Idiotismus der lateinischen noch sonst irgend einer Sprache, sondern kommt auf Rechnung individueller Unbeholfenheit. Die angeblichen und wirklichen Latinismen, Gallicismen u. s. w. werden sich bei weiter gereifter Bildung schon verlieren. Vorzüglich wirksam erweisen sich die lateinische Composition und die Stilübungen für die ausführende und zusammenhängende Behandlung (tractatio) der Aufgaben für deutsche Aufsätze, welche besonders vorbereitet und geübt sein will, wenn ein Gelingen erwartet werden soll. Diese Vorbereitung und Vorübung wird durch jene gegeben, theils in den mustergültigen deutschen Stücken selbst, welche besonders auf der höchsten Stufe zur Bearbeitung und Uebertragung vorgelegt werden, theils in den Aufgaben für die (lat.) Aufsätze, welche sich in den dem Schüler bekannten und an der Hand des Lehrers durchwanderten Gebieten des Alterthums halten werden. Denn wie in jenen Stücken unmerklich der jugendliche Geist in eine geordnete Gedankenentwicklung eingeführt wird, indem er sie scharf und klar auffassen muß, um sie in angemessenem lat. Ausdruck darzustellen, so wird ihm dieselbe durch diese Aufgaben in einem heimischen Kreise außerordentlich erleichtert. Es ist deshalb eine gewöhnliche Erscheinung, daß in den deutschen Aufsätzen vieler Schüler sich dann erst ein Gelingen zu zeigen anfängt, wenn sie in den latein. Stilübungen erhebliche Fortschritte gemacht haben, und daß das *sapere et fari*, das in jenen sichtbar wird, eine Frucht der ernstesten Arbeit ist, welche sie diesen gewidmet haben.

Aber auch ein Drittes, das man gegen die lateinischen Stilübungen mit Nachdruck geltend gemacht, dürfen wir nicht unberührt lassen, um so weniger, als man sich bemüht hat, dies durch die Aussprüche der namhaftesten Auctoritäten zu erhärten. Man hat behauptet, diese Uebungen seien viel zu schwierig, als daß sich darin das wünschenswerthe Ziel erreichen ließe, und es würde die dadurch verlorene Zeit zweckmäßiger der Lectüre der Schriftsteller, namentlich auch der griechischen, gewidmet werden. Die Voraussetzung, von der diese Behauptung ausgeht, scheint fast die zu sein, als giengen die Gymnasien darauf aus, ihre Zöglinge zu vollendeten, einem Cicero nahe kommenden Stilisten zu bilden. Da man aber eine solche Meisterschaft in der fremden Sprache für unerreichbar hielt, und zwar mit Recht, und dieselbe nach F. A. Wolf auch nur bei wenigen — richtiger vielleicht bei keinem — Gelehrten fand, dagegen überall Klagen über Verfall der Latinität unter den Gelehrten wie in den Schulen hören konnte, so kam man auch von dieser Seite zu dem Schluß: man höre auf, die Jugend mit einer Arbeit zu plagen, bei welcher sie das, was beabsichtigt wird, nicht erreichen kann. Diese Voraussetzung wie die daraus gezogene Folgerung ist gleich irrig, nicht weniger, als wenn jemand sagen wollte, weil unsere Schüler es einem Lessing, Goethe, Schiller u. s. w., deren Schriften ihnen vorzugsweise als Muster für die Darstellung vorgelegt werden, in ihren Aufsätzen nicht gleich thun, so plage man sie mit denselben nicht weiter. Man vergaß, daß von einer Jugend die Rede war, welche für das Studium der Wissenschaften die Grundlage gewinnen soll, und daß von dieser niemand erwarte, was in dem vorliegenden Falle die gereifteste Bildung nur in beschränktem Maße zu erreichen vermag. Was kann man von einem Schüler der ersten Classe fordern? Wenn derselbe in den deutschen Aufsätzen Aufgaben aus bekannten Gebieten, wie z. B.: „War Themistokles Verräther des Vaterlandes?“ „Warum war die von Demosthenes in der Rede über die Symmorien empfohlene Politik eine kluge?“ „Woher der Muth des Sokrates vor seinen Richtern?“ „Zwecke der *leges Liviae*?“ „Was bestimmte Cicero zur Anklage des Verres?“ „Worin zeigt Horaz seine Vaterlandsliebe?“ „Welches ist Horaz' Verhältnis zu Mäcenat? zu Augustus?“ „Demosthenes' und Ci-

cero's Philippische Reden" u. a. — nach Inhalt und Form richtig ausgeführt, d. h. die einzelnen Momente der Aufgabe in ihrer Bedeutung erkennt, durch die Anordnung, Behandlung und die sprachliche Darstellung eine lebendige Anschauung des Gegenstandes kundgiebt, so wird er im wesentlichen der Anforderung, die man an ihn machen kann, entsprochen und genügend nachgewiesen haben, wie weit er die Selbständigkeit besitzt, welche für die Lösung weiterer wissenschaftlicher Aufgaben in Frage kommt. Aber eben solche Aufgaben wird er auch in lateinischer Sprache recht gut ausführen können: im Inhalte wird sich kein erheblicher Unterschied ergeben, diesen wird allein die Form der Darstellung erkennen lassen. Aber wie in der deutschen Bearbeitung, so wird auch in der lateinischen der individuelle Charakter mehr oder weniger hervortreten, und zwar so weit, als derselbe in der Persönlichkeit überhaupt schon ausgeprägt ist. Und so wird denn dies als das Ziel in diesen Leistungen bezeichnet werden können, daß sich in ihnen — abgesehen von grammatischer Correctheit, von der Geläufigkeit in den Denkformen, dem ausreichenden Wortvorrathe, d. h. den Ergebnissen des gesammten vorhergehenden Unterrichts — die Individualität des Schreibenden ganz eben so, wie in den deutschen Arbeiten, kund gebe. Ist dies erreicht, so ist für das lernende Individuum in Beziehung auf seine weitere wissenschaftliche Laufbahn etwas sehr erhebliches erreicht, mag der absolute Werth desselben noch so gering erscheinen. Sollte man meinen, das Ziel sei zu hoch gesteckt, so wird man das entschieden in Abrede stellen müssen, wenn man beachtet, wie die Erreichung desselben durch lange Uebung vorbereitet ist (s. d. Art. Composition Bd. I. S. 952 ff.). Gerade um der langen Vorbereitung willen bilden diese Stilübungen den natürlichen und nothwendigen Fortschritt (s. Nägelsbach, Vorrede zu der Stilistik) und das bedeutendste Moment „in der idealen Aufgabe des Humanismus.“ Was nun endlich die Behauptung betrifft, die Fertigkeit im lateinischen Ausdruck unter den Abiturienten habe in den letzten 50 Jahren erheblich abgenommen, so läßt sich dieselbe durch thatsächliche Beweise schwer widerlegen, weil dazu eine Prüfung der Leistungen aus diesem Zeitraume nöthig wäre; aber man könnte mit demselben Rechte vielleicht behaupten, unsere gegenwärtigen Abiturienten seien des lateinischen Ausdrucks vollkommen ebenso mächtig, wie die vor 50 Jahren von den Gymnasien zur Universität gehenden. Denn damals lagen fast die meisten Schulen, mit Ausnahme der alten Kloster- und Fürstenschulen, welche sich gegen jede Neuerung streng abgeschlossen hatten, noch in einem wunderlichen Kampfe zwischen Altem und Neuem, viele hatten noch die Mächte des Philanthropismus nicht überwunden, viele hatten noch keine besonders für ihren Beruf gebildete Lehrer, sondern Theologen, welche von der Schule den Blick sehnsüchtig auf ein Pfarramt richteten. Von einer Abnahme der Latinität ist in den letzten 12 Jahren genug geredet worden und vielleicht nicht ohne Grund. Aber wem fällt dieselbe zur Last? Die Lehrer selbst haben nur zu oft in das Geschrei, daß gegen das Lateinschreiben erhoben wurde, mit eingestimmt und diesen Uebungen wohl nicht den gebührenden Werth beigelegt. Viele sind zu der Einsicht gekommen, welche Früchte ein Nachlassen von der strengen Zucht hierin gezeitigt hat, und mögen jetzt gern in den alten Weg einlenken. Es ist zu wünschen, daß recht viele dies im Hinblick auf die Bedeutung der Sache für höhere Jugendbildung wirklich mit allem Ernst thun und die Ueberzeugung gewinnen, daß die Klage über den Verfall der Latinität eine nichts-sagende ist, so lange die, welche sie zu pflegen den Beruf haben, sie nicht verfallen lassen wollen (vergl. „das Lateinschreiben und die latein. Stilübungen auf der obersten Stufe des Gymnasiums von Müggell, Zeitschrift f. das Gymnasialwesen.“ Jahrg. 2, S. 97).

Während die Freunde des Alterthums die lateinischen Stilübungen bekämpften, um für eine ausgedehntere Lectüre der lateinischen und griechischen Schriftsteller mehr Raum zu gewinnen, giengen die Angriffe der Feinde weiter und hatten die Tendenz, mit jenen das Studium des Alterthums überhaupt zu beseitigen. Denn dahin zielte, was sie von diesem in den mannigfaltigsten Wendungen zu wiederholen nicht müde wurden. Die Behauptungen, die in dieser Richtung sich vernehmen ließen, sind so kühn und allgemein, daß eine Widerlegung für den Sehenden überflüssig, für den Nichtsehenden

kaum zu geben war. „Die Griechen und Römer, hieß es, gehören der Geschichte an“, oder „das Alterthum ist eine untergegangene Welt, welche die Gegenwart nichts angeht, ihr nichts bieten kann, weil sie tief unter ihr steht; die Gegenwart will vorwärts und sieht, was sie ihrem in der Zukunft liegenden Ziele in der Bahn des Fortschritts zuführen kann; hiezu nützt das Alterthum nichts, deshalb steht der daselbe pflegende Humanismus im Widerspruch mit dem Bewußtsein der Zeit.“ Wurde in solchen und ähnlichen Wendungen der Zusammenhang der neueren Cultur mit dem Alterthum ganz in Abrede gestellt und der Fortschritt, welchen der Humanismus immer herbeigeführt hat, übersehen, so ließen sich andere Stimmen vernehmen, welche auf den verwirrenden und schädlichen Einfluß hinwiesen, welche die Literatur der Griechen und Römer auf die Jugend üben müße. „Einer christlichen Jugend bringt man heidnische Bücher und Anschauungen auf; die in monarchischen Staaten erzogenen und lebenden Knaben und Jünglinge läßt man in Republiken heimisch werden und republikanische Grundsätze einsaugen; unsaubere Bücher, die, wären sie deutsch geschrieben, gewiß in ihre Hände nicht kommen würden, sind der Gegenstand ihres eifrigen Studiums. Und doch ist der heidnische Glaube, die republikanische Gesinnung in der Gegenwart verpönt ebenso wie das ausgelassene und zuchtlose Leben, das in jenen Büchern vor Augen tritt.“

Diese Anklagen mußte man von Seiten des Humanismus als ganz nichtig bezeichnen, weil von ganz ungegründeten Voraussetzungen und Anschauungen ausgehend. Denn es war damit doch ausgesprochen, daß die alten Schriftsteller gelesen würden, damit der materielle Gehalt derselben in seinem ganzen Umfange von der Jugend als für das ganze Leben maßgebend und bestimmend entweder angeeignet werden solle, oder gleichsam von selbst in Folge der Beschäftigung mit denselben angeeignet werde. Die erste Annahme wurde schon durch einen Blick in die Geschichte zurückgewiesen. Zu keiner Zeit war man in Deutschland auf eine solche Repristinatio des Alterthums ausgegangen; weil man aber in ihm die Keime und Wurzeln der gegenwärtigen Cultur sah, so war man zu allen Zeiten, wo ein höheres Geistesleben sich regte, eifrig bemüht, die Schätze seiner Literatur zu erforschen, um daraus die Kenntnisse und die intellectuelle Bildung zu gewinnen, welche für das Studium der Wissenschaften nicht entbehrt werden können. Dabei haben die Besten und Edelsten unseres Volks, die Reformatoren an ihrer Spitze, dafür gehalten, daß dort auch für die sittliche Bildung der Jugend des Förderlichen recht viel gefunden werde und niemals die Besorgnis gehegt, daß die „heidnischen Anschauungen und republikanischen Grundsätze“ unserer Jugend schaden könnten: sie meinten vielmehr, dieselbe stehe so ganz und gar auf einem andern Boden, daß sie, was dort mangelhaft oder verkehrt sei, von selbst erkenne, ohne daß man ihr dies bei jedem Anlaß noch einmal in Erinnerung brächte. Was namentlich das politische Gebiet betrifft, so konnte man mit Recht bemerken, daß kein hier in Betracht kommender griechischer und kein römischer Schriftsteller die „Volksherrschaft“ verherrliche und Vorliebe für dieselbe einzufloßen geeignet sei. Von diesem Gesichtspuncte aus erledigte sich die Annahme, als würden die Knaben durch unwillkürliche Aufnahme der geistigen Substanz, der religiösen und politischen Anschauung des Alterthums in und bei der Beschäftigung mit denselben Griechen und Römer, d. h. Heiden und Republikaner, von selbst. Pädagogische Einsicht und Weisheit — und die war es doch, welche diese Anklagen erhob — hätte von selbst müßen darauf geführt werden, daß ein Knabe von der heimatlichen Lebensluft, von vaterländischen Empfindungen und Gefühlen, von christlichen oder wenigstens christlich-gefärbten Anschauungen zu sehr getragen und gehalten wird, als daß er z. B. durch anhaltende Beschäftigung mit französischen und englischen Schriften ein Franzose oder Engländer würde. Und das wäre doch unendlich leichter, weil zwischen ihnen und den Deutschen in allen Beziehungen nicht ein solcher Contrast stattfindet, wie zwischen Griechen und Römern einerseits und den Deutschen andererseits. — Was die „unsaubern“ Bücher anlangt, die man dem Humanismus so oft zu seiner

Beschämung und Demüthigung unter die Augen stellte, so lag die Frage nahe, ob es derselben im Alterthume oder in der neueren Zeit mehr gebe. Man wird doch nicht die so nennen, welche das Natürliche in voller Naivetät mit seinem rechten Namen bezeichnen, und eben so wenig die, welche das Häßliche und Schmutzige mit einer freilich mit unseren Sitten unverträglichen Zwanglosigkeit und Derbheit darstellen, um es zu geißeln und zu züchtigen, sondern nur die verdienen diesen Namen, deren Verfasser mit wirklichem Behagen und Wohlgefallen bei dem Unsaubern verweilen und es als das Reizende hinstellen, mögen sie ihm immerhin ein äußerlich anständiges, dabei aber nur zu durchsichtiges Gewand umhängen. Und eben in diesen unsaubern Büchern kam das Alterthum sich mit der neueren Zeit wohl nicht messen. Doch ganz von dieser Frage abgesehen, mußte man entgegen, daß die unsauberen Bücher nicht in die Hände der Jugend kommen, daß diese nur solche kennen lernen, welche die Besten und Edelsten ihres Volks zu Verfassern haben, daß diese Männer nicht in leichtfertiger Schreibseligkeit oder um des Geldes willen Bücher an das Licht förderten, sondern weil sie sich berufen hielten, zu Nutzen und Frommen der Mit- und Nachwelt großen Gedanken Ausdruck zu geben. Ob freilich solche Entgegnung und eine begründete Vertheidigung erforderlich war? Allerdings um der Sache, nicht immer um der Ankläger willen; es lag oft zu sehr auf der Hand, daß bei manchen derselben alle die Voraussetzungen fehlten, welche allein die Berechtigung geben, in solchen Fragen seine Stimme zu erheben.

Diesen Angriffen, die gegen die Alterthumsstudien ankämpften, sofern sie die vornehmsten Unterrichtsgegenstände des Humanismus bilden, kamen noch manche andere zu Hülfe, die hier füglich übergangen werden können, weil sie alle dieselbe Tendenz verfolgen, das Zuviel, das Uebermaß „todter Gelehrsamkeit“ zu beschränken oder diese ganz zu beseitigen. Dahin zielte man ohne Zweifel, wenn man die Gymnasien „Strüppelgestalten“ nannte und beschränkt schalt, so beschränkt, „daß sie sich immer noch in unbegreiflicher Verblendung jeder vernünftigen Reform ihrer chinesischen, nur in der Einseitigkeit classischen Erziehungsmaximen widersetzten.“

Es konnte nicht fehlen, daß die Gegner des Humanismus und die mit seiner bisherigen Entwicklung Unzufriedenen dem Uebermaß des Lateinischen und Griechischen gegenüber alles das mit Nachdruck hervorhoben, was angeblich in den Gymnasien zu wenig oder gar keine Pflege fand. Dahin gehörte zuerst der Unterricht in der Muttersprache und in der Nationalliteratur. Dieser verdankte die warme und dringende Empfehlung, die ihm zutheil wurde, dem Erwachen des nationalen Sinnes, der oft mit Ungeflüm Befriedigung forderte. Es schien, als hätte man plötzlich die Entdeckung gemacht, daß dem Deutschen Nationalität ganz abgehe, daß sie ihm dem Auslande gegenüber hochnöthig sei, und daß sie sich durch Unterricht erzeugen lasse. Daher die Forderung, daß die Gymnasien ihre Zöglinge deutsch empfinden, denken und reden lehren und mit der vaterländischen Gesinnung erfüllen sollten, welche jeden Augenblick zu thatkräftigem Handeln bereit wäre. Zu diesem Zwecke wies man hin auf die reichen Schätze unserer Nationalliteratur; nicht nur die Meisterwerke der neueren Zeit wollte man in angemessenem Stufengange gelesen und erklärt sehen, sondern auch das Mittelhochdeutsche, ja selbst das Gothische und Althochdeutsche nebst einer vollständigen Geschichte der deutschen Literatur hielt man für einen nothwendigen Unterrichtsweig. Des Zieles, das diese Forderungen vor Augen hatten, konnten sich die Freunde des Humanismus nur freuen und hoffen, daß die übertriebenen Ansprüche, an denen es bei der Erregung der Gemüther nicht fehlte, bei ruhiger Erwägung auf das rechte Maß zurückkommen würden, wie z. B. in Hinsicht auf die Ausdehnung des Altdeutschen, der Literaturgeschichte, die Behandlung der Dichter der neueren Zeit und die daran geknüpften Aufgaben für eigene Production u. a. Doch konnten sie nicht unbemerkt lassen, daß die Forderungen zu spät kämen, weil ihnen an sehr vielen Orten im wesentlichen längst genügt würde, und daß der in Frage stehende Unterricht überall nicht sowohl eines Neubaus, als einer Aufbesserung und Ergänzung bedürfe. Gleichwohl sind die über

diesen Gegenstand gepflogenen Verhandlungen nicht ohne großen Nutzen gewesen. Es ist ausgesprochen und anerkannt worden, daß der deutsche Unterricht in jedem Gymnasium eine bedeutende Stelle einzunehmen habe; es ist ferner dadurch wohl in die Anstalten der verschiedenen Länder mehr Gleichmäßigkeit gebracht worden, als vorher bestand, von den besondern wichtigen methodischen Fragen, die dabei zu größerer Klarheit geführt worden sind, ganz abgesehen.

Sehr streng war das Urtheil, das über den Humanismus wegen des in den Gymnasien mangelhaften und ungenügenden naturwissenschaftlichen Unterrichts ergieng. Was derselbe von beschreibender Naturgeschichte in den unteren und mittleren, von Physik in den oberen Classen umfaßte — denn daß derselbe ganz fehle, ließ sich nicht nachweisen — befriedige, sagte man, gerechte Erwartungen nicht, weder im Hinblick auf den Aufschwung, den die Naturwissenschaften genommen, noch die Bedeutung, welche sie für die allgemeine Bildung überhaupt und das Studium der übrigen besondern Wissenschaften erlangt hätten. Den wargenommenen Mangel in diesen Disciplinen, gegenüber den für die eifrigste Betreibung derselben laut redenden Gründen, führte man vorzugsweise auch auf die das ganze Gebiet nicht kennenden und darum verachtenden „Philologen“ zurück und wußte ihnen auch von dieser Seite viel schlimmes nachzusagen. Dagegen erschien es als eine gerechte Forderung, den Unterricht so zu gestalten, daß „die Lernenden einen Begriff von dem gegenwärtigen Stande dieser Wissenschaften erhielten, namentlich im Gegensatz zu den früheren Zeiten“. Es sollte derselbe demnach nicht mehr „als eine untergeordnete und beiläufig zu betreibende Sache, sondern als dem Sprachstudium und den übrigen Lehrzweigen vollständig gleichberechtigt und ebenbürtig“ betrachtet und behandelt werden. Selbstverständlich mußten Zoologie, Botanik und Mineralogie, Physik und Chemie Eingang finden, dazu aber auch Anthropologie, Physiologie, Geognosie, Astronomie, kurz, keine der Naturwissenschaften durfte ganz ausgeschlossen werden. Als die „materielle Aufgabe“ bezeichnete man „die Gesetzmäßigkeit im Weltall wie im Naturlauf aufzuweisen.“ Die Methode dazu war die inductive, welche die formal bildende Kraft der einzelnen Disciplinen in Wirksamkeit treten lassen, auf den höheren Stufen immer mehr die exacte, streng wissenschaftliche werden sollte. Vier Stunden in jeder Classe und ein freier Nachmittag zu Excursionen war das geringste Zeitmaß, das man dafür erforderlich glaubte. Diese Forderungen und der gegen die Mängel, denen die Verwirklichung derselben abhelfen sollte, gerichtete Tadel fanden bei einem guten Theile des Publicums eine nicht geringe Stütze, so daß die „Philologen“ vielfach kaum nur schüchtern Widerspruch wagten; gar mancher ließ sich auch durch die völlig berechtigte Erhebung der glänzenden Fortschritte in den Naturwissenschaften und durch das Geltendmachen des Nutzens, „welchen die Kenntniss derselben dem Theologen — Juristen, Mediciner u. a. nicht zu erwähnen — gewähre“, so gänzlich blenden, daß er sich selbst zum Schweigen verurtheilte. Wo man sich jedoch durch solche Rücksichten nicht imponiren ließ, mußte man vom Standpuncte der Pädagogik aus den Reformern erwidern, daß, wollte man selbst alles zum Lobe der Naturwissenschaften Vorgebrachte als gegründet anerkennen und sich die in Aussicht gestellten Wirkungen derselben auf die Bildung der Jugend sichern, man außer Stande sei den Forderungen nachzukommen, Forderungen, denen die Kraft der Lernenden theils wegen der Masse des Stoffs, theils wegen der Ansprüche der Wissenschaft in keiner Weise gewachsen sei. Dagegen habe die humanistische Lehranstalt allerdings die Aufgabe, auch für das Gebiet der Natur das Interesse zu wecken und den Weg zu weisen, dies Interesse zu befriedigen, sie thue dies auch durch den Unterricht in der beschreibenden Naturgeschichte und in der Physik, was darüber hinausgehe, der Universität oder den neben ihr wirkenden Realschulen überlassend.

Neben den bisher erwähnten, auf die Unterrichtsobjecte des Humanismus gerichteten Angriffen dürfen auch die nicht unberührt bleiben, welche sich die Methode derselben zum Zielpuncte genommen hatten. Vorzugsweise waren es auch hier die alten

Sprachen, welche den Gegnern reichen Stoff zum Tadel boten. Man fand zuerst, daß in diesem Unterrichte die grammatische Methode dominire, d. h. diejenige, welche sich nicht begnüge, die Elemente der Grammatik in den unteren Classen einzuüben und dadurch die Befähigung für das Verständnis der Schriftsteller in den oberen zu schaffen, sondern die Lectüre der Schriftsteller selbst fortwährend so betreibe, als wenn die Grammatik das ausschließliche Ziel derselben wäre. Wenn man dies sammt dem Hineinziehen der Wortkritik in die Lectüre der Schriftsteller als durchaus verwerflich bezeichnete, so war das ganz und gar in der Ordnung; aber eine andere Frage war die, ob denn diese Methode so durchgängig in den deutschen Landen die herrschende sei, wie man behauptete. Es lag doch die Vermuthung nahe, daß dem Verdammungsurtheile eines unverantwortlichen Mißbrauchs der alten Classiker immerhin nur eine beschränkte Kenntniß des thatsächlichen Zustandes der Gymnasien zu Grunde liege und zwar die aus der nächsten Umgebung entnommene. Und da man in Sachsen (Dresdener Gymnasialverein) am lautesten gegen solchen Mißbrauch eiferte, mußte man vermuthen, daß dort zunächst die verworfene Methode ihre Stätte habe, eine Vermuthung, die darin noch ihre besondere Stütze fand, daß man annahm, es möchte der berühmte Begründer der wissenschaftlichen Grammatik, G. Hermann, ganz wider seinen Willen, den Anlaß dazu gegeben haben. Indes im J. 1848, als alles eine neue Gestalt erhalten zu sollen schien, war nichts gewöhnlicher, als ein Einstimmen in das Verdammungsurtheil über die grammatische Methode, und zwar hauptsächlich von Seiten derjenigen, denen eben damit der stärkste Vorwurf gemacht wurde. War dies wirklich der Ausdruck der Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer Umkehr oder war es Accommodation an die öffentliche Meinung? Man hätte glauben dürfen, daß eine Umkehr so allgemein nicht hätte geboten sein sollen; seit Heyne und F. A. Wolf mußte man doch an der Hand der Meister nicht allein die Grundsätze der Hermeneutik, sondern auch die Anwendung derselben gelernt haben. Und wollte man dem gegenüber zur Erhärtung der wirklichen Herrschaft der grammatischen Methode auf die Ausdehnung der grammatischen Lehrbücher hinweisen, so mußte man sich doch erinnern, daß diese nicht, wie in Frankreich, dazu da sind, Seite für Seite zum Auswendiglernen aufgegeben und abgehört zu werden, sondern, daß der Lehrende, wenn er einigermaßen seiner Aufgabe nachkommen will, darin nur eine Stütze für das im lebendigen Worte kurz und präcis Mitgetheilte suchen wird. — Außer der grammatischen unterlag die „philologische“ Methode, d. h. diejenige, welche die Professoren der Philologie auf den Universitäten zu üben haben, hartem Tadel. Als eine natürliche Consequenz derselben betrachtete man die sog. statarische Lectüre, in welcher über dem gelehrten Ballast aus den entlegensten Gebieten das Schriftwerk, um dessen Verständnis es sich eben handle, beinahe vergessen werde; während man von der Einführung in die Herrlichkeit der alten Literatur viel rede, würden, behauptete man, wenige Schriftsteller wirklich gelesen und auch von diesen immer nur ein geringer Bruchtheil. Darum müsse, wolle man den ausgesprochenen Zweck erreichen, rasch und viel gelesen werden (cursorische Lectüre) mit Beseitigung aller weitläufigen Erörterungen. Auch damit war eine arge Verkehrtheit gezeichnet. Aber es kehrt auch hier die Frage wieder, wo dieselbe sich finde, ob sie so allgemein verbreitet sei, wie behauptet wurde. Allerdings ließ sich zur Begründung der Wahrscheinlichkeit einer ziemlich ausgedehnten Herrschaft der „philologischen Methode“ — dieselbe in dem allgemeinen Sinne, in dem man sie nahm, ohne alle näheren Bestimmungen angenommen — anführen, daß die Schulmänner durch das Studium der Philologie gebildet würden, daß die Grenzlinie zwischen Philologie und Humanitätsstudium keineswegs scharf gezogen und in der Praxis schwer einzuhalten wäre, daß gerade darum der jüngere Lehrer der Gefahr, in seiner Thätigkeit beide Gebiete in einander fließen zu lassen, in hohem Grade ausgesetzt sei. Indes mußte dagegen bemerkt werden, daß die jüngern Lehrer ihre Befähigung durch eine Probezeit auszuweisen haben, bevor sie in eine mit eigener Verantwortlichkeit verbundene Stellung einrücken, und daß diese in der Regel nicht eine solche zu sein pflegt, in welcher es auf die Interpretation eines Schriftwerks

ankommt. Ferner war die Schädlichkeit der philologischen Methode nur in dem Falle zuzugeben, wenn sie darin bestand, „eingesammelte Gelehrsamkeit“ ohne die nothwendige Beziehung zu dem Schriftwerke „auszukramen“; war dagegen das Absehen darauf gerichtet, auf Grund eigener Studien und tiefer dringender Erkenntnis Form und Inhalt in ihrer Harmonie nachzuweisen, den Fortschritt und Zusammenhang der Gedanken darzulegen, Zustände und Personen der Intention des Schriftstellers gemäß vor das Auge zu rücken, die Theile wie das Ganze des Schriftwerks zur Anschauung zu bringen u. s. w., so mochte man ein solches Verfahren „philologische Methode“ nennen, Uebles konnte man ihm nicht nachsagen. Denn einmal ist es nur auf die Aufgabe der Interpretation, d. h. Reproduction des Schriftwerks — so weit sie im Kreise der Schule möglich — gerichtet, regt alle empfänglichen Gemüther an und wirkt, sodann aber trägt es sein Maß in sich selbst und ist vor Ueberschreitung der rechten Grenzen gesichert. Endlich hätte man allgemein, wie man es hie und da that, den Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lectüre als ganz unberechtigt zurückweisen sollen. Da die Aufgabe der Lectüre nur das möglichst eingehende Verständnis des Schriftwerks sein darf, so hat dieselbe offenbar stets zweierlei ins Auge zu fassen, einmal die Beschaffenheit des Schriftwerks selbst und dann die Fassungskraft der Lernenden in ihrem besonderen Verhältnis zu jener Beschaffenheit. Dies Verhältnis ist bekanntlich nicht immer gleich, ohne daß durch das Schwanken desselben gerade eine veränderte Wahl der zu lesenden Schriftwerke nothwendig würde: nothwendig aber wird es vielleicht sein, eine Stelle oder ein Stück, das jetzt cursorisch gelesen wird, mit dem nächsten „Jahrgange“ statarisch zu lesen. Aber davon ganz abgesehen, wird beiderlei Verfahren bei jedem Schriftwerke, je nach der Beschaffenheit der eben vorliegenden Stellen, eintreten müssen und von vornherein von der Wahl des einen für diesen, des anderen für jenen Schriftsteller mit Grund nicht die Rede sein können. Was die hiemit zusammenhängende Mäße des geringen Umfangs der Lectüre angeht, so wurde sie einfach durch die Bemerkung zurückgewiesen, daß es doch mehr darauf ankomme, wie, als wie viel gelesen werde, daß übrigens von Römern und Griechen die Hauptrepräsentanten in den Gattungen der Literatur zur Betrachtung kommen und wenn auch nicht alle in ihrem ganzen Umfange, wie Homer, doch immer wohl ganze Stücke behandelt werden, und daß dies eben den Zwecken des Humanismus genüge.

Doch um alle gegen die Methode der Gymnasien gerichteten Angriffe auf einen Ausdruck zurückzuführen, so war es vielfach nichts anderes, als Formalismus, Mechanismus, Schematismus, was man ihnen vorwerfen zu müssen glaubte. Es hatte nicht selten den Anschein, als hätte man dazu in dem eignen, vielfach laut gewordenen Bekenntnisse derselben zu dem „formalen Princip“ die volle Berechtigung. Ohne zu erwägen, daß dies zuerst von Pestalozzi eingeführt, dann dem Philanthropismus und einem latitudinarischen Realismus gegenüber geltend gemachte, „auf die Weckung, Stärkung und harmonische Bildung aller Geisteskräfte“ gerichtete Princip das positive Wissen nicht ausschließen, sondern nur vermittelt desselben an sein Ziel gelangen könne; ohne zu beachten, daß man diesem in der Hand seiner Vertreter zwar sehr wirksamen, aber in seinen letzten Consequenzen zu Misgriffen verleitenden und jedenfalls Mißverständnissen leicht ausgesetzten Principe keineswegs allgemein die Herrschaft zugestand; ohne zu sehen, daß der Humanismus im Bewußtsein seines Ursprungs und seiner Herkunft den durch den Lauf der Geschichte gegebenen realen Bedürfnissen höherer Bildung Befriedigung zu schaffen ernstlich bemüht war, mußte der Name der einmal ausgesprochenen, die verschiedenartigsten Vorwürfe rechtfertigen. Das Spielen mit Gedanken, leeres Theoretisiren, gewaltsames Einzwängen in fremdartige Anschauungen, Hinarbeiten auf abstract intellectuelle und formelle Bildung, Vernachlässigung der sittlichen Bildung, Gleichgültigkeit gegen die Jugend, Unbekümmertheit um erziehenden Einfluß waren Züge des von dem humanistischen Unterrichte entworfenen Bildes, das freilich größtentheils Copie der Methodiker und Philanthropisten war, aber auch neuerdings wieder eine Auffrischung und Ergänzung erhalten hat und vermuthlich noch

oft erhalten wird. Daß die letzten Striche in das persönliche Gebiet übergreifen und eine Verurtheilung der Gymnasiallehrer indiciren, mag bloß angedeutet werden, da es bekannt genug ist, wie oft ihnen Conservatismus und Reaction, ein Handinhandgehen mit den gleichen Elementen in Kirche und Staat, Servilismus u. a. vorgeworfen worden ist.

Nach den bisher dargelegten Urtheilen über die Gegenstände und Methode des humanistischen Unterrichts versteht es sich von selbst, daß die Ergebnisse desselben den Gegnern nicht nur unzureichend, sondern selbst ganz verwerflich erschienen. Neuerdings hat man (Die unabwiesbare Nothwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien von P. Chr. Sternberg, Stuttgart 1860) alle Mängel recapitulirend und zusammenfassend durch genaue statistische Berechnung entdeckt, daß z. E. Preußen durch verfehlte Gymnasialbildung jährlich nahezu fünfhalb Millionen Rthlr. baaren Verlust erleide, d. h. so viel Geld alljährlich zwecklos wegwerfe. Als unumstößlich feststehend wird angenommen, daß der Unterricht im Gymnasium für alle, welche nicht die in der Abiturientenprüfung geforderte Reife erlangen, ganz und gar verloren sei. Diese aber bilden so sehr die überwiegende Mehrzahl, daß nur ein Fünftel oder Sechstel sämtlicher Schüler den ganzen Cursus des Gymnasiums absolvirt und die Schlußprüfung besteht. Daher fällt denn der baare Verlust an Geld, verlorener Zeit, zwecklos verwendeter Arbeitskraft klar genug in die Augen. Dagegen ist nur zu bemerken, daß Zahlen nicht immer, nicht allein beweisen. In dem vorliegenden Falle wird übersehen, daß diejenigen, welche etwa nur die unteren Classen des Gymnasiums besuchen, in denselben doch erheblich mehr erlangen, als in der Volksschule, die sie sonst, wenn das Gymnasium sich ihnen nicht darböte, besuchen würden, und mindestens eben so viel, als in einer höheren Bürgerschule, wenn sie vorhanden wäre. Denn diese Classen haben alle Unterrichtsgegenstände mit der Volks- und höheren Bürgerschule gemein und nur das Latein vor der ersten jedenfalls, vielleicht auch vor der zweiten voraus und vermögen ihrer Stellung nach ohne Zweifel mehr in allen zu leisten, als jene, und völlig so viel als diese, — wenn man nicht etwa annehmen will, daß das Latein allen Erfolg hemme. Doch wer behauptet, daß eine tüchtige und mannigfaltige Uebung auch nur in den Elementen dieser Sprache dem Knaben für sein Fortschreiten in der deutschen Sprache und anderen Wissenszweigen im Wege stehe, sollte sich billig jedes Urtheils in pädagogischen Dingen enthalten. In ähnlicher Weise stehen die mittleren Classen der Gymnasien denselben in der höheren Bürgerschule hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit mindestens gleich. Geben sie auch nicht völlig die gleiche Art des positiven Wissens, wie diese, so geben sie an Umfang nicht weniger und an Fertigkeit, an Können, an Geschicklichkeit und Anständigkeit auch für Aufgaben des praktischen Lebens wahrscheinlich mehr. Wir werden daher bei Beachtung der eben nur angedeuteten Gesichtspuncte in der angeführten Verlustberechnung einen nicht geringen Fehler vermuthen dürfen, wenn wir nicht etwa annehmen wollen, daß auch die höhere Bürgerschule, Realschule u. f. w. ihren Zweck verfehlt, welche die überwiegende Mehrzahl ihrer Schüler nicht aus der obersten, sondern aus den mittleren und selbst unteren Classen entläßt.

Aber, heißt es weiter, auch die, welche die Maturitätsprüfung bestehen, erhalten in den Gymnasien keine für ihren wissenschaftlichen Beruf angemessene Vorbildung, von dem, was das Leben fordert, gar nicht zu reden. Latein und Griechisch ist alles, was sie wissen; sie bewegen sich, wenn sie überhaupt etwas erreicht haben, mit ihren Gedanken in einer todten abgestorbenen Welt, aber in der nächsten Heimat (!), in der Natur, sind sie Fremdlinge, ihre Buchgelehrsamkeit erzeugt in ihnen Hochmuth, Lüge, Hyperkritik, und macht sie unfähig, in das reale Object einer Wissenschaft einzugehen; andere, die nur mit vieler Selbstüberwindung den dornigen Pfad des Humanismus betreten und ohne Erquickung zurückgelegt haben, verlassen ihn voll Unzufriedenheit und Mismuth, ohne Lust und Freudigkeit zu irgend einer wissenschaftlichen Aufgabe; noch andere sind durch die überspannten Anforderungen in der Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte gehemmt, frühzeitig erschöpft und für die Arbeit, welche das

Studium der Wissenschaft und die Praxis des Lebens fordert, abgestumpft. Doch es genügt, an solche Zerbilder der Wirksamkeit der Gymnasien, denen sich noch manches beifügen ließe, zu erinnern. Zugeben mochte man, daß oberflächliche Beobachtung den einen und anderen Zug zu denselben in der Wirklichkeit gefunden; aber daß derselbe eine natürliche Frucht des Humanismus sei, daß die angeblichen oder wirklichen, in dem Bildungsstande wargenommenen Mängel und Verfehrtheiten der Abiturienten als nothwendige Consequenzen der Alterthumsstudien zu betrachten seien, mußte man mit Hinweisung auf die Wirksamkeit der wissenschaftlich Gebildeten als einen groben Irrthum bezeichnen, der nur daher entstehen konnte, daß man das, was das Ergebnis vieler, nicht gleich in die Augen fallender Factoren war, auf einen einzigen ohne nähere Prüfung zurückführen zu können meinte.

Die Angriffe des Humanismus auf den Realismus. Es war zu erwarten, daß der Humanismus es bei der Abwehr der scharfen Angriffe — der schärfsten, die er jemals erfahren — nicht bewenden lassen, sondern auch die Offensive ergreifen würde. Diese Erwartung, so gegründet sie war, gieng keineswegs in dem Maße in Erfüllung, wie man hätte vermuthen dürfen. Was er in dieser Richtung that, erfolgte mehr gelegentlich bei der abgenöthigten Bertheidigung, als daß er sich aus der Bekämpfung des Gegners, wie dieser gegen ihn, ein Geschäft gemacht hätte. Die Beweggründe für dies Verfahren lagen in seinem Selbstbewußtsein. Zunächst wußte er sich in einem lange begründeten und nicht leicht zu erschütternden Besitzthum; er sah vor sich ein bestimmtes Ziel und wohl geebneten Weg; er schwankte nicht in seinen Mitteln und konnte auf sichtbare Erfolge seines Wirkens hinweisen. Dies alles gab ihm von vornherein das Gefühl der Ueberlegenheit, welches freilich auf manchen Seiten in jene bedenkliche Sorglosigkeit übergieng, die den Gegner ignorirte oder mit Geringschätzung behandelte und mit dem eignen Thun und Walten zufrieden die Schäden, die daheim der Besserung bedurften, übersah. Doch diese Sicherheit und Sorglosigkeit konnte nicht lange Stand halten, das Toben und Lärmen des Feindes war zu stark, als daß man es hätte überhören dürfen, man mußte zur Abwehr schreiten und von da zum Angriff war nur ein Schritt. Daß dabei ein gewisser Unmuth laut wurde, durfte nicht Wunder nehmen.

So geschah es denn, daß man nicht selten das Auftreten des Realismus als ein unberechtigtes bezeichnete und ihm überhaupt das Recht der Existenz, das er zu erkämpfen suchte, bestritt. Es lag dabei die Ueberzeugung zu Grunde, daß die Gymnasien allen Bedürfnissen genügten oder doch leicht genügen könnten, und daß, wenn der Realismus besondere Anstalten für sich fordere, dies nicht in der Sache selbst, sondern in irgend etwas anderem seinen Grund habe. In dieser Beziehung wies man wohl hin auf das revolutionäre Gebahren, das sich mit der Forderung vielfach verband, oder auf pädagogische Theoreme, welche sich in einem neuen Gebiete geltend zu machen suchten. Es war nun aber jedenfalls ein Irrthum, wenn damit der eigentliche Grund für das Hervortreten des Realismus erklärt sein sollte; zufällige Erscheinungen und begleitende Umstände wurden für die Sache selbst genommen. Die Revolutionäre und pädagogischen Marktschreier begegneten einem in dem „Nährstande“ — das Wort in seinem alten umfassenden Sinne genommen — weit verbreiteten Bedürfnisse und Verlangen nach Kenntnissen zur Förderung der mannichfachen Interessen, und nur darum fanden sie Beifall. Das Verlangen selbst aber war durch die auf dem Grunde höherer Intelligenz erfolgende reichere Entfaltung und Ausgestaltung aller Lebensverhältnisse und die dadurch gegebene Zurückwirkung auf den Gewerbleiß geweckt, d. h. es war allmählich gewachsen, nicht gemacht und künstlich erzeugt. Dies mußte jeder, der die thatsächlichen Verhältnisse unbefangen betrachtete, einräumen. Die Frage dagegen, ob die Gymnasien dem erwachten Verlangen Befriedigung schaffen konnten, war nicht so leicht zu entscheiden.

Dem in seinen Lehranstalten in Wirksamkeit tretenden Realismus wurde von dem Humanismus der Vorwurf gemacht, daß er nichts höheres kenne und erstrebe, als das

Nützliche, dasjenige, dessen Werth sich „messen“ und „berechnen“ lasse, daß er dem Materialismus dienstbar sei, ein Vorwurf, welcher bei seinem ersten Auftreten vielleicht nur zu begründet war. Dies lag theils in der Errichtung dieser Anstalten durch Gemeinden oder besondere Gesellschaften (s. o. S. 655), theils in dem Mangel tüchtiger Lehrer, an denen es anfangs sehr fehlte. Jenen waren nur solche Unterrichtsobjecte genehm, die den Erwerbs- oder Gewerbszweigen, die man durch die Schule heben wollte, Ausbeute versprachen, diese waren oft ihrer Aufgabe gar nicht gewachsen, wie z. B. wenn „Sprachmaitres die französische und englische Umgangss- und Handelsprache, Oberfeuerwerker und Bauconducteure praktische Mathematik und noch andere ähnliche Fachmänner Maschinentechnik zu lehren“ berufen wurden. Standen nun die verschiedenartigsten Unterrichtszweige in bunter Reihe neben einander, jeder vertreten von einem Mann, der in der praktischen Anwendung desselben ganz tüchtig sein mochte, zum Lehren aber nicht vorbereitet war und dazu noch vielleicht genöthigt wurde, in einem Gegenstande zu unterrichten, von dem er bis dahin wenig oder nichts verstand, so war der weitere, vielfach gehörte Vorwurf, daß alles Lernen in jenen Anstalten auf eine zusammenhanglose, oberflächliche Vielwisserei hinauskomme, daß es an einer gründlichen, wissenschaftlichen und sittlichen Bildung ganz fehle, nur zu begründet. Als das vornehmste Gebrechen des Realismus mußte endlich das bezeichnet werden, daß er sein Ziel nicht klar erfaßt hatte, daß er vielfach die Schule für allgemeine Bildung und für das besondere Fach zusammenwarf und die Zwecke beider zu gleicher Zeit verfolgend beide verfehlte.

Wo war nun in diesem Streite die Ausgleichung zu finden? Sollte diese wirklich erfolgen und ein ehrlicher Friede zu Stande kommen, so durfte man sich auf beiden Seiten der Einsicht von der berechtigten Aufgabe des Gegners nicht länger verschließen und diese Anerkennung weigern.

Der Humanismus that einen bedeutenden Schritt dazu. Es trat allmählich in vielen seiner Vertreter die Frage hervor, ob nicht er selbst die Aufgabe, die man besonderen Anstalten des Realismus zuthellen wollte, übernehmen könnte, ohne die Zwecke, die er immer als die feinigen betrachtet hatte, zu gefährden. Diese durfte man allerdings bejahen, wenn man in Erwägung zog, daß die in dem Gymnasium erworbene Intelligenz dem Kaufmann, dem Fabrikanten, dem Techniker, dem Landwirth u. s. w. für seinen Berufskreis genügen werde; verneinen mußte man sie im Hinblick darauf, daß eben diese Individuen zur Erwerbung jener Intelligenz viele Zeit und Mühe auf manche Gegenstände verwenden müßten, die sie nachher nicht brauchten, und daß sie manche positive Kenntnisse, die ihnen nothwendig wären, nicht in dem erforderlichen Maße erlangen würden. Dazu konnte man sich nicht verhehlen, daß das ganze Heer der „Praktischen“ möglichst rasch, mit dem geringsten Aufwande von Zeit und Geld, zum Ziele gelangen, für die Praxis befähigt werden wollte und auch deshalb gegen den langen Weg durch das Gymnasium eine unüberwindliche Abneigung hatte.

Zeigte sich aus diesen Gründen der Gedanke, das Gymnasium als Bildungsstätte für alle Stände festzuhalten, nicht wohl ausführbar, so gab man ihn darum nicht auf. Man sieng vielmehr an, auf eine diesem Zwecke entsprechende Umgestaltung des Gymnasiums zu sinnen, und war bemüht, die Einheit der höheren, über die Volksschule hinausgehenden Bildungsanstalt zu wahren. Die Beweggründe waren sehr anerkenntnenswerth, man sah in dieser Einheit die Einheit und Eintracht der höheren, leitenden und tonangebenden Stände gewahrt; gieng dagegen das Gymnasium mit Ausscheidung aller realistischen Elemente seinen Weg und die Realschule den ihrigen, so würde, fürchtete man, jenes mit seinen für wissenschaftliche Studien bestimmten Schülern sich immer ausschließlicher in das Alterthum vertiefen und die ihm natürliche Tendenz, sich von den Anforderungen des gegenwärtigen nationalen und socialen Lebens loszusagen, in ihrer vollen Consequenz verfolgen, diese dagegen lediglich die Interessen der Gegenwart vor Augen habend eine rein moderne und — wie man mit Nachdruck hervorhob — nationale Bildung zu schaffen bemüht sein und selbst die Fähigkeit, die Bedeutung auch der

eigenen Vergangenheit für die Gegenwart zu würdigen, verloren gehen lassen. So würde denn die Spaltung und Trennung der höheren Bildungsanstalten in zwei Arten und Classen den Gegensatz der antiken und modernen, der gelehrten und nationalen Bildung in das Leben selbst übertragen, den Riß zwischen den „theoretischen“ und „praktischen“ Ständen bis zu einer unheilbaren Kluft erweitern und die Verständigung über die wichtigsten Interessen, bei denen alle Glieder der Gesellschaft gleichmäßig theilhaftig wären, außerordentlich erschweren, wo nicht gar unmöglich machen.

Der Gefahr, die daher der ganzen bürgerlichen Gesellschaft zu drohen schien, glaubte man mit dem Gesamtgymnasium (s. Scheibert, Pädag. Revue B. 25, S. 351) begegnen zu können, d. h. einer solchen Umgestaltung und Reform des Gymnasiums, die es in den Stand setzte, den Bedürfnissen der „theoretischen“ und „praktischen“ Stände zugleich zu genügen. An Plänen und Vorschlägen für die Ausführung war fast Ueberfluß und die Verschiedenheit der Ansichten, die sich darin kundgab, wirkte beinahe mehr verwirrend als aufklärend. Das Eine aber hatten fast alle Projecte gemein, daß sie gleichsam im Wettstreit, liberal zu sein, der Tagesmeinung entsprechend dem Realismus auf Kosten des Humanismus sehr weitgehende Concessionen machten. Gewöhnlich schied man das Gymnasium in das untere und obere. Das untere war größtentheils für die „Realisten“ berechnet, denen sich die Humanisten anbequemen mußten. Abgesehen von dem technischen Unterrichte im Schreiben und Zeichnen, dem in Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen und Deutschen ließ man daselbst mit der französischen und englischen Sprache den Anfang machen. Die lateinische Sprache trat gewöhnlich erst in der vierten, die griechische in der dritten Classe ein und öfter mit einer so geringen Zahl von Stunden, daß schon darum kein rechter Erfolg erwartet werden konnte, wenn auch die daneben hergehenden realen Unterrichtszweige den Lernenden mehr Raum, als der Fall war, dafür übrig gelassen hätten. Gleichwohl fanden diese Projecte viel Beifall und sogar Lehrerconferenzen, welche 1848 in mehreren Ländern zur Berathung der nöthigen Reformen berufen wurden, zeigten hie und da nicht geringe Neigung, in dem Gesamtgymnasium die Lösung einer brennenden Frage zu sehen. (Vgl. besonders Müggell, Päd. Skizzen, Zeitschr. f. d. G. 1850, 11. D. Ned.)

Wer dies auffallend findet, wie dazu wirklich Grund genug vorhanden ist, muß sich der Besorgnis erinnern, die man vor einer Spaltung der höheren Stände hatte; denn die Projecte des Gesamtgymnasiums giengen von zwei gleich verbreiteten Voraussetzungen aus, einmal der von der Allgewalt der Schule überhaupt und dann der von der unwiderstehlichen Macht der Unterrichtsstoffe — zwei doctrinäre Voraussetzungen, welche, wie schon öfter bemerkt, damals mehr als gewöhnlich die Gemüther beherrschten. Wie die Schule den Knaben und Jüngling bildet und gestaltet, so ist und bleibt er im Leben; die Objecte des Unterrichts, in denen er in jungen Jahren heimisch geworden, sind für alle Zeit für ihn die bestimmenden Mächte — das war der leitende Gedanke, der auf ein Zusammenhalten aller Stände in einer Schule hindrängte. Doch so irrig sich jene Voraussetzungen erweisen, wenn man den Beitrag, den die Schule zur Charakterbildung abgiebt, den übrigen dazu mitwirkenden Factoren gegenüber (individuelle Stimmung und Richtung, häusliche Erziehung, Umgang, weitere Lebensverhältnisse u. s. w.) gehörig abwägt und dagegen in Betracht zieht, daß keine Schule sich diesen mitwirkenden Factoren, den Einflüssen der lebendigen Gegenwart und des nationalen Lebens verschließen kann, jede vielmehr davon nur zu sehr beherrscht wird, sofern sie nicht recht geflüßentlich den überflutenden und eindringenden Wogen einen starken Damm entgegenzustellen bedacht ist, so blieb doch der Gedanke des Gesamtgymnasiums für die weitere Entwicklung des Realismus nicht unfruchtbar. Das Gymnasium war nun einmal die Anstalt, in welcher „allgemeine Bildung“, „Humanitätsbildung“, als das Ziel alles Strebens betrachtet wurde. Indem man die „Realisten“ in dasselbe mit hinein ziehen wollte, gab man zu verstehen, daß man denselben diese „allgemeine Bildung“ als eine jedem „Gebildeten“ nothwendige zutheil werden lassen

wollte, abgesehen von den besonders erforderlichen Kenntnissen, die sie erlangen sollten. Dies ganze Streben hatte demnach seine tiefste Wurzel in dem Kampfe gegen den „Materialismus“ der Zeit. Glücklicherweise kamen demselben die namhaftesten Wortführer des Realismus — in der „pädagogischen Revue“ — schon seit längerer Zeit entgegen, welche es wiederholt hervorhoben, „daß die deutsche sog. Realschule nicht im Interesse rein materieller Zwecke arbeite“. Mochte gegen die Reformbestrebungen des Begründers der pädagogischen Revue noch so viel zu erinnern und der zurechtweisende und meisternde Ton, den er „den Philologen“ gegenüber annahm, gar nicht an seinem Plage sein, so war das jedenfalls mit Dank anzuerkennen, daß er der „materiellen Richtung“ des Realismus ebenso ernstlich entgegenarbeitete, als die Vertreter des Humanismus. In noch höherem Maße gebührt diese Anerkennung den mit ihm zur Herausgabe seiner Zeitschrift verbundenen Männern, welche mit unermüdetem Eifer, mit mehr Klarheit und Berücksichtigung aller in Betracht kommenden Verhältnisse dasselbe Ziel verfolgten.

So war also der Punct gefunden, der zu einer friedlichen Ausgleichung des zu lange schon geführten Streites zwischen Humanismus und Realismus führen konnte. Diese wurde denn auch in den oben erwähnten Lehrerconferenzen angebahnt. Freilich fand das Gesamtgymnasium in der Gestalt, in der es längst empfohlen war, bei der Mehrzahl keinen Beifall; vielmehr sprach man sich z. B. in Hannover principiell für die Trennung der Realschule von dem Gymnasium aus. Gleichwohl aber kam man hier in Erwägung der praktischen Durchführung des ausgesprochenen Principes, d. h. in der Erwägung, ob die gegebenen und zu beschaffenden Mittel zur Errichtung von besonderen Realschulen neben dem Gymnasium ausreichten, und ob beide Anstalten neben einander eine hinlängliche Zahl von Schülern haben würden, zu demselben Ergebnisse, wie die Conferenz der Lehrer der höheren Schulen in Preußen. Dies war im wesentlichen folgendes: 1) Das Ziel des Gymnasiums und der Realschule ist dasselbe, beide haben die Aufgabe, die allgemeine, intellectuelle wie sittliche, Bildung zu geben und für das weitere Berufstudium auf wissenschaftlichem Wege vorzubereiten; beide haben demnach eine gleiche Berechtigung. 2) Auch die Bildungsmittel sind auf der unteren Stufe für beide Arten von Schulen gleich. 3) Daher empfiehlt es sich, beide in den drei unteren Classen zusammenzuhalten — um so mehr, weil dann nicht so früh, wie bei einer Trennung nothwendig, die Entscheidung für den besonderen Beruf zu erfolgen braucht, was in keiner Weise wünschenswerth erscheinen kann. 4) Erst mit dem Austritte aus Quarta, der dritten Classe von unten, gehen diejenigen Schüler, welche sich wissenschaftlichen Studien auf der Universität widmen wollen, in das Obergymnasium (die drei unteren Classen nannte man Untergymnasium), diejenigen, welche sich für das bürgerliche Leben weiter bilden oder für eine Fachschule vorbereiten wollen, in das Realgymnasium oder die Realschule über. 5) Für das Obergymnasium und das Realgymnasium verlangte man einen gleichen Cursus von fünf Jahren. 6) Selbst das Studium der lateinischen Sprache und Literatur hielt man im Realgymnasium für durchaus nützlich und wünschenswerth und in dem Falle, daß ein Schüler behufs seiner Berufsbildung die Universität zu besuchen wünsche, für unerlässlich.

Diese Beschlüsse bewiesen, abgesehen von vielen anderen mit denselben harmonirenden Aeußerungen, hinlänglich, daß der Realismus nach langem Kampfe das Bildungsprincip des Humanismus anerkannte. Dafür aber, daß dem anerkannten Principe die Ausführung gesichert wurde, sowohl in den mit den Gymnasien verbundenen als auch in den selbständig schon bestehenden oder erst ins Leben tretenden Realschulen, sorgte der Staat. Wie derselbe diesen Anstalten eine gleiche Berechtigung mit den Gymnasien zugestand, so forderte er von denselben auch gleiche Leistungen und ordnete für diejenigen, welche in irgend einen Zweig des öffentlichen Dienstes einzutreten gedachten, entweder, wie in Preußen, Maturitätsprüfungen an, oder stellte für die ihnen von den Lehranstalten zu gebenden Entlassungszeugnisse solche Forderungen, denen ohne eine gründliche Bildung nicht genügt werden konnte. Dadurch wurde der „materiellen Richtung“, in deren Dienste

ein großer Theil des Publicums die Realschulen wirksam zu sehen wünschte, ein starker Damm entgegengestellt. Denn es mußten dieselben von da an ihr Ziel, ihre Unterrichtsobjecte und Methode nach denjenigen Schülern bemessen, denen die Reifeprüfung bevorstand. Es darf in dieser Hinsicht nur an die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen“ für Preußen vom 6. Oct. 1859 erinnert werden. Die Einsicht, daß eine solche Organisation auch denjenigen Schülern, welche für das bürgerliche Leben ihre Bildung in diesen Schulen suchen, selbst für ihren nächsten Zweck nur förderlich sein könne, scheint seit der Zeit sich immer mehr Eingang verschafft zu haben. Und so darf man wohl annehmen, daß der lange Streit jetzt zu dem Ergebnisse geführt hat, daß der Humanismus der Gymnasien stets reale Zwecke verfolgen und der Realismus der Realschulen Princip und Tendenz des Humanismus fest im Auge behalten solle.*)

Literatur: Im allgemeinen muß auf den Artikel „Gelehrtenschulen“ B. II. verwiesen werden, im besonderen sind hervorzuheben: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum von Fr. Cramer. — Handbuch der Geschichte der griechisch-römischen Philosophie von Brandis. — Geschichte der Philosophie von Ritter. — Erhard, Geschichte des Wiederaufblühens der wissenschaftlichen Bildung. — Voigt, die Wiederbelebung des classischen Alterthums. — Ulrich von Hutten von D. F. Strauß. — Melanchthon, Praeceptor Germaniae von Adolph Pland. — Philipp Melanchthon's Schola privata von Dr. L. Koch. — Joseph Justus Scaliger von J. Bernays. — De linguae latinae in Germania fatis von Jak. Burckhard. — Dissertatio de lingua latina von Taubmann. — Desiderata Methodus nova Raticiana. — Kurzer Bericht von der Didactica Wolfgang's Raticii von Helwig und Junge. — Kurzer Bericht über dieselbe Lehrkunst von etlichen Professoren von der Universität Jena. — J. A. Comenii Opera Didactica omnia, Amsterdam 1657. — Schlosser, Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts. — Das Basedow'sche Elementarwerk, zweite Auflage. — Ludwig Kenatus, de Caraduc de la Chalotais, Versuch über den Unterricht der Kinder, aus dem Französischen übersetzt, mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedow'schen Erziehungs-Projecte betreffend, von Schlözer 1771. — Documentirte Beschreibung der Schlözer'schen Thaten wider das Elementarwerk von Basedow, 1771. — Aug. Hermann Francke von Guerike. — Der Streit des Philanthropismus und Humanismus von Niethammer. — Museum der Alterthumswissenschaft von F. A. Wolf und Buttmann. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von (Heydemann und) Müzell, besonders die ersten 6 Jahrgänge von 1847—1852. — Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Klotz, Dietsch und Fleck-eisen; Pädagogische Revue, herausgegeben von Mager, Scheibert, Langbein und Kuhn; Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen, herausgegeben von Schnitzer — alle diese vorzugsweise aus dem vorhin bezeichneten Zeitraume. (Wir verweisen daneben auf viele Artikel dieser Encyclopädie, namentlich: Sokrates, Plato, Aristoteles, Römische Erziehung, Mittelalterliches Schulwesen, Erasmus, Neuchlin, Luther, Melanchthon, Bacon, Raticius, Amos Comenius, A. H. Francke, Basedow, Gymnasium, Realschule, Bildung, Lateinische, Griechische Sprache, Naturwissenschaften u. a. D. Red.)

Dr. Geffers †.

*) Unser verewigter Mitarbeiter hat seine vielumfassende Abhandlung im J. 1862 mit einem harmonischen Accord geschlossen. Ob er das nach den mancherlei Erscheinungen der seither verfloffenen Jahre heute noch ebenso könnte? Wir zweifeln. Von Seiten der Realschule ist die wesentliche Gleichheit des Bildungsprincips in unserer Zeit in weiterem Umfang anerkannt, als früher; darüber aber, wie weit dieselbe in der Gewährung von Berechtigung zu Universitätsstudien mit den Gymnasien ebenbürtig sei, desgleichen über das Latein in der Realschule ist der Streit immer noch lebhaft entbrannt. Wir verweisen hierüber, von den zahlreichen diesen Gegenstand behandelnden Flugschriften abgesehen, auf das in Berlin erscheinende Centralorgan für die Interessen der Realschule und erinnern nicht ohne Bedauern daran, daß die Frage in neuerer Zeit, schwerlich zum Vortheil einer objectiven Würdigung der Sache, zum Zankapfel zwischen politischen Parteien geworden ist.

Die Red.

Humanistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Humboldt, Karl Wilhelm v. Es ist keine leichte Sache, die Darstellung eines so reichen und mannigfaltig bewegten Lebens, wie das Wilhelms von Humboldt war, in die Grenzen zusammenzudrängen, welche der Zweck der pädagogischen Encyclopädie vorschreibt, zumal da bei aller Bedeutsamkeit der einzelnen Leistungen des Mannes seine eigentliche Größe doch noch mehr in dem bestand, was er war, als in dem, was er leistete, und demgemäß das Interesse an seinem Leben mehr noch, als an die Lebensresultate, an den Lebensproceß selbst sich anknüpft. Wenn wir uns auch hier wie billig darauf beschränken, nur die pädagogische Bedeutung H.'s ins Licht zu setzen, so ist doch auch dies so leicht nicht abgethan, da es dabei wiederum nicht sowohl auf die Darstellung eines auf besondere Zwecke gerichteten pädagogischen Wirkens und Arbeitens, als auf die Schilderung einer pädagogischen Persönlichkeit ankommt, vermöge deren H. als ein leuchtendes Muster der Selbsterziehung dasteht, welchem unter den bedeutenden Männern der neueren Zeit vielleicht nur Schleiermacher an die Seite gesetzt werden kann. Auch der Reichthum biographischen Materials ist der Kürze der Darstellung ebenso hinderlich, als er der eingehenden Gründlichkeit derselben förderlich ist. Als authentische Quelle liegen uns die von Alexander von Humboldt bevortworteten, von Karl Brandes herausgegebenen Gesammelte Werke Wilhelms von Humboldt, 7 Bde., Berlin 1841—1852 vor, welchen in Bezug auf das innere Leben des Mannes, namentlich seine „Briefe an eine Freundin“ (Ausg. in 1 Bd. Leipzig 1860) und der von H. selbst herausgegebene „Briefwechsel zwischen Schiller und W. v. Humboldt“ (Stuttg. u. Tüb. 1830) ergänzend zur Seite treten, in Bezug auf sein politisches Wirken besonders die zahlreichen und wichtigen Veröffentlichungen in dem Pertz'schen Leben Steins. Als Bearbeitung dieses Materials ist dann auf Gustav Schlesiers verdienstvolle „Erinnerungen an W. v. Humboldt“ (2 Thle. Stuttg. 1843—1845) die musterhafte Biographie R. Haym's gefolgt (W. v. Humboldt, Lebensbild u. Charakteristik, Berlin 1856), neben welcher von zahlreichen kleineren Aufsätzen noch die Darstellung Barnhagens und mehrere Aufsätze von Moriz Carriere über W. v. Humboldt als Schriftsteller (Augsb. Allg. Zeitung, Beilage 1853 Nr. 30 und 34; 1856 Nr. 36 und 37) besondere Erwähnung verdienen, sowie über H.'s Sprachwissenschaft die Schrift Steintals: Die Sprachwissenschaft W. v. Humboldt's und die Hegel'sche Philosophie. Berlin 1848, und Benfey, Geschichte der Sprachwissenschaft, München 1869, S. 515—556; über sein staatsmännisches Wirken die Aufsätze von Treitschke in den Preuß. Jahrb. Bd. 29. 36. 37, deren Resultat in Bezug auf H. jetzt zusammengefaßt vorliegt in Treitschke's Deutscher Geschichte im 19. Jahrhundert, Leipzig 1879, S. 336 ff. Einzelnes hierher Bezügliches auch in Ranke's Hardenberg, IV; Pertz' Gneisenau, III; Duden's Oesterreich und Preußen im Befreiungskriege.

Es wird am zweckmäßigsten sein, mit einer Darstellung des äußeren Lebensganges H.'s zu beginnen und in diese die Erwähnung des Wichtigsten aus seiner außerhalb des pädagogischen Gebietes liegenden Wirksamkeit, sowie seine bedeutendsten literarischen Arbeiten zu verweben, darauf die Darstellung seines directen pädagogischen Wirkens und des Einflusses folgen zu lassen, welchen er durch seine wissenschaftliche Thätigkeit mittelbar auch auf die Pädagogik übte, und endlich mit einem zusammenfassenden Bilde seiner edlen pädagogischen Persönlichkeit zu schließen.

Getreu dem Grundsatz H.'s selbst, daß zur richtigen Erkenntnis eines gegebenen Objectes, zumal eines aus mannigfaltigen Momenten zusammengesetzten, in dem Begreifenden schon ein Analogon des nachher wirklich Begriffenen vorausgesetzt werde, eine vorhergängige, ursprüngliche Uebereinstimmung zwischen dem Subject und Objecte (Haym S. 466), ein durch die Anschauung unmittelbar gewonnenes Gesamtbild des Gegenstandes, in dessen einzelne Momente dann die weitere Betrachtung einzugehen hat; suchen wir vor allem nach einer Formel, welche uns gleichsam darstellt, woraus H.'s geistiges Leben erwachsen ist. Auch diese Formel bietet H. mit der ihm eigenen Klarheit über seine eigenthümliche Lebensanlage und Lebensaufgabe selbst uns dar. Schon

als zweiundzwanzigjähriger Jüngling schreibt er an Forster: „Jeder Mensch muß in das Große und Ganze wirken, nur was dies Große und Ganze genannt wird, darin liegt meinem Gefühl nach so viel Täuschung. Mir heißt in das Große und Ganze wirken, auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich selbst und bloß auf sich wirkt. — Der wahrhaft große, d. i. wahrhaft intellectuell und moralisch ausgebildete Mann wirkt schon dadurch allein mehr als alle anderen, daß ein solcher Mensch einmal unter den Menschen ist und gewesen ist“ (Ges. Werke, I. S. 289 f.). Und ein Jahr später: „Die Sätze, daß nichts auf Erden so wichtig ist, als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und daß daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: Bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist; diese Maximen sind mir zu eigen, als daß ich mich je davon trennen könnte“ (G. W. S. 292). In der That ist H. diesen Maximen bis an sein Ende treu geblieben; denn noch in der herrlichen Einleitung zu seinem Briefwechsel mit Schiller (S. 8) bestätigt der Greis, was einst der Jüngling ausgesprochen: „Es giebt ein unmittelbarer und volleres Wirken eines großen Geistes als das durch seine Worte. Diese zeigen nur einen Theil seines Wesens. In die lebendige Erscheinung strömt es rein und vollständig über. Auf eine Art, die sich einzeln nicht nachweisen, nicht erforschen läßt, welcher selbst der Gedanke nicht zu folgen vermag, wird es aufgenommen von den Zeitgenossen und auf die folgenden Geschlechter vererbt. Dies stille und gleichsam magische Wirken großer geistiger Naturen ist es vorzüglich, was den immer wachsenden Gedanken von Geschlecht zu Geschlecht, von Volk zu Volk immer mächtiger und ausgebreiteter emporsprießen läßt.“ Mit jener Maxime aber hat der Denker den Gegensatz zur höheren Einheit zusammengefaßt, welchen der Dichter in etwas schroffer Weise in dem Distichon aufstellt:

Adel ist auch in der sittlichen Welt. Gemeine Naturen
Zahlen mit dem, was sie thun, edle mit dem, was sie sind.

H., ein Adelliger im schönsten und vollsten Sinne des Wortes, hielt es nicht für unedel, daß der Mensch auch mit seinem Thun zahle, für edel aber hielt er nur das Thun, welches aus dem Grunde eines edeln Seins naturgemäß hervorzüchelt und nur die äußere Erscheinung des eigenthümlichen Seins des Menschen bildet. — Von diesem Standpunkte aus, welchen er selbst uns bezeichnet hat, versuchen wir nun das reiche Leben des Mannes zu erkennen und zu verstehen.

Karl Wilhelm von Humboldt war der Sohn des Königl. preussischen Majors und Kammerherrn Alexander Georg von Humboldt und am 22. Juni 1767 zu Potsdam geboren, zwei Jahre vor seinem Bruder Alexander. Schon der Knabe trat zu der modernen Pädagogik, welche damals das Interesse der Gebildeten weithin bewegte, dadurch in Beziehung, daß in seinem väterlichen Hause Joachim Heinrich Campe Erzieher war und bis in die Mitte der siebziger Jahre blieb. Von der pietätvollen Verehrung, welche H. dem Lehrer seiner Kindheit bewahrt hat, geben ein schönes Zeugnis die neun Briefe H.'s an Campe aus den Jahren 1782—98 bei Lehser, J. H. Campe. Braunschweig 1877. II. S. 294—320; vgl. auch den Art. Campe. Schon 1779 verlor H. seinen Vater. Die Mutter nahm ihren Wohnsitz auf ihrem Gute Tegel bei Berlin, während die Söhne in Berlin, nunmehr unter der Leitung des trefflichen Kunth, die mannigfaltigen Bildungsmittel der Hauptstadt sich zu Nutzen machten, in welcher auch Frau v. H. den Winter über wohnte. Es konnte nicht fehlen, daß der regsame und empfängliche Geist H.'s, dessen Eigenthümlichkeit Forster nicht treffender glaubte charakterisiren zu können, als durch das Nil humanum a me alienum puto, durch die Aufklärungsbewegung, welche damals in Berlin ihren Ausgangspunct hatte, mächtig berührt wurde; und recht eigentlich im Dienste dieser Richtung ließ der neunzehnjährige Jüngling sein erstes literarisches Product „Socrates und Plato über die Vorsehung und Unsterblichkeit“ in Böllners Lesebuch für alle Stände erscheinen (VIII. S. 186—256; jetzt auch in den G. W. III. S. 103—141). Von den plumpen und geschmacklosen Extremen der Aufklärerei übrigens blieb H. schon durch den Einfluß der aristokratischen

Tradition, in welcher er aufgewachsen war, mehr noch durch seinen ästhetischen Sinn und sein feines Gefühl und Verständniß für individuelle Eigenthümlichkeit bewahrt, wie ihm denn auch in Engel, der neben Dohm auf die Bildung des Jünglings einen nicht unbedeutenden Einfluß übte, die Berliner Aufklärung in der mildesten und anständigsten Form entgegengetreten war. Im Herbst 1787 bezog H. mit dem Bruder Alexander und mit Kunth die Universität zu Frankfurt a. D., um Jurisprudenz zu studiren, neben welcher ihn jedoch das Studium der Alterthumswissenschaft und der Kantischen Philosophie stets auf das angelegentlichste beschäftigte, und gieng Ostern des folgenden Jahres nach Göttingen über, wo namentlich der Einfluß Heyne's für ihn bedeutsam wurde. Mit dem Sommer 1789 wurden die Universitätsstudien beendigt, und eine noch im Spätsommer dieses Jahres in Campe's Begleitung unternommene Reise nach Paris, sowie eine im Herbst ausgeführte Schweizerreise sollten auf eine angenehme Weise zu einem bleibenden Aufenthalte in Berlin überleiten. H. hatte es verstanden, während dieser Lehr- und Wanderjahre nicht bloß vieler Menschen Städte zu sehen, sondern ganz besonders die Menschen selbst und ihren Sinn kennen zu lernen. Die unsichtbare Gemeinde, zu welcher schon seit Klopstocks Zeit im Bewußtsein, die Vertreter eines neuen geistigen Lebens zu sein, die Geistreichen und „Empfindsamen“ sich zusammengeschlossen hatten, bestand noch fort und wurde jetzt ganz besonders in Berlin in jenem Kreise gepflegt, dessen Mittelpunkt Henriette Herz, die Freundin Schleiermachers, bildete. Zumal die Jüngeren giengen auf förmliche Entdeckungsreisen nach verwandten Seelen aus, und diesem Zuge zu folgen, hatte H. ebenso sehr den inneren Drang, als die äußere Möglichkeit durch die Gunst seiner Verhältnisse. Wenn seine empfehlende und durch seine gesellschaftliche Stellung wiederum empfohlene Persönlichkeit es bedurft hätte, so würde ihm seine Beziehung zu dem Herz'schen Kreise und seine Bekanntschaft mit Forster, dem er im Heyne'schen Hause schon nahe getreten war, einen Freibrief gegeben haben, welcher ihm den Zutritt zu allen Mitgliedern jener geistigen Aristokratie gestattete. Er besuchte, um nur einige der bedeutendsten Bekanntschaften zu nennen, auf seinen Reisen Johann von Müller, war in Pempelfort Jacobi's sehr willkommener Gast, versuchte auch, sich mit Lavater zurecht zu finden. Am innigsten aber war sein Verhältnis zu Forster. Beide verband derselbe reine, für alles Menschliche empfängliche und dabei doch immer auf das Große und Ganze gerichtete Sinn, dieselbe sittliche Begeisterung, dieselbe Klarheit der Auffassung und Schärfe des Verstandes, wenn auch H. bei der mehr empfänglichen als selbstthätigen Richtung seines Geistes und bei seiner angeborenen und anerzogenen größeren Müchternheit einen Versuch, seine Ansichten praktisch zu machen, wie der, welcher dem edlen Forster den Untergang brachte, nicht hätte wagen können. Im Juli 1788 entstand auch in Pyrmont die Bekanntschaft mit Charlotte Diede, auf deren Grunde sechsundzwanzig Jahre später jener Briefwechsel erwuchs, der uns in das innere Leben eines unserer edelsten Geister die erfreulichsten Einblicke thun läßt. Was H. am 20. Juli 1788 der Freundin in's Stammbuch schrieb, giebt ein einfaches und charakteristisches Bild seiner Gemüthung und damaligen Stimmung: „Gefühl fürs Wahre, Gute und Schöne adelt die Seele und beseligt das Herz; aber was ist es, selbst dieses Gefühl, ohne eine empfindende Seele, mit der man es theilen kann.“ Noch weit folgenreicher wurde jedoch für H. die durch den Herz'schen Kreis vermittelte Bekanntschaft mit Caroline von Dacheröden, welche er vor seiner Rückkehr nach Berlin in Erfurt kennen lernte, wo er auch zu dem Coadjutor von Dalberg in nahe Beziehung getreten war. Wenn nun auch H. sogar in der bescheidenen Stellung eines Referendars beim Kammergericht Gelegenheit fand, die Tüchtigkeit, Freisinnigkeit und Selbständigkeit seines Geistes zu bethätigen, so konnte ihn doch bei den Grundsätzen, die er sich angeeignet, und bei der Fülle fruchtbarer Eindrücke, die er aufgenommen, das Berliner Leben auf die Dauer nicht befriedigen, zumal da in das Feld, welches bis dahin der Enthusiasmus der Aufklärung beherrscht hatte, nun Wöllner'scher Orthodoxismus und Geng'scher Epikureismus sich theilten. Schon am 16. August 1791 konnte er von Burgörner, einem in der Nähe von Mansfeld gelegenen

Dacheröden'schen Gute, an Forster schreiben: „Ich habe mich nun von allen Geschäften losgemacht, Berlin verlassen und geheirathet, und lebe auf dem Lande, in einer unabhängigen, selbstgewählten, unendlich glücklichen Existenz.“ Die im Juli 1791 erfolgte Eingehung seiner in jedem Betrachte musterhaften Ehe mit Caroline von Dacheröden schließt die erste Periode des Lebens H.'s ab. Zum Beweise aber für die stets sich gleich bleibende wunderbare Stätigkeit seines Geistes sind in dieser ersten Periode die wesentlichen Bestrebungen, welchen er sein ganzes Leben widmete, sämmtlich im Reine bereits vorhanden. Wie er mit klarster Sicherheit seine unwandelbaren sittlichen Grundsätze bereits ausgesprochen hat, so ist auch die Bekanntschaft mit F. A. Wolf bereits gemacht, durch welche sein Studium von Kunst und Alterthum Förderung erhielt (die Uebersetzung des Cumenidenchors aus Aeschylus' Agamemnon erscheint 1793 in der Berliner Monatschrift), und in den schon längere Zeit vorbereiteten und 1792 vollendeten „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (erst in neuerer Zeit aus H.'s Nachlasse vollständig herausgegeben von Cauer. Breslau 1851) lag das Programm seiner politischen Wirksamkeit vor, dem er in vielen wesentlichen Punkten sein Leben lang treu bleiben konnte.

Die zweite Periode von H.'s Leben datiren wir billig von dem Beginne seiner näheren Beziehung zu Schiller. Schon früher hatte er den Dichter wiederholt gesehen. Vom Februar 1794 bis zum Juli 1795 nahm er ihm zu Liebe seinen Aufenthalt in Jena, und kehrte dahin, nach einem längeren Verweilen in Tegel und nach einer im Späthommer 1796 mit seiner Familie unternommenen Reise durch Norddeutschland, im Herbst dieses Jahres noch einmal auf längere Zeit zurück. Das reiche geistige Material, welches H.'s vielseitige und kräftige Empfänglichkeit gesammelt hatte, wurde durch Schiller's energische und schwungvolle Selbstthätigkeit in Bewegung gebracht. H. sah sich zur Productivität aufgefordert, während er seinerseits durch den Reichthum seiner Kenntnisse und durch seinen klaren und feinen kritischen Verstand, welcher mit der begeistertsten Bewunderung des Genius sich paarte, dem Dichter in hohem Grade förderlich wurde: eine edlere Freundschaft hat es nie gegeben und in dem Briefwechsel beider Freunde ist ihr zugleich das würdigste Denkmal gesetzt. Außerdem verdanken wir der von Schiller ausgegangenen Anregung H.'s Recension über Jacobi's Woldemar (1794) und die in den Horen erschienenen Aufsätze „Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur“ und „Ueber männliche und weibliche Form“, während der mächtige Eindruck, welchen Goethe's, durch die Berührung mit Schiller gleichfalls herrlich wiedererwachte Poesie auf H. machte, dessen ausführliches Werk „Ueber Goethe's Hermann und Dorothea“ (Aesthetische Versuche, 1. Thl. Braunschweig 1799. G. W. IV., 1 ff.) hervorrief. Im April 1797 war H. nach Berlin zurückgekehrt. Das Heimweh, welches er dort nach den Freunden in Jena und Weimar empfand, erzeugte die Absicht, nach Italien zu reisen, welche jedoch vorerst nur über Dresden nach Wien führte, indem man in Folge der Kriegsverhältnisse vielmehr den Aufenthalt in Paris vorzog, welcher sich vom November 1797 bis in den Sommer 1801 ausdehnte, einschließend einer längeren spanischen Reise (Späthommer 1799 bis April 1800). Diese Reise lieferte zugleich den bedeutendsten wissenschaftlichen Ertrag dieser Jahre, die Untersuchungen über das Vaskische, in welchen bereits die Keime der späteren umfassenden und großartigen sprachwissenschaftlichen Arbeiten H.'s enthalten sind. Gegen Ende des Jahres 1802 ergab sich eine officiële Nöthigung, den lange mit Liebe und Sehnsucht gehegten Plan einer Reise nach Italien zur Reise zu bringen. H. wurde als preussischer Geh. Legationsrath, Resident und Kammerherr nach Rom gesandt und fünf Jahre später zum bevollmächtigten Minister daselbst befördert. Von einem bedeutenden politischen Einfluß dieser Stellung konnte unter den damaligen Verhältnissen nicht die Rede sein; aber H. freute sich des „unpolitischen Charakters seines Postens“, weil er ihn in Erreichung des Hauptzieles seines Strebens, einer vollendeten Selbstbildung, förderte. In Rom fand H. alle Bildungselemente, welche seither in Wissenschaft und Kunst, in Geschichte und Naturbetrachtung, beim Lernen und Wandern

auf ihn eingewirkt hatten, gleichsam concentrirt und dadurch auch sich selbst zur Concentration, zu innerer Ueberwältigung, Verarbeitung und Aneignung aller dieser reichen und mannigfaltigen Eindrücke aufgefordert. Der ihn tief erschütternde Tod seines ältesten Knaben (1803) beförderte noch die ihm natürliche vorherrschende Richtung auf klare Ordnung und reine Ausprägung seines inneren Lebens, und es erklärt sich hieraus, daß der für die innere Entwicklung Humboldt's so überaus folgenreiche römische Aufenthalt zwar reich ist an fruchtbaren Reimen späterer Arbeiten, arm aber an fertigen literarischen Producten: nur die Pindar- und Aeschylusübersetzung wurde gefördert und in Sonetten und umfangreicheren Gedichten („Rom“ und „An Alexander von Humboldt“) der Ertrag der reichsten inneren Erfahrung und des lebendigsten Selbstbildungsprocesses niedergelegt.

Das erste Gesetz seiner Moral: „Bilde dich selbst!“ hatte H. seither auf das eifrigste und gründlichste erfüllt, und namentlich hatte dazu das Leben in Rom die förderlichste Gelegenheit geboten. Es sollte nun auch die Zeit kommen, wo das zweite Gesetz: „Wirke auf andere durch das, was du bist!“ mit kräftigster Aufforderung an ihn herantrat. Die Schlacht bei Jena hatte, indem sie der Scheingröße des preussischen Staates ein furchtbares Ende bereitete, die neue, wahre Größe desselben mittelbar begründet. Ein Volk, welches in tiefster Noth an sich selbst und an seinem Gott nicht verzweifelt, ist nicht verloren; und noch größer, als die glänzenden, begeisternden Jahre der Befreiungskriege, ist jene vorbereitende Zeit festen Mannesmuthes, unerschütterlichen Gottvertrauens, welche gewiß, daß der Tag der Ernte kommen werde, still das harte Feld pflügte und den Samen austreute, welche nach dem Ausspruche des alten Arndt: „im Stillen hat geschaffen, Noth und Männer, Krieg und Waffen.“ Die Kraft und Größe dieser Zeit beruhte aber auf dem festen Glauben, daß der Geist stärker sei als das Fleisch und jede auf das Fleisch gebaute Macht. Aus dem Geiste also sollte das deutsche Volk wiedergeboren werden; eine tüchtige Volkserziehung mußte als wesentlichste Voraussetzung der politischen Wiedergeburt erscheinen. Besser aber konnte zur Förderung eines solchen Strebens kein Mann passen, als H., der ja sein Leben lang den Grundsatz verkündigt und selbst bethätigt hatte, daß der Mensch vor allem auf sich selbst, auf die Kräftigung und Ausbildung des eigenen Geistes wirken müsse, und daß ihm dann erst ein wahrhaft gedeihliches Wirken nach außen möglich sei. Im October 1808 war er, um Privatangelegenheiten zu ordnen, von Rom nach Deutschland zurückgekehrt. Schon am 6. Januar 1809 wurde er als Director der Section für den Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern nach Königsberg berufen. Jetzt erst beginnt H.'s politische Thätigkeit und damit die dritte Periode seines Lebens. Zwar war, als er sein neues Amt antrat, schon die eigentliche Seele des neuen Lebens, welches in Preußen erwacht war, nicht mehr vorhanden. Am 8. September 1808 hatte der Moniteur triumphirend den verhängnisvollen Brief Stein's an Wittgenstein (vom 15. August) veröffentlicht. Am 24. November folgte die Entlassung des großen Ministers, welchen Napoleon durch das vom 16. December aus dem Lager zu Madrid erlassene Achtungsdecret auf die ehrenvollste Weise zum Range einer gefürchteten Großmacht erhob. Gerade in den Tagen, da das Berufsdecret an H. ergieng, mußte Stein über Schlesien unter österreichischen Schutz nach Böhmen fliehen, und seine Feinde unterließen so wenig, seine verlassene Pflanzung zu versäumen und zu zerstören, daß es auch H. in seiner Stellung bald unbehaglich werden mußte. Im April 1809 erst war er wirklich in sie eingetreten; ein Jahr später (29. April 1810) sah er sich bereits gedrungen, die Erlaubnis zum Ausscheiden und zum Rücktritt in die Diplomatie nachzusuchen. Auf dieses eine Jahr beschränkte sich seine amtliche Thätigkeit im Gebiete der Pädagogik; aber diese kurze Thätigkeit ist um so tüchtiger, eifriger und fruchtbarer gewesen, und namentlich darf man die Universität Berlin recht eigentlich als H.'s Schöpfung betrachten. — Am 14. Juni 1810 wurde er zum außerordentlichen Gesandten und bevollmächtigten Minister in Wien ernannt und er trat diesen neuen Posten im October an. In Prag, wo Stein seinen Aufenthalt genommen

hatte, kam er diesem persönlich nahe, dem er bereits durch sein amtliches Wirken als Gefinnungsgenosse empfohlen war. Andererseits regte der Verkehr mit dem Bruder Alexander, mit den beiden Körner, auch mit Friedrich von Schlegel die Neigung zu ästhetischen, ethnologischen und sprachwissenschaftlichen Untersuchungen wieder an, und das Amt gewährte Muße genug, die linguistischen Studien, namentlich über das Baskische, fortzusetzen. Alles wurde anders, als Napoleons herrliches Heer in Rußland seinen furchtbaren Untergang gefunden hatte. Jetzt war der preussische Gesandtschaftsposten in Wien von der größten Wichtigkeit; denn die ersten Erfahrungen des Befreiungskrieges hatten gelehrt, daß ein günstiger endlicher Erfolg großentheils von der Gewinnung Oesterreichs abhängt, und es ist vorzugsweise der ruhigen Zähigkeit, der unbestechlichen Ehrenhaftigkeit, der mit bewunderungswürdiger Vorsicht und Zartheit in der Form gepaarten Entschiedenheit H.'s zu verdanken, daß endlich am 10. August 1813 in Prag der Vertrag mit Oesterreich zu Stande kam. „Erleichterten Herzens eilte H. in jener verhängnisvollen Mitternacht des 10. August auf den Grabschein, um das verabredete Zeichen zu geben; bald flammten die Fanale auf den Kuppen der Riesenerge und trugen noch in derselben Nacht nach Schlesien hinüber, zu dem aufjubelnden preussischen Heere die frohe Kunde, daß in sechs Tagen der Krieg von Neuem beginne“. Als durch die Siege der Verbündeten Deutschland von der Fremdherrschaft befreit war, trat H. mit Stein in die Centralverwaltung, folgte dem siegreichen Heere nach Paris und war bei dem Friedenscongresse zu Chatillon, wie bei der Abschließung des Pariser Friedens theilhaftig, dessen Urkunde er preussischerseits gemeinschaftlich mit dem Staatskanzler Hardenberg unterzeichnete. Schon bei diesen Gelegenheiten hatte er reichlich die Hindernisse kennen gelernt, welche einer gründlichen Besserung und gedeihlichen Gestaltung der staatlichen Verhältnisse Deutschlands von verschiedenen Seiten in den Weg gelegt wurden. Noch traurigere Erfahrungen machte er auf dem Wiener Congresse, und man begreift vollkommen, wie er die Rückkehr Napoleons mit einem freudigen: „Vortrefflich, das giebt Bewegung!“ begrüßen konnte. Nach Beendigung der Congressarbeiten kehrte er im Juni 1815 nach Berlin und zu seinem Aeschylus zurück, wurde aber bald wieder abberufen, um bei der Schließung des zweiten Pariser Friedens mitzuwirken. Die gerechten Ansprüche Preußens und damit Deutschlands zur Geltung zu bringen, würde gegenüber der theils engherzigen, theils geradezu feindseligen Opposition der übrigen Großmächte auch dann nicht gelungen sein, wenn H., statt seiner vorherrschend empfänglichen Richtung und einer mehr organisatorischen Begabung, ein vordringlicheres Naturell und eine kräftigere Productivität und damit die Fähigkeit besessen hätte, auch die Nachgiebigkeit des Staatskanzlers mit größerer Widerstandskraft auszurüsten. Es ist schmerzlich zu sehen, wie ein Mann von der Bedeutung H.'s bei diesen Friedensschlüssen und bei den Vorarbeiten zu der deutschen und später zu der preussischen Verfassung seinen redlichen Willen und sein Talent gebrauchen muß, um mit unermüdlicher Ausdauer dem, was die Ungunst der Umstände den Forderungen der Sache selbst von Stufe zu Stufe mehr abdingte, noch den anständigsten Ausdruck zu geben, und wie er dabei bis zur äußersten Gränze der Nachgiebigkeit gedrängt wurde, welche ihm die allerdings stets unerschütterliche Treue gegen seine wesentlichen politischen Ueberzeugungen gestattete. Nach Beendigung des Friedenscongresses (November 1815) trat H. in die Territorialcommission zu Frankfurt a. M. ein, und nachdem diese 1817 vor Lösung ihrer Aufgabe sich selbst aufgelöst hatte, wurde er am 20. März Mitglied des preussischen Staatsrathes. Aber so stark war bereits der Rückgang in Preußen geworden, daß H. als ein gefährlicher Liberaler erschien und Hardenberg für gerathen fand ihn unschädlich zu machen, indem er ihn auf den Gesandtschaftsposten nach London escamotirte. Seinem schon im April 1818 eingereichten Entlassungsgesuch wurde erst im November Folge gegeben, und wieder mußte man ihn in der zur Erledigung der Ansprüche Bayerns an die Pfalz zu Frankfurt tagenden Commission einige weitere Monate lang festzuhalten. Als er endlich am 12. August 1819 in das neuorganisirte Ministerium mit Sitz und Stimme eintrat, mußte er bald gewar werden, daß er in diese Luft und Umgebung

nicht mehr passe. Seine, wie sich von selbst versteht, durch und durch besonnene Befürwortung einer das wahre Volkswohl ehrlich wollenden Politik, insbesondere seine Opposition gegen die am 18. October (!) in Preußen publicirten Karlsbader Beschlüsse wurde damit beantwortet, daß er am 31. December 1819, gleichsam zum Neujahrs-geschenk, zugleich mit Beyme und kurz nach Boyen und Grolmann, seine Entlassung erhielt. Seine Grundsätze, welche man damals für so gefährlich hielt, wird man jetzt unbedenklich als den Ausdruck einer einfachen und unmittelbar einleuchtenden politischen Weisheit anerkennen. Besonders blüdig und auf eine auch dem Pädagogen beherzigenswerthe Weise spricht er sie in einem Briefe an Stein aus (Pertz, V. S. 137): „Alles bloß polizeiliche Treiben verfehlt allemal seinen Zweck, es macht das Uebel in seiner Wurzel immer schlimmer, und kommt nie dahin, alle Ausbrüche zu hemmen, ja nur zu entdecken. Meines Erachtens müßte man polizeilich bloß aufmerken, aber gerichtlich und gesetzlich strafen, disciplinairisch mit Strenge und ernster Thätigkeit verfahren, Vertrauen der Regierungen auf ihre Auctorität und auf die Stimmung und Gesinnung der großen Masse zeigen, Verfassungen nicht, wie man sagt, liberal, aber ehrlich und vernünftig gründen, und die möglichste Ordnung, Sparsamkeit und Gerechtigkeitsliebe in die Verwaltungen bringen“. Die Periode der politischen Thätigkeit H.'s hatte nun ihr Ende erreicht; denn daß man nach der Julirevolution für gut fand, ihn in den Staatsrath zurückzuberufen, hat nicht eigentlich für sein Leben, sondern nur als Symptom der damaligen Stimmung Bedeutung. Zu wissenschaftlichen Arbeiten fand sich unter den Anstrengungen und Zerstreuungen der amtlichen Arbeit weder Zeit noch Ruhe; doch erschien im J. 1816 endlich „Aeschylus Agamemnon metrisch übersetzt“. Die politischen Schriften aber, welche H. in dieser Periode verfaßte, und unter welchen der doppelte Entwurf der deutschen Reichsverfassung (Kläber, Acten des Wiener Congresses, II. S. 6 ff.) und die Denkschrift über Preußens ständische Verfassung (G. W. VII. S. 199 ff.) hervorgehoben werden müssen, enthalten großentheils das Programm, von dessen ehrlicher Durchführung eine gedeihliche Entwicklung der politischen Verhältnisse des Vaterlandes zu erwarten war.

Wie früher der römische Aufenthalt die günstigste Gelegenheit geboten hatte, den reichen Ertrag der Lehrjahre zu sammeln und des geistigen Besitzes recht vollständig sich bewußt zu werden, so fand H. jetzt in der letzten Periode seines Lebens, nachdem er in der bedeutendsten praktischen Thätigkeit als Meister sich bewährt hatte, diese Sammlung in stiller Zurückgezogenheit auf seinem Gute Tegel. Hier hatte er es sich mit Hilfe der Natur und Kunst in seinem Sinne recht wohnlich gemacht, und in unermüdblicher, regelmäßiger Thätigkeit namentlich in seine linguistischen Studien vertieft, verlebte er hier im Verkehre mit seiner trefflichen, ihm im höchsten Sinne ebenbürtigen Gattin, seiner Familie und wenigen Freunden ein reiches Leben der Selbstbetrachtung, fortgesetzter Selbstbildung und regen geistigen Schaffens. Schon am 29. Juni 1820 las er in der Akademie seine Abhandlung „Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“, worauf eine lange Reihe von Akademieabhandlungen und anderen Aufsätzen, meist linguistischen Inhaltes, folgte (vgl. Haym, S. 436 ff. und besonders S. 443, Anm. 4), bis er endlich in der unvergleichlichen Abhandlung „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (zuerst gedruckt in den Abhandlungen der Berliner Akademie 1836, als Einleitung in das dreibändige Werk „Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java“, dann in den G. W. VI. S. 1 ff.) selbst „die Summe seiner sprachwissenschaftlichen Ansichten zog“. Noch im J. 1828 hatte er mit seiner Gattin eine Reise nach London wagen können, wo er mit der größten Ehre aufgenommen wurde; am 26. März des folgenden Jahres wurde ihm die lange schon Krankende durch den Tod entrisen. Eine heilsame Beschäftigung gewährte dem Verlassenen der königliche Auftrag, die Leitung der Commission zu übernehmen, welche mit der abschließenden Einrichtung des neuen Museums zu Berlin betraut worden war. Die schnelle und glückliche Erledigung dieses Auftrages wurde mit der

Verleihung des schwarzen Adlerordens belohnt, immerhin ein erfreuliches Zeichen, daß der König trotz aller wechselnden Winde, welche über die Begeisterung der Befreiungskriege hingegangen waren, der Verdienste des Mannes nicht uneingedenk war. Am liebsten aber war H. in diesen letzten Jahren mit sich selbst beschäftigt, um seine Rechnung mit dem Leben abzuschließen und dem nahenden Tode mit voller Ruhe und Klarheit in das Auge sehen zu können. Die sprechendsten Zeugnisse seiner Stimmung in dieser Zeit sind die Sonette, in welchen er in gewohnter Weise die Resultate seiner Selbstbetrachtung niederlegte, welchen man es ansieht, daß sie nur für den Verfasser selbst, nicht für das Publicum niedergeschrieben sind, in welchen aber sein reiner, edler Sinn und sein reiches inneres Leben tief und klar sich abspiegeln. Am 8. April 1835 starb H. im fast vollendeten achtundsechzigsten Lebensjahre. Es ist für seine Persönlichkeit und sein Familienleben charakteristisch, daß der gewohnte tägliche Gang des sich schon unwohl Fühlenden zur theuren Grabstätte der Gattin der Anlaß seines Todes geworden ist.

Wir haben zunächst einen Rückblick auf die Thätigkeit zu werfen, welche H. direct der Pädagogik im höheren Sinne zuwandte. Bekanntlich hatte Fichte in seinen gewaltigen „Reden an die deutsche Nation“ das Heil vor allem in einer tüchtigen Volkserziehung gesucht und wiederum die Grundlage einer solchen in der Pestalozzi'schen Methode gefunden. Insofern gewiß mit Recht, als Pestalozzi, anstatt eines äußerlichen Anlehrens und Abrichtens zu bestimmten äußeren Zwecken, eine Uebung und Bildung der inneren Kraft des Zöglings selbst forderte und dadurch neben einem wahrhaft lebendigen Wissen zugleich das Können und die persönliche Selbstständigkeit und Tüchtigkeit zu fördern suchte. In diesem Sinne hatte Stein der neuen Methode nachgerühmt, daß sie „die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert, und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegenwirkt“, und von derselben Auffassung geleitet, hielt auch H. die Pestalozzi'sche Methode eines eingehenden Studiums und aller Beachtung werth: das unter Zeller's Leitung in Königsberg gegründete Pestalozzi'sche Normalinstitut hatte sich seiner besonderen Gunst zu erfreuen. Eigentlich aber wies ihn doch sein ganzes Wesen nicht auf die Elementar-erziehung, sondern auf den höheren wissenschaftlichen Unterricht hin. Für seine Leistungen auf diesem Gebiete ist in Rudolf Köpke's Schrift über die Gründung der Universität zu Berlin eine neue Quelle eröffnet (Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Nebst Anhängen über die Geschichte der Institute und den Personalbestand. Berlin 1860. 4). „Es gab, sagt der Verfasser (S. 61), keinen Charakter, in dem die seltene Vereinigung verschiedener Tugenden in höherem Maße vorhanden, mehr zu einem glücklichen Ganzen geworden wäre, als in Wilhelm von Humboldt. Für diesen Mann war diese Aufgabe. Er hat den lang gehegten Gedanken zur That erhoben und mit starker Hand geleitet, bis die fernere Entwicklung eigener Kraft überlassen werden konnte. Er verwirklichte den Plan seines Jugendlehrers Engel; aber wie weit überragte auch hier der Schüler den Lehrer! Humboldt war Staatsmann und zugleich Mann der Wissenschaft, wie er ihrer wenige gab. Unter der Einwirkung der deutschen Literatur und neuen Philosophie herangebildet, ward er selbst ein Führer der geistigen Bewegung; er, nicht Anhänger, sondern geborener Mitarbeiter Kant's, ein tiefer Kenner der Literatur des Alterthums, mit dem er verwandt war durch die natürliche Fülle der Lebenskraft und mehr noch durch den Sinn für die Ausprägung der Idee in der reinen Kunstform, in diesen Studien verbunden mit Wolf, ein gleichberechtigter Erklärer Goethe's, der vertraute Freund Schiller's, endlich ein tiefer Forscher auf dem Gebiete der Sprache.“ Und Stein gab ihm im März 1810 das Zeugnis: „Preußen hat die Leitung seiner Erziehungs- und wissenschaftlichen Anstalten einem Mann anvertraut, der einen vorzüglichen Geist und Gründlichkeit des Charakters besitzt, und der diese Eigenschaften mit ruhmvoller Treue in seinem Wirkungskreise gebraucht.“ Diese Tüchtigkeit des Charakters, verbunden mit der Größe und Freiheit seiner Auffassung und der Vielseitigkeit

und Tiefe seiner Bildung, befähigte H., die Wissenschaft im höchsten und vollsten Sinne zum Erziehungsmittel zu machen. Es widerstrebte ihm im Innersten, die höheren Bildungsanstalten des Staates nur als Mittel anzusehen, um brauchbare Arbeiter für die verschiedenen Berufszweige zu schaffen, und ebenso verachtete er die außer aller Beziehung zu dem Leben stehende todte, selbstgenügsame Gelehrsamkeit. Die rechte Vermittlung zwischen der praktischen Brauchbarkeit und dem theoretischen Wissen fand er in der Erweckung eines ernsten und unbefangenen wissenschaftlichen Sinnes. Die dazu erforderliche geistige Concentration wollte er weder durch die Masse wenn auch an sich noch so werthvoller empirischer Kenntnisse, wie sie die mit Riesenschritten fortschreitende Naturwissenschaft darbot, gefährdet wissen, noch die nöthige Unbefangenheit durch die Beziehung auf ein bestimmt ausgeprägtes kirchliches System, und darum fand z. B. weder die Naturwissenschaft als solche, noch die Theologie in seiner „wissenschaftlichen Deputation für die Section des öffentlichen Unterrichts“ eine besondere Vertretung, wie sehr er auch einen Vertreter der Naturwissenschaft, wie sein Bruder Alexander, und einen Theologen, wie Schleiermacher, zu schätzen wußte, welcher letztere auch in seinen „Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne“, sowohl in der Höhe, Freiheit und Deutschtum des Standpunctes als in der praktischen Durchführbarkeit am nächsten mit H.'s Anschauungen zusammentraf*). H. war überzeugt, daß derjenige, in welchem jener wissenschaftliche Sinn und mit ihm die Begeisterung für die wissenschaftliche Wahrheit und die uneigennütige Freude an wissenschaftlicher Arbeit erweckt sei, nicht bloß in jedem vorkommenden einzelnen Falle das Richtige zu finden und zu ergreifen verstehen, sondern auch an Selbstständigkeit des Charakters gewinnen werde, daß in ihm, um mit Stein zu reden, das Leben in der Idee befördert und der Hang zum Genuße werde vermindert werden. Bei einer solchen Auffassung der wissenschaftlichen Bildung wird es begreiflich, wie man die Gründung der Universität Berlin als eine patriotische That, als ein Hauptmittel zur Erhebung des deutschen Volkes ansehen und betreiben konnte: für Deutschland überhaupt und für Preußen ganz besonders galt der Grundsatz, daß es den Abgang an materieller Macht durch Erhöhung der geistigen Kraft ersetzen müsse, durch Eintritt in die mächtigste Allianz mit den die Geschicke der Menschen und Völker in letzter Instanz immer entscheidenden ewigen Gedanken und göttlichen Gesetzen. H. aber ist in der Art, wie er auf das große Ziel hinarbeitete, eben so bewundernswürdig, als durch seine kräftige, tiefe und nachhaltige Begeisterung für dasselbe, durch die Umsicht und den Eifer, womit er die erforderlichen Mittel zu beschaffen, durch die Weisheit, womit er sie zu Rathe zu halten und anzuwenden wußte, und wie bereitwillig man auch anerkennen wird, was Männer, wie Engel und namentlich Beyme gethan haben, was insbesondere der ernste und empfängliche Sinn des Königs selbst gefördert hat: der Ruhm, der eigentliche Gründer der Universität Berlin zu sein, bleibt Wilhelm von Humboldt unbestritten.

*) In H.'s „Ideen zu einer Instruction für die wissenschaftliche Deputation bei der Section des öffentlichen Unterrichts“ (G. W. V. S. 333—343) heißt es S. 334: „Da die Section des öffentlichen Unterrichts hauptsächlich die Beförderung der allgemeinen Bildung im Auge hat, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird, da sie außerdem vorzugsweise bestimmt ist, soviel dies durch Staatsbehörden geschehen kann, dafür zu sorgen, daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein menschlichen in Einen Brennpunct sammle, — so wählt sie zu ordentlichen Mitgliedern ihrer Deputation ausschließlich Männer, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine, auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellectuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann.“ Schleiermacher gehörte als Vertreter nicht der Theologie, sondern des philosophischen, philologischen und historischen Studiums, der wissenschaftlichen Deputation an.

Aber auch in Rücksicht auf den mittleren Unterricht darf man, so wenig uns auch Urkundliches darüber vorliegt, unbedenklich mit Haym sagen, daß H., berathen vorzüglich von F. A. Wolf und unterstützt vor allen von dem trefflichen Süvern, den eigentlichen Grund zur nachherigen Blüte der preussischen Gymnasien gelegt habe. „Um der Unterrichtsverwaltung den Beirath der in den verschiedenen Zweigen der Wissenschaft bewährtesten Männer zu sichern, wurden (Cab.-D. v. 4. Decbr. 1809) drei wissenschaftliche Deputationen gegründet in Berlin, Königsberg und Breslau, die mit dem Ministerium in unmittelbarer Verbindung standen, und nicht nur die Candidaten des höheren Schulamts (nach dem in seinen Grundzügen von H. selbst entworfenen Edict v. 10. Juli 1810), sondern auch Lehrpläne, Methoden, Lehrbücher zu prüfen, und darüber, sowie über das Ergebnis der Abiturientenprüfungen, an dasselbe zu berichten und Gutachten über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens zu erstatten hatten. Sie sollten die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen und nach denen sie zu beurtheilen sind, gegenwärtig erhalten; weshalb es ihnen auch freistand, mit allgemeinen Vorschlägen und Bedenken an die Behörde die Initiative zu ergreifen. Zum Director der wissenschaftlichen Deputation in Berlin wurde F. A. Wolf ernannt; er erklärte sich jedoch nur zu außerordentlicher Theilnahme an ihren Geschäften bereit; zu ihren Mitgliedern gehörte auch Schleiermacher, der aber bald in das Unterrichtsdepartement selbst gezogen wurde. — H. hatte sich als jüngerer Mann in liberaler Theorie wider das Staatsschulwesen erklärt und der freien Selbstbestimmung der Communen, zu Gunsten individueller Ausbildung, gegen eine Massenerziehung das Wort geredet. Das reifere Alter und die Einsicht, welche er durch sein Amt von der Aufgabe des Staats und den Forderungen der Wirklichkeit gewann, änderte vieles an dieser Auffassung. Die Ausbildung der freien Individualität sah er nach wie vor als das höchste Ziel an; aber die Mittel darzubieten, durch welche es zu erreichen sei, hielt er für Recht und Pflicht des Staates (Wiese in den „Preussischen Jahrbüchern. Zweiter Jahrgang“).

Was nun ferner den Einfluß angeht, welchen H. durch seine weiteren wissenschaftlichen Arbeiten indirect auch auf Pädagogik geübt hat und in noch weit höherem Grade, als es bereits geschehen ist, üben könnte, so ist hier natürlich nicht der Ort, von dem Nutzen zu reden, welchen er durch seine Bearbeitung einzelner wissenschaftlicher Fächer auch dem Pädagogen bieten kann: man wird in dieser Rücksicht in seinen philosophischen Arbeiten den eben so selbständigen als gelehrigen Schüler Kant's, in seinen ästhetischen den würdigen Genossen Schiller's, in seinen philologischen den Freund und Schüler F. A. Wolf's bewundernd anerkennen, in Bezug auf seine linguistischen Leistungen aber vergeblich nach Einem sich umsehen, der ihm als vollkommen Ebenbürtiger an die Seite gesetzt werden könnte. Sondern nur auf den pädagogischen Werth seiner wissenschaftlichen Methode überhaupt ist in kurzem hinzuweisen. Man kann das Wesen dieser Methode nicht besser charakterisiren, als wenn man, einer Schleiermacher'schen Terminologie sich bedienend, sagt, es durchdringe sich in ihr auf das innigste und vollständigste das beachtende oder empirische und das beschauliche oder speculative Wissen oder Denkverfahren. H.'s gesammte Auffassung war in dem weiteren Sinne eine ästhetische, daß er das Einzelne nur betrachten konnte in seiner Beziehung auf das Ganze, zu welchem es gehörte, als das Product und die Erscheinungsform des ihm zu Grunde liegenden Allgemeinen, und daß er andererseits dieses Allgemeine stets als das Princip ansah, welches das concrete Einzelne lebendig hervortreibt. Von diesem Standpunkte aus wußte er in seiner Naturbetrachtung das Einzelne auf das Ganze zu beziehen, so daß ihm die Natur nicht als ein Chaos gegenüberstand, sondern zum bedeutsamen Symbol eines dem menschlichen Geiste verwandten geistigen Waltens wurde. In Bezug auf die Betrachtung der Geschichte hat er seine Methode in der Akademieabhandlung „Ueber die Aufgabe des Geschichtschreibers“ selbst klar dargelegt (Abhandlungen der historisch-philologischen Classe der Königl. Acad. der Wissensch. zu Berlin, 1820—1821, Berlin, 1822, und G. W. I, 1 ff.). Insbesondere aber im Gebiete der Sprache vermochte

ihn die umfassendste Kenntniss der mannigfaltigsten einzelnen Spracherscheinungen niemals so zu verwirren, daß er darüber die Spur des in aller Mannigfaltigkeit und in allem Wechsel ruhig waltenden Geistes verloren hätte, und wiederum war ihm dieser Sprachgeist nicht eine leere und todtte Abstraction, sondern eine eigenthümlich bestimmte, lebendig wirkende und webende, die wechselnden Spracherscheinungen immer auf's neue erzeugende Kraft. Enthielt nun eine solche Methode den kräftigsten Gegensatz gegen todtte Gelehrsamkeit und banausisches Verderben der Wissenschaft, so war gerade für die Zeit, in welche das fruchtbarste wissenschaftliche Schaffen H.'s fällt, noch nothwendiger und heilsamer der in seiner Methode nicht minder scharf hervortretende Gegensatz gegen die Einbildung, es lasse sich die geschichtlich gegebene Einzelheit aus dem allgemeinen Begriff apriorisch construiren. Hegel hatte sein System auf dem Grunde einer Fülle von tiefem und mannigfaltigem Wissen aufgebaut. Viele seiner Schüler aber fanden es bequemer, alles von der Idee aus zu construiren und mit Verachtung auf solche herabzusehen, welche gewissenhaft um die Eruirung des Thatsächlichen sich bemühten. Nichts war dem durch und durch gewissenhaften und gründlichen Wesen H.'s mehr zuwider. Auch er gieng bei seinen Untersuchungen nicht bloß immer auf die Idee als das letzte Ziel hin, sondern er gieng auch von der Idee aus. Er wußte nicht bloß, daß das Einzelne nur dann richtig erkannt sei, wenn es begriffen sei als integrirendes Glied des Ganzen, als Product des in diesem waltenden einheitlichen Principis, sondern auch, daß man, um zu einem befriedigenden Resultate zu kommen, mit der Idee bereits an die Untersuchung herantreten und von einer gewissen Uebereinstimmung zwischen dem erkennenden Subject und dem zu erkennenden Object ausgehen müsse. Nichtsdestoweniger war er weit entfernt, zu jener anmaßenden Identificirung der Erkenntniss des einzelnen Subjects mit der in dem Objecte thatsächlich waltenden Idee sich zu versteigen. Er besaß neben dem Muth der Wahrheit, und gerade weil er diesen im vollsten Maße besaß, auch die Demuth der Wahrheit, welche anerkennt, daß der menschliche Geist nicht ausreicht, weder um die ganze Mannigfaltigkeit der einzelnen Erscheinungen zu erfassen, noch um die Geheimnisse ihres Zusammenhanges mit dem einheitlichen Princip, aus welchem sie hervorgehen, zu erkennen. Das schöne Wort Goethe's: „Wer das Einzelne lebendig auffaßt, erhält das Allgemeine mit“, hat H. durch sein ganzes wissenschaftliches Arbeiten auf das glänzendste bewährt und auch insofern bethätigt, als er nöthigenfalls lieber einmal die einzelne Thatsache unvermittelt stehen ließ, als daß er sie der Idee zu Liebe ignorirt oder gemodelt hätte, und lieber in dem Versuche, im Einzelnen das Allgemeine nachzuweisen, zu umständlich, ja manchmal peinlich wurde, als daß er bei der Darlegung des Allgemeinen, ohne dieses an dem Einzelnen gründlichst zu erproben, sich hätte beruhigen können. Von jener nach F. v. Schlegel so leichten Kaufes zu erwerbenden „Portion Absolutes“ ist daher bei H. nichts zu finden, und selbst seine große sprachwissenschaftliche Abhandlung wird weit häufiger hergebrachtermaßen gepriesen, als studirt. Wer bei ihm Belehrung und wissenschaftlichen Genuß sucht ohne Arbeit, findet sich getäuscht, und gar oft erinnert seine Weise an das Epigramm des Dichters:

„Warum willst du das junge Blut
So schnöde von dir entfernen?
Sie meinen's alle recht hübsch und gut,
Allein sie wollen nichts lernen.“

Lernen muß man überhaupt wollen, wenn man von H. lernen will; aber wer die Anstrengung nicht scheut, der findet sich nicht minder durch den Reichthum positiven Wissens, als durch die Fülle des fruchtbarsten geistigen Gehaltes belohnt.

Wir haben H. eine pädagogische Persönlichkeit genannt und haben ihn nun schließlich noch als eine solche zu betrachten. Es gilt aber von ihm diese Bezeichnung nicht bloß in jenem allgemeinen Sinne, in welchem man am Ende jeden bedeutenden Menschen eine pädagogische Persönlichkeit nennen könnte, insofern nämlich, als die Art, wie das Zusammenwirken seiner Anlage und seiner Verhältnisse, seines Willens

und Thuns und seiner Schicksale ihn zu dem gemacht hat, was er ist, auch jederzeit reich sein wird an pädagogischer Belehrung; sondern H. ist eine pädagogische Persönlichkeit im vollsten, im activen Sinne des Wortes, insofern er uns, wie bereits bemerkt, ein vollendetes Muster der Selbsterziehung darstellt und bei aller Mannigfaltigkeit und Energie seiner nach außen gerichteten Thätigkeit doch seine eigentliche Lebensaufgabe stets in der Bildung seiner selbst fand. Derjenige, welcher in dieser Beziehung mit dem größten Rechte neben H. genannt werden kann, Schleiermacher, bezeichnet treffend die beiden Pole, zwischen welchen alle Erziehung sich bewegt, wenn er zuerst sagt: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen“, und dann: „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört.“ Die gleichen Maximen H.'s sind oben bereits hervorgehoben worden, und es hat sich dabei zugleich gezeigt, daß H., wie es auch die Natur der Sache fordert, doch den eigentlichen Schwerpunkt der Erziehung stets in dem ersten der genannten Momente, in der inneren Entfaltung der individuellen Eigenthümlichkeit und in ihrer Heranbildung zur vollendeten persönlichen Selbstständigkeit fand. Der Dienst, welchen der Einzelne dem Ganzen leistet, darf ihn nie losreißen von den nur dort wachsenden „starken Wurzeln seiner Kraft“, die menschliche Persönlichkeit ist Selbstzweck und die Grundverehrtheit der Erziehung besteht gerade darin, daß man sie zu einem Mittel für Erreichung äußerer Zwecke erniedrigt, und alle Einwirkungen der Außenwelt soll der Mensch vielmehr als Mittel zu seiner eigenen Bildung verwenden und so zu seinem völligen Eigenthum machen; trachtet er nur vor allem nach diesem höchsten Ziele wahrer Selbstbildung, so wird ihm auch das andere, die lebendige und kräftige Einwirkung auf das Ganze, zufallen. Denn andererseits ist die individuelle Eigenthümlichkeit außer Beziehung zu dem Ganzen, welchem sie angehört, gar nicht denkbar. Nur dadurch, daß sie als organisches Glied dieses Ganzen aufgefaßt wird, tritt ihre gottgewollte eigenthümliche Stellung und Function, in welcher sie dem Ganzen dienen soll, und für welche sie mit eigenthümlichen Anlagen ausgerüstet ist, gehörig in das Licht. Wenn H. sich ein großes Verdienst um die richtige Auffassung der Aufgabe der Erziehung eben dadurch erworben hat, daß er im Gegensatz zu dem herrschenden philanthropischen Utilitarismus das Recht der Individualität auf vorzugsweise Berücksichtigung geltend macht; so hat er auf der anderen Seite dadurch, daß er, seiner ästhetischen Grundanschauung gemäß, nicht das abstracte logische Subject dem Object gegenüberstellte, sondern beide in lebendigster Verbindung auffaßte, von einem lebendigen Ineinander des Individuellen und des Ganzen ausgieng, ähnlich wie Schiller, namentlich in seinen ästhetischen Briefen, unläugbar zur Weiterführung des Kantischen Standpunctes beigetragen.

Soll nun die Erziehung die Zöglinge nicht als vollkommen gleiche Exemplare derselben Gattung, sondern als eigenthümlich begabte Einzelwesen behandeln, so ist vor allem erforderlich, daß diese Eigenthümlichkeit erkannt werde. Um diese Erkenntnis hat sich H. vom Anfange seiner wissenschaftlichen Thätigkeit an auf das eifrigste bemüht. Es liegt im Begriffe der Individualität, daß eine in's Einzelne gehende Classification der verschiedenen Individuen nicht möglich ist. Auf eine eben so überzeugende, als geistvolle und scharfsinnige Weise aber hat sie H. in seinen beiden Abhandlungen „Ueber den Geschlechtsunterschied“ und „Ueber männliche und weibliche Form“ in zwei große Classen eingetheilt, nach dem im Unterschiede des männlichen und weiblichen Geschlechts auf natürliche Weise repräsentirten großen Gegensatz zwischen vorherrschender Selbstthätigkeit und vorherrschender Empfänglichkeit. Auch die dieser Grundverschiedenheit der individuellen Anlage entsprechende Grundverschiedenheit des Berufes charakterisirt er, indem er an Schiller schreibt: „Es giebt ein doppeltes Leben für den Menschen, eines in bloßer und der höchsten Thätigkeit, mit der er strebt, etwas zu erfinden, zu schaffen oder zu sein, was theils ihn selbst überleben soll, theils schon dadurch, daß es eine Zeitlang durch ihn still mithandelt, auf den menschlichen Geist überhaupt erweiternd wirkt; ein anderes in bloßer ruhiger Freude und heiterem Genuß, wo der Mensch sich

begnügt, glücklich und schuldlos zu sein. In beiden ist ein fester Zweck und eine sichere Belohnung.“ In jener vorzugsweise selbstthätigen, wie in dieser vorzugsweise empfänglichen Weise des Wirkens bleibt der Mensch sich selbst und seiner Bestimmung treu, dagegen verliert er sich selbst und seine wahre Lebensaufgabe, wenn seine Arbeit nur der Befriedigung materiellen Bedürfnisses dient, oder er vor lauter Arbeit überhaupt nicht zu sich selbst kommt. Auch diese dritte Lebensweise charakterisirt er, indem er fortfährt: „Nur eine Art des Lebens, die dritte noch mögliche, ist fatal, und doch so häufig, diejenige, die ohne wenigstens überwiegenden Genuß bloß Arbeit giebt, und wo die Arbeit nur dazu dient, das Bedürfnis zu befriedigen. Daher auch im Privat- und politischen Leben alles nur darauf ankommt, die Gegenstände des Bedürfnisses zu vermindern und die des Genusses und der freien Thätigkeit zu vermehren. Mich selbst prüfe ich immer nach diesen drei Rücksichten und nur nach ihnen kann ich ganz meine Rechnung mit mir und dem Zufall halten, der jeden Menschen umherwirft.“ Bei solcher Selbstprüfung nun konnte es H. nicht entgehen, daß er zu den vorzugsweise empfänglichen Naturen gehöre, nicht zu den selbstthätigen im höchsten Sinne, d. h. zu denjenigen, welche berufen sind, in eigentlich genialem Wirken auf irgend einem Lebensgebiete eine schöpferische Thätigkeit zu entfalten: wo ihm, wie ganz besonders in Schiller, diese Urkraft des Genius entgegentrat, da beugte er sich vor ihm als vor einem Höheren. Zugleich aber dient seine Weise dazu, seine eigene Bemerkung zu erläutern, daß der Unterschied zwischen vorherrschend selbstthätigen und vorherrschend empfänglichen Naturen nicht ein Unterschied des Grades, sondern nur der Richtung sei, daß der vorherrschend Selbstthätige mit der Einwirkung auf andere beginne, dann aber mit lebendigster Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnehmen könne, und daß umgekehrt der vorherrschend Empfängliche durch einen aufgenommenen Eindruck zur kräftigsten Selbstthätigkeit angeregt werden könne. Dieses Letztere war in der That H.'s Fall. Hatte sein nach allen Seiten hin aufgeschlossener wunderbar empfänglicher Sinn von irgend einem Gegenstande einen ihn mächtig bewegenden Eindruck aufgenommen, so wurde dieser zergliedert, mit der unermüdblichsten Thätigkeit in seine innersten Gründe, sowie in seine Folgen und Verbindungen verfolgt, und darin lag H.'s Virtuosität und Genialität. Er war dabei von dem klarsten und schärfsten Verstande in einer Weise unterstützt, daß er wirklich le *sophisme incarné*, wie ihn Talleyrand nannte, trotz seinem französischen Collegen hätte werden können, wenn ihn nicht der unerschütterlichste Wahrheitsinn und die unbestechlichste Ehrlichkeit davor bewahrt hätte. Was aber H. unter der „ruhigen Freude und dem heiteren Genuß“ verstand, welchen die vorzugsweise empfängliche Natur suchen müsse, auch das geht aus dem so eben Gesagten hervor: es war das directeste Gegenheil von einem trägen, sinnlichen Genießen, es war der Genuß der Arbeit selbst, der Arbeit, welche mit gespanntester Anstrengung die Fülle des von dem empfänglichsten Sinn Aufgenommenen zum vollen geistigen Eigenthum zu machen und zum Behuf vollendeter Selbstbildung zu verwerthen suchte.

Wenn nun auch H. durch diesen unermüdblichen Eifer der Selbstbildung vor jedem Versinken in weichlichen und trägen Genuß bewahrt blieb, so ist doch trotz aller umsichtigen, besonnenen, eifrigen, selbstbewußten Thätigkeit bei einer solchen vorherrschend empfänglichen Natur immer die Gefahr vorhanden, über der Beziehung des Ganzen auf die eigene Individualität die nicht minder nothwendige thätige Beziehung dieser auf das Ganze zu versäumen. In den gewöhnlichen Lebensverhältnissen wird diese Gefahr durch die Nothwendigkeit beseitigt, dem Ganzen seine Dienste zu weihen, damit man dafür den entsprechenden Lohn und so zugleich die Mittel zur eigenen Subsistenz erhalte, und so wird auch hier, wie so oft im Leben, die Noth zur Tugend. Doppelt groß aber ist jene Gefahr bei einem Manne, welchen, wie dies bei H. der Fall war, eine vollkommen unabhängige äußere Lebensstellung in den Stand setzt, der natürlichen Neigung, nur an sich und nicht auch für andere zu arbeiten, ganz nach Belieben nachzugeben; es entsteht dann nur zu leicht ein einseitiger Individualismus und, da für Denken, Streben und Wirken die entscheidendste Probe in der Anwendung auf das

wirkliche Leben fehlt, ein in Velleitäten sich zersplitternder, unfruchtbarer Dilettantismus. Und so wird uns in der That bange, wenn wir sehen, wie H. als Jüngling schon die kaum betretene Bahn des Staatsdienstes wieder verläßt, um nur sich und seinem neu-gegründeten Familienleben zu leben; wie er später in Rom mit einer gewissen quietistischen Verachtung der modernen Welt und der Anforderungen, welche sie an die Thätigkeit des Mannes stellt, ganz in Wissenschaft, Kunst und Alterthum zu versinken scheint. Einigermassen zwar wurde H. vor einem einseitigen Individualismus schon durch die Tiefe seines Sinnes für das Individuelle selbst bewahrt. Er wußte, daß der Einzelne eben um seiner individuellen Eigenthümlichkeit willen der Ergänzung durch andere Individualitäten bedarf. Er suchte diese Ergänzung und wußte einen jeden in dessen Weise zu schätzen: wie sehr seine klare Verständigkeit von Lavaters schwärmerischem Wesen entfernt war, einen Narren, wie ihn der sonst so gerechte Biograph H.'s genannt hat, würde ihn H. selbst nie genannt haben, vielmehr wußte er unter der Hülle von mancherlei Willkürlichkeiten doch die Bedeutung z. B. seiner physiognomischen Studien zu erkennen, die ja auch neuerdings wieder die Anerkennung eines bedeutenden Naturforschers gefunden haben (vgl. Virchow, Goethe als Naturforscher. Berlin 1861); und wie weit Forster's Bahnen von seinen eigenen divergirten, ein so hartes Wort darüber, wie es selbst Schiller entfallen ist, würde dem zarten Sinne H.'s unmöglich gewesen sein, der sich nicht berufen glaubte, die Individualität anderer zu richten, sondern sie zu verstehen suchte. Es war dieser Sinn für das Individuelle, die Liebe zu einer jeden in Treue gegen sich selbst kräftig ausgeprägten oder schön erschlossenen eigenthümlichen Persönlichkeit, was H. in ein musterhaftes eheliches Leben leitete und ihn zu einem Virtuosen in der Freundschaft machte. Nicht bloß gegen Schiller erwies er diese Virtuosität, dessen großer Sinn hoch über all den Kleinigkeiten stand, die einen solchen Bund stören können, sondern sie tritt auch in einer fast rührenden Weise in den Briefen an F. A. Wolf hervor: die zuletzt an vollständige Unleidlichkeit grenzende hypochondrische Gereiztheit, Grämlichkeit und Unverträglichkeit des großen Mannes konnte Humboldt nicht verleiten, von ihm zu lassen, sondern mit der liebevollen Unermüdblichkeit selbstsuchtloser Freundestreue trägt und mildert er die Schwächen des Freundes und weiß auch sie zur Erweiterung und inneren Befreiung des „eigenen Selbst“ zu verwenden. Ungleich wichtiger aber war es für H., daß gerade, als unter der Gunst des römischen Himmels sein inneres Leben zur vollen Reife gediehen war, die energischste Forderung des Lebens und der Gesamtheit, ihn zur öffentlichen Thätigkeit auffordernd, an ihn herantrat. Als das bedrängte Vaterland in seiner tiefen Noth nach Männern rief, da war H. nicht Individualist genug, um diesen Ruf zu überhören. Und wahrhaft erhebend ist es zu sehen, wie er nun mit vollster Hingebung den Geschäften sich widmete, ebenso wenig niedergeschlagen oder verbittert durch ein augenblickliches Mislingen, als hastig sich bemühend um einen augenblicklichen Erfolg; immer den Blick nur auf die Sache gerichtet, und der guten Sache zutrauend, daß durch die von ihr selbst geforderten besten Mittel der dauernde gute Erfolg endlich erreicht werden müsse; durch seinen gefürchteten Spott über die Schwachen und Schlechten niemals erkaltet in seiner still aber nachhaltig glühenden Begeisterung für die großen Aufgaben, wofür er zu arbeiten hatte. Wenn er in der Jugendschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates das Recht des Staates und der Gesamtheit zu Gunsten des Rechtes der individuellen Freiheit zu sehr beeinträchtigt hatte, so ist jetzt in der Schule des Lebens diese Einseitigkeit aufgehoben: er hat gelernt den Ansprüchen der beiden Factoren, der Ordnung, wie der Freiheit, gleichmäßig gerecht zu werden, und namentlich liegt in seinen verschiedenen Verfassungsentwürfen ihre richtige Vermittlung und lebendige Verbindung in der ausgezeichnetsten Weise vor. „Höchste Klarheit der Ansicht, vollste Ueberzeugung von der Wohlthätigkeit, fester Muth bei der Ausführung,“ so hat er selbst bündig und treffend den leitenden Grundsatz seines amtlichen Wirkens formulirt.

Gleichwohl verlor H. bei aller Hingebung und Treue seiner amtlichen Thätigkeit das höchste Ziel seines Lebens nie aus den Augen. Er bezeichnet es als unwürdig

oder traurig, wenn der Mensch bis zu seinem Tode sich mit Dingen beschäftigt oder beschäftigen muß, welche zu diesem höchsten Ziele der Selbstbildung und damit zu dem Ewigen in der Zeitlichkeit in keiner unmittelbaren Beziehung stehen. Bei seiner Anschauungsweise mußte er es als die glücklichste Fügung preisen, daß er nach seinem nothwendig gewordenen Rücktritte aus dem Staatsdienst sein Leben in Muße beschließen durfte, wie er es angefangen hatte. Wir haben bereits angedeutet, wie weit diese Muße entfernt war von einem *dolere pro niente* oder einem absichtslosen Sichgehenlassen. Die Ideale und Pläne der Jugend, welche er mit einer Treue bewahrt hatte, wie sie nur einem in sich so klaren und selbstbewußten Geiste möglich ist, gebieten nun zur Ausführung und Reife. Immer hatte er seinen bestimmten Zweck vor Augen und diente ihm mit der regelmäßigsten, gewissenhaftesten und angestrengtesten Arbeit, auch in dieser Beziehung das Muster eines durch und durch disciplinirten Geistes. Die Klarheit über sich selbst und über seine Aufgabe ruhte zugleich auf einer ernstern religiösen Grundstimmung seines Wesens. Es versteht sich bei der Bildung seiner Zeit, deren Kind er war so gut, wie Goethe und Schiller, daß diese Religiosität nicht verbunden war mit einer bewußten Aneignung der specifisch christlichen Grundgedanken. Aber eben darin schon, daß er in dem innersten Kerne der Individualität, wo der endliche Geist mit dem unendlichen sich berührt, den eigentlichen Schwerpunkt des menschlichen Lebens fand, lag gegenüber dem heidnischen Wesen eine Wirkung des christlichen Principes, gegenüber der antiken Welt eine Opposition des zu dem Christenthum in natürlicher Verwandtschaft stehenden deutschen Gemüthes. Die tiefe Innerlichkeit und der sittliche Ernst seines ganzen Wesens, verbunden mit der ausgebreitetsten Kenntniß der geschichtlichen Wirklichkeit und der liebevollsten Anerkennung jeder eigenthümlichen Lebensäußerung in derselben sicherten ihn gegen die Art, wie z. B. Goethe eine Zeitlang seines Heidenthums sich rühmen und seine Abneigung gegen unvollkommene Erscheinungsformen des Christenthums zu einer Verkennung dieses selbst steigern konnte, wie gegen den allgemeinen kosmopolitischen und religiösen Enthusiasmus, dessen Verkünder Schiller zuweilen wurde, und es konnte dem Staatsmanne, welcher das Recht der freien Persönlichkeit des Einzelnen auf das kräftigste vertrat, nicht entgehen, wie weit seine Tendenzen von einem Staatsleben abführten, dessen schönste Entfaltung doch immer die Slavery zum dunkeln Hintergrunde hatte. An H.'s Beispiel läßt sich jene *fides implicita* nachweisen, welche auch der Protestant gelten lassen kann und welche darin besteht, daß der von den herrschenden kirchlichen Formen Unbefriedigte doch im Grunde seines Wesens von der heiligenden und beseligenden Kraft des Christenthums mehr, als er selbst weiß, ergriffen ist, und im Leben die heilsame Einwirkung dieser Kraft bethätigt, wenn er auch in der Lehre mit den christlichen Glaubenssätzen sich noch nicht zurechtzufinden vermag. Uebrigens fehlt es auch in seinen Schriften nicht an Zeugnissen der beginnenden selbstbewußten Aneignung des Grundgedankens des Christenthums von der nicht auf eigenes Verdienst, sondern auf die Gnade Gottes gegründeten Versöhnung mit Gott, wenn auch sein glücklich angelegtes Naturell und seine günstige äußere Lage ihn die Macht der Sünde nicht in ihrer ganzen Größe hatte erkennen lassen, und er dadurch nicht zur vollen Energie der Aneignung des Erlösungsprincipes und überhaupt nicht zu jener kernhaften, volksmäßigen und praktischen Religiosität gelangte, welche Männer, wie Stein, Vincke, Arndt u. a. eigen war. Ebenso charakteristisch als schön sagt er vom wahren Frieden: „Er wird gepredigt durch das alte Testament, das neue giebt erst die Vollendung. Das allein ist der Friede, den die Welt nicht giebt, ein unübertrefflicher Ausdruck! Was diesem Frieden angehört, ist von der Welt, dem äußeren Glück und Genuß geschieden; es stammt von einer unsichtbaren Macht her, allein die Gesinnung muß im Gemüth vorhanden sein, daß man sein ganzes inneres Wesen von der Welt trennt, daß man nicht auf äußeres Glück Anspruch macht, daß man nur die hohe Seelenruhe sucht, die auf dem Leben in Demuth und innerem Gehorsam, wie in einer klippelosen stillen Wasserfläche ihre Sicherheit findet. Die bloße Ausübung der Pflicht reicht dazu nicht hin, die Unterordnung des selbstischen Daseins unter das Gesetz und

noch weit mehr unter das Anerkenntnis der höchsten, alles beherrschenden und durchdringenden Liebe muß so vorwaltend sein, daß das ganze Wesen darin aufgelöst ist. Nur bei dieser Gesinnung kann man den von Jesus dargebotenen Frieden sich aneignen. Denn es wäre eine ganz irrige Auslegung der schönen biblischen Stelle, wenn man glauben könnte, der himmlische Friede senke sich so von selbst und ohne alles Zuthun auf den Menschen herab. Wohl zwar senkt er sich also nieder, er kann nicht durch Werke verdient, nicht gleichsam wie Erdengüter durch eigenes Thun erworben werden. Er ist eine freie, himmlische, immer nur der Gnade entströmende Gabe. Allein der Mensch kann sie nicht erfassen ohne jene Gesinnung; besitzt er aber diese, so ist er wieder jenes Friedens gewiß, denn es ist recht eigentlich von den himmlischen Gaben ein wahres Wort, daß denen gegeben wird, die da haben."

Mit diesen schönen und innigen Worten H.'s selbst sei dieser Abriß seines Lebens und seiner pädagogischen Bedeutung geschlossen. Es würde aber unsere Skizze ihren Zweck dann nicht verfehlt haben, wenn sie zeigte, wie über den großen Mann in so engen Grenzen etwas irgend Zulängliches sich nicht sagen läßt, und wenn sie so dem Leser Veranlassung würde, zu H. selbst und zu seinen Schriften sich zu wenden, die dem Schulmann durch das reiche Wissen, welches in ihnen ausgebreitet ist, nicht nur die reichste Belehrung bieten, sondern auch wahre Erhebung und Stärkung durch die gesammte edle Persönlichkeit, welche in ihnen sich abspiegelt. Zum Schlusse aber stehe hier noch ein Wort aus Böckh's Gedächtnisrede auf Wilhelm von Humboldt: „In neuerer Zeit hat doch schwerlich irgend einer die öffentlichen Verhältnisse zugleich und die Wissenschaft mit solcher Größe des Geistes und solchem Geschick gehandhabt. — Er war ein wirklicher, von Ideen durchdrungener und geleiteter Staatsmann, — er war ein Staatsmann von perikleischer Hoheit des Sinnes. — Philosophie und Poesie, Redekunst, geschichtliche, philologische, linguistische Gelehrsamkeit waren in ihm zu einer durch keinen Mistklang gestörten Harmonie und zu einem wunderbaren Ebenmaß verschmolzen, welches das Gepräge der besonnensten Meisterschaft ist.“

G. Baur.

Humor, s. Lehrton.

3.

Ideale, s. Idealität.

Idealität. Die Pädagogik ist nicht wenig dabei interessiert, ob die ideale Auffassung der Welt im Rechte ist, oder nicht, und wie weit sie im Rechte ist. Der Streit ist alt, nicht bloß in der Philosophie, sondern auch in den Gemüthern der Menschen. Der „Materialismus“ drängt sich immer wieder dem Menschen auf, der „Mechanismus“ der Welt (das Wort im Sinne allumfassender Gesetzmäßigkeit genommen) scheint die Ideen und die Ideale auszuschließen. Aber es scheint nur so. Eine gründliche Betrachtung des Materialismus, wie sie Fr. A. Lange angestellt hat (Geschichte des Materialismus, 2 Bde.), ergiebt, daß er mit Nothwendigkeit eine idealistische Form annimmt. Er, als die festeste aber auch niedrigste Stufe der Philosophie, will ein System der Wirklichkeit sein, aber er vergißt, daß der schaffende Factor unserer Erkenntnis alles subjectiv macht, auch die gemeine Erfahrung. Ohne ideale Welt geht es also hier nicht. Am schönsten ist der Streit zwischen der idealen und mechanischen Weltauffassung in der Vorrede zu Loge's Mikrokosmos geschildert. Wer sie gelesen hat, wird in dem Schlusssatz eine vorläufige Auseinandersetzung der beiden berechtigten Forderungen haben. Denn Loge's Buch will nicht „bald der einen, bald der anderen Ansicht zerstückelte Zustände machen, sondern nachweisen, wie ausnahmslos universell die Ausdehnung des Mechanismus und zugleich wie völlig untergeordnet die Bedeutung der Sendung ist, welche der Mechanismus in dem Bau der Welt zu erfüllen hat.“ Dies muß bei Loge weiter verfolgt werden. Der Erfolg solcher Untersuchungen, wie sie besonders seit Kant und Herbart angestellt sind, hat — ohne in scholastischer Weise die Realität zu mißhandeln — dem Idealen einen selbständigen, hohen Werth gesichert, und weil