

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 interessirt, 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

jede ideale Weltanschauung irgend wie religiös ist, hat sie auch dem religiösen Gedanken der Gebildeten die Sicherheit wieder möglich gemacht, die durch die Kritik der historischen Urkunden und der äußeren Vorgänge erschüttert worden war. Dem gegenüber allem diesen, was der mechanisch-gesetzlichen Verkettung der Dinge angehört, behält nach jenen Untersuchungen die religiöse Idee ihr Recht.

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

Es ist schon an sich wohlthuend, das mit ganzer Seele zu erfassen, was fein soll, der Idee entspricht, in dieser Idee des Guten und Schönen zu leben. Das geistige Leben, ganz allgemein gefaßt, wird, ohne Anerkennung idealer Werthe, nothwendig herabgestimmt und entwerthet nach dem Maß der vergänglichen, haltlosen irdischen Dinge, die ihm den Stoff zur Beschäftigung darbieten. Selbst die Ausbildung der geistigen Kräfte leidet, wie denn Campe einst so offen war zu sagen, die Phantasie sei ein bedenklicher Auswuchs (Wiefe, Bildung des Willens, 2. Aufl. S. 61). In der That, wenn die idealen Werthe in der Seele fehlen, kann die Phantasie nur irre gehen und die Unbehaglichkeit des auf der Welle der Vergänglichkeit schwebenden Menschen nur vermehren. Dahin gehören alle die socialistischen Schwärmereien, die auf der Linie einer von der Sittlichkeit losgelösten angenehmen Zukunft liegen, „wo eine befruchtende Lichtkrone über dem Nordpol aufgehen wird, Drangen in Sibirien blühen, das Meer den Geschmack der Limonade annimmt, die Löwen und Hyänen aussterben und an ihrer Stelle wohlwollende Antilöwen und Antiwalfische uns bedienen und bei Windstillen unsere Schiffe ziehen werden.“ Wie stechen solche falsch-idealistische Phantasmaten von der sittlichen Energie ab, die schon bei der Vorstellung des Schlechten und Schimpflichen erröthend, nicht abläßt, dem Kleinod des Guten und Lößlichen mit aller Selbstverläugnung und Entfagung freudig nachzujagen, überzeugt, daß nur das Gute wahrhaft Bestand hat und alles andere doch endlich überwunden werden muß.

Dieses Streben in dem Einzelnen wie im Gemeinwesen das Höchste zu verwirklichen, wenn es auch wie die sittliche Idee überhaupt älter ist als das Christenthum, hat doch nirgend einen wirksameren Hebel als in dem specifisch christlichen Glauben. Trachten nach dem, was droben ist, die zukünftige Stätte suchen, da wir hier keine bleibende Stätte haben, die Erkenntnis, daß die Welt vergeht mit ihrer Lust, daß aber wer den Willen Gottes thut, in Ewigkeit bleibt, die Einsicht, daß es dem Menschen nichts hülfle, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme doch Schaden an seiner Seele u. s. w., alles das sind ebenso viele biblische Antriebe zur Idealität. Auf welche andere Weise ließe sich diese kirchliche Volksbildung nur einigermaßen ersetzen, die in solchen einfachen, unvergesslichen Worten liegt?

Das Christenthum giebt uns aber noch mehr, als den wirksamsten Zug zum Idealen. Denn wo lernten wir besser, daß nicht auf magische Weise das Gute den Sieg gewinnt, so daß wir thatenlos da sitzen dürften, müßig klagend über die schlechte Welt, über den Zwiespalt zwischen Sollen und Sein? Die Idealität christlicher Besinnung vollendet sich in der Zähigkeit, die klar erkannte Wirklichkeit mit ihrer Sünde, zunächst das eigene Herz und Leben und dann die weiteren Berufskreise zu dem Idealen unablässig umzugestalten in ausharrender Geduld.

Diese Arbeit fängt schon frühe an, schon im Kinde. An der Hand des Erziehers lebt es sich ein in Musterbilder des guten Willens und zwar des starken Willens, wobei allmählich von Catonischer Stärke zu der des Herder'schen Alonso der empfängliche Sinn fortschreitet und sich darin reiniget. Vergl. Bd. I. S. 71 und 74. I. S. 746 (Blasirt). Mit Recht fordert Waiz, Allgem. Pädagogik S. 194, daß der Erzieher die ethische Schattenseite des Menschenlebens, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis, dem Auge des Zöglings zwar nicht durch absichtliche Täuschung verhüllen,

aber doch so weit entziehen und so fern stellen solle, als es ohne Nachtheil für die intellektuelle Ausbildung desselben geschehen könne: „Es ist dies durchaus erforderlich, um die sittlichen Ideale in voller Reinheit zur Entwicklung zu bringen und gehörig erstarken zu lassen. Man fürchte nicht dadurch das Kind dem wirklichen Leben zu entfremden. Das Verständnis der Welt und mit ihm auf der einen Seite der Druck, den das rein sittliche Streben dadurch erleidet, auf der anderen die Weltflucht, die sich hinein findet, kommen früh genug und machen es beide zur Pflicht, die Ideale im jugendlichen Gemüthe rein zu halten und festwurzeln zu lassen, an denen sich einst der Mann erheben, auf die allein er einst bauen soll“ u. s. w. Wie diese Rücksicht sich für die verschiedenen Altersstufen modificire, ist in dem oben citirten Artikel S. 71 ff. gut ausgeführt.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Gegenstände des Unterrichts darauf anzusehen, in welchem Maße sie zur Bildung einer idealen Lebensanschauung beitragen. (Vgl. darüber I., 731 den Artikel Bildungsgehalt.) Es ist begreiflich, daß auch die Realschule, sofern sie nicht Fachschule, sondern allgemeine Bildungsschule ist, ihre eigentliche Position nur in den idealen Disciplinen nehmen darf, freilich mit den Besonderheiten und Beschränkungen, die der übrige Charakter des Standes an die Hand giebt, dem die Realschule zu dienen berufen ist. *) Dr. W. Hollenberg.

Idiotenanstalten, s. Cretinismus u. Idiotismus.

Iguorantiner, s. Schulbrüder.

Impfsschein, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

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

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

Hat diese Art der Lehrerbildung aber auch eine wirkliche Berechtigung? Ist sie nicht als ein bloßer Nothbehelf anzusehen, so lange die Seminare nicht die erforderliche Zahl von Schulamtsandidaten zu liefern im Stande sind? Diese Frage kann verschieden beantwortet werden, je nachdem man das eine oder andere Moment der Lehrerbildung betont, oder je nachdem die Musterlehrer, bei welchen die Lehr-

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

linge sich heranbilden, beschaffen sind. Daß die scientifiche Bildung der Zöglinge in einem wohleingerichteten Seminar, dessen Lehrer für die einzelnen Unterrichtsfächer specifisch befähigt sind, nach Ausdehnung und Gründlichkeit weit mehr gefördert werde, als durch die Unterweisung eines Musterlehrers, der, wenn auch überhaupt tüchtig, doch selten, wie man sagt, in allen Sätteln gerecht ist, unterliegt keinem Zweifel. Dagegen gewährt das Seminar, wenn auch eine Uebungsschule mit demselben verbunden ist, dem einzelnen Zögling wegen der Masse derselben zu wenig Gelegenheit, sich praktisch im Schulhalten zu üben, während der Incipient einen großen Theil seiner Zeit in der Schule zubringt, die Methode seines Meisters durch Aug' und Ohr kennen lernt und bald auch nach dessen Anleitung einzelne Uebungen mit kleineren Abtheilungen vornimmt. So eignet er sich allmählich eine praktische Routine und Anstellung an, vermöge welcher er nach dem Examen nicht als Neuling in die Schule eintritt, sondern in ihr als einer wohlbekannten Sphäre sich bewegt.

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

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

Nach Vorstehendem kann also die Bildung bei einzelnen Schulmeistern nur unter

gewissen günstigen Bedingungen, insbesondere auch der Mitwirkung eines tüchtigen und pädagogisch gebildeten Geistlichen, erspriessliche Früchte tragen. Wo aber diese sich finden und mit ihnen das eigene tüchtige Streben der Zöglinge sich verbindet, da sind schon recht wackere Glieder des Schulstandes herangebildet worden. Daher erkennen die Berechtigung dieser Art von Lehrerbildung selbst Männer an, welche sich sonst entschieden für die Seminarbildung erklären. So Eisenlohr in seinen „Officiellen Berichten über eine pädagogische Reise durch Süd- und Mitteldeutschland mit besonderer Rücksicht auf Württemberg“. Stuttgart 1840. Harnisch im 2. Bändchen von „Frisches und Firnes zu Rath und That“, S. 46 in dem Aufsatz: Bildung der Lehrer ohne Schullehrerseminare. Cousin, der sich sonst zwar für die Seminarbildung erklärt, sagt als ein unbefangener Beobachter von der in Rede stehenden Art von Lehrerbildung: „Man erhält so Schullehrer auf sehr wohlfeile Art, und überdies bildet man sie nur zu Schullehrern; man lehrt sie nur das, was zu ihrem Berufe nöthig ist; in der Schule auferzogen, nehmen sie alle Gewohnheiten derselben in sich auf, schließen sich innig an und bringen gern ihr ganzes Leben in derselben zu.“

Geschichtliches und Statistisches. In Württemberg bestehen neben den Staatsseminaren Privatbildungsanstalten. Das Volksschulgesetz von 1836, Art. 43 sagt: „Nur den von der Oberschulbehörde hiezu ermächtigten Schulmeistern (Musterlehrern) ist gestattet, Schulamtszöglinge für ihren Beruf auszubilden oder für die Aufnahme in eine Berufs-Bildungsanstalt vorzubereiten. Zur Errichtung einer Berufs-Bildungsanstalt durch Geistliche, Schullehrer u. s. w. ist die Genehmigung der Oberschulbehörde erforderlich. Im übrigen ist die Vorbereitung und Bildung der bei einzelnen Lehrern und in Privatanstalten befindlichen Zöglinge unter die Aufsicht der Oberschulbehörde gestellt.“ Bei dereinstiger Anstellung haben die auf dem Privatweg gebildeten Candidaten gleichen Anspruch mit den Zöglingen der Staatsseminare. Uebrigens hat die Berufsbildung bei einzelnen Schulmeistern mehr und mehr abgenommen, weil sie den bei der Prüfung gestellten Anforderungen, welche für die Seminaristen wie für die Incipienten die gleichen sind, nur unvollkommen genügen kann. Genügender sind die Leistungen der Privatseminare, stehen jedoch auch durchschnittlich unter denen der Staatsseminare. Am 1. Januar 1872 waren in Württemberg nach der in der 1. Aufl. der Encyclopädie, Band 10, S. 497, enthaltenen Angabe in den Staatsseminare 150 Zöglinge, in den Privatschullehrerseminaren 82 vorhanden, während nur 2 Zöglinge bei einzelnen Lehrern vorbereitet wurden. Auch ist die Zahl der Präparanden, welche bei einzelnen Schullehrern vorbereitet werden, nach der S. 498 in demselben Artikel gegebenen Mittheilung nur eine geringe.

Die preussische Regierung war früher bemüht, Geistliche und Lehrer dafür zu gewinnen, sich der Vorbildung junger Leute für das Elementarschulamt zu widmen und sie bis zur Ablegung der ersten Lehrerprüfung vorzubereiten. Die Anregungen sind aber fast ohne allen Erfolg geblieben. In der öffentlichen Meinung steht vielmehr diese Art der Vorbildung so tief, daß man die außerhalb der Seminaren vorbereiteten Schulamtsandidaten mit dem Spottnamen Feldflüchter oder Wilde bezeichnet. Ihre Zahl war gering und kam im Vergleich zu der Zahl der Seminarzöglinge kaum noch in Betracht, zumal in der Regel die Hälfte, bisweilen alle durchfielen. Durch eine Ministerial-Berordnung vom Jahre 1857 ist bestimmt, daß auch die Nichtseminaristen unter denselben Anforderungen und in derselben Weise geprüft werden, wie die Seminarzöglinge. In Wirklichkeit aber muß eine bedeutende Ermäßigung der Ansprüche eintreten, wenn wenigstens ein Theil die Prüfung bestehen soll. Sowohl das materielle Wissen, wie auch die methodischen Kenntnisse bleiben in den meisten Fällen sogar hinter dem zurück, was man für die Präparanden behufs der Aufnahme in ein Seminar fordert. Das kommt daher, daß die Commissionsprüfung (so heißt die Prüfung für Nichtseminaristen) in der Regel nur von solchen gemacht wird, die wiederholt bei der Aufnahmeprüfung fürs Seminar zurückgewiesen worden sind, und die bei geringer Begabung entweder nicht im Stande sind, durch Bücher sich die nöthigen Kenntnisse zu erwerben,

oder, was in der Regel der Fall ist, durch interimistische Verwaltung einer Hilfslehrerstelle sich so ausreichend beschäftigt wähen, daß sie es an Fleiß in der eigenen Fortbildung fehlen lassen. Eine Anzahl sind aus anderen Lebensberufen Verschlagnene, an denen die Schule selten eine gute Acquisition macht. Daher hat das Unterrichtsministerium in Preußen angeordnet, daß den Zöglingen der Seminare vor anderen Schulamtsbewerbern ein Vorzug zuzugestehen ist. In dem Rescript vom 29. Dec. 1824 heißt es: Es leuchtet ein, daß nicht das Ergebnis einer einmaligen Prüfung hinreichen kann, um übrigens unbekanntem Individuen, für deren Gesinnung, Wandel und Neigung zum Lehrberufe keine sonstige Bürgschaft vorhanden ist, gleiche Ansprüche mit denjenigen zu ertheilen, die in allen diesen Beziehungen lange gekannt, beobachtet und bewährt sind. Daher gilt in der Meinung derer, die sich fürs Schulamt bestimmen, der Weg durch das Seminar als der allein zum Ziel führende, und bei durchgefallenen Präparanden findet der Rath, außerhalb des Seminars sich vorzubereiten, wenig Eingang, obgleich sie schneller, leichter und billiger zum Ziel kämen. Auch lassen sich selbst Präparandenbildner nur selten bereit finden, für die Commissionsprüfung vorzubereiten. Deshalb sind allerdings die jungen Leute, welche einen tüchtigen Unterricht suchen, in Noth, denn es fehlt an Gelegenheit. Dessenungeachtet ist aber die Hoffnung nicht aufzugeben, daß auch diese Art der Vorbildung in Zukunft gute Früchte tragen könne, wenn die Resultate der jetzigen Seminarbildung noch mehr Gemeingut werden geworden sein und sich bei den aus den Seminaren hervorgegangenen, im Amte gereiften Lehrern eine größere Freudigkeit zu diesem Zweige der Berufsthätigkeit gefunden haben wird. Denn unter den veränderten Verhältnissen genügt es freilich nicht, daß der Lehrling täglich und stündlich den Meister sieht und hört, ihm durch Lehrversuche die Kunst ablernt und etwa bloß im Orgel- und Geigenpiel besonderen Unterricht erhält, sondern die scientifiche Tüchtigkeit zum Berufe erfordert einen sorgfamen, täglich mehrstündigen Unterricht in der Religion, Muttersprache, Rechnen, Gesang, Realien und Musik, einen Unterricht, der in Preußen auf der Grundlage der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 nach Maßgabe der besten Methoden und Lehrbücher, also unter Participation an den Resultaten des Seminarunterrichts ertheilt wird. Das ist eine Aufgabe, die nicht bloß einen tüchtigen Lehrer, sondern auch die Mithilfe des Geistlichen beansprucht, welcher wenigstens den Religionsunterricht zu ertheilen hat.

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

In Bayern bildet der Besuch eines Seminars „die unerläßliche Bedingung jeder provisorischen oder definitiven Anstellung im Schulfache“ (Verordnung von 1836, Allgem. Schulzeitung 1836 Nr. 54). In Baden muß seit dem Jahre 1832 jeder, „der Schulcandidat werden will, in einer einem Schullehrerseminar ähnlichen Bildungsanstalt sich gebildet haben.“ (Nachrichten von Professor Stern über das Seminar zu Karlsruhe 1837, S. 26, vgl. Bd. I. d. Art. Baden S. 375). Ebenso empfangen in Nassau, Kurhessen, Anhalt alle Schullehrer des Landes ihre Ausbildung im Seminar. Das Großherzogthum Hessen schließt zwar diejenigen Candidaten, „welche sich etwa auf andere Weise, als durch den Besuch der Seminare, für das Schulfach ausbilden“, nicht von den Anstellungsprüfungen aus, allein die Seminarbildung ist factisch beinahe ganz durchgeführt. Dieselben Grundsätze gelten in den sächsischen Herzogthümern, in Mecklenburg und Oldenburg (Lüben, Pädagog. Jahresbericht 1858). Im Königreiche Sachsen ist es nur „zur Zeit noch

geschickten Geistlichen und Schullehrern gestattet, junge Leute zu Elementarschullehrern vorzubereiten; es müssen jedoch alle, welche sich damit beschäftigen wollen, die Erlaubnis dazu bei der betreffenden Behörde nachsuchen, welche dieselbe nur, wenn diese Art der Vorbereitung die vollständige Erreichung des Zweckes hoffen läßt, zu ertheilen, jedoch dabei die Vorschrift zu machen hat, daß der Berechtigte nur solche Individuen zur Unterweisung annehmen dürfe, welche in dem öffentlichen Schullehrerseminar, das in dem Kreise ihres Aufenthaltsortes sich befindet, bereits geprüft oder zur Annahme geeignet befunden worden sind, jedoch zur Zeit die Aufnahme in demselben nicht haben erhalten können" (Verordn. v. 5. Juni 1835, S. 113). Das Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873 bestimmt §. 17: „Lehramtsaspiranten, welche zwar nicht auf einem Seminar gebildet sind, aber den Nachweis führen, daß sie anderweitig die erforderlichen Kenntnisse und hinreichende Lehrübung erworben haben, können, falls gegen ihre sittliche Führung kein Anstand zu erheben ist, sich ebenfalls den bezeichneten Prüfungen unterwerfen.“

Pod.

Individualität. Literatur: Cicero, *De Orat.* I., 25, 28; II., 20, 24; III., 9, vgl. *Brut.* c. 56. — Quintilian, *Inst.* I. 8. — J. J. Wagner, *Philosophie der Erziehungskunst*, S. 87 ff. — J. Paul, *Levana*, S. 25. — Herbart, *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. Sämmtliche W. X, 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, *Monologen*, S. 26; *Grundriß der philos. Ethik*, herausgeg. von Twisten S. 130; *Erziehungslehre*, S. 692 u. a. a. D. — W. v. Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Ges. W. VII., S. 10 ff. — Beneke, *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, S. 9. — Waitz, *Pädagogik*, S. 156 ff. — Stoy, *Encyclopädie der Pädagogik*, bes. S. 107 ff., über die Individualität des Lehrers, S. 261. — J. F. E. Meyer, *Der Lebensberuf. Eine Mosaikarbeit*. Göttingen, 1851, wo namentlich aus Goethe viel Treffendes beigebracht ist. — P. Möbius, *Einige Bemerkungen über die pädagogische Aufgabe der Individualisirung, namentlich in der Volksschule*. Fünfter Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha. Gotha 1870. — Von früheren Art. sind zu vgl. *Anlagen, Beobachtung, Charakter, Genie*; und schließlich darf der Verfasser sich erlauben, auf seine eigenen „*Grundzüge der Erziehungslehre*“, S. 25—35, hinzuweisen, wo seines Wissens die ausführlichste pädagogische Behandlung dieses Gegenstandes sich findet.

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

sittlich vermittelte Individualität und steht insofern dem Naturell gegenüber, worunter wir die in natürlicher Unmittelbarkeit hervortretende Eigenthümlichkeit des Einzelnen verstehen. Als Subjectivität bezeichnen wir die Individualität, insofern sie in der Sphäre des Urtheils sich geltend macht; als Gemüth faßt sie in der Tiefe des Selbstbewußtseins und zugleich in ihrer Beziehung zu dem Unendlichen und Göttlichen sich zusammen.

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

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

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

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

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

Die Wiederbelebung der classischen Studien mußte einer freieren individuellen Bildung günstig sein, und während diese namentlich in Italien nicht selten in eine Emancipation menschlicher Willkür und sinnlichen Gelüsten von jedem höheren göttlichen Gesetze umschlug, wurde sie von dem ernsteren deutschen Geiste in Beziehung gesetzt zu dem lebendigen Glauben an das in Christo der Menschheit dargebotene wahre Heil, in welchem Glauben das innerste Bedürfnis des deutschen Gemüthes eben so sehr sich befriedigte, als durch ihn die ursprüngliche evangelische Lehre in ihrer Reinheit wiederhergestellt war. In der That war das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht, wenn es gelang, die reiche und kräftige Entfaltung des individuellen Lebens, wie das classische Alterthum sie darstellte, auf das christliche Princip zu gründen, damit sie durch dieses erst ihr eigenes eigentliches Lebensprincip und ihre höhere Weihe empfangen. Wie aber in der Forderung eines lebendigen, auf eigenster Erfahrung und Ueberzeugung des Glaubenden ruhenden evangelischen Glaubens selbst die Anerkennung des Rechtes des Individuums auf eine freiere Entwicklung schon enthalten war, das hat vor allen Luther deutlich erkannt, und es erklärt sich daraus sein Widerspruch gegen die monastische Zucht des Mittelalters, gegen das viele „Stäupen und Schlagen“, wodurch viel feine Ingenua verdorben werden, und andererseits seine Empfehlung gymnastischer Uebungen, wie seine wahrhaft prophetische Voraussicht des Einflusses, welchen der evangelische Glaube auf das Gedeihen der verschiedenen Wissenschaften, nicht bloß der philologischen und geschichtlichen Studien, sondern auch auf die Naturwissenschaft, üben müßte. Wenn dann auch die ältesten praktischen Pädagogen der evangelischen Kirche aus Gründern, welche hier nicht weiter zu erörtern sind, und welche mehr außer ihnen als in ihnen lagen, auf Kosten einer vielseitigeren Bildung in der Fertigkeit im Lateinsprechen

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

Nach dieser historischen Grundlegung haben wir nun, jedoch nur insoweit, als es nicht in früheren verwandten Artikeln bereits geschehen ist, auf die Frage näher einzugehen, warum und auf welche Weise die Erziehung auf die Individualität Rücksicht zu nehmen hat. Die Verschiedenheit der Individuen ist nun zunächst eine Thatsache, welche dem Erzieher so gebieterisch sich aufdrängt, daß er ihrer Berücksichtigung sich unmöglich ganz entziehen kann. Ist aber diese Thatsache lediglich ein Product der Einwirkung äußerer Verhältnisse, so kann der Erzieher seine Aufgabe gerade darin erkennen, diesen Einwirkungen andere von seiner Seite entgegenzusetzen, um den Zöglingen eine andere Eigenthümlichkeit anzubilden, als die nach der Ansicht des Erziehers fehlerhafte, welche unter jenen Einwirkungen entstanden ist. Das Recht der Individualität, als solche von der Erziehung anerkannt und gepflegt zu werden, kommt derselben nur dann zu, wenn sie eine in dem Wesen des Zöglings ursprünglich begründete, weil von Gott in ihn gelegte und damit angeborne ist. Für die Ursprünglichkeit der Individualität in diesem Sinne spricht nun schon die Erwägung, daß je höher eine Gattung in der Stufenreihe

der Organismen steht, um so mehr auch die zu ihr gehörenden Einzelwesen durch eine in ihrer besonderen Organisation ursprünglich angelegte Eigenthümlichkeit von einander sich unterscheiden. Ferner gehört hieher der innige Zusammenhang des menschlichen Geistes mit dem Leibe, dessen angeborene Eigenthümlichkeit unzweifelhaft ist, ein Punkt, auf welchen schon Cicero (*De Orat.* 1, 25; vgl. auch Herbart a. a. O.) aufmerksam gemacht hat, wenn auch nur in der besonderen Rücksicht auf den Beruf des Redners, welcher auch bestimmte leibliche Qualitäten voraussetzt. Dazu kommt, daß die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit nur dann recht reich und kräftig sich entfalten können, wenn ihre Pflege nicht bloß solchen überlassen ist, welche nur der Zufall oder die Willkür ihnen zugewandt hat und welche mit gleicher innerer Berechtigung ihre Thätigkeit anderen Gebieten hätten zuwenden können, sondern nur dann, wenn die concentrirte Geisteskraft ursprünglich dazu berufener Individuen sich auf sie richtet. Auf den Einwand aber, daß durch eine solche ursprüngliche Beschränkung seiner Anlage die Freiheit des Menschen beeinträchtigt, oder gar die göttliche Gerechtigkeit verletzt werden würde, ist zu erwidern, daß der Einzelne für diese Beschränkung reichlich entschädigt wird, indem er, als lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen eintretend, auch an dem Leben des Ganzen Antheil nimmt, welches eben dadurch, daß es in seinen verschiedenen Gebieten durch besonders dazu Ausgerüstete gepflegt wird, nur um so reicher sich entwickelt. Endlich lehrt auch die Erfahrung zu deutlich, daß unter äußeren Verhältnissen, welche, so weit menschliche Beurtheilung reicht, völlig gleich sind, daß nicht etwa unter Brüdern bloß, sondern selbst unter Zwillingenbrüdern, eine verschiedene Begabung von den ersten selbständigen Regungen des Geistes an sich geltend macht, und zwar als spezifische Anlage für eine bestimmte Lebenssphäre, am deutlichsten im Gebiete der Kunst, weil in diese „auch ein natürliches Moment als wesentlich hineinspielt“ (Hegel, *Sämmtl. W.* X, a, S. 357); doch tritt nicht selten auch die vorherrschende Anlage für ein inniges und reiches Gefühlsleben, für klares, scharfes und tiefes Erkennen, für eine auf kräftige und vielseitige Wirksamkeit nach außen gerichtete Willens-thätigkeit deutlich genug hervor.

Die richtige Ueberzeugung von dieser Ursprünglichkeit der Anlage kann nun dem Erzieher unmöglich eine Versuchung zur Bequemlichkeit und zur Trägheit werden. Vielmehr muß ihn gerade die Erwägung zum gewissenhaftesten Eifer anspornen, daß er eine von Gott in den Zögling gelegte Anlage zu pflegen und zu entwickeln hat, damit dieser seinen von Gott ihm vorgezeichneten Beruf und in diesem sein eigenes wahres Glück finde, wie für die Gesamtheit nach seiner ganzen Fähigkeit sich nützlich erweise. Es kann den Erzieher nicht niederschlagen, daß die individuelle Bestimmtheit ihn hindert, alles was er will aus dem Zögling zu machen, da er den höheren Beruf hat, ihn so zu bilden, wie Gott ihn haben will; ihm winkt ein höheres Ziel, als den Zögling auf die Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher der Einwirkende steht (Beneke), er kann vielmehr streben, „aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist“ (Krause), und darf dabei des göttlichen Beistandes gewiß sein. Soll aber jene Ueberzeugung pädagogisch wirksam werden, so muß sie mit der Liebe sich verbinden; nicht nur mit der „allgemeinen Menschenliebe“, sondern mit der Liebe der bestimmten Persönlichkeit des Erziehers, welche wiederum der individuell bestimmten Persönlichkeit des Zöglings sich zuwendet, nicht bloß das Ihre sucht, d. h. nicht bloß durch die Anlagen und Neigungen des Zöglings sich angesprochen und zu sorgfamer Pflege aufgefordert fühlt, in welchen der Erzieher seine eigenen wiederfindet, sondern aller der verschiedenen und mannigfaltigen Reize sich freut, welche Gott in das heranwachsende Geschlecht gelegt hat, damit deren durch den Erzieher zu fördernde Entwicklung und Ausbildung dem Leben des Ganzen zu gute komme. Diese durch die Beziehung auf Gottes Willen geheiligte Liebe schließt dann auch die Fähigkeit zu einer heilsamen Zucht der Individualität in sich, und nur sie ist im Stande, auch die Zöglinge zur Liebenswürdigkeit im höheren Sinne des Wortes zu erziehen. Denn diese finden wir weder da, wo das ungezügelt Naturuell in subjectiver Willkür sich breit macht, noch da, wo die

individuelle Eigenthümlichkeit unter der Herrschaft abstracter Grundsätze sich nicht entfalten und freigen kann, sondern nur da tritt sie erfreulich uns entgegen, wo die Individualität unter der Zucht der Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufnehmen gelernt und wo dadurch die individuelle Lebendigkeit die Weihe eines höheren Lebens erhalten hat. Und dem Erzieher, welcher den Zögling in seiner Eigenthümlichkeit und um dieser willen liebt, kommt auch nicht bloß dessen Achtung, sondern seine persönliche Liebe entgegen, und es entsteht so erst die rechte Lebenslust für das Gedeihen der Erziehung. (Vgl. d. Art. „Beobachtung“, I, S. 573.)

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

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

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

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

Die individuellen Verschiedenheiten, welche mehr der Erziehung im engeren Sinne, im Unterschied von dem Unterrichte, zufallen, wie die Eigenthümlichkeiten des Temperamentes, der vorherrschenden Selbstthätigkeit oder Empfänglichkeit u. s. w., sind bereits oben in dem Artikel *Beobachtung* (S. 570) zur Sprache gebracht worden. Indem der Erzieher sich bemüht, die individuelle Eigenthümlichkeit auch in dieser Rücksicht davor zu bewahren, daß sie nicht in Einseitigkeit ausarte, und das Gleichgewicht in dem Zöglinge herzustellen, welches diesen befähigt, auch der Eigenthümlichkeit anderer gerecht zu werden und im Zusammenwirken mit diesen am Leben der Gesamtheit als organisches Glied theilzunehmen, muß er vor allem von dem Grundsatz sich leiten lassen, daß das rechte Maß nicht herzustellen ist durch Zurückdrängung der vorhandenen und bereits entwickelten Kraft, sondern durch Hervorbildung der entgegengesetzten. Eine lebhafte und kräftige Selbstthätigkeit z. B. ist nicht an sich verwerflich, sie ist nur durch Erweckung einer lebendigen Empfänglichkeit möglichst in das rechte Gleichgewicht zu

legen. In Bezug auf die Individualität des Erziehers vgl. d. Art. „Erzieher“ S. 310 ff. und „Erziehungstalent“.

G. Baur.

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

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

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

Verfolgen wir den Entwicklungsgang, den das Industrieschulwesen von seinen Anfängen an genommen hat, in gedrängter Uebersicht. Hier ist zuerst Pestalozzi, der Bahnbrecher auf dem Felde der neueren Pädagogik, zu nennen.**) In seiner Armen- schule zu Neuhof im Aargau machte er 1775 den Versuch, seine Zöglinge in beidem, den Schul- und den landwirthschaftlichen Kenntnissen, zu unterweisen und im Sommer mit Feldbau, im Winter aber mit Spinnen, Weben und anderen Handarbeiten zu beschäftigen, und zwar so, daß sie während der häuslichen Arbeiten zugleich theoretischen

*) Selbstverständlich beziehen sich diese Bemerkungen nur auf die elementarsten Formen der Industrie, nicht auf Gewerbeschulen, gewerbliche Akademien und technische Fachschulen.

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

Unterricht empfangen. Die Arbeit sollte auch dazu dienen, daß die Kinder sich ihren Unterhalt verdienten. Das Unternehmen mußte aber bald wieder aufgegeben werden, weil Pestalozzi die erforderliche Sachkenntnis für die viel verzweigte Thätigkeit abgieng, und Eltern und Kinder ihm allerlei Hindernisse bereiteten.

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

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

Einen gesunderen Kern bot die obenerwähnte Fellenberg'sche Armenschule unter Wehrli, daher sie seitdem Muster für viele ähnliche Anstalten nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Belgien und England wurde. Die Zöglinge waren nicht die Kinder von Gemeinden, wie sie die arbeitenden Classen darboten, sondern eine Auswahl von armen, bettelnden, vagirenden, aus Strafanstalten entlassenen Kindern, die man aus dem Verderben zu retten und zu einem geeigneten Berufe tüchtig zu machen suchte. So wurde eine Anstalt in Metray gegründet, in der 2—300 Knaben Aufnahme fanden, deren Hauptbeschäftigung in landwirthschaftlichen Arbeiten, selbst Weinbau und Seidenzucht bestand, wozu neben häuslichen Einrichtungen noch Schmiedearbeiten, Verfertigung von Holzschuhen kamen. — In Ruyslede in Belgien werden verwahrloste Knaben und Mädchen in die dortige vom Staat unterhaltene Anstalt aufgenommen und neben dem Schulunterricht zu Bebauung des Feldes, großer Viehhaltung, zu häuslichen Geschäften und verschiedenen gewerblichen Arbeiten zunächst für die Bedürfnisse der Anstalt selbst angehalten. — In England, zu Batebury und Norwood (Royal Victoria asylum) bestehen Anstalten mit dem Zwecke, verwahrloste und auch Findelkinder, meist Mädchen, zu Dienstboten verschiedener Art bis zu Kammermädchen zu bilden, damit sie einer einfachen Hauswirthschaft vorstehen lernen. Von frühe an theilen sie sich mit regelmäßigem wöchentlichem Wechsel in die Besorgung der Wohn- und Schlafzimmer, der Küche und des Stalls, namentlich der Milchbereitung; die älteren lernen auch die Buchführung für die Anstalt.

In Deutschland ist vor allem der Anstalten des Rauhen Hauses zu gedenken, in welchen bedürftige Kinder neben der sittlichen Erziehung zugleich zu allen Feld- und

Hausgeschäften und mehrfachen gewerblichen Arbeiten angeleitet werden, und zwar in der Form des Familienlebens, in welchem die Glieder sich gegenseitig alle ihre Bedürfnisse bis zur Errichtung von Wohnungen besorgen. In einer Linie mit ihnen stehen die sogenannten Kindererrettungsanstalten, die sich in steigender Zahl über ganz Deutschland verbreiten und in Württemberg allein in Zeit von 40 Jahren die Zahl von 30 überschritten haben. In allen stellt man sich die Aufgabe, neben einer guten christlichen Erziehung die Zöglinge mit den Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten, die sie auf ihren künftigen Lebensberuf vorbereiten, auszurüsten, weshalb es Regel ist, die Zöglinge in allen Geschäften der mäßigen Oekonomie, die mit den Anstalten verbunden zu sein pflegt, zu beschäftigen. Eine der ansehnlichsten dieser Anstalten ist das Rettungshaus am Urban zu Berlin, begründet im J. 1825. — Zu Ehren des Urhebers aller dieser Anstalten ist vor etwa dreißig Jahren die Pestalozzistiftung in Pantow bei Berlin errichtet worden. Dieselbe ist aber keine Rettungsanstalt, sondern ein Waisenhaus, zunächst zur Aufnahme von 25 Knaben bestimmt, welche in der Form des Familienlebens durch Unterricht und Arbeit erzogen werden sollen, wobei das nächste Ziel ist, die Arbeitskraft und das Arbeitsgeschick der Knaben in einfachen Beschäftigungen zu entwickeln, so daß sie daran für ihre späteren Berufsarbeiten eine Grundlage haben.

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

Im Jahr 1793 wurden in Berlin Erwerbsschulen für arme Mädchen gegründet, in welchen neben dem Schulunterricht genäht und gestrickt wurde, theils was die Schülerinnen von Hause mitbrachten, theils was bestellt wurde. Die Schulen nahmen im Verlauf der Zeit auch andere, als arme Kinder auf und gaben im Jahr 1853 800 bis 1000 Mädchen Beschäftigung mit einem jährlichen Verdienste je von etwa 3½ Thlr. Dieselben blieben aber Privatunternehmen und wurden aufgelöst, als die städtischen Behörden es unternahmen, in allen weiblichen Gemeindeschulen Unterricht in weiblichen Handarbeiten ertheilen zu lassen. Mehrere ähnliche Anstalten wurden im J. 1817 im Odenwald ins Leben gerufen durch die Fürstin von Erbach-Fürstenau, die sich derselben im Verein mit wohlthätigen Frauen mit Rath und That, besonders mittelst namhafter Unterstützungen und Collecten annahm. Für Michelstadt und die Umgegend wurde eine Arbeitsschule errichtet, in welcher die weibliche Jugend in allen ihrem Stande nöthigen und nützlichen Handarbeiten Unterricht empfangen sollte. Zunächst sollten Mädchen armer Eltern Aufnahme finden, jedoch auch reichere nicht ausgeschlossen sein. Man sammelte ein Grundkapital, das im Jahr 1850 auf 5000 fl. anstieg, aus dessen Zinsen die Lehrerin besoldet wird. Die Schule wurde mit 30 Kindern eröffnet, füllte sich aber bald sehr. Sie nimmt ihre Schülerinnen mit dem Eintritt ins schulpflichtige Alter auf und beschäftigt sie fünfmal in der Woche täglich in 3 Stunden. Man bezahlt ein Schulgeld, für das Stricken 4 kr., Nähen 6 kr., Häkeln 5 kr. in der Woche. Armere Kinder bezahlen nichts und werden anfangs von ihrem Arbeitsver-

dienst gekleidet. Die älteren Kinder dürfen auch zu Hause arbeiten und verdienen jährlich bis zu 14 fl. Die Fabrikate werden theils durch Verkauf, theils durch Lotterie verwerthet. Ueber die gesammte Thätigkeit, das Material, die Fabrikate und ihre Werthe wird eine ganz specielle Rechnung geführt. Eine ähnliche Anstalt mit längerer Arbeitszeit und sehr sorgfältiger Disciplin wurde zu Erbach ebenfalls im Jahr 1817 von der Gräfin Erbach-Erbach gegründet und unterstützt. Die genannten Anstalten bestehen noch jetzt, die zu Michelstadt durchschnittlich von 120—130 Mädchen besucht; ihre Leistungen sind allgemein anerkannt, auch von Seiten der Behörden.

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

In der Schweiz, wo ein eidgenössisches Schulgesetz nur erst erstrebt wird, lassen die Cantone, jedenfalls in den größeren Städten, weiblichen Arbeitsunterricht erteilen, wiewohl meist nur facultativ, und zwar durch eigene patentirte Lehrerinnen, welche regelmäßig in speciell vom Staate angeordneten Lehrcursen sich dafür ausgebildet haben und von den Schulgemeinden bezahlt werden. In der Mädchen-Realschule zu St. Gallen z. B. nimmt dieser Unterricht wöchentlich je 6—8 Stunden in Anspruch (s. die zweckmäßige „Organisation, Schulordnung u. der Mädchen-Realschule in St. Gallen. Bollhofer 1870“); dabei empfiehlt sich besonders die Unterscheidung der nützlichen Arbeiten (Stricken, Nähen, Flicken) von den Luxusarbeiten (Häkeln, Gegenstände in Kreuzstich und Perlen, Filetarbeiten) und die planmäßige Beschränkung der letzteren.

Noch enger ist die Verbindung der Industrieschulen mit der Volksschule und noch häufiger ihre Einführung in den Gemeinden in Belgien. Hier werden in den Fabrikbezirken die Mädchen den ganzen Tag meist mit Spigenklöppeln, daneben aber auch, um Einseitigkeit zu vermeiden, mit Stricken, Nähen, Spinnen beschäftigt, und zwischen den Arbeitsstunden und auch Abends in täglichen 2 Schulstunden und kleineren Abtheilungen in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet. Der mittlere Verdienst beläuft sich auf 10 fr. (30 Pf.) im Tage, was wesentlich dazu beiträgt, daß die Kinder zum regelmäßigen Besuch von beiderlei Schulen angehalten werden. In Ostlandern allein bestanden im Jahr 1851 369 solcher Schulen mit 17,000 Schülern. Auch Knaben werden zum Spinnen angehalten, was ihnen zur Arbeitsamkeit, zu Verdienst und zur Bewahrung vor Verirrungen, und wenn sie später Weber werden, zur Beurtheilung und Handhabung des Garns sehr förderlich ist.

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

Hiemlich weit über die Stadt- und Landgemeinden verbreitet und organisirt sind die Industrieschulen in Württemberg. Nachdem schon von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an in einzelnen Städten des Landes, und im Verlauf der Zeit in immer mehreren Beschäftigungsanstalten für die ärmeren Kinder mit Spinnen, Nähen, Stricken errichtet und in der Schulordnung von 1810 die Bestimmung getroffen worden war, daß mit jeder Volksschule auch eine Industrieschule verbunden werden solle, so gab das Theuerungsjahr 1817 der Unterweisung der Kinder in Handarbeiten neuen Anstoß. Die Königin Katharina, nachdrücklich unterstützt von König Wilhelm, nahm sich der Sache mit warmem Herzen an. In allen Gemeinden wurden Wohlthätigkeitsvereine gestiftet, durch Errichtung einer Landes-Centralleitung und der ihr untergebenen Bezirks- und Ortsleitungen Zusammenhang und Ordnung in sie gebracht und ihnen besonders auch die Gründung und zweckmäßige Erhaltung der Industrieschulen übertragen. Ihr ausgesprochener Zweck war: Uebung in den Fertigkeiten, deren man zur Führung einer einfachen Haushaltung bedarf; Verdienst für die Armen; besonders in sittlicher Richtung Bewahrung vor Bettel und Müßiggang. Die Beschäftigung der Kinder bestand von Anfang an im Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzentlöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Löffel, Schachteln u. In neuerer Zeit sind es gemeiniglich nur die zwei erstgenannten Arbeiten, zu welchen in einzelnen Gemeinden das Sticken und Häkeln, und in mehreren anderen das Stricken von allerlei Wollwaaren, z. B. Handschuhen, Jacken u. dgl. gekommen ist. In vielen Gemeinden wurden auch Baumschulen errichtet und den Knaben Unterricht in der Obstbaumzucht erteilt, ebenso, wo sich ein Garten und Lehrer dazu fand, im Gartenbau. Die Schüler traten im Alter von 9—10 Jahren in die Industrieschulen ein. Diese dauern außerhalb der Schulzeit regelmäßig im Winterhalbjahr an den Nachmittagen des Mittwochs und Samstags je 2—3 Stunden, in vielen Gemeinden auch im Sommer und öfter in der Woche. Das Arbeitsmaterial bringen die bemittelten Kinder selbst zur Schule, den ärmeren wird es auf Kosten der Gemeinde gegeben, denen sodann ein kleiner Arbeitslohn, wenn nicht das ganze Fabrikat zu gut kommt. Für Fleiß, Geschicklichkeit und Wohlverhalten werden nicht selten Ehrenpreise vertheilt. Die Kosten der Anstalten bestreiten die Gemeinden. Den unbemittel-

*) Nach den neuesten statist. Erhebungen waren es am 15. Oct. 1878 31 Spitzentlöppelschulen an 28 Orten des Erzgebirges und Voigtlandes mit 67 Schulen, 1396 Schülerinnen; der Unterricht umfaßt Klöppeln der verschiedenen Arten von Spitzen, Nähen und Sticken. Die überall damit verbundene Sparkasseneinrichtung wird von den Böglingen fleißig benutzt. Die Fachgewerbeschulen für die Spielwaarenindustrie zu Grünhainichen und Seiffen, dann die Web- und Posamentierschulen u. dergl. werden, weil für Lehrlinge bestimmt, zu den Fortbildungsschulen gehören. Alle diese Anstalten ressortiren vom Ministerium des Innern. Die Red.

teren unter ihnen reicht der Staat annehmliche Beiträge. Wo die Gemeinde sämtliches Arbeitsmaterial anschafft, werden die Fabrikate zum Besten ihrer Klasse verwertet. In theurer Zeit wurde unter die armen Kinder Brod, oft auch Suppe vertheilt; jenes geschieht in ganz armen Gemeinden auch jetzt noch regelmäßig. So dringend die Gründung von Industrieschulen von der Obrigkeit empfohlen wird, so besteht doch kein Zwang zu ihrer Errichtung. Ebenso wenig wird zum Besuche der bestehenden Schulen ein Zwang angewendet, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die verwahrlost sind oder deren Eltern im öffentlichen Almosen stehen. Im J. 1855 zählte Württemberg 1360 Industrieschulen mit über 64,000 Schülern, Knaben und Mädchen. Sie stehen meist unter Lehrerinnen, nicht selten unter den Ortsschulmeistern und deren Gattinnen. Das Arbeitslocal ist gewöhnlich ein Schulzimmer. Sonst stehen sie in keiner näheren Verbindung mit der Volksschule, wie sie auch nicht den gesetzlichen Schulbehörden des Landes untergeben sind. Genauere Ordnung, strengere Aufsicht, gründlicher vorgebildete Lehrerinnen sind auch für die württembergischen Industrieschulen dringendes Bedürfnis*.)— Ganz ähnlich wie in Württemberg ist seit 1836 auch in Baden das Industrieschulwesen organisiert, nur ist es der Aufsicht der ordentlichen Schulbehörden unterstellt und die Schulen werden regelmäßig visitirt.

Die unmittelbare Verbindung der Lern- und Arbeitsschule hat schon am Ende des vorigen Jahrhunderts, im Jahre 1796, Herzog Peter von Holstein in einem ganzen Bezirk durchgeführt. Nach Aufhebung der Leibeigenschaft errichtete er neben den Volksschulen Arbeitsschulen, denen besondere Lehrerinnen vorstanden und die mit jenen Hand in Hand gehen sollten. Diese sollten, wenn irgend möglich, von der Frau des Schulhalters geleitet werden. Die Besoldung derselben bestand in 60 Thalern, in freier Wohnung und Holz nebst einem Gärtchen. So war es bis zum Jahre 1828, als auch für die Knaben Arbeitsschulen errichtet wurden. In 16 Gemeinden wurde diese neue Ordnung eingeführt und der Unterricht in stufenmäßigem Lehrgang auch mit Rücksicht auf die Jahreszeit ertheilt. Die Mädchen fiengen an mit Wolle- und Charpiezupfen, Garnwickeln und Bandweben und schritten weiter fort zum Stricken, Spinnen, Nähen, Häkeln und Sticken. Luxusarbeiten sollten nur eine Ausnahme und zunächst nur zur Bildung des Schönheitsinnes und zur Belohnung der fleißigsten Schülerinnen zugelassen sein. Auch sollten sie neben den Knaben ihren Antheil an der Gartenarbeit haben. Die Knaben wurden auch in der Obstbaumzucht unterwiesen, daher verordnet war, daß jede Schule einen Garten von wenigstens 30 Ruthen besitze. Ein weiteres Arbeitsfeld für die Knaben war die „Klüterschule“, in welcher die einfachsten Hausgeräthe, wie hölzerne Löffel, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten, Stühle, Mulden, Nummerpfähle für die Baumschule u. s. w. verfertigt wurden. Die Kosten des Materials bezahlte, soweit die vermöglichen Schüler es nicht mitbrachten, die herrschaftliche Kasse; das Spinnmaterial hatten die Gutspächter vertragsmäßig zu liefern. Außerdem hatte die herzogliche Freigebigkeit für sämtliche Arbeitsschulen einen gemeinsamen Fonds von 3600 Thalern gestiftet. Anfänglich wurden die Fabrikate, zu welchen

*) Seit 1864 sind diese Industrieschulen der Aufsicht der Schulbehörden unterstellt, und mit dem übrigen Unterricht organisch verbunden; seit 1866 wurden in dem als Privatanstalt errichteten und mit Staatsmitteln unterhaltenen Lehrerinnenseminar zu Ludwigsburg besondere Lehrcurse für Arbeitslehrerinnen eingerichtet, und seit Mai 1873 ist dieses Seminar zu einer Staatsanstalt erhoben und nach Markbröningen übersiedelt worden, wo es mit dem evangel. Mädchenwaisenhaus verbunden ist. Ein Mangel an Lehrkräften besteht nicht mehr. Durch Erlass vom 6. Oct. 1877 sind die Ortsbehörden ermächtigt worden, die weiblichen Arbeiten zu den für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten zu rechnen und als allgemein verbindliches Unterrichtsfach einzuführen. Die Zahl der (ev. und kath.) Arbeitsschulen betrug nach der amtlichen Statistik für das Schuljahr 1876/77 — 1546, die der wöchentlichen Unterrichtsstunden bei den evang. 4, den kath. 3, die Zahl der Schülerinnen 69641 (1534 Knaben), der Lehrerinnen 1852, die Jahresbelohnung (der evang.) beträgt durchschnittlich 49, (der kath.) 40 Mark, der Gesamtaufwand 118082 Mark, hiezu Staatsbeiträge 23810 Mark. Die Red.

den Schülern das Material gegeben worden war, zum Besten der Schulkasse verkauft, später bekamen die Arbeiter eine Vergütung dafür, deren Betrag in die Sparkasse gelegt und ihnen nach der Confirmation ausbezahlt wurde. Was das Verhältnis der Arbeits- zur Vernschule betrifft, so betrug die tägliche Unterrichtszeit mit Ausnahme des Mittwochs und Samstags 6 Stunden, und der Anfang und Schluß war in beiden Schulen gleichzeitig. Es hatte in

Classe	I.	die Vernschule	4	Stunden,	die	Arbeitschule	2	Stunden,
"	II.	"	3	"	"	"	3	"
"	III.	"	2	"	"	"	4	"

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

Unerachtet dieser Erfahrungen, die allgemein bekannt wurden und sehr zur Prüfung dessen, was wirklich zweckmäßig und ausführbar sei, aufforderten, gieng man in neuerer Zeit noch viel weiter, legte in die Waagschale der Arbeitschule das schwerere Gewicht, unbekümmert um die bedenkliche Erleichterung der anderen, und will nun kecken Muthes die Erziehung zur Arbeit rasch zur deutschen Nationalsache machen. Die Vormänner dieses gewaltigen Vorschreitens waren Karl Friedrich in Berlin und Dr. Georgens in dem Erziehungsinstitute Levana bei Wien. Da ihre mächtigen Anläufe jedoch kaum entsprechenden Erfolg hatten, so nehmen wir an, daß das Gericht der Zeit gegen sie entschieden habe, und gehen nicht weiter auf ihre Besprechung ein.

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

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

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

3) Principiell kommt, wie die theoretische, so auch die praktische Bildung der Kinder zur Arbeit nur der Familie zu, aus deren Schoß und Gemeinschaft das Kind heraus-

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

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

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

*) In Württemberg ist dies neuerer Zeit nicht selten, und es geht da am ehesten an, wo die Lehrerin ihre Kraft bei dem Schulunterricht nicht allzusehr in Anspruch genommen sieht; hat sie aber z. B. eine zahlreiche Elementarclasse zu unterrichten, dann wird durch den nebenher gehenden Industrieunterricht ihre Gesundheit gefährdet.

möglich macht, aber alles unter die Zucht des Geistes gestellt und als die vergängliche Seite am diesseitigen Leben im Reiche Gottes angesehen!

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

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

Knaben angemessen sein, in der Strickschule der Mädchen das Stricken, wenn auch noch anderer Kleidungsstücke als der Strümpfe, zu erlernen. Es ergibt sich sonach der Schluß: Jede Schulgemeinde, die für eine gute Erziehung ihrer Kinder sorgen will, hat die Pflicht, auch eine Industrieschule zu errichten, in welcher die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, soweit es Bedürfnis ist, unterrichtet werden, und für sie, noch mehr aber für die Knaben (unter obigen Beschränkungen) damit einen Schulgarten zu verbinden. Jener hat eine besondere Lehrfrau, diesem in der Regel der Volksschullehrer vorzustehen.

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

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

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

Nachwort der Redaction. In den sieben Jahren, welche nach der ersten Veröffentlichung des vorstehenden Artikels verflossen sind, hat sich eine lebhaftere Bewegung auf dem Gebiete des Industrie-Unterrichtes nach verschiedenen Seiten hin geltend gemacht, und die Redaction ist durch die Mittheilungen eines Freundes in Berlin in den Stand gesetzt worden, den Aufsatz in gegenwärtiger Schlußanmerkung wie an mehreren Stellen im Vorhergehenden zu ergänzen. Zunächst ist der Unterricht im Zeichnen und in den weiblichen Handarbeiten in den deutschen Staaten nahezu allgemein in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen und es sind für denselben auch neue, der Förderung des gewerblichen Lebens dienbare Methoden gefunden worden. An Stelle eines Unterrichtes, welcher nicht wesentlich über die Beaufsichtigung freier, dilettantischer Arbeiten der Schüler hinauskam, ist nämlich ein planmäßig geordneter Classenunterricht getreten. Bezüglich des Zeichnens haben namentlich Herdtle und Gugler, und später Stuhlmann und Flinker, bezüglich des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten hat

Rosalie Schallensfeld bahnbrechend gewirkt. — Die Aufnahme der beiden Lehrgegenstände unter die Unterrichtsfächer der Volksschule ist in anderen deutschen Staaten auf dem Wege der Gesetzgebung, in Preußen durch die Allgemeine Verfügung vom 15. Oct. 1872 erfolgt. Trotz der großen Schwierigkeiten, welche sich der Ausführung der betreffenden Vorschriften bei der Abneigung der ländlichen Gemeinden entgegenstellten, wurde doch im Dec. 1877 bereits in 23250 Landschulen in weiblichen Handarbeiten unterrichtet. Nur in den Provinzen Ostpreußen, Pommern und Hannover war noch eine verhältnismäßig große Anzahl von Landschulen im Rückstande (in der ganzen Monarchie 6232).

Im Zusammenhange damit steht die Sorge der Unterrichtsverwaltung für die Ausbildung von Zeichenlehrern und -Lehrerinnen und von Lehrerinnen für den weiblichen Handarbeitsunterricht, die Einsetzung von Prüfungscommissionen für solche und der vielfach von größeren Gemeinden — z. B. von Berlin — aufgestellte Grundsatz, daß nur Bewerberinnen, welche für Ertheilung von Handarbeitsunterricht befähigt sind, an Gemeindeschulen angestellt werden können.

Sodann hat sich die Zahl der gewerblichen Fortbildungsschulen in der bezeichneten Zeit wohl verdreifacht, und namentlich sind solche Schulen für die weibliche Jugend entstanden, und zwar für die Jugend aller Stände. An Staatszuschüssen erhalten sie 142500 Mark jährlich.

Endlich ist noch einer besonderen Bewegung zu gedenken, nämlich des von dem Rittmeister von Clauson-Naas zu Kopenhagen geleiteten Vereins für Hausfleiß, dessen Bestrebungen zunächst in Dänemark und Schweden Wurzel gefaßt, sich aber neuerdings auch nach Deutschland (Berlin, Braunschweig) verzweigt haben. Die Tendenz des Vereins ist, die heranwachsende männliche Jugend in schulfreien Stunden in einigen Handwerken (Strohflechten, Rohrarbeiten, Tischlerei, Schnitzwerk, Bürstenbinden) zu üben und dadurch geschickt zu machen, sich kleine häusliche Bedürfnisse selbst zu befriedigen und für die langen, sonst auf dem Lande müßigen Winterabende eine würdige Beschäftigung zu finden. — In der Literatur ist jetzt am beachtenswerthesten die vortreffliche Abhandlung von Krause: „Die Geschichte des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten“ (bestimmter des Nadelunterrichts) in Kehr's Geschichte der Methodik III 89 ff., wo nachgewiesen ist, wie in Bezug auf die äußere Stellung die oben angeführten Allgemeinen Bestimmungen in Preußen entscheidend waren, welche diesen Unterrichtsgegenstand zu einem allgemein verbindlichen machten, in Bezug auf die Methode der Uebergang vom Einzelunterricht zum Classenunterricht. Hierin war im Norden bahnbrechend Rosalie Schallensfeld mit ihrer 1861 zuerst erschienenen Hauptschrift: Der Arbeitsunterricht in Schulen (6. Aufl. 1878) — und im Verein mit ihrer Schwester Agnes und mit Albertine Holl: Vierzehn Wandtafeln für den Handarbeitsunterricht; in Württemberg der Schullehrer Johs. Buhl — † 1868 (s. Hory, der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs); in Oesterreich M. Godei, der über diesen Unterricht in Deutschland und der Schweiz an die Landes Schulbehörde in Nieder-Oesterreich zu berichten hatte; in der Schweiz Kettinger, Dir. des aargauischen Lehrerfeminars in Wettingen, mit seinem Arbeitsschulbüchlein (4. Aufl. 1874), das auch die Haushaltungskunde behandelt, und Lorgiadèr, Seminar Dir. in Chur, der über den Unterricht in weiblichen Handarbeiten geschrieben hat; endlich zwei treffliche Lehrerinnen: Elis. Weizenbach mit ihrer Arbeitsschulkunde und Sus. Müller mit ihrem Elementarunterricht in weibl. Handarbeiten, nebst 5 Hefen für die Hand der Schülerinnen. Hinsichtlich des Lehrstoffs verlangt Krause, daß die Schülerinnen auch im Zuschneiden, Nähen, Stopfen und Flickern nicht nur von Weißzeug, sondern auch von Wollzeug geübt werden sollen, und exemplificirt dann den Classenunterricht bei Empfehlung der Zeichenhefte für Musterzeichnen von Emmy Kossel in Berlin in sehr belehrender Weise. D. Ned.

Inspection. I. Unter Schulinspection versteht man entweder eine Behörde, welche zur Beaufsichtigung der Schulen in einem Orte oder Bezirke verpflichtet ist, oder die Thätigkeit des Inspicirens. In ersterer Beziehung vergl. den Art. Schulregiment.

In der letztgenannten Bedeutung hat das Wort einen weiteren und einen engeren Sinn. In jenem bezeichnet es im allgemeinen die Beaufsichtigung der Schulen, die Schulaufsicht. Die Mittel dieser Beaufsichtigung sind 1) der schriftliche Verkehr der Schulbehörden mit dem Vorstande einer Schule oder dem Lehrer (vgl. die Artikel Schulregiment, Schulbericht, Zeugnisse [Conduitenlisten]); 2) die regelmäßig wiederkehrende oder außerordentlich angeordnete Untersuchung des ganzen Zustandes einer Schule durch den Commissarius einer Schulbehörde oder überhaupt einen Vorgesetzten der Schule, die Visitation oder Revision (vgl. den Art. Visitation); 3) die Beobachtung und Ueberwachung der gesammten Schulthätigkeit in ihrem regelmäßigen Gange, bei kleinen Schulen durch den Localschulinspector und bei größeren durch den Director (Rector, Inspector, Oberlehrer, Vorsteher), die Inspection im engeren Sinne des Wortes, wovon in diesem Artikel zu sprechen ist. (Vergl. den Art. Director, Bd. II., S. 93.)

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

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

In allen drei bis jetzt besprochenen Beziehungen ist die Inspection namentlich auf die Thätigkeit der Lehrer gerichtet. Sie soll aber 4) auch ein auf Beobachtung und Erfahrung beruhendes Urtheil über den Stand der Schule im ganzen, wie über die intellectuelle und sittliche Entwicklung der einzelnen Schüler vermitteln. Der Vorstand

einer Schule muß zu den Berathungen über die Censuren und Bersehungungen so viel als möglich ein eigenes Urtheil mitbringen; er muß stets im Stande sein, den Eltern auf die Frage, wie es mit ihren Kindern stehe, wenigstens im allgemeinen nach eigener Ueberzeugung zu antworten.

Von den im Vorstehenden aufgezählten vier Aufgaben der Inspection ist es die erste, welche vielfach angefochten wird und derentwegen man „das viele Inspiciren“ oft als schädlich für die Auctorität und für die freundige und gedeihliche Wirksamkeit der Lehrer bezeichnet. Ein Director, sagt man, müsse seinen Lehrern stets Vertrauen beweisen, eine solche Controle aber gehe aus Mißtrauen hervor und durch dieses werde jedes collegialische Einvernehmen gestört; ein Director habe wichtigere Dinge zu thun, als seine Collegen polizeimäßig zu überwachen. So wahr vieles davon an sich auch sein mag, darf man denn doch nicht vergessen, daß es leider auch Lehrer giebt, die der Ueberwachung nicht entbehren können, welche sich nie sicher fühlen dürfen vor dem unvermuthet eintretenden Inspector. Ihnen gegenüber bleibt jene verhaßte Controle einmal nothwendig, obwohl es sich von selbst versteht, daß sie in jedem Fall human und auf eine Weise, die jede Bloßstellung vor den Schülern vermeidet, zu üben ist, damit sie durch Untergrabung der bei Lehrern der bezeichneten Art an und für sich nicht großen Auctorität nicht mehr schade als nütze. Dem pünctlichen, gewissenhaften Lehrer gebe man um so unzweideutigere Beweise des Vertrauens und zeige ihm bei den aus anderen Gründen nöthigen Inspectionen, daß man nicht komme, um den Lehrer zu controliren, sondern um sich die Kenntniß vom Standpuncte der Classe und ihrer einzelnen Schüler zu verschaffen, ohne welche man weder für das Thun und Treiben der Anstalt verantwortlich, noch an der Vervollkommnung derselben thätig sein kann. Während bei den Lehrern, welche hinsichtlich ihrer äußeren Pflichterfüllung controlirt werden müssen, häufige, kurze Besuche mitten im Unterricht nothwendig sind, werden bei den vertrauenswürdigen feltner, vielleicht in gewissen Zeiträumen wiederholte, längere, oft auch ganze Unterrichtsstunden hindurch dauernde vorzuziehen sein. Während jene Controlbesuche unvermuthet kommen müssen, mögen die sonstigen Inspectionen auch vorher dem Lehrer angekündigt werden, obgleich dies stets zu thun schon darum nicht rätlich sein dürfte, weil es den Schülern nicht entgehen würde, ob der Director unvorhergesehen, oder nach vorhergegangener Ankündigung kommt, und weil sie darauf auch ihrerseits einen Unterschied zwischen den Lehrern begründen könnten.

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

G. Kern.

*) Die Unerläßlichkeit der Inspection ergibt sich im allgemeinen aus der Unvollkommenheit der menschlichen Natur, welcher auch die Lehrer unterliegen, für größere Anstalten aber insbesondere aus der Betrachtung, daß, wo eine Mehrheit von Kräften zusammenwirken soll, ein Regulator nothwendig ist. Eine Schulanstalt ist aber etwas anderes als eine Maschine; so muß auch der Regulator seine Aufgabe anders als mechanisch auffassen, er muß wissen, daß der erziehende Unterricht die freie Einwirkung einer ganzen Persönlichkeit auf werdende, in der Bildung begriffene Persönlichkeiten in sich schließt, daß also der Entwicklung dieser persönlichen Einwirkung Raum zu lassen ist, soweit der Zweck und die Ordnung des Ganzen es gestattet. So gilt es denn für den Inspector, das Zuviel und das Zuwenig zu vermeiden, vor Euphorie, aber auch vor Pedanterie sich zu hüten, wachsam zu sein, aber auch die erforderliche Höhe und Weite des Standpunctes sich zu bewahren und mehr auf den Geist, als auf die Form zu sehen. — Für den

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

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

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

Localschulinspector gilt im ganzen das Gleiche wie für den Director, nur daß bei ihm als eine unerläßliche Bedingung seines Einflusses, die sich bei jenem doch noch mehr von selbst versteht, das hervorzuheben ist, daß er seine Berechtigung zur Inspection nicht bloß aus seiner amtlichen Stellung ableiten darf, sondern durch überlegene Einsicht und Tüchtigkeit erweisen muß, und daß er nur insoweit, als er das Bessere thut, in das Innere mit Erfolg eingreifen kann. Die Localschulinspection auf dem Lande muß auch noch anderes in ihren Bereich ziehen, als die einer größeren Anstalt, insbesondere die Ueberwachung des Schulbesuches, worüber auf den Artikel „Schulversäumnisse“ zu verweisen ist. Die Schulverwaltungen haben insgemein für die mit der Ausführung der Inspection betrauten Stellen Anweisungen erlassen; wir verweisen beispielsweise auf die Instruction für die Geistlichen in der preussischen Provinz Schlesien, Rönne I, 347 ff. Württembergische Amtsinstruction für die evang. Geistlichkeit v. 20. Febr. 1827, §. 8. Vgl. die umfassende Abhandlg. üb. d. Schulaufsicht des Orts Pfarrers in Kirsch, Volksschulrecht II, 460—479. D. Red.

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

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

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

Aber wenn man auch die Nothwendigkeit der Ueberwachung, der Controle, der persönlichen Einwirkung des Directors zugebe, die Anwesenheit desselben beim Unterricht sei unbequem selbst für den pflichttreuen, seines Gegenstandes vollkommen mächtigen Lehrer, sie wirke beengend und lasse die Thätigkeit des Lehrers in seiner Classe nicht immer so erscheinen, wie sie wirklich sei, und dazu werde dadurch die Auctorität des Lehrers in den Augen der Schüler beeinträchtigt. Das Erstere ist vollkommen richtig. Von Friedrich Jacob, dem Director des Catharineums in Lübeck, z. B. sagt Classen (Friedrich Jacob, Director des Catharineums in Lübeck, in seinem Leben und Wirken dargestellt von J. Classen. S. 58.): „er kannte die störende Einwirkung eines fremden Elementes auf seine ganze Haltung so sehr, daß er mir meine Bitte, zu meiner Belehrung seinen Unterrichtsstunden in den lateinischen Stilübungen anzuwohnen zu dürfen, mit der Bemerkung ablehnte: er würde es nicht gerne sehen, weil er nicht ganz unbefangenen sein würde“, und ich selbst kannte einen sehr geschickten und durchaus pflichttreuen

Lehrer, der mir gestand, daß er beim Eintritt des Directors in seine Classe eine solche Beengung, solches Herzklopfen fühle, daß es ihm unmöglich sei, unbefangen im Unterricht fortzufahren. Allein dies alles hebt die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit solcher Besuche nicht auf, denn fürs erste sind solche Leichtbefangene, schüchterne Naturen doch wohl selten, fürs andere wird wohl kein Vorstand so unbillig sein, sein Urtheil über die ganze Thätigkeit eines Lehrers bloß von dem gelegentlichen Einblick in einige Unterrichtsstunden abhängig zu machen, zumal wenn er, wie er soll, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen kennt. Wie aber durch die Anwesenheit des Directors in den Unterrichtsstunden, welche ja nichts anderes ist, als die Geltendmachung eines an und für sich bestehenden, den Schülern wohl bekannten Verhältnisses, die Auctorität des Lehrers irgend beeinträchtigt werden soll, ist schwer einzusehen. Von den Schülern werden, wenn anders der Lehrer sich gehörig benimmt, durch das Bewußtsein, daß der Director ihren Leistungen eine unmittelbare Beachtung und Theilnahme zuwendet, die besseren sich angeregt und aufgemuntert, die schlechteren sich beschämt fühlen. Bei Collisionen aber vollends mit Schülern und Eltern von Schülern, wie sie sich wohl von Zeit zu Zeit ergeben, wird die Auctorität des Lehrers eine viel entscheidendere sein, wenn sie sich auf die des durch eigene Einsichtnahme mit dem Stande der Sache bekannt gewordenen Directors stützt. Ueberhaupt unterliegt ja jeder Lehrer in seinem Wesen und Wirken mehr oder weniger der Beurtheilung seiner Schüler und durch sie des Publicums, und es bildet sich bald über jeden ein öffentliches Urtheil, das in den meisten Fällen zur Kenntnis der Behörden gelangt. Da findet nun gegen eine unbillige Beurtheilung von Seiten des Publicums und oft auch der höheren Behörde der Lehrer den einzigen Schutz in dem auf genaue Inspection gegründeten Urtheil des Directors.

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

Was endlich die Art betrifft, wie die Inspection zu führen ist, den Geist, in dem der Director sie zu halten hat, so ist klar, daß dies ein Punct ist, wo die Einhaltung der rechten Grenze zwischen Heilsamem und Schädlichem die größten Schwierigkeiten hat, daß die Gefahr überaus nahe liegt, ebenso durch Eifer und Strenge wie durch Milde und Nachsicht zu schaden und durch einen Fehlgriff anderen und sich selbst eine Blöße vor den Schülern zu geben. Bestimmte Regeln lassen sich hier nicht geben: im allgemeinen wird auch hier das maßgebend sein, was in dem Artikel „Director“ über das Verhältnis desselben zu den untergebenen Collegen gesagt worden ist. Vor allem

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

ist eine gedeihliche Führung der Inspection dadurch bedingt, daß der Director von vorneherein sich zu den Collegen in ein freundschaftliches, collegialisches Verhältnis zu setzen weiß, so daß alles, was er in dieser Richtung sagt, ihnen nicht als amtlich vorgeschrieben, sondern als Rath und Anleitung im Interesse gemeinschaftlichen Wirkens erscheint. Im Interesse der Sache muß womöglich alles vermieden werden, was den Schein giebt, als wolle er in ein rein sittliches Verhältnis die äußere Subordination eines Rechtsverhältnisses einmischen. Nur in den seltensten Fällen wird er seine amtliche Auctorität geltend machen dürfen, in den meisten wirke er durch sein sittliches und intellectuelles Uebergewicht. Vor allem komme er den Collegen mit Vertrauen entgegen. Mißtrauen entfremdet am meisten und macht gedeihliches Zusammenwirken geradezu unmöglich. Vertrauen gewinnt und wird, wenn auch hie und da, doch selten getäuscht werden. Tadel werde stets in unbefangener, freundlich humaner Weise ausgesprochen. Ueber Unwesentliches wird besser geschwiegen, nichts verdrießt mehr als unnöthiges Mäkeln und Nergeln an Kleinigkeiten. Ist man genöthigt, strenge Forderungen zu machen, so zeige man vorher, daß man gegen sich selbst noch strenger ist. Strenge gegen andere rechtfertigt sich am besten durch Strenge gegen sich selbst. Besondere vermeide man den Schein, als table man bloß, um sich als den Besserwissenden erscheinen zu lassen. Ueberall sei sichtbar, daß man nur im Interesse der Sache redet und handelt. Dabei darf nicht fehlen die Klugheit, daß man die einzelnen Individualitäten jede in der entsprechenden Weise, daß man insbesondere den Spröden und Empfindlichen mit weiser Beschränkung behandle.

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

Folger †.

Inspectoren, Schüler als Inspectoren, s. Alumnae (S. 76).

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

Wenn der Apostel Paulus sagt (Ephes. 6, 2): „Ihr Väter, ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Ermahnung zum Herrn“ — ihr Väter, nicht: ihr Lehrer (W. J. Thiersch, Christliches Familienleben, S. 88 f.), so weist er uns mit diesen Worten dahin, wo wir die eigentliche, naturgemäße Stätte der Erziehung zu suchen haben, auf die Familie. Der hier auf der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von den Eltern ruhende Einfluß der Auctorität des Vaters und der Liebe der Mutter; die erziehende Wechselwirkung der durch Brüder und Schwestern vertretenen verschiedenen Geschlechter; die neidlose Anerkennung der ihren Leistungen entsprechenden Vorrechte anderer, woran das Kind im Verhältnisse zu seinen älteren Geschwistern, die liebevolle Dienstleistung, woran es den jüngeren gegenüber sich gewöhnt; die bei aller natürlichen Gebundenheit große Beweglichkeit, welche der Individualität gestattet, wie die sorgfältige Beobachtung und Berücksichtigung, welche ihr gewidmet werden kann, und die damit zusammenhängende Entwicklung des Gemüthslebens — alle diese Vortheile der Erziehung in der Familie können durch keine andere Verbindung ersetzt werden, ja der Segen des Familienlebens ist so groß, daß man selbst da, wo es in Ueppigkeit und Weltförmigkeit oder in Dürftigkeit und Noth vielstaltig verkommen ist, und wo es darum in vieler

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

Eine solche Ergänzung von Familie und Schule bietet nun aber auch in allen normalen inneren und äußeren Zuständen nicht bloß das für die Erziehung Nothwendige, sondern auch das dafür Nützliche so vollständig dar, daß, abgesehen von dem Unterrichte in Künsten und technischen Fertigkeiten, selbst der nachhelfende Privatunterricht, wenn nicht ein aus besonderen Umständen hervorgehendes dringendes Bedürfnis darnach vorliegt, vermieden werden sollte. Für die Zöglinge, welche in dem Kreise des einfachen Betriebes des Landbaues und der Gewerthätigkeit stehen und darin ihren künftigen Beruf finden sollen, sind die äußeren Bedingungen für jene normale Ergänzung von Familie und Schule in jedem Dorfe geboten, welches eine Volksschule besitzt. Dem Bedürfnisse der für eine zusammengefestere Berufsthätigkeit innerhalb des arbeitenden Standes, oder für den gelehrten Stand bestimmten Zöglinge zu dienen, werden in jeder größeren Stadt die erforderlichen Realanstalten und Gymnasien vorhanden sein; hat der Staat nicht dafür gesorgt, oder thun seine Anstalten nicht gehörig ihre Schuldigkeit, so treten zu mehr oder weniger ausreichendem Ersatz des Fehlenden die entsprechenden Privatschulen hervor. Mit der normalen wechselseitigen Ergänzung von

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

gegangenen verkehrten Behandlung der pädagogischen Einwirkung besondere Schwierigkeiten entgegengesetzt, und wo es nicht möglich ist oder nicht als ausreichend erscheint, es in der oben angegebenen Weise in der Familie eines Lehrers unterzubringen. Und in der That lehrt die Erfahrung, daß gerade Kinder von solcher Art zu den Zöglingen der Privatinstitute ein sehr bedeutendes Contingent liefern, wenn es auch in der Natur der Sache liegt, daß ihnen — und gewiß in den meisten Fällen in überwiegender Mehrzahl — solche sich anschließen, bei welchen die äußere Möglichkeit, auf andere Weise für sie die Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen, gefehlt hat, oder welche die Unzulänglichkeit der öffentlichen Schule, nicht bloß in Beziehung auf Erziehung, sondern auch auf Unterricht, dem Privatinstitute zuführt. Einzelne wird auch immer der — leider häufiger, als man denken sollte, vorkommende — klägliche Hochmuth mancher Glieder der Adels- und Geldaristokratie liefern, welche das Privatinstitut deswegen der öffentlichen Schule vorziehen, weil es dort vornehmer und theurer ist. *)

Wie wir nach diesem allen das Zusammenwirken des elterlichen Hauses und der Schule in wechselseitiger Ergänzung für das eigentlich normale Verhältnis halten, so hat unserer Ansicht nach auch der Staat seine pädagogische Pflicht dann erfüllt, wenn er allerorten durch Errichtung der Schulen, welche durch das Bedürfnis des Durchschnittes der ganzen Bevölkerung, oder, an größeren Orten, der verschiedenen Classen der Bevölkerung, gefordert sind, zur Herstellung jenes normalen Verhältnisses das Seinige thut und dessen Herstellung nicht der privaten Thätigkeit allein überläßt. Dagegen kann er die Gründung von Instituten, welche Familie und Schule combiniren, billig der Privatthätigkeit anheimgeben, wie solche in den angeführten besonderen Verhältnissen aus äußeren oder inneren Gründen als nothwendig oder wünschenswerth erscheinen; ebenso wie er neben seinen Schulen Privatschulen, welche besonderen Bedürfnissen einzelner Zöglinge besser dienen können, zu dulden und ihrer anregenden und corrigirenden Concurrnz auf keine andere Weise, als durch Verbesserung seiner eigenen Anstalten, entgegenzuwirken hat. Es wird darum auch gerechtfertigt sein, wenn wir unter der Instituterziehung nur die Erziehung in solchen Privaterziehungsinstituten verstehen. Auch wird diese Auffassung durch die Geschichte dieser combinirenden Institute bestätigt. Die Knabenconvicte, welche die römische Kirche begünstigt und welche unter der Leitung ihrer geistlichen Orden bestanden haben und bestehen, verfolgten, abgesehen davon, daß man einen Ersatz für das Familienleben in ihnen schwerlich wird finden wollen, keinen rein pädagogischen Zweck. Dagegen war

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

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

Anders würden wir urtheilen müssen, wenn sich nachweisen ließe, daß das Institut vor der zusammenwirkenden Erziehung von Schule und Haus Vortheile voraus hat, welche durch diese nicht ersetzt werden können und welche auch nicht durch mit ihnen verbundene Nachtheile aufgewogen oder überwogen werden. Auf solche Vortheile weist Stoy hin, wenn er sagt (a. a. O. S. 230 f.): „Das Alumnat soll vorzugsweise in der Consequenz und Richtigkeit der pädagogischen Veranstaltungen sein Ziel sehen, denn in diesen beiden Punkten kann dasselbe ein pädagogisches Uebergewicht über alle sonstigen Lebenskreise beanspruchen.“ Und gewiß ist die Institutserziehung vorzugsweise befähigt, wie aufgefordert, in diesen beiden Punkten etwas zu leisten, und darum vertrauen ihr solche Eltern, welche in diesen Beziehungen, zumal schwer zu behandelnden Kindern gegenüber, sich nicht das Erforderliche zutrauen, ihre Kinder an. Aber von Pädagogen von Fach, die an einer Schule wirken, darf doch wohl so gut, wie von Institutslehrern, vorausgesetzt werden, daß ihnen die richtigen pädagogischen Grundsätze nicht fremd und daß sie im Stande sind, diese mit Consequenz zu handhaben; und auch die Eltern werden in der Regel ihre pädagogischen Pflichten kennen und sie mit jener Consequenz zu erfüllen suchen, wodurch die Liebe davor bewahrt wird, daß sie in Schwäche, und die Strenge, daß sie in Härte umschlägt, dann aber wird eine tüchtige

Familienerziehung in Verbindung mit den Einwirkungen der Schule den Vergleich mit den Leistungen der Instituterziehung gewiß nicht zu scheuen haben. Wir wollen zum Nachtheil der letzteren nicht etwa anführen, daß es mit den richtigen pädagogischen Veranstaltungen nicht gethan ist, sondern sehr viel darauf ankommt, von wem und wie sie angewandt werden und daß in der Vernachlässigung des „not measures but men“, in dem blinden Vertrauen auf ihre seligmachenden Methoden und in der Unterschätzung des Einflusses der Persönlichkeit des Erziehers gerade der ihnen selbst verderblichste Irrthum der philanthropinischen Institute gelegen hat; denn die Institutsvorsteher unserer Zeit wissen die Bedeutung der Persönlichkeit, durch welche die pädagogischen Veranstaltungen in Wirksamkeit treten, zu schätzen. Auch das wollen wir nicht urgiren, was gegen die Institute oft geltend gemacht worden ist, daß der Institutsvorsteher sich meist mit jüngeren und weniger tüchtigen Lehrern behelfen muß, weil ihm die reiferen und besseren der Staat wegnimmt oder sie es vorziehen, eine selbständige Berufsstellung sich zu schaffen; denn bei sorgfamer Auswahl werden sich für ein in frischer Thätigkeit begriffenes Institut schon brauchbare Kräfte finden lassen, und es nähert sich daselbe gerade dadurch der Familie, daß in ihm neben dem älteren Director jüngere Männer wirken, welche den Zöglingen wie ältere Brüder gegenüberstehen und an welche jene leichter mit Vertrauen sich anschließen. Wohl aber ist hervorzuheben, daß die äußeren Umstände in dem Institute der pädagogischen Einwirkung im engeren Sinne nicht so günstig sind, als in einer tüchtigen Familie, und der didaktischen Einwirkung nicht so günstig, als in einer tüchtigen Schule. Der auf consequenter Handhabung richtiger Grundsätze und auf einer pädagogischen Persönlichkeit beruhenden Auctorität der Institutslehrer fehlt doch immer die unerseßliche Unterstützung durch die Kraft und Wärme der elterlichen Liebe, weshalb denn auch in den Instituten leicht eine Opposition, zum Theil von complottirendem Charakter sich bildet, von welcher die Familie nichts weiß. Die Zahl der Zöglinge des Institutes kann schon aus ökonomischen Rücksichten nicht innerhalb der Grenzen gehalten werden, welche auch eine mit Kindern noch so reich gesegnete Familie nicht überschreitet. Die bei zahlreichen, aus verschiedenen Familien zusammengekommenen Zöglingen nicht zu umgehende Gleichmäßigkeit in der Behandlung ist aber, wie dienlich sie für die Gewöhnung an eine feste äußere Zucht und Ordnung sein mag, der Berücksichtigung der Individualitäten hinderlich, und es ist charakteristisch genug, daß gerade die römische Kirche, welcher eine freie Entwicklung der Individualität so unbequem ist, die Erziehungsinstitute von jeher ganz besonders begünstigt hat, und daß der Jesuitengeneral Lainez in dem Collegium Germanicum zu Rom eigentlich das erste Muster einer Pensionsanstalt gegeben hat (vgl. Das deutsche Collegium in Rom. Leipz. 1843, S. 25). Der Versuch aber, die Berücksichtigung der Individualität im Institute gleichwohl in der Weise eintreten zu lassen, wie sie in der Familie stattfinden kann und fast von selbst sich ergiebt, würde wiederum die Wichtigkeit der pädagogischen Grundsätze des Institutes zweifelhaft machen und den Eindruck der gerechten und consequenten Handhabung derselben gefährden. Andererseits ist in Instituten allerdings in höherem Grade, als in der Schule, die Möglichkeit vorhanden, den Unterricht den Schülerindividualitäten anzupassen; aber es geht dieser Vortheil auch nicht selten in den Nachtheil über, daß es den Schülern zu leicht gemacht wird und daß in der näheren persönlichen Verbindung der Lehrer mit den Schülern die besondere Auffassungsweise des Lehrers diesen zu sehr sich einprägt, weshalb dann die Resultate des Institutsunterrichts insgemein weniger günstig sich gestalten, als die eines tüchtigen Schulunterrichtes, welcher den Schülern eine größere Selbständigkeit in der Aneignung des Dargebotenen zumuthet, und die Institutszöglinge leicht einen absonderlichen Institutstypus mit in das Leben bringen, wie ihn die freiere Bewegung in der Schule weniger aufkommen läßt. Daß das Institut, im Unterschiede von der zwischen Schule und Haus getheilten Erziehung, eine „ungetheilte Erziehung“ giebt durch „die Concentrirung der sämtlichen Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises“, darin scheint auf den ersten Blick ein entschiedener Vortheil zu lie-

gen.*) Jene Theilung aber ist ja keineswegs eine vollständige Trennung und es vollzieht sich in ihr nur das Gesetz der Theilung der Arbeit, welches überall in einem entwickelten Culturleben sich geltend macht und das lebendigste Zusammenwirken der verschiedenen Factoren keineswegs ausschließt. Und gerade in der unnatürlich engen Verbindung zwischen Familie und Schule liegt die Hauptschwäche der Institute: die Familie wird durch die Schule und die Schule durch die Familie beeinträchtigt.**)

Wir kommen also darauf zurück, daß bei sonst normalen Verhältnissen die vollkommenste Erziehung durch das Zusammenwirken von Familie und Schule zu Stande kommt, und daß der Werth der Institute darin zu suchen ist, daß sie für besondere Verhältnisse eine sehr dankenswerthe Hilfe leisten. In allen Fällen aber, wo eine Thätigkeit im Organismus der Gesellschaft nicht auf den natürlichen und wesentlichen Grundlagen und Grundkräften des gesellschaftlichen Lebens beruht, wie es in unserem Falle Familie und Schule sind, sondern infolge nöthigender äußerer Verhältnisse unter an sich ungünstigen Umständen zu leisten suchen muß, was sich eben leisten läßt; da hängt aller Erfolg von dem Takt und der persönlichen Tüchtigkeit desjenigen ab, von welchem eine solche Thätigkeit ausgeht. Und demgemäß haben denn auch die eifrigsten

*) Man kann es als einen Vortheil ansehen, daß im Institut die Kinder die Hauptpersonen sind, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist, während sie in der natürlichen Familie im Grunde nur Nebenpersonen sind (Vd. II. S. 348); allein eben dieses gehört doch wohl zu den Symptomen der Künstlichkeit, welche dem Institut wesentlich ist: das Kind soll sich nicht als die Hauptperson ansehen; das Leben, das es umgiebt, soll dieser Meinung, welche seiner Selbstsucht so natürlich ist, ohne alle künstliche Veranstaltung, durch sich selbst, durch die natürlichen Interessen, von denen es getragen und getrieben ist, durch das die Glieder des Hauses durchdringende höhere Gemeinbewußtsein entgegenarbeiten. D. Red.

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

Vertheidiger der Institutserziehung nicht läugnen können, daß alles auf die Tüchtigkeit des Vorstehers ankommt, in einem Grade, wie dies, nach dem im Eingange bereits Bemerkten, weder in der Familie der Fall ist, noch auch in der größeren Schule, in welcher die einzelnen Lehrer selbständiger und kräftiger einwirken können. Diese Tüchtigkeit ihres Directors vorausgesetzt, wird dem Institut niemand abstreiten können, daß es für die angegebenen besonderen Verhältnisse und unter den aus seiner Natur sich ergebenden Restrictionen sehr vortheilhaft wirken und daneben durch Einführung neuer pädagogischer Principien heilsam anregen und den öffentlichen Schulen als ermunterndes Correctiv zur Seite treten könne.

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

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

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

Obgleich es uns außer Zweifel ist, daß die Instrumentalmusik, d. h. das Bilden melodischer Tonreihen mittelst eines Tonwerkzeuges, im Gange der Entwicklung der musikalischen Kunst meist früher aufgetreten sein muß, als der Gesang im eigentlichen Sinne, d. h. als die Verbindung von Worten und Sätzen mit einer solchen, schon für sich ein Tonbild darstellenden Tonreihe: so ist doch, von anderer Seite betrachtet, der Gesang das Leichtere und in sofern Natürlichere; denn nachdem einmal Musik existirt und dem Kinde zur Anschauung kommt, so vermag dasselbe schon mit seinen natürlichen Mitteln, Gehör und Stimme, eine Melodie nachzubilden, ohne daß es noch eine Ahnung von Gesetzen hat, auf denen selbst die einfachste, kleinste Melodie ihrem Baue nach beruht. So singen Tausende ihre Kirchenlieder, ihre Volkslieder ab, ohne erst kunstmäßig etwas von Musik erlernt zu haben, und selbst unter unsern Gesangsvereinen wären bei näherer Untersuchung starke Procente von solchen Mitgliedern zu finden, die zwar in ihre Notenhefte schauen, aber weder über Tonart noch Tactart Rechenschaft geben könnten, sondern lediglich dem Gehör nach singen. Wer dagegen ein Instrument spielen lernen will, muß ganz andere Mühe aufwenden. Das Vortragen der leichtesten Clavierfonate von Haydn, von Clementi, oder das Spielen eines Violinduettes von Pleyel erfordert schon ganz andere musikalische Kenntniss, als das Mitsingen bei einem Kirchenchoral oder bei einem Liederfeste. Es ist daher nichts weniger als ein Zeichen des wirklichen Fortschritts der allgemeinen musikalischen Bildung, wenn zwar allenthalben gesungen, und wäre es auch vierstimmiger Gesang, aber desto weniger gespielt wird; die Schullehrer namentlich haben in früherer Zeit, wo ihrer mehrere tüchtig Violin, Clavier und Orgel spielten, eine höhere musikalische Bildung besessen, als zu der Zeit, da sie in der Schule, in Conferenzen und bei Festen unendlich viel sangen, aber von Geigenquartetten, von Claviertrio's wenig mehr wußten und wollten. Um es gerade herauszusagen: nur die Instrumentalmusik ist absolute Musik, rein aus musikalischer Quelle entsprungen. Der Laie, der offen gesteht, er höre Gesang lieber, als eine Symphonie, als ein Quartett, weil, wie diese Bevorzugung meist erklärt wird, man beim Gesang doch auch verstehe, um was es sich handle, — gesteht

eben damit, daß er noch gar nicht weiß, was Musik ist. Von gewisser Seite wird die Geringschätzung der Instrumentalmusik sogar religiös motivirt; man sieht die letztere als etwas an sich schon weltliches an, während der Gesang durch den religiösen Gehalt eines Textes sich auch zur religiösen Bildung mehr zu empfehlen scheint. Der Gesang kann doch specifisch Religiöses aussprechen; das Instrument redet nicht in Bibelsprüchen oder Katechismusfäßen, weil es überhaupt nicht redet. (So hat z. B. Rambach in seinem wohlunterwiesenen Informator, 1742, S. 192, große Behutsamkeit in Betreff des Instrumentenspiels gefordert; und selbst noch Claus Harms hatte Lust, der Orgel beim Gottesdienst das *taceat mulier in ecclesia* aufzuerlegen, weil sie ja zu keiner bestimmten Religion sich bekenne. S. f. Pastoral-Theol. II. Fünfte Rede.) Wenn unsere Bauern, wo sie eine Geige hören oder sehen, an Schenke und Tanzboden denken, so ist ihnen das zu verzeihen, denn sie hören kein Orchester eine Mozart'sche oder Beethoven'sche Symphonie aufführen; wenn aber gebildete Leute, die Gelegenheit haben, zu hören, wie Bach, wie Händel auch in der Kirche die Macht der Instrumentalmusik zur Erscheinung kommen lassen, — wenn solche noch Urtheile jener Art fällen, so ist das eine Beschränktheit, die wenigstens uns andern zuzumuthen keiner das Recht hat. Wer überall sich schon von dem Wesen dieser Welt umflutet sieht, wo nicht christliche Dogmatik und Ethik in pontificalibus auftreten und das Wort führen, der soll wenigstens nicht wännen, er stehe fester und wurzle tiefer im Christenthum, als wer in allem Großen und Guten, Wahren und Schönen, was ihm in Natur oder Kunst, in Wissenschaft oder Leben begegnet, eine Offenbarung Gottes erkennt und genießt.

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

Niehl hat mit Recht (in seinen „musikalischen Charakterköpfen“, I. S. 207 f.) darauf aufmerksam gemacht, wie viel mehr unsere Großväter einst Quartette und selbst Symphonien (für kleines Orchester) als Hausmusik im Freundeskreise spielten als wir, was allerdings auch darin seinen Grund hat, daß ein Beethoven'sches Quartett und vollends eine Symphonie dieses Heros ganz andere quantitative und qualitative Forderungen stellt, als die Haus-symphonien von Pleyel und selbst manche Quartette von Haydn. Allein unsere classisch-musikalische Literatur ist reich genug, um für alle Stufen der musikalischen Fertigkeit das Rechte in Hülle und Fülle darzubieten; was die großen Meister oft nur gelegentlich für ihre Schüler schrieben (wie z. B. die allerliebsten 3

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

Terzetti facili von Mozart), das kommt uns und unsern Knaben hundertfältig zu gute. Es liegt also alles nur daran, daß 1) in den Familien nicht alles, was Musik lernt, bloß in Clavier und Gesang Unterricht erhält, sondern daß, wo mehrere Kinder sind, die Knaben auch Orchesterinstrumente lernen; und daß 2) an Lehranstalten jeder Art wo immer möglich für guten Unterricht zumeist auf den Streichinstrumenten gesorgt und frühzeitig aus den Schülern schon ein ensamble gebildet wird*). Der Unterricht selbst, soweit er nicht aller Musik überhaupt gemeinsam ist, hat für jedes Instrument seinen eignen, durch die Natur und Bestimmung desselben bedingten Gang; ein Lehrbuch oder Leitfaden (eine Violinschule, Flötenschule etc.) ist eigentlich nur nöthig und ersprießlich, um die nöthigen, methodisch geordneten Uebungsstücke darzubieten. Die Hauptsache, die Erzeugung des reinen schönen Tones, die vielfachen Schattirungen des Vortrages, die steigende Fertigkeit in der Handhabung aller Tonmittel, die das Instrument gewährt (z. B. in der Bogenführung bei Streichinstrumenten, im Verbrauch des Athems, im Ansatze bei Blasinstrumenten), — das alles erfordert schlechterdings einen tüchtigen Lehrer und kann durch bloße schriftliche Anweisung niemals erlangt werden. — Welche Instrumente gewählt werden sollen, können wir hier natürlich nur beziehungsweise sagen. Indem wir von dem Clavier, mit Verweisung auf den daselbe betreffenden Artikel, hier absehen, fügen wir nur bei, daß für das weibliche Geschlecht das Clavier als Hauptinstrument wohl beibehalten werden muß; Guitarre und Zither genügen nur auf einem höchst bescheidenen Standpunkte, weil dies sehr arme Instrumente sind; die Harfe aber, so schön sie sich in weiblichen Händen ausnimmt, und so herrlich, so hochpoetisch ein Harfenspiel ist, wie man es einst von der Krings, von Spohrs Gattin Dorette u. a. hören konnte, bietet dem Dilettanten mehr Schwierigkeiten dar und hat im Vergleich mit dem Clavier doch eine beschränkte Sphäre. Die eigentlichen Orchesterinstrumente eignen sich aus verschiedenen Gründen für Frauen nicht; so trefflich einst zu Mozart's Zeit die Strinasacchi, in unsern Tagen die Milanollo die Geige gespielt, so viel Grazie sie in der Führung ihres Bogens — an Raphaels geigende Engel erinnernd — entwickelt haben: es können dies doch naturgemäß nur Ausnahmen sein. Blasinstrumente aber entstellen den weiblichen Mund allzu häßlich, als daß die Keuschheit diesen Frevel gestatten könnte; selbst in katholischen Dorfgemeinden wird es wohl nur im Nothfall geschehen, was wir selbst gesehen haben, daß Bauernmädchen bei Processionen an hohen Festen mit vollen Backen Waldhorn und Clarinette blasen. Dagegen ist auch für die weibliche Hand der Uebergang vom Clavier zum Harmonium und zur Orgel ein leichter und denjenigen anzurathen, die es mit musikalischen Studien ernstlicher meinen, die Geschmack und Verstand für Johann Sebastian Bach haben und physisch kräftig genug sind, um das großartigste aller Instrumente zu beherrschen. Der Clavierschüler männlichen Geschlechts thut ohnehin sehr wohl daran, wosfern er Gelegenheit dazu hat, sich mit der Orgel vertraut zu machen; es öffnet sich ihm da eine neue Welt, und er wird fortan nicht mehr Lust haben, an fast- und kraftlose Salonsmusik seine Finger zu vermiethen. — Sehen wir uns sofort im weiteren Kreise um, so ist es meist zufällig, daß ein Junge an dieses oder jenes Instrument geräth, weil er gerade dieses zu hören oder zu sehen Gelegenheit gehabt hat. Oder stellt sich in einem Institut das Desiderium heraus, daß, um etwas Ganzes auszuführen, dieses oder jenes Instrument noch fehlt, somit der eine oder andere Zögling veranlaßt wird, dasselbe zu erlernen. Die Wahl hängt zum Theil auch von physischen Bedingungen ab, wer schwach

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

auf der Brust ist, den darf man nicht zu Clarinette, Horn oder Trompete bestimmen; ebenso erfordert die Hoboe nicht nur gesunde Lungen, sondern auch ein eigenthümliches Geschick des Mundes, um statt der lächerlich näselnden Schafsstimme, die das Instrument im Munde des Anfängers von sich giebt, jenen feinen charakteristischen Ton zu erzeugen, durch den dasselbe im Orchester eine so wunderbar schöne Wirkung hervorbringt. Aehnlich verhält es sich mit dem Fagott, dem Männchen der Hoboe; doch kann ein gesunder Bursche sich darum schon früher (im 16., 17. Jahre) an dieses Instrument wagen, weil dasselbe in gewöhnlicheren Orchestersachen nicht die bedeutende, selbständige Rolle spielt, wie die Hoboe. (Joseph Haydn hat schon als Knabe bei seinem Vetter, einem Schulmeister zu Haimburg, sämtliche Blas- und Saiteninstrumente nebst dem Paukenschlagen lernen müssen, hat aber, so gut ihm das für seine spätere Ruhmeslaufbahn zu statten kam, bekennen müssen, daß er während jener Zeit mehr Schläge als Essen bekommen habe.) — Ist in der Wahl des Instruments keinerlei Rücksicht zu nehmen, also nicht etwa dasselbe Instrument in einem Geschwister- oder Freundeskreise schon genügend vertreten, ist auch durch entschiedene Vorliebe keine besondere Disposition für ein Instrument indicirt, so kann gar kein Zweifel sein, daß der Violine vor allen der Vorrang gebührt. Nächst Clavier und Orgel bedarf sie, die Königin der Orchesterinstrumente, bei der Fülle und Mannigfaltigkeit ihres Tons, bei den unendlich vielen und feinen Ausdrucksweisen, die der Bogenführung zu Gebot stehen, am wenigsten der Beihülfe anderer Instrumente; wo aber solche vorhanden sind, da ist es wieder die Violine, an die sie alle sich am leichtesten anschließen, durch die sie höhern Schwung bekommen; schon ein Claviertrio, noch mehr ein Streichquartett ist ein Orchester im Kleinen, das ganz andere Tonmassen und Tonschönheiten entwickelt, als der größte Bravourspieler dem Clavier allein entlocken kann. Die Flöte freilich ist leichter, aber auch viel ärmer und einförmiger; so schön sie im Orchester in einzelnen Solostellen wirkt, so gut sich auch ihr Zusammenspiel mit dem Clavier oder mit Streichinstrumenten macht: wenn sie längere Zeit allein dominirt, so ermüdet ihr Ton das Gehör. Und wenn auch kleine melodische Flöten-duette etwas angenehmes sind, so hat jener Franzose doch von höherem Standpunct aus Recht gehabt, der auf die Frage: „Was ist langweiliger als eine Flöte?“ die bündige Antwort gab: „Zwei Flöten.“ Wer aber im Stande ist, sich mit den miserablen Arrangements großer Orchester- und Chorwerke für solche Instrumente zu befassen (sind doch selbst z. B. die Ouverture zum Freischütz, zum Oberon, ja die Schöpfung und ähnliche Werke unsinnigerweise für zwei Flöten, für Flöte und Guitarre u. s. w. arrangirt worden!), der steht in musikalischer Bildung auf einem abschüssigen Wege. — Was von der Violine gesagt ist, gilt in secundärer Weise auch von der Viola und dem Violoncell, erstere lernt jeder leicht, der Violin spielt, und auch das letztere ist, wenn mit einem kleinen Exemplar begonnen wird, einem gesunden Knaben durchaus nicht zu schwer. Contrabaß kann erst bei stärkerem Wuchse erlernt werden.*)

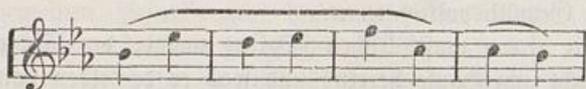
Ob im Instrumentalunterricht mehrere zusammengenommen werden sollen oder nicht (d. h. so lange nicht, bis sie etwas gemeinschaftlich einstudiren und produciren

*) Die Technik des Unterrichts auf den einzelnen Instrumenten darzustellen, ist nicht dieses Orts; wir begnügen uns, übrigens mit Erinnerung an das oben über die Lehrbücher Gesagte, einige der bedeutenderen Anleitungen, so weit sie uns bekannt sind, hier zu nennen. Für Violine: die Violinschule des Pariser Conservatoriums, von Baillot, Rode und Kreutzer; ferner Schulen von Ries, von Mazas, von Barnabé. Für Violoncell: von Auber, von Vaudiot, Catel und Levasseur, von Dohauer, von Kastner. Für Contrabaß: von Slama. Für Flöte: von Hugot und Wunderlich, von Kummer, von Fürstenau, von Verbiguier. Für Clarinette: von v. d. Hagen, von Bösch, von Baal. Für Fagott: von Neukirchner, von Tamblini. Für die Pauke: von Pfundt. Für die Orgel: von Knecht, von Rint (mehrere Hauptwerke: „der Choralsfreund; neue Studien für das Choralspiel; theoretisch-praktische Anleitung zum Orgelspielen; die drei ersten Monate auf der Orgel“); von Kühnstedt (Gradus ad parnassum); von Körner (der wohlgeübte Organist); von Becker (Tonstücke für die Orgel); von Schüze (praktische Orgelschule); von Kocher, Sülcher und Frech (Orgelspielbuch). Fürs Harmonium: von Zundel. —

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

Schließlich müssen wir uns noch auf eine theilweise im Art. Gesang schon berührte Frage einlassen, die zunächst ästhetischer Natur, aber bereits auch in das pädagogische Gebiet herübergezogen worden ist. Es giebt Lehrer, die dem Schüler es zur Aufgabe machen, vor oder nach oder bei dem Einüben jedes Instrumentalstückes sich zu bestimmen, was für eine Idee das Stück darstelle; die dann, wenn der Schüler keine solche findet, ihre eigene Weisheit über diesen Punct desto heller strahlen lassen. Wie würde Mozart gelacht oder gepoltert haben, hätte ihm jemand seine eigenen Werke dergestalt auf allerlei „Ideen“ reduciren wollen, wie man dies neuerlich zumal mit Beethoven's Werken gethan hat! Da ist ein Herr von Elterlein aufgetreten mit einer Scharte über Beethoven's Clavierfonaten (über seine Symphonien ist man ebenfalls in der gleichen Weise gekommen), worin uns hartlein gesagt wird, was für Dinge aus dem Welt- und Seelenleben, aus Himmel und Hölle Beethoven in jeder Sonate habe schildern wollen. Mit gleicher Selbstbefriedigung hat B. Marx in seinem wortreichen Werke über Beethoven's „Leben und Schaffen“ die Musik sozusagen auf Flaschen gezogen; und ein Herr von Fenz, russischer Staatsrath, hat dickleibige Kunststudien über Beethoven (Hamburg, 2. Aufl. 1860) herausgegeben, wo das gleiche Hirngespinnst mit bewundernswerther Beharrlichkeit verfolgt wird. Da sind es lauter „Geistesflachten“, „Schicksalskämpfe“, „Siege über das Jahrhundert“, die in Beethoven's Sonaten und Symphonien erfochten werden; da lesen wir von „Sehnsucht und Verzweiflung“, von der „stillen Schwermuth des Trennungsschmerzes“ so viel, daß, wenn wir nicht glücklicherweise solches Gerede total wieder vergäßen, ehe wir uns ans Clavier setzen, uns durch jenes die Lust zu diesem vollkommen genommen werden müßte. Selbst Ulibisheff, der Mozartianer, der die Thorheiten jener modernen Ausleger Beethoven's sonst gebührend zu geißeln versteht, steckt mit einem Fuß in demselben Schuh; er begreift z. B. nicht, warum Beethoven in seine As-dur Sonate (op. 26) als Mittelsatz einen Trauermarsch „für einen Helden“ aufnimmt, da doch die übrige Sonate nicht das Leben eines Helden schildere. Uns ist das sehr begreiflich: weil schon der erste Satz ein Andante war, also die gewöhnliche Form des langsamen Mittelsatzes nicht den rechten musikalischen Gegensatz zum ersten Hauptsatz gebildet hätte, mußte Beethoven nach einer besonderen Form des Adagio greifen, die solchen Contrast bildet, und dafür hat sein Genius den Trauermarsch erkannt. Lediglich aus musikalischen Gründen steht er da; aus diesen aber gehört er von Rechtswegen dahin. Auch Otto Zahn legt viel zu viel von speciellen „Stimmungen“ in Mozart's Musik; diese Deutungen sind das Einzige, was wir aus seinem classischen Werke wegwünschen, weil es auf Mozart am allerwenigsten paßt. Ein jüngerer musikalischer Aesthetiker, Dr. Nohl in Heidelberg, sagt („Mozart, ein

Beitrag zur Aesthetik der Tonkunst" S. 72): „Beethovens C-moll-Symphonie mache darum einem jeden, der sie höre, das Herz höher schlagen, weil er sich darin aufgerufen fühle zur Mithilfe an dem großen Werke der Menschheit!“ Wir fragen: hat jemals ein Mensch von gesunden Sinnen beim Anhören jener Symphonie an „das große Werk der Menschheit“ gedacht und Lust empfunden, mitzuhelfen, etwa durch Zeichnung von hundert Thalern für die deutsche Flotte oder für das rauhe Haus, oder durch Stellung beim Militär, oder durch Gründung einer Zeitung? Ja, wenn wir die Symphonie hören, so fühlen wir uns aufgerufen zur Mithilfe — droben im Orchester, also zum Mitgeigen, dazu erwacht in uns eine mächtige Lust: wer aber dabei an anderes denkt, an irgend eine Mission, an Politik, an Fortschritt und Cultur, der treibt neben der Musik allotria und ist eigentlich nicht werth, solche Musik zu hören.*) Die Musik, und zwar eben die reine, absolute, die Instrumentalmusik soll und will und kann nichts anderes geben, als das Schöne in der Gestalt von Tonbildern; sie besitzt aber einen so unendlichen Reichthum an Gestaltungen, und diese selbst sind in sich schon etwas so vollendet schönes, daß sie nicht, wie andere Künste, erst ein Object anderswoher zu nehmen braucht, um nur an ihm sich durch Formgebung als Kunst zu erweisen; ihr Object ist ihr ursprüngliches und selbständiges Eigenthum, es sind die Töne, mit denen sie eine Welt für sich, eine Welt voll idealer Herrlichkeit hinstellt, ohne dazu erst die Stoffe und Namen aus der wirklichen Welt entlehnen zu müssen. Lehrt man also den Schüler, es müsse jede Sonate oder Symphonie etwas aus der wirklichen Welt darstellen, Liebe oder Haß, Sehnsucht oder Verzweiflung, Schlacht oder Sieg, Landleben oder Hofleben u. s. w., so verderbt man ihm positiv von vornherein den musikalischen Sinn; man verleitet oder zwingt ihn vielmehr zu einem völlig nutzlosen, antimusikalischen Grübeln, Phantasiren und Irrlichteliren; wird er darob nicht ein Narr, so ist das wenigstens nicht des Lehrers Verdienst. — Daß die Musik vielfache Anklänge an die Wirklichkeit und Vergleichungspuncte mit dieser darbietet, das ist's, was den Schein erregen kann, als ob sie die Darstellung dieser wirklichen Dinge sei. Wenn ich aber eine Gegend lachend, ein Gärtchen bescheiden, eine Eiche stolz nenne, oder wenn ich mit Shakespeare von der Melancholie eines faulen Sumpfes rede: wer wird dann glauben, ich halte das Gärtchen für eine künstlerische Darstellung der Bescheidenheit, die Eiche für eine Darstellung des Stolzes? Das sind poetische Uebertragungen rein subjectiver Art, und darum auch unendlich mannigfach; wie denn die Programm-Musiker und Ideenfinder schon darüber längst hätten stuzig werden sollen, daß dieselbe musikalische Stelle, wie z. B. der schöne, melodische Satz im ersten Allegro der C-moll-Symphonie:



von dem einen für das flehentliche Bitten eines Unglücklichen, von dem andern für den reinsten Ausdruck der reinsten Freude erklärt wird. Solchen poetischen Uebertragungen ist die Musik inallweg zugänglich; wir können uns, wie dies auch sonst die Wirkung von treffenden Vergleichen ist, den Genuß einer Stelle sogar oft dadurch erhöhen, daß wir uns solch einem Gedanken einen Augenblick hingeben; aber, wie das immer

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

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

Wer es gut mit einem musikalischen Zögling meint, der läßt alle derlei Mode-waren grundsätzlich nicht zum Hause herein; und was er denselben von rechten Meistern lernen läßt, das verpuscht er ihm nicht durch Herrn von Elterlein's oder Herrn von Lenz's interpretatorische Künsteleien, sondern er lehrt ihn das Stück rein als Musikstück richtig, fertig, geschmackvoll vortragen; macht ihn bei weiterem Fortschritt auf die Factur des Stücks, auf die Hauptgedanken — d. h. die musikalischen Motive —, die Themen aufmerksam, zeigt ihm, wie derselbe Gedanke in mannigfacher Form wiederkehrt, wie überhaupt das Ganze aus seinen Elementen construiert, wie das Gesetz der Symmetrie beobachtet, wie Licht und Schatten musikalisch vertheilt ist; kurz das eigentlich Künstlerische, dasjenige, worüber sich auch in Bezug auf seine Werke Mozart allein hie und da ausgesprochen hat — das zu zeigen, ist die rechte grammatisch-historische Auslegung, die in den Unterricht gehört; alles übrige ist Allegorie, die in einzelnen Fällen geistreich, in sehr vielen andern absurd, niemals aber zum musikalischen Verständnis eines Musikwerkes wesentlich und unentbehrlich, sondern viel öfter demselben hinderlich ist.

Palmer †.

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

Introduction, s. Amtseinweisung.

Irland, s. Großbritannien.

Ironie, s. Lehrton.

Italien. Das öffentliche Unterrichtswesen und die politische Umwälzung von 1848 in Italien*).

Das Jahr 1847 war für Italien das Jahr seiner Wiedergeburt. Die von den Fürsten der Halbinsel gewährten politischen Reformen und die Verfassung, durch welche dieselben sich bald verwirklichten, schienen das erste Lebenszeichen einer Kraft zu sein, welche als Vorbotin einer neuen Generation im Herzen des italienischen Volkes verborgen lag. Da kamen wie ein Blitzstrahl am heiteren Himmel die politischen und militärischen Umwälzungen von 1848 hinzu. Die italienischen Fürsten verhüllten das Bild der Freiheit und entfernten die Fahnen, welche über den parlamentarischen Palästen wehten. Die politische Bewegung von 1847 zog sich aus den übrigen Provinzen Italiens zurück und concentrirte sich in Piemont, wo frei und ununterbrochen das Leben von fast ganz Italien glühte. Im Schoße dieses Lebens entkeimte das größte der Probleme, von dem die Geschichte eines Volkes abhängen: das Problem der Nationalerziehung. Die italienische Bewegung von 1847 war nicht rein politisch, sie war vielmehr ihrem innersten Charakter nach mehr bürgerlicher und gesellschaftlicher Art. Die Politik unserer revolutionären Epoche von 1847 spielte auf der Oberfläche des Wassers; in der Tiefe regte sich der Geist eines Volkes, welches in seinem innersten Wesen das Bewußtsein einer neuen Existenz erwachen fühlte und von der Erziehung seine Wiedergeburt erwartete. So verband sich in Piemont mit der politischen Bewegung von 1847 noch eine Bewegung für Bildung, welche rasch über alle subalpinischen Länder sich verbreitete und den Unterricht von der Kleinkinderschule bis zur Universität umgestaltete.

Im J. 1849 trat in Piemont la Società d'istruzione e d'educazione ins Leben, ein Verein, der mit 127 Mitgliedern begann und bald so gedieh, daß er über 1000 Lehrer zu seinen Mitgliedern zählte. Fünf Jahre vorher hatte der von Karl Albert berufene Ferrante Aporti in dem subalpinischen Staate die Kleinkinderschulen errichtet und damit den ersten Grund zu den Lehrerseminaren für den Elementarunterricht gelegt. Die kurz darauf ins Leben getretene Società d'Istruzione verstand den Gedanken des berühmten Mantuaners und schickte sich an, denselben für alle Zweige des öffentlichen Unterrichts in Anwendung zu bringen. Das Centralcomité von Turin verzweigte sich in mehrere Provinzialcomité's, die alle nach demselben Ziele strebten, nämlich auf festem Grunde ein neues pädagogisches Gebäude zu errichten, welches den allgemeinen Bestrebungen der menschlichen Natur und insbesondere den bürgerlichen Bestrebungen Italiens in gleicher Weise entspräche. Die Società hielt jedes Jahr bald in dieser bald in jener Stadt einen allgemeinen Congress, wo alles lebhaft besprochen wurde: Elementar-, Mittel- und höherer Unterricht; die für jede besondere Stufe des Unterrichts passenden Gegenstände, Lehrpläne, Lehrbücher, Prüfungen, Disciplin, Lehrmethode, Bibliotheken, Erziehungsanstalten, Seminare für Lehrer und Lehrerinnen u. s. w. In kurzer Zeit sah Piemont, Dank der Gesamttätigkeit der Regierung, der Provinzen, der Gemeinden, der Privatleute und der Società d'istruzione e d'educazione, seine Schul- und pädagogischen Angelegenheiten auf das schönste gehoben und in gute Bahnen gelenkt; sah Abendschulen für Kinder und Sonntagschulen für Erwachsene gegründet, die Elementarschulen für Knaben vollständig neu organisiert, die für Mädchen ins Leben gerufen und zum Dienst an beiden Lehrerseminaren errichtet; den lateinischen Unterricht von dem der Primärschulen getrennt; neben den Anstalten für classische Bildung die für technische und professionelle

*) Dieser Gegenstand kann nur gebührend besprochen werden, wenn man zuerst einen raschen Blick auf die politische und pädagogische Bewegung wirft, welche im J. 1847 von Piemont ausgegangen die politische und pädagogische Bewegung des neuen italienischen Königreiches veranlaßte.

Bildung entstehen; in den Hauptstädten des Reiches Nationalerziehungsanstalten eröffnet; den Unterricht auf den Universitäten durch Schaffung vieler neuer Lehrstühle und durch Organisation der Facultäten erweitert; den beiden Facultäten der schönen Wissenschaften und der Philosophie, der Naturwissenschaften und der Mathematik den Charakter von Normalschulen verliehen, um die öffentlichen Anstalten für Secundärunterricht mit Lehrern zu versehen. Die im J. 1844 in Turin eröffneten Methodeschulen für Elementarlehrer verbreiteten sich mit erstaunlicher Schnelligkeit in alle subalpinischen Provinzen, später in ganz Italien. Die Methode (*metodo*) war für die Freunde der neuen Ideen zum Gegenstand der wärmsten Verehrung geworden, dagegen für die Verehrer des alten Systems ein Aergernis und die Zielscheibe ihrer Schmähungen.

Dieses unermüdlische Schaffen von Schulreformen in Piemont litt indes an einem großen Fehler, welcher bis auf den heutigen Tag das ganze Erziehungswerk in Italien verunstaltet. Man sprach und grübelte viel über Bildung des Geistes, aber für die Bildung des Characters wurde verhältnismäßig wenig oder gar nichts gethan. Die Bildung des Gemüths und des Herzens verkannten die intelligenten und thätigen Förderer der Nationalcultur zwar nicht und feindeten sie auch nicht an, aber dennoch gestatteten sie ihr nicht die ganze und volle Entfaltung, welche ihr gebührt. Es geschah viel, um den Geist auszubilden, gar wenig, um den Willen und das Herz zu veredeln. Ein großes Uebel! Denn wenn die Bildung des Geistes mit der des Characters nicht Hand in Hand geht, so ist der Fortschritt kein echter, kein wahres Element der Civilisation.

Fassen wir das Bisherige zusammen, so erkennen wir den Geist, der den pädagogischen piemontesischen Verein beseelt, und sind im Stande, die öffentliche Erziehung, wie sie in Piemont nach den politischen Reformen von 1847 neu organisiert worden war, mit der Nationalerziehung des heutigen italienischen Reiches zu vergleichen. Volksbildung nach den Grundsätzen der Sittlichkeit und der Religion und im Einklang mit dem höchsten Gut des Staatsbürgers, welches da ist Freiheit und Unabhängigkeit, das ist kurz gefaßt die Formel, um welche die Bewegung der piemontesischen Erzieher sich drehte. Sie kennzeichnet das System. Erziehung nach den Grundsätzen der Sittlichkeit und der Religion kommt einer mit dem Spiritualismus innig verbundenen Erziehung gleich, welche die Würde und Herrschaft des Geistes über die Materie anerkennt, und an die künftige persönliche Unsterblichkeit der menschlichen Seele glaubt. Erziehung im Einklang mit dem höchsten Gut des Staatsbürgers, der Freiheit und Unabhängigkeit, heißt so viel als eine den Bedürfnissen und gesellschaftlichen Bestrebungen unseres Landes entsprechende Erziehung. Auf diese Weise befundete die subalpinische Pädagogik einen doppelten Charakter, nämlich Spiritualismus und Bildung, Religion und Rationalität, Glauben und Freiheit, Auctorität und Unabhängigkeit; der nackte und absolute Rationalismus lag also weder in der Absicht noch in dem pädagogischen Wirken der subalpinischen Erzieher; in den Besprechungen ihrer allgemeinen Congresse, in ihren Schriften und in ihren Schulordnungen war kein Ausdruck, kein Wort, kein Act, welcher dazu hätte führen können, die Grundlage des alten Glaubens zu erschüttern.

Wir sahen, wie der von den politischen Reformen von 1847 hervorgerufenen Bewegung in Piemont entsprochen wurde, indem es Hand anlegte, sein altes Schulwesen auf neuem Grunde wieder aufzubauen. Diese Bewegung berührte, was das pädagogische Moment betrifft, die übrigen italienischen Provinzen wenig oder gar nicht, mit Ausnahme der Lombardei und Venetien, welche den öffentlichen Studien und den Erziehungsanstalten eine rationellere und den neuen Bestrebungen entsprechendere Gestalt zu geben suchten. Der öffentliche Unterricht, so wie er im J. 1848 in der Lombardei organisiert war, bot in seiner äußeren Form ein vollständiges Unterrichtssystem dar. Und in der That, was den Primärunterricht anbelangt, so war er vor der Revolution von 1848 so blühend und so allgemein verbreitet, daß die lombardeo-venetianischen Provinzen wohl als Muster für das übrige Italien aufgestellt werden konnten. Hingegen war

der Secundärunterricht in seinem innern Organismus so verdorben, daß er wohl scheinbar gut, aber in Wirklichkeit eine traurige geistige Folter war; denn der Gymnasialunterricht, tyrannisirt durch die ausschließliche Herrschaft des Lateinischen über die anderen Fächer, artete in einen Mechanismus leerer Formen und todter Worte aus, und hörte so auf, eine geistige Uebung zu sein. Allgemein und energisch wurde deshalb eine Reform der Pädagogik verlangt, um dem Secundärunterricht eine ausgedehntere, harmonischere und rationellere Einrichtung zu geben, aber diese Reform ließ die positive Religion ganz unberührt, während die Neuerer des heutigen Italiens die Schule rein staatlich zu machen suchten, indem sie dieselbe auf den Cultus der reinen Vernunft gründeten. Die österreichische Regierung verstand die Zeichen der Zeit und durch kaiserlichen Erlaß vom 16. September 1849 reformirte sie den innern Organismus des Gymnasialunterrichts. Der 1850 vom Wiener Ministerium veröffentlichte Entwurf eines Organisationsplanes für Gymnasien und technische Schulen zeigte, wie und worin das alte System des Secundärunterrichts geändert worden war. Um die Scheidung zwischen Schule und Leben, die nothwendige Folge der tyrannischen Herrschaft des Lateinischen zu beseitigen, wurde der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts in das Aneinandergreifen der verschiedenen und mannigfaltigen Lehrfächer verlegt, von denen einige neu eingeführt, andere erweitert worden waren. Nachdem dem Unterricht in den todten Sprachen bescheidenere Grenzen gesteckt waren, wurde der in der Mathematik und den Naturwissenschaften verhältnismäßig gebührend ausgedehnt und der italienischen Sprache und Literatur eine größere, dem Recht der Rationalität entsprechende Entwicklung gegeben. Die zwei bisher als einander entgegengesetzt betrachteten Curse des Gymnasiums und Lyceums wurden nun unter der doppelten Benennung von Unter- und Obergymnasium mit einander verbunden. Zu dem von Piemont und dem lombardo-venetianischen Staate entfalteten lebendigen und regen Eifer, um den öffentlichen Studien eine bessere Organisation zu geben, bildete das geringe Interesse, man könnte fast sagen die Trägheit, die die anderen Staaten in einer so wichtigen Angelegenheit an den Tag legten, einen seltsamen Contrast. Nur Toscana suchte durch das Gesetz vom 30. Juni 1852 etwas in der Sache zu thun. Vor 1848 waren die beiden Angelpunkte des öffentlichen Unterrichts in Toscana die Unabhängigkeit von der geistlichen Herrschaft und die Freiheit des Unterrichts, welche jedem gestattete, sich nach der Methode, die ihm die beste schien, dem Volksunterricht zu widmen. Indem die toscanische Regierung nur für den Unterricht auf der Universität sorgte, überließ sie das Schicksal des öffentlichen und insbesondere des Elementarunterrichts der Thätigkeit der Bürger und dem Beistand der Municipalitäten; und es ist gewiß zu bedauern, daß ein Land, welches in der Pflege der öffentlichen Studien volle Freiheit genoß, aus dieser Freiheit keinerlei Nutzen gezogen hat. Das 1852 von der toscanischen Regierung erlassene neue Gesetz änderte die genannten zwei Angelpunkte gänzlich. Die Unabhängigkeit der Schulen von der geistlichen Herrschaft wurde durch die Aufsicht der Bischöfe über die öffentlichen und Privaterziehungsanstalten ersetzt; an die Stelle des freien Unterrichts trat die Einmischung der Regierung, der es zustand, die Disciplinarverordnungen und die Lehrbücher zu genehmigen und die Lyceallehrer zu ernennen. Die Lehrer der niederen Schulen und der Gymnasien wurden von den Gemeinderäthen ernannt, jedoch unter der Genehmigung des Ministers des öffentlichen Unterrichts.*)

Der öffentliche Unterricht seit dem Beginn des italienischen Königreichs bis 1879. — So stand es mit den Schulen in Italien vor 1859. Inzwischen triumphirte die politische Umwälzung der Halbinsel aufs neue über die Vergangenheit, und wie die verschiedenen italienischen Staaten allmählig sich in einen einzigen verschmolzen und das italienische Königreich sich organisch gestaltete, breitete sich auch die schon von 1847 bis 1859 in Piemont lebhaft zu Tage getretene pädagogische Bewegung über alle Regionen der Halbinsel aus. Während aber in dem früheren sub-

*) Siehe Giuseppe Allievo. Della pedagogia in Italia von 1846 bis 1866

alpinischen Staate das große, in jenem denkwürdigen Decennium vollendete pädagogische Werk der freien und vereinten Thätigkeit der Regierung, der Provinzen, der Municipalitäten, der Privatleute und der Società d'istruzione zu verdanken war, verdrängte jetzt die italienische Regierung das Wirken anderer durch ihre zu weit gehende Einmischung, indem sie für alle Zweige des Unterrichts ähnliche und gleichförmige Einrichtungen, Regeln und Systeme vorschrieb, als ob die Vereine, die Municipalitäten, die Privatleute nicht im Stande gewesen wären, irgend etwas gutes zu stiften und die unter ihren Augen befindlichen Dinge nicht besser verstünden, als die Regierung. Die neue von der italienischen Regierung eingeführte Schulorganisation beruhte auf dem organischen Gesetze für den öffentlichen Unterricht vom 13. Nov. 1859, welches, nach dem Namen des bevollmächtigten Ministers, Leggo Casati genannt wird, und obgleich schon in mehreren Punkten abgeändert, doch fortwährend noch das leitende Gesetzbuch für die öffentlichen Studien in Italien ist. In demselben und dem darauf folgenden Jahre 1860 setzten die Generalgouverneure der Emilia, der Marken, Umbriens, Toscana's, Neapels und Siciliens, welche im Namen Victor Emanuel's jene damals dem früheren subalpinischen Staate einverleibten Provinzen regierten, mittelst aufeinander folgender Decrete Oberschulräthe und Inspectoren ein, gründeten Lehrerfeminare und Lehrerconferenzen, Lyceen, den niedern und höhern technischen Unterricht, der noch ganz gefehlt hatte, kurz die ganze Schulorganisation, welche seit Jahren in Piemont bestand. Das Gesetz Casati vom 13. Nov. 1859, welches hier dem Gesetze Buoncompagni von 1848 folgte, zerfällt in fünf Abtheilungen folgenden Inhalts: 1) centrale und locale Schulverwaltung; 2) höherer Universitätsunterricht; 3) classischer Secundärunterricht; 4) technischer Unterricht; 5) Elementarunterricht. Die Behörden, die an der Spitze der Centralverwaltung des öffentlichen Unterrichts stehen, sind: 1) der Minister; 2) der 21 Mitglieder zählende Oberschulrath, welcher die Vorschläge zu Gesetzen und Verordnungen vorbereitet und discutirt, die Lehrbücher und Lehrpläne prüft und dem Minister vorschlägt, sein Gutachten über die Ansprüche der Bewerber um Lehrstühle an Universitäten abgibt, die den Lehrern zur Last gelegten Vergehen beurtheilt; 3) Generalinspectoren, denen obliegt, den Gang des öffentlichen Unterrichts sorgfältig zu überwachen. Den Centralbehörden untergeordnet präsidirt der Localverwaltung des öffentlichen Unterrichts: ein Rector und ein akademischer Rath für jede Universität; ein königl. Oberschulrath (providitore) in der Hauptstadt einer Provinz, ein Inspector für den Primärunterricht und ein Provincialschulrath (consiglio scolastico provinciale), welcher darauf zu sehen hat, daß die Schulgesetze und Schulordnungen befolgt werden, die von den Gemeinderäthen vorgeschlagenen Elementarlehrer bestätigt, die Lehrbücher für den Primärunterricht genehmigt und über die Zulassung zu den Lehrcursen und Prüfungen der Secundär- und Musterschulen (Scuole normali) Beschlüsse faßt. Zu bemerken ist, daß diese den Organismus der Schulverwaltung betreffenden Verfügungen im wesentlichen schon in dem piemontesischen Gesetze vom 22. Juni 1857 enthalten waren und dann mit dem Gesetz Casati 1859 verschmolzen wurden, welches unter dem Scepter Victor Emanuel's Gültigkeit für ganz Italien bekam.

Indem wir nun die Organisation der Studien, wie sie uns in den Abtheilungen 2. 3. 4 u. 5. des genannten Gesetzes entgegentritt, zu Grunde legen, werden wir einen gedrängten Bericht über den Zustand des Elementar-, Secundär- und höheren Unterrichts in Italien geben, wie er sich in den letzten 20 Jahren, von 1860—1879, allmählig gebildet hat.

A. Unterricht in den Primär- und Musterschulen und in den Lehrerfeminaren. — a) Elementarschulen — Noch ehe das neue italienische Königreich im J. 1860 gegründet war, hatte der Elementarunterricht in Piemont einen solchen Aufschwung genommen und sich so verbreitet, daß derselbe von Sachverständigen für den besten und vollkommensten nicht nur in ganz Italien, sondern sogar in ganz Europa erklärt wurde. Karl Albert hatte schon seit dem 1. August 1845 durch seine königl. Diplome die Schulen mit guten Lehrern und einsichtsvollen Inspectoren versehen. Das

Gesetz vom 4. Oct. 1848 machte den Elementarunterricht obligatorisch in Knaben- und Mädchenschulen aller Gemeinden, und die Verordnung vom 21. Aug. 1853 verlieh den Elementar- und Fachschulen eine so erweiterte und solide Einrichtung, daß der Urheber des Gesetzes vom 13. Nov. 1859 selbst gestehen mußte, in diesem Punkte bleibe wenig oder gar nichts abzuändern übrig. Es wird genügen, wenn ich sage, daß, während im Anfang des Jahres 1848 kaum $\frac{1}{5}$ der Bevölkerung Piemonts lesen und schreiben konnte und Mädchenschulen kaum dem Namen nach bekannt waren, die Statistik gegen Ende des Jahres 1857 kaum $\frac{1}{5}$ der ganzen Bevölkerung aufzuweisen hatte, das des Schreibens und Lesens ganz unkundig war, und mehr als 6000 von Gemeinden und Privatleuten errichtete Knabenelementarschulen und mehr als 4000 Mädchenschulen mit einer Frequenz von über 300,000 Zöglingen aufzählte.

Nach dem jetzt geltenden Gesetz Casati zerfällt der Elementarunterricht in zwei Abtheilungen, in eine niedere und eine höhere, wovon jede wieder in zwei Classen sich gliedert. Der Unterricht in der niedern umfaßt Religion, Lesen, Schreiben, Elementarrechnen, italienische Sprache, die Anfangsgründe des metrischen Systems. Für diese erste Periode des Elementarunterrichts bestimmt das Gesetz zwei Jahre; da diese aber in Wirklichkeit nicht hinreichen, so widmen aufgeklärtere Gemeinden derselben gewöhnlich drei Jahre. Der Unterricht in der höheren Abtheilung dauert zwei Jahre und umfaßt außer den Fächern der niedern grammatikalische und Stilübungen, Schönschreiben, Buchführung, Elementargeographie, Erzählung der wichtigsten Thatfachen der vaterländischen Geschichte und die für das tägliche Leben nothwendigsten Kenntnisse aus den Naturwissenschaften. Außer den obenerwähnten Fächern werden in den höheren Knabenschulen die ersten Elemente der Geometrie und Linearzeichnen, in den Mädchenschulen weibliche Arbeiten gelehrt. Alle diese in den 4 Elementarclassen behandelten Fächer waren in Piemont gemäß der Verordnung vom 21. Aug. 1853 vorgeschrieben und gelehrt worden. Für jede Gemeinde ist wenigstens eine Schule vorgeschrieben, in welcher den Knaben der niedere Elementarunterricht ertheilt wird, und eine andere für die Mädchen; beide sollen nach dem Geschlechte getrennt sein; indes sind in einigen Provinzen besonders Oberitaliens sogar in Städten die niederen Knabenschulen, und zwar nicht ohne guten Erfolg, Lehrerinnen anvertraut. In Flecken oder Häusergruppen, welche die Gemeindegemeinschaft nicht benutzen können und doch über 50 schulfähige Kinder beider Geschlechter haben, ist eine Schule wenigstens für einen Theil des Jahres vorgeschrieben. Die höheren Knaben- und Mädchen-Elementarschulen sind in allen Städten und Dörfern, die Anstalten für Secundärunterricht haben, und in allen Gemeinden von über 4000 Seelen vorgeschrieben. Keine Classe soll gleichzeitig mehr als 70 Schüler haben; doch dürfen die Zöglinge der Schulen, welche nur aus einer Classe bestehen, die Zahl von 70, aber nie die von 100 überschreiten. Kein Zögling kann in eine höhere Classe aufrücken, wenn er nicht die Abgangsprüfung glücklich bestanden hat. Die Lehrbücher für die verschiedenen Unterrichtsfächer werden meist aus dem, vom Provinzialschulrath mit dem Schulkalender zugleich veröffentlichten Verzeichnisse gewählt, mit Ausnahme des vom Bischof der Diocese approbirten Katechismus. Das Schuljahr dauert 10 Monate und wird in 2 Semester eingetheilt, wovon jedes mit einem Examen abschließt. Der Stundenplan wechselt in den verschiedenen Gegenden, je nach dem Klima und den ländlichen Beschäftigungen, und umfaßt gewöhnlich Vormittags- und Nachmittagsstunden. In einigen Städten und in zerstreut liegenden Dörfern dauert der Unterricht den Tag über ununterbrochen fort. In den Ortschaften auf dem Lande werden die Schulen von einem Delegirten oder einem von der Gemeinde ernannten Oberschulinspector, der sein Amt unentgeltlich verwaltet, geleitet; dagegen in bedeutenden, vollreichen Städten haben die verschiedenen Elementarschulen besondere Directoren, welche von dem Municipalassessor für öffentlichen Unterricht abhängen. Neben den öffentlichen Municipalschulen erlaubt das Gesetz Privatschulen unter der Leitung von Bürgern, die ihren Eigenschaften nach auch befähigt wären, öffentlichen Elementarschulen vorzustehen.

Nach dem bestehenden Gesetz ist der Elementarunterricht unentgeltlich, die Väter

oder deren Stellvertreter sind aber verpflichtet, ihren Kindern beider Geschlechter, die vermöge ihres Alters die niedere Elementarschule besuchen können, diesen Elementarunterricht zu verschaffen wie es ihnen am angemessensten erscheint; und wenn sie diese Pflicht versäumen, werden sie auf Grund des Artikels 326 des Staatsgesetzbuches bestraft. Aber dieser Artikel blieb ohne alle praktische Anwendung, weil unser Strafgesetzbuch keinen ausdrücklichen Paragraphen gegen diejenigen enthielt, welche der gesetzlichen Verpflichtung hinsichtlich des Unterrichts nicht nachkommen; es wurden auch in dem Gemeindegesetz die Gemeinden nicht gezwungen, öffentliche Schulen zu eröffnen; vielmehr nur den Inspectoren und den Provinzialschulräthen die Befugnis ertheilt. Im übrigen kann man nicht sagen, daß dieser den obligatorischen Unterricht betreffende Artikel des Gesetzes bis zum Jahre 1877 ein todter Buchstabe geblieben sei. Wir haben bereits gesehen, welchen außergewöhnlichen Aufschwung der Elementarunterricht in Piemont ohne jeglichen gesetzlichen Zwang schon 15 Jahre vor der Entstehung des italienischen Königreiches genommen hatte. Fügen wir jetzt noch bei, daß in den 18 Jahren, während welcher der genannte Artikel des Gesetzes Casati keine praktische Anwendung fand, die Primärschulen dennoch allmählich eine bedeutende Ausdehnung erlangten. Die Sache wird vollkommen klar, wenn man die folgende Tabelle über den Stand des Elementarunterrichts in dem Schuljahre 1860—1861 mit derjenigen des Jahres 1877 vergleicht, in welchem ein besonderes Gesetz über den obligatorischen Unterricht erlassen wurde.

Tabelle über den Elementarunterricht im Schuljahre 1860—61.

Gegenden.	Bevölkerung.	Zahl der Gemeinden.	Gemeinden mit			Lehrer.	Lehrerinnen.	Gesamtsumme.	Schüler.	Schülerinnen.	Gesamtsumme.
			Knaben- und Mädchen-schul.	Knaben-schulen.	Gesamtsumme.						
Piemont und Ligurien	3,506,563	1799	1494	1775	3269	4207	2454	6661	160,481	123,667	284,148
Lombardei	3,026,533	2267	1634	2158	3792	3152	2311	5463	128,300	114,590	246,890
Emilia	2,127,125	368	190	245	433	1150	395	1545	40,138	25,007	65,145
Toscana	1,815,243	250	108	230	338	561	178	739	16,837	13,260	31,097
Marken und Umbrien	1,395,799	462	225	411	636	617	252	869	18,477	12,935	31,412
Neapel	7,060,618	1846	835	1755	2590	1755	835	2590	70,103	35,425	105,528
Sicilien	2,223,476	362	66	268	334	657	83	740	15,468	6120	20,588
Sardinien	573,113	372	94	338	432	376	123	499	9469	6925	16,394
Rom und Venetien fehlen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Gesamtsumme	21,728,450	7726	4646	7180	11,826	12,475	6631	19,106	459,273	341,929	801,202

In dem Zeitraume von 1860—1877 stieg die Zahl der Lehrer an öffentlichen Schulen ohne die der Privatschulen von 19,106 auf 37,642, und die der Schüler und Schülerinnen von 801,202 auf 1,900,000. Indes ist die Gesamtzahl der Schulen und Schüler unter die verschiedenen Gegenden Italiens ganz ungleich vertheilt. Von den 37,642 Lehrern, die an öffentlichen Schulen im italienischen Königreiche 1877 wirkten, zählte Oberitalien allein 19,321 mit einer Bevölkerung von über 9,000,000 Einwohner, so daß nur 18,321 auf Mittel- und Süditalien und die Inseln Italiens kommen. Ebenso besuchten von 1,722,000 Schülern öffentlicher Schulen mehr als eine Million die Schulen Oberitaliens, so daß für die anderen Schulen des Königreiches kaum 700,000 Schüler blieben. Die Provinz Turin zeichnet sich in der Volksbildung unter allen anderen Italiens aus, da sie mit 972,986 Einwohnern 2730 Lehrer an öffentlichen Schulen besitzt, also auf 350 Seelen einen Lehrer zählt. Dann folgen die Provinzen Cuneo, Novara, Alessandria, so daß in Piemont die Zahl der Zöglinge, welche im J. 1866 ungefähr 11% der Gesamtbevölkerung betrug, im J. 1876 bis zu 13,34% stieg. Nach Piemont kommt die Lombardei, wo die Provinz Sondrio einen öffentlichen Lehrer auf 314 Einwohner zählt, während in der Provinz Mailand

auf 771 einer kommt. Folgende Tabelle veranschauliche den Stand des Schulwesens in den verschiedenen Gegenden Italiens:

Tabelle über den Elementarunterricht im Jahre 1877.

Gegenden.	Be- völkerung.	Provinzen.	Gemeinden.	Lehrer in den Classen					Ge- sammt- summe.	Schüler und Schülerinnen.		Gesamt- summe.
				höheren männlichen.	höheren weiblichen.	in den niederen männlichen.	in den niederen weiblichen.	gemischten.		der öffent- lichen Schulen.	der Privat- schulen.	
Nord-Italien.												
Piemont	2,869,564	4	1484	275	181	2629	2377	1672	7134	387,395	27,476	414,871
Ligurien	843,812	2	308	104	76	616	495	245	1536	75,437	6141	81,578
Venetien	2,642,807	8	794	202	137	1878	1505	372	4094	222,433	14,647	237,080
Lombardei	3,460,824	8	1917	291	165	2719	2513	809	6557	341,229	26,183	367,412
Centroitalien.												
Emilia	2,113,828	8	323	211	110	1164	867	512	2864	116,733	23,161	139,894
Marken	915,419	4	249	116	70	570	389	176	1321	35,513	5284	40,797
Umbrien	549,601	1	159	70	52	355	237	195	99	27,152	1731	28,883
Latium	836,704	1	227	100	76	419	402	43	1040	40,668	10,767	51,435
Toscana	2,142,525	8	277	129	114	923	729	285	2180	98,107	33,796	131,903
Süd-Italien.												
Abruzzen	1,828,982	4	456	80	35	697	516	122	1450	57,412	2325	59,737
Molisen	2,754,592	5	612	185	108	1248	1145	167	2853	117,367	37,254	154,621
Campanien	1,420,892	3	237	188	110	468	470	26	1262	41,213	6184	47,397
Apulien	510,543	1	124	40	17	183	155	2	397	13,945	1898	15,843
Basilicata	1,206,302	3	410	88	19	595	438	1	1141	39,011	2883	41,894
Calabrien	636,660	2	365	63	36	335	255	66	755	28,667	1500	30,167
Inseln.												
Sardinien	2,584,099	7	359	326	163	923	704	33	2149	80,387	7718	88,105
Uebersicht:												
Oberitalien	9,847,007	22	4503	872	559	7842	6890	3158	23,321	1,026,494	74,447	1,100,941
Mittelitalien	6,558,077	22	1235	626	422	3431	2624	1211	7504	318,173	74,739	392,912
Süditalien	7,175,311	16	1839	581	289	3191	2724	318	7103	728,948	50,544	779,492
Inseln	3,220,759	9	724	389	199	1258	959	99	2904	109,054	9218	118,272
Gesamt-Sa.	26,801,154	69	8301	2468	1469	15,722	13,197	4786	40,832	2,182,669	208,948	2,391,617

Das war der Zustand der Primärschulen in Italien, als das Gesetz vom 15. Juli 1877 erlassen wurde, welches den Elementarunterricht obligatorisch machte. Aus dem angeführten Berichte geht hervor, daß 6742 Gemeinden ihrer Verpflichtung nachkommen konnten, ohne die gegenwärtige Zahl der Lehrer zu vermehren, während 400 sich beeilten, die nöthigen Anstalten zu treffen. So konnten von 8301 Gemeinden des Reiches bereits mehr als 7000 dem Gesetze Folge leisten, und damit es in jeder Gemeinde des Reiches in Kraft treten konnte, fehlten nur noch 320 Lehrer in Oberitalien, 550 in Mittelitalien, 1200 in Süditalien, 450 in Sicilien und Sardinien. In den zwei Jahren, die seit dem Erlaß dieses Gesetzes verfloßen, bemerkte man einen wesentlichen Fortschritt, da die Zahl der Lehrer von 37,642 auf mehr als 40,000 stieg, und von 1559 Gemeinden, welche im Anfange des Schuljahres 1877—78 der Verpflichtung keine Folge geleistet hatten, wohl 566 das Gesetz erfüllten und die Zahl der Schüler um 130,000 zunahm. Im übrigen ist zu bemerken, daß von den 8301 Gemeinden des Reiches nur 1141 in angemessener Weise für die nöthigen Localitäten gesorgt haben, und daß von 37,642 in Italien errichteten öffentlichen Elementarschulen nur 5175 in guten Localitäten sich befinden, während 12,500 nur mittelmäßige und 19,967 ungenügende und unpassende haben. Doch darf man die traurige Thatsache nicht unerwähnt lassen, daß während in den 10 Jahren von 1866—1876 die Schülerzahl in den Elementarschulen von 1,380,000 bis auf 1,900,000 gestiegen war, die Gesamtzahl der wegen verschiedener Verbrechen Verurtheilten von 28,868 auf 53,473 stieg.

Die wichtigsten Verfügungen, die das Gesetz vom 15. Juli 1877 über den obli-

gatorischen Unterricht enthält, sind folgende: Die Knaben und Mädchen, welche das 6. Jahr zurückgelegt haben und deren Eltern (oder Stellvertreter derselben) ihnen den nöthigen Unterricht nicht verschaffen, müssen in die Elementarschule der Gemeinde geschickt werden. Der Zwang erstreckt sich bloß auf den niederen Elementarcurs und dauert bis zum Alter von 9 Jahren. Diejenigen, welche die ihnen vom Gesetz auferlegte Pflicht vernachlässigen, können weder aus dem Ueberschuß der Gemeindefasse noch aus dem der Provinzial- oder Staatskasse eine Unterstützung oder ein Stipendium erlangen, bekommen ferner nicht die Erlaubnis zum Tragen von Waffen und ziehen sich eine Strafe von 50 Centimes bis 10 Frank zu. Die Gemeinden sind mit Einwilligung des Provinzialschulrathes berechtigt, die Zeit der Eröffnung und des Schlusses der Curse in den Elementarschulen zu bestimmen. Während der Ferien sind die Zöglinge verpflichtet, die Sonntagschulen da, wo solche bestehen, zu besuchen. Nachdem die Schüler die niedere Elementarschule absolvirt haben, müssen sie ein Jahr lang die Abendschulen, wo solche sind, besuchen. Das Gesetz muß in Anwendung gebracht werden bei Gemeinden mit einer Bevölkerung unter 5000 Einwohnern, wenn sie auf je 1000 Seelen wenigstens einen Lehrer für den niederen Curs haben, bei Gemeinden mit einer Bevölkerung von 5000—20,000 Einwohnern, wenn wenigstens auf 1200 ein solcher kommt; bei größeren Gemeinden, wenn wenigstens für 1500 einer zu Gebote steht. In allen anderen Gemeinden wird das Gesetz nach und nach eingeführt, je nachdem die Schulen die obenerwähnten Bedingungen erfüllt haben werden. Die niedere Elementarschule umfaßt die Grundbegriffe der Pflichten des Menschen und des Bürgers, Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe der italienischen Sprache, des Rechnens und des metrischen Systems. Wie man sieht, ist der Religionsunterricht, welcher früher obligatorisch war (obgleich außer dem Gebet beim Beginn der Schule keine anderen religiösen Uebungen vorgeschrieben waren), in dem neuen Gesetze von 1877 stillschweigend übergangen. Diese Neuerung wurde im allgemeinen von den Familienvätern nicht günstig aufgenommen, sie verlangen vielmehr von den Gemeinden, daß ihre Kinder im Katechismus unterrichtet werden. So haben z. B. in Turin 9700 Familienväter unter 10,000 vom Gemeinderath den Religionsunterricht für ihre Kinder verlangt. Der Gemeinderath von Genua schaffte diesen Unterricht in den Elementarschulen ganz ab, und überbot so noch das Gesetz, nach welchem er wenigstens facultativ ist; die Familienväter appellirten an den Staatsrath, welcher ihnen Recht gab mit der Erklärung, das neue Gesetz habe den Religionsunterricht weder gänzlich abgeschafft noch verboten; worauf ein königliches Decret den Beschluß des Gemeinderathes von Genua annullirte. In demselben Jahre 1877, in welchem die Theilnahme an dem Religionsunterricht in den Elementarschulen freigestellt ward, schaffte ein neues Gesetz das Amt eines geistlichen Directors an den Lyceen, Gymnasien und technischen Schulen ab, gerade wie einige Jahre vorher die theologische Facultät an allen Staatsuniversitäten beseitigt worden war.

Von den Schulen gehen wir zu den Lehrern über. Um in einer öffentlichen Elementarschule als Lehrer gewählt werden zu können, muß der Candidat das 18. Lebensjahr zurückgelegt haben und im Besitze eines Zeugnisses über gute Sitten und eines durch Prüfung erlangten Befähigungspatentes sein. Die Lehrer der Gemeinde-Elementarschulen werden von dem Gemeinderath mit Zustimmung des Provinzialschulrathes ernannt. Das Gesetz läßt den Gemeinden volle Freiheit, dieselben auf eine bestimmte Zeit anzustellen; wird kein bestimmter Termin festgesetzt, so gilt in der Regel die Anstellung auf drei Jahre. Eine Pension wird ihnen nicht ausgesetzt, da sie nicht als eigentliche Beamte betrachtet werden, sondern als Leute, die für eigene Rechnung arbeiten. Einige Gemeinden, wie die von Turin, Mailand, Genua und Palermo machen nach einer gewissen Probezeit ihren Lehrern die Stelle, die sie bekleiden, zu einer definitiven und verleihen ihnen nach einer bestimmten Reihe von Dienstjahren Pensionsberechtigung; aber dieses schöne Beispiel fand nur kümmerliche und seltene Nachahmung. Die finanziellen Verhältnisse der Lehrer erregen ein Gefühl der Entmuthigung

und des Mitleids derart, daß der Minister Vercè sagen mußte, unter den civilisirten Staaten verwende vielleicht kein einziger so wenig auf Volksbildung, wie Italien. Es ist wahr, daß nach dem noch immer geltenden Gesetz Casati das Minimum des Gehaltes eines Elementarlehrers auf dem Lande 500 Fr. beträgt und eines solchen in der Stadt 800. Hierbei wurde eben vorausgesetzt, die Gemeinden würden einen etwas höheren Gehalt geben; allein diese betrachteten das Minimum als das Maximum, das einem Lehrer gewährt werden könne, so daß in sehr vielen Gemeinden auf dem Lande der Lehrer schlechter bezahlt ist, als die Aufwärter des Ministeriums und der Präfecturen, sogar schlechter als Handwerker und Tagelöhner. Besagtes Gesetz Casati bestimmte ferner, es solle auf Kosten der Gemeinden und des Staates eine Klasse unter dem Namen: *Monte delle pensioni dei maestri elementari* errichtet werden; diese lobenswerthe Verfügung erweckte frohe Hoffnungen, die sich aber bald in bittere Enttäuschung verwandelten, da sie niemals ausgeführt wurde. Erst am 16. December 1878, also zwanzig Jahre später, wurde ein Gesetz erlassen, welches eine Pensionsklasse für die öffentlichen Lehrer an den Elementarschulen gründete, mit Ausschluß jedoch (ich weiß nicht mit welchem Rechte) der alten Lehrer, nämlich derjenigen, die über 55 Jahre alt sind und deswegen gerade mehr Rücksicht verdienen. Die armen Lehrer fühlten daher die Nothwendigkeit, unter sich eine Klasse zu gegenseitiger Unterstützung zu gründen und von ihrem ohnehin schon mageren Einkommen einen Theil zurückzulegen, um die letzten Jahre ihrer mühevollen Laufbahn vor dem Elend zu schützen und sich für Krankheiten vorzusehen. Zu diesem Zwecke bildete sich in Turin die *Società di mutuo soccorso fragli insegnanti*, die durch ein königl. Decret vom 24. November 1853 autorisirt wurde und in einem Zeitraum von 26 Jahren ein Capital von ungefähr zwei Millionen und mehrere Tausende von Mitgliedern zusammenbrachte. Diesem Verein wollen sich das 1856 gegründete *Istituto di mutuo soccorso fra i maestri privati di Lombardia* zu Mailand, und die *Società di mutuo soccorso dei maestri di Genova e dell' Umbria* anschließen. Vor 3 Jahren gründete der Minister Bonghi die Erziehungsanstalt (*convitto*) von Assisi, um elternlose Lehrerkinder aufzunehmen und zu unterrichten; aber diese Anstalt gedeiht nicht wie sie es nach der Intention des edlen Gründers verdiente. Kurz jedermann erkennt an, daß die finanzielle Lage der Lehrer verbessert werden müsse, wenn man gute Elementarschulen haben wolle, und daß man vergebens neue Lehrererseminare und Herbstconferenzen stifte, wenn dem müden Lehrer im Greifenalter keine andere Aussicht bleibe als mitleiderregende Armut.

b) *Musterschulen und Lehrererseminare.* — Vor 1860 hatte nur Piemont zur Heranbildung von Elementar-Lehrern und -Lehrerinnen bestimmte Schulen. In der Lombardei und im Herzogthum Parma gab es keine eigentlichen Lehrererseminare, man verlangte jedoch von den Lehrern irgend eine Probe ihrer Befähigung. Im J. 1844 wurde in Piemont die erste methodische Musterschule gegründet, auf welche im folgenden Jahre eine höhere Schule für Pädagogik auf der Universität Turin folgte, aus welcher später die meisten Lehrer der Pädagogik hervorgiengen. Im J. 1845 wurden auf Kosten der Provinzen die vierteljährigen Methodeschulen gegründet, welche im J. 1853 in Lehrer- und Lehrerinnenfeminare für die Dauer von einem Jahre verwandelt und dann durch das piemontesische Gesetz vom 20. Juni 1858 zwei- und dreijährig wurden. Diesem Gesetze, welches mit leichten Abänderungen in dem Generalgesetz vom 13. Nov. 1859 wieder enthalten ist, verdankt man die Gründung der eigentlich sog. Normalschulen, und es ist noch immer deren Grundprincip. Nach 1859 wurden zuerst in der Lombardei und Emilia, dann in der Romagna, in den Marken und Umbrien und zwar in vielen Städten Lehrererseminare und Conferenzen ähnlich denjenigen, welche in Piemont von 1846 bis 1853 eröffnet worden waren, gegründet und auf Kosten des Staates unterhalten, worauf das System der in Piemont errichteten Normalschulen in allen Provinzen des italienischen Königreichs sich verbreitete. Es giebt also gegenwärtig staatliche Normalschulen (Musterschulen), andere auf gleicher Stufe stehende Schulen,

öffentliche und Privatseminare für Lehrer und Lehrerinnen mit einem einjährigen Cours und Schulen und Conferenzen für Lehrende von kürzerer Dauer. Die Lehrer und Lehrerinnen für den niederen Cours gehen sowohl aus Normalschulen und Lehrerseminaren, als auch aus Conferenzen von einigen Monaten und Privatschulen hervor.

Die gegenwärtige Organisation unserer Normalschulen und Lehrerseminare stützt sich auf das Gesetz vom 20. Juni 1858, auf das vom 13. Novbr. 1859 und auf die Verordnung vom 9. Nov. 1861 in folgender Weise. Der Unterricht in den Normalschulen umfaßt Religion und Sittenlehre, Pädagogik, italienische Sprache und Stilistik, Geographie und vaterländische Geschichte, Rechnen und die Grundregeln der Geometrie, Anfangsgründe der Naturwissenschaften und der Gesundheitslehre, Schönschreiben, Linearzeichnen, Choralgesang. Für die künftigen Lehrerinnen kommt noch der Unterricht in weiblichen Arbeiten hinzu. Ein neues Gesetz vom 7. Juli 1878 macht das Turnen obligatorisch für die Normalschulen und Lehrerseminare ebenso wie für die Elementar- und Secundärschulen. Der Cours der Normalschulen dauert drei Jahre und ist so vertheilt, daß in den ersten 2 Jahren die Lehrer für die niedere Stufe, und in allen drei Jahren die für die höhere vorbereitet werden. Begleitet wird er von häufigen praktischen Uebungen, welche in einer der 4 Elementarclassen, die zur Verfügung des Instituts gestellt sind, vorgenommen werden. Die Hauptfächer des Unterrichts sind drei ordentlichen Professoren, wovon einer das Amt eines Schuldirectors versieht, anvertraut, die anderen Lehrern, die noch nicht definitiv angestellt sind. Die Provinz oder die Gemeinde, in welcher die Schule besteht, haben dafür zu sorgen, daß der Anstalt ein Convict beigegeben wird, wo die Schüler oder Schülerinnen zusammen leben können. Zur Aufnahme in einer Normalschule wird verlangt: 1) das vollendete 16. Lebensjahr für die Schüler und das 15. für die Schülerinnen; 2) ein Zeugnis über ausgezeichnete Sitten; 3) Ein ärztliches Zeugnis über gute physische Constitution; 4) die Ersetzung einer Aufnahmeprüfung, welche in einem schriftlichen Aufsatz und in einer halbständigen mündlichen Prüfung über die ersten Regeln der Grammatik, die Grundoperationen der praktischen Arithmetik, den Katechismus und die biblische Geschichte besteht. Das Schuljahr dauert mit Inbegriff der Prüfungen 10 Monate. Die Provinzen, die Gemeinden, die Corpi morali haben die Befugnis, aus eigenen Mitteln Normalschulen zu gründen, welche als den Staatschulen gleichberechtigt angesehen werden, wenn sie nach denselben Principien organisiert sind. Von dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts wird jährlich eine gewisse Summe festgesetzt, um im Verhältnis zu der Bevölkerung einer jeden Provinz unter Schüler und Schülerinnen der Staatsnormalschulen vertheilt zu werden. Die obligatorischen Fächer für die Prüfungen der Lehrer auf der niederen Stufe sind: Katechismus und biblische Geschichte, italienische Sprache, Rechnen und metrisches Decimalsystem, Pädagogik, Schönschreiben; für die Prüfungen der Lehrer auf der höheren Stufe Religion, Aufsatz, Uebersicht der Literaturgeschichte, Rechnen und Buchführung, Anfangsgründe der Geometrie und der Naturwissenschaften, vaterländische Geschichte und Geographie, Pädagogik, Schönschreiben. Für die Lehrerinnen ist auch die Prüfung in weiblichen Arbeiten obligatorisch. Sittenlehre und Zeichnen sind facultativ. Diejenigen, welche die Prüfungen in allen obligatorischen und facultativen Fächern bestehen, erhalten das Diplom eines Normallehrers, die anderen das Patent eines Elementarlehrers. Zu den Prüfungen sind alle Bewerber zugelassen, wo sie auch ihre Studien gemacht haben mögen. Die Normallehrer und -Lehrerinnen haben in den höheren städtischen Schulen den Vorzug, und können sich um Stellen bewerben, über welche der Staat in seinen Lehranstalten und in den von ihm abhängigen Verwaltungen verfügt.

Die Zahl der 1876 bestehenden Normalschulen und Lehrerseminare war folgende: Staatsnormalschulen für Lehrer 21, mit 193 Lehrenden und 837 Zöglingen; das Diplom erhielten vom niederen Cours 150, vom höheren 161; Staatsnormalschulen für Lehrerinnen 27 mit 237 Lehrenden und 3101 Schülerinnen, 528 erhielten das Diplom der niederen Stufe und 582 das der höheren; den Staatschulen gleichgestellte

Normalschulen für Lehrer 4 mit 37 Lehrenden und 174 Zöglingen, 22 wurden für die niedere Stufe und 22 für die höhere patentirt; den Staatsschulen gleichgestellte Normalschulen für Lehrerinnen 10 mit 84 Lehrenden und 833 Zöglingen, wovon 96 für die niedere Stufe und 144 für die höhere patentirt wurden; Lehrerseminare 8 mit 67 Lehrenden und 237 Schülern, wovon 29 das Diplom für die niedere Stufe erlangten, 28 für die höhere; Lehrerinnenseminare 31 mit 211 Lehrenden und 1593 Schülerinnen, wovon 250 das Diplom für die niedere, 157 das für die höhere Stufe erhielten; im ganzen an staatlichen und anderen Normalschulen und Lehrerseminare für Schüler zusammen 33 und 68 für Schülerinnen, mit zusammen 856 Lehrenden, 1248 Schülern und 5527 Schülerinnen; das Diplom erlangten 412 Lehrer und 1757 Lehrerinnen, ohne die sehr große Zahl derjenigen zu rechnen, die nach einer Privatvorbereitung sich an den Examen betheiligten. Daraus geht hervor, daß die Zahl der sich vorbereitenden Lehrerinnen die Zahl der studirenden Lehrer um das dreifache übertrifft. Der Hauptgrund hievon ist der, daß das Lehramt den Frauen eine der wenigen gesellschaftlichen Stellungen bietet, die ihnen zugänglich sind, während die Männer in anderen Ämtern ihre Thätigkeit mit mehr Vortheil und mit weniger Anstrengung entfalten können. Das Gesetz vom 16. Juli 1877 über den obligatorischen Unterricht versprach neue Lehrerseminare, deren Zweck sein sollte, den Lehrern vom Lande die erforderliche Bildung zu geben, damit sie mit Erfolg in den Elementarschulen den obligatorischen Unterricht erteilen könnten. Ein Ministerialerlaß vom 29. Januar 1878 setzte für den Cours dieser Lehrerseminare den Zeitraum von 2 Jahren fest und bestimmte als Fächer ihres Lehrplans: italienische Sprache, praktisches Rechnen und die Anfangsgründe des metrischen Systems, Pädagogik, Grundbegriffe über die Pflichten des Menschen und des Bürgers, Elemente der physischen Geographie, Geographie Europa's und speciell Italiens, Elemente der Geschichte Italiens und der Naturgeschichte, Linearzeichnen aus freier Hand und Schönschreiben, wozu in den Lehrerinnenseminaren noch der Unterricht in den weiblichen Arbeiten kommt. Aber der Minister Coppino, welcher dieses Circular erließ, beging den schweren Fehler in diesem knappen Lehrplan, den Religionsunterricht auszulassen; denn wenn die Lehrer denselben in den Lehrerseminaren nicht erhalten haben, so können sie ihn nicht mit Erfolg in den Elementarschulen erteilen, falls dies von den Familienvätern verlangt werden sollte. Zur Erfüllung des von besagtem Gesetze gegebenen Versprechens wurden durch königl. Decret vom 1. Mai 1878 5 neue Lehrerseminare in den Provinzen Avellino, Benevento, Cagliari, Potenza und Teramo errichtet, indem man für dieselben in dem Budget die Gesamtsumme von 115,500 Fr. festsetzte. Derselbe Minister Coppino gründete, um dem Mangel an Elementarlehrern abzuhelpen, freie Curse über Pädagogik; aber dies war eine ganz verfehlte Idee, die keine Wurzel fassen konnte, weil er für diese Curse eine Dauer von wenigen Monaten bestimmte und verfügte, daß mit Ausschluß jedes theoretischen Unterrichts sogleich praktische Lectionen über die Methode des Lesens und Schreibens und über die Praxis einer Elementarschule erteilt werden sollten, und hiemit Professoren der Philosophie an Lyceen beauftragte, Männer, die nach der ganzen Natur ihrer Studien am wenigsten zu diesem bescheidenen Amte taugen. Uebrigens genügt es nicht, neue Normalschulen und Lehrerseminare oder freie Curse über Pädagogik zu eröffnen, wenn nicht vorher die finanzielle Lage der Lehrer gebessert wird; sie werden wenig besucht werden und den Zweck, die Zahl der Lehrenden zu vermehren, gänzlich verfehlen. Zuerst mache man das Lehramt anziehend, indem man den Lehrern alle jene das Leben schmückende Annehmlichkeiten bietet, welche einem öffentlichen Erzieher zustehen, dann wird die Zahl der Normalschulen und Lehrerseminare, wenn sie zweckmäßig in den verschiedenen Theilen Italiens vertheilt sind, mehr als genügend sein.

Höhere Erziehungs- und Lehranstalten für Mädchen. Ihr Zweck ist, den Mädchen des Mittelstandes eine höhere Bildung zu geben, als diejenige, die in den vier Elementarclassen gewonnen wird, und überhaupt die Bildung des weiblichen Geschlechts zu fördern. Die höheren Mädchenanstalten entstanden alle nach 1861, und zwar weil

verschiedene Töchter wohlhabender Familien, mit den in Elementarschulen erworbenen Kenntnissen nicht zufrieden, nur aus dem Grunde sich in die Normalschulen und Lehrerfeminare einschrieben, um ihre Bildung zu erweitern. In Mailand und Turin zuerst gegründet, verbreiteten sie sich in Venedig, Padua, Asti, Genua, Bologna, Florenz und anderen bedeutenden Städten. Das Ministerium des öffentlichen Unterrichts gab durch sein Circular vom 9. Juli 1869 und durch ein anderes vom 16. August 1871 die Hauptnormen für die Gründung solcher Schulen, und unterstützte mit Geldbeiträgen die Gemeinden, welche, der Absicht des Staates entsprechend, sie zu verbreiten suchten. Der Kreis, in welchem die Unterrichtsfächer sich bewegen sollten, ist jedoch noch nicht fest vorgezeichnet. Die gewöhnlichen Fächer sind: italienische Sprache und Literatur, Geographie, allgemeine Geschichte und Geschichte Italiens, französische Sprache und Literatur, Gesundheitslehre, Physik, Rechnen, Buchführung, Schönschreiben, Turnen und weibliche Arbeiten; allein ihre Entwicklung bleibt unbestimmt und wechselt von Schule zu Schule. Daher überwiegt in einigen Städten dieser Unterricht wenig den der vierten Elementarclasse und wird in zwei oder drei Jahren absolvirt, in anderen erstreckt er sich bis auf vier Jahre, so daß manche Schülerinnen nach Vollendung dieses Cursums sich gleich zum Examen melden, um das Patent als Lehrerin zu erlangen. In der höheren Mädchenschule der Gemeinde Turin wurde der Unterricht so gesteigert, daß man das Bedürfnis fühlte, eine Schule zwischen der vierten Elementarclasse und der höheren Schule zu errichten, um die eine zu vervollständigen und auf die andere vorzubereiten; das jährliche Schulgeld steigt dort bis auf 200 Fr., während es in anderen Städten nicht einmal 100 Fr. erreicht. Die Aufnahmebedingungen sind ebenso verschieden wie die Zahl der Schülerinnen, welche in Mailand und Turin ungefähr 100, in anderen Städten nicht einmal 50 beträgt. Außer diesen Schulen, deren unmittelbarer Zweck ist, den Mädchen wohlhabender Familien eine höhere geistige Bildung zu gewähren, sind die professionellen Mädchenschulen zu erwähnen, in welchen die aus den Elementarschulen hervorgegangenen Schülerinnen in einem Handwerk oder einer Kunst unterrichtet werden, durch deren Ausübung sie die Bedürfnisse des Lebens befriedigen und für sich und ihre Familie einen ehrlichen Verdienst erwerben können. Eine solche Schule ist die vor einigen Jahren von der Gemeinde Turin gegründete Gewerbeschule für Mädchen, welche von 215 Schülerinnen besucht wird. Die italienische Regierung ist der Ansicht, die Bildung der Frauen sei mit dieser immerhin schon hohen Stufe nicht abgeschlossen. Durch ein neues königl. Decret vom 16. Decbr. 1878 wurden in Rom und Florenz für Lehrerinnen zwei höhere Bildungsanstalten gegründet, wovon die eine der Universität in Rom, die andere dem Istituto di studi superiori in Florenz zugetheilt wurde. Dieselben haben außer der allgemeinen Bildung der Frau noch den weiteren Zweck, Lehrerinnen für Seminare, Normal-, höhere und Gewerbeschulen heranzubilden. Der Curs dauert 4 Jahre; zur Aufnahme ist das Patent einer höheren Normallehrerin erforderlich. In jeder der beiden neuen Anstalten wurden 30 Plätze je zu 500 Fr. gegründet, welche im Concurrs erworben werden können. Und das ist noch nicht alles. Im Mai 1879 legte der Minister des öffentlichen Unterrichts dem italienischen Parlament einen Gesetzesentwurf zur Berathung vor, der die Gründung öffentlicher Gymnasien für Mädchen bezweckte, damit diese durch classische und positive Studien sich zur Universität vorbereiten könnten. Erfahrenen Pädagogen erscheinen diese Neuerungen sehr gewagt und gefährlich, weil die classischen und Universitätsstudien für die Frau stets seltene, löbliche Ausnahmen bleiben und nie auf die Mädchen im allgemeinen ausgedehnt werden können.

Von den weiblichen Erziehungsanstalten sind zuerst diejenigen zu nennen, welche vom Staat unterhalten werden und unmittelbar vom Ministerium abhängen (auch Collegii Educatorii genannt) also das Collegio reale delle fanciulle in Mailand, Collegio reale femminile degli angeli in Verona, Regio Istituto femminile della SS. annunziata in Florenz, Regio Educandato femminile Maria Adelaide in Palermo, Educatorio femminile Maria Pia und Educatorio Principessa Margherita in Neapel.

Die Leitung dieser Anstalten hat eine Vorsteherin, welche die Oberaufsicht über die Sitten und die Oekonomie führt und darin durch eine Vicevorsteherin unterstützt wird; beide werden durch königl. Decret ernannt. Der Unterricht zerfällt in 2 Curse: einen niederen mit 4 Elementarclassen und einen höheren mit 3, und umfaßt Religion, italienische Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie, Naturwissenschaften, Rechnen und Geometrie, Zeichnen, fremde Sprachen, weibliche Arbeiten, Turnen und facultativ Pädagogik. In dem niederen Course ist der Unterricht meistens geprüften Lehrerinnen übertragen, welche auch in der Anstalt leben und außerdem die Disciplin der Classen überwachen. Im höheren Course wird der Unterricht hauptsächlich von Professoren, die außer dem Hause wohnen, ertheilt und immer in Gegenwart einer Lehrerin. Die Mädchen werden meist vor dem 8. und nicht nach zurückgelegtem 10. Jahre in die Anstalt aufgenommen und bleiben während der ganzen Dauer ihrer Erziehung in der Anstalt, ohne je ihre Familie zu besuchen, höchst seltene Fälle ausgenommen. Einige der Zöglinge zahlen, andere sind frei; die freien Plätze werden Mädchen gewährt, deren Väter durch hervorragende Geisteserzeugnisse, im Militär, in der Magistratur und in der Staatsverwaltung sich verdient gemacht haben. Der Aufsichtsrath, der die Studien, die Disciplin und die häusliche Verwaltung der Anstalt überwacht, besteht aus dem Präfecten der Provinz, aus dem königl. Oberstudienrath und aus drei anderen Personen.

In zweiter Reihe kommen die Erziehungsanstalten, welche aus eigenen Mitteln erhalten, aber von der Staatsbehörde organisirt und geleitet werden. Es gehören hierzu die Conservatorii in Toscana, die sogen. Collegii di Maria in Sicilien und viele andere Mädchenanstalten, welche, obgleich sie früher von Schul- und Laienschwestern, die in Gemeinschaft lebten und das klösterliche Kleid trugen, geleitet worden waren, doch nie einen geistlichen Charakter hatten. Da der Zweck dieser Anstalten die Erziehung ist, und zwar ohne geistlichen Charakter, so wurden sie von dem Gesetz, das die religiösen Orden aufhob, nicht betroffen, standen aber von nun an unter dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts, das sie gemäß den alle Theile des öffentlichen Unterrichts regelnden Gesetzen und Verordnungen und getreu dem Zwecke der Erziehung, den ihre Gründer im Auge gehabt hatten, wieder neu organisirte. Deshalb wurde durch königl. Decret vom 6. Oct. 1867 eine besondere Verordnung für diese Conservatorii *femminili* veröffentlicht; und durch ein neues königl. Decret vom 20. Juni 1871 wurden die Collegi di Maria auf der Insel Sicilien wieder neu organisirt, indem man eine Commission ernannte, welche aus einem Präsidenten, dem die Verwaltung und Leitung des Instituts obliegt, und zwei Rätthen besteht, die im Einverständnis mit demselben für alles zu sorgen haben, was die Erziehung und den Unterricht der Schülerinnen betrifft.

Den beiden obengenannten Classen von Mädchenerziehungsanstalten reiht sich eine dritte an, welche eine unzählbare Menge von Privatinstituten umfaßt, die in Bezug auf die Ausdehnung des Unterrichts, die Dauer der Course, die Zahl der Schülerinnen und die innere Einrichtung mehr oder weniger unter einander verschieden sind; einige derselben erhalten Unterstützung vom Staate, andere werden ganz durch eigene Mittel und Vermächtnisse unterhalten. Unter diesen Privatinstituten will ich zum Beispiel nur die des Soccorso, della Providenza, delle Figlie dei militari erwähnen, welche Dank dem trefflichen Unterricht, dem starken Besuche und der Gediegenheit der religiösen, sittlichen und gesellschaftlichen (civile) Erziehung alle in Turin blühen. Der Unterricht, welcher in diesen drei Instituten ertheilt wird, umfaßt die drei Stufen: Elementar- und höheren Unterricht und Vorbereitung zur Lehrerinnenprüfung.

B. Secundär-, classischer und technischer Unterricht. — Der politische Umschwung, der 1848 in Italien erfolgte, veränderte gänzlich die Organisation unseres Secundärunterrichts. Der Classicismus, welcher bisher in unseren Schulen vorgeherrschet hatte, blühte den Vorrang ein, den er seit Jahrhunderten unbestritten behauptet hatte. Ganz neue Studien, ich meine die technischen, kamen auf und machten ihm die alte Herrschaft streitig. Bescheiden in seinem Ursprung begnügte sich der Tech-

nicismus zuerst mit einem Plätzchen, welches ihm vom Gesetze Boncompagni 1848 unter der Form von *corsi speciali* in dem weiten Bau der neugeschaffenen Nationalanstalten gewährt wurde, erwarb sich aber, gehoben durch den mächtigen Aufschwung der Mathematik und Naturwissenschaften, bald eine selbständige Form in dem Bereich der Schulorganisationen. Die *Scuole tecniche*, welche auf den Trümmern vieler classischen Gemeindeschulen errichtet wurden, reichten bald nicht mehr hin, die immer wachsenden Wünsche jener unzähligen Classe zu befriedigen, welche ihre Thätigkeit der Industrie und den mechanischen Künsten widmet. Ein neues Institut wurde verlangt, in welchem dieser Unterricht in umfassenderer Weise gegeben werden könnte. Das Gesetz vom 13. Nov. 1859, welches unseren Secundärstudien eine neue Organisation gab, entsprach diesem Verlangen, indem es neben den Schulen für classische, auch Schulen für technische und professionelle Bildung schuf und beide in eine niedere und höhere Stufe, in *Gymnasium* und *Lyceum*, in *Scuola tecnica* und *Istituto tecnico* abtheilte. Nach der Intention des Gesetzgebers soll der classische Secundärunterricht den jungen Leuten die literarische und philosophische Bildung geben, welche ihnen den Weg zu den Universitätsstudien und den höheren Berufsarten bahnt, während der eigenthümliche Zweck des technischen Unterrichts darin besteht, in den Zöglingen die besonderen Eigenschaften zu entwickeln und zu stärken, durch welche das wirthschaftliche Leben einer Nation wächst und gekräftigt wird.

Classischer Secundärunterricht. — Gymnasien und Lyceen. — Seit der Veröffentlichung des Gesetzes Casati waren unsere classischen Secundäranstalten einer Anzahl von Verordnungen, Decreten, Lehrplänen, Stundenplänen, Circularen unterworfen, welche zum großen Schaden der Studien rasch aufeinander folgten. In den letzten 19 Jahren hatte Italien 19 Minister des öffentlichen Unterrichts, und jeder von ihnen wollte eine Spur seiner reformatorischen Thätigkeit zurückerlassen. In der Schilderung des gegenwärtigen Zustandes unserer Gymnasien und Lyceen werden wir uns an die letzte Verordnung vom 22. Sept. 1876 nebst dem genannten Gesetz Casati halten. Das Schuljahr in Gymnasien und Lyceen des Staates dauert vom 15. Oct. bis 15. Aug., mit Einschluß der Prüfungen. Die Unterrichtsfächer der Gymnasien sind: italienische, lateinische, griechische Sprache mit literarischen Erläuterungen, Rechnen, Geschichte und Geographie, nebst den ersten Kenntnissen des römischen und griechischen Alterthums. Die Unterrichtsfächer der Lyceen sind: Philosophie, Mathematik, Physik mit den Anfangsgründen der Chemie, italienische, römische und griechische Literatur, Geschichte und Naturgeschichte. Zu diesen Lehrgegenständen fügte das Gesetz Casati als obligatorisch noch den von einem geistlichen Director erteilten Religionsunterricht, der aber vor zwei Jahren wieder abgeschafft und durch Zeichnen und eine moderne Sprache als facultative Fächer ersetzt wurde. Der Turnunterricht wurde ebenfalls für alle Zöglinge obligatorisch gemacht, und zwar so, daß diejenigen, die ihn versäumten, nicht zu den Schlußprüfungen zugelassen wurden. Es giebt, entsprechend der Bevölkerung der Städte, denen sie angehören, drei Kategorien von Gymnasien, ebenso giebt es drei verschiedene Kategorien von Lyceen, und jede Provinz muß mindestens eines haben. Die Professoren der Gymnasien wie der Lyceen sind theils *titolari*, theils *roggenti* (das Amt verwaltende). In den königl. Lyceen haben die ordentlichen Professoren erster Classe einen Gehalt von 2200 Frank, die der zweiten 2000, die der dritten 1800; an den königl. Gymnasien beträgt der Gehalt der ordentlichen Professoren erster Classe 2000 Fr., der der zweiten 1800, der der dritten 1600. Diese Besoldungen entsprechen, obwohl sie vor kurzem um zwei Zehntel erhöht worden sind, nur wenig den wissenschaftlichen Forderungen und der Würde der Lehrer. An den königl. Lyceen und Gymnasien werden die ordentlichen Professoren nach vorangegangenen Concurs vom König ernannt. Zu diesem Concurs werden nur diejenigen zugelassen, die den Doctortitel in einer die Unterrichtsfächer umfassenden Facultät erhalten haben, oder andere diesem gleichkommende gesetzliche Titel besitzen; eine Vorschrift, die in der Praxis freilich nicht streng beobachtet wird. Die Lehrer anderer (Gemeinde-, Provinzial- und

Privat-) Anstalten werden von den zuständigen Behörden aus den gesetzlich berechtigten Männern ernannt. Die professori reggenti werden vom Minister für eine bestimmte Zeit, die die Dauer von drei Jahren nicht überschreiten darf, gewählt, können aber alsdann in ihrem Amte wieder bestätigt werden. Die Professoren der 2 ersten Gymnasialclassen behalten ihre Zöglinge während des zweijährigen Cursus. Den Professoren der 4. und 5. Gymnasialklasse steht es frei, die Lehrfächer der 2 Classen unter sich zu vertheilen oder in einer Classe alle Fächer zu geben; in diesem Falle begleiten sie ihre Zöglinge in dem ganzen zweijährigen Cursus. Der Unterricht in der Mathematik wird am Gymnasium gewöhnlich von einem Fachlehrer gegeben; er kann aber auch ganz oder theilweise einem Professor des Lyceums übertragen werden. In der 2. und 3. Classe des Lyceums wird in der Regel der Unterricht im Lateinischen und Griechischen den beiden Classen in einem gemeinsamen Course ertheilt.

Um in die erste Gymnasialklasse aufgenommen zu werden, muß der Schüler das 9. Jahr zurückgelegt haben und ein Examen bestehen, welches in einem italienischen Aufsatz und einer mündlichen Prüfung in den Fächern der 4 Elementarclassen besteht. Außerdem muß er 5 Fr. Aufnahme- und 10 Fr. Einschreibgebühr für das Jahr zahlen, welche Gebühr in den 2 höchsten Classen des Gymnasiums auf 30 Fr. steigt. Um in den ersten Curs des Lyceums aufgenommen zu werden, braucht der Schüler kein Examen zu bestehen, da das Diplom des absolvirten Gymnasiums genügt; er muß aber eine Aufnahmegebühr von 40 Fr. und eine jährliche Einschreibgebühr von 60 Fr. entrichten. Die Taxe für die Schlußprüfung beim Abgang vom Gymnasium beträgt 30 Fr., die für die Prüfung beim Abgang vom Lyceum 75 Fr. In jedem königlichen oder auf gleicher Stufe stehenden Gymnasium oder Lyceum müssen die eingeschriebenen Zöglinge jedes Jahr ein Promotionsexamen bestehen, an dem sich auch, um ein öffentliches Zeugnis über ihre Studien zu erlangen, Zöglinge der Privatschulen und zu Hause vorbereitete betheiligen können. Am Schlusse der fünften Classe des Gymnasiums findet die Abgangsprüfung statt, und das bezügliche Zeugnis ist zur Aufnahme in die erste Classe des Lyceums und nach 3 Jahren für den Austritt aus der Anstalt nothwendig. Die Abgangsprüfung vom Gymnasium besteht in einem italienischen Aufsatz, in zwei schriftlichen Uebersetzungen aus dem Italienischen ins Lateinische und aus dem Lateinischen ins Italienische; in einer schriftlichen griechischen Arbeit, in einer mathemat. Arbeit und in einer mündlichen Prüfung in allen im Gymnasium gelehrtten Fächern. Um die Prüfungen zu bestehen, muß man im Italienischen wenigstens $\frac{7}{10}$ und in jedem der anderen Fächer $\frac{6}{10}$ erlangt haben. Derjenige, welcher in der schriftlichen Prüfung weniger als $\frac{6}{10}$ im Italienischen und weniger als $\frac{5}{10}$ in den anderen Fächern hat, wird nicht zur mündlichen Prüfung zugelassen. In allen bis jetzt aufgezählten Prüfungen werden die schriftlichen Thematata von den Prüfungscommissionen gegeben, die sämmtlich zum Vorsitzenden den Vorstand der Anstalt haben. Die jungen Leute, welche das Jahr über in allen Fächern als Durchschnittsnote nicht unter $\frac{7}{10}$ erhalten haben, werden ohne Schlußexamen promovirt. Die Gymnasien werden von einem Director geleitet, der einen Gehalt von 2000 bis 2600 Fr. bezieht; die Lyceen leitet ein Präses, dessen Gehalt 2400 bis 3600 Fr. beträgt; beide werden vom König ernannt. Die Präses und die Directoren berufen das Lehrercollegium, das gewöhnlich 3 Sitzungen hält, eine am ersten Tag, die zwei anderen am Ende des Schuljahrs. In der ersten Sitzung bestimmt das Collegium die Vertheilung des Unterrichts und die Lehrbücher für die verschiedenen Fächer und trifft die nöthigen Vorkehrungen, damit der Unterricht ohne Störung stattfinden kann. Der Professor, welcher ein neues Lehrbuch vorschlägt, muß die Gründe seiner Wahl in einem besonderen Bericht angeben, welcher sodann dem Ministerium übersendet wird. Der Stundenplan ist der folgende:

Lehrfächer.	Stundenplan für Lyceen. Wochenstunden. Classe.			Stundenplan für Gymnasien. Wochenstunden. Classe.				
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	IV.	V.
	Italienisch	5	4	4	7	7	7	5
Lateinisch	4	3½	3½	10	10	10	6	6
Griechisch	4	3½	3½				6	6
Geschichte und Geographie . .	4½	3	3	3	3	3	3	3
Mathematik	6	3	3	2	2	2	3	3
Physik und Chemie		4½	4½					
Naturgeschichte		3	2					
Philosophie	2	2	3					
Zusammen	25½	26½	26½	22	22	22	23	23

Durch das königl. Decret vom 10. Oct. 1867 wurden die Stunden- und Lehrpläne für den Gymnasial- und Lycealunterricht gebilligt, aber später durch andere Prüfungsprogramme und königl. Decrete modificirt. Der Unterricht in den 3 unteren Classen des Gymnasiums, welcher auf das Italienische, das Lateinische und die Elementargeographie beschränkt ist, bereitet die Zöglinge zur 4. und 5. Classe vor, in welchen zu den bisherigen Fächern, die eingehender behandelt werden, das Griechische hinzukommt. Griechische und römische Geschichte und eine kurze Uebersicht über die orientalischen Länder, welche mit Griechenland und Rom in Berührung kamen, vervollständigen den Gymnasialunterricht. In den Lyceen besteht der Unterricht in der italienischen Literatur in der Lectüre der wichtigsten classischen Werke unserer Schriftsteller, wie: *La Cronaca Fiorentina* von Dino Compagni; *Le Storie Fiorentine* von Niccolò Macchiavelli; *La Gerusalemme Liberata* von Torquato Tasso; *Il Canzoniere* von Francesco Petrarca; *Le prose* von Galilei; *L'Orlando Furioso* von Ariosto; *La Divina Commedia* von Dante, mit passenden philologischen, geschichtlichen und literarischen Erläuterungen und Auswendiglernen der schönsten Stellen. Die Lectüre und Erklärung des Livius und Tacitus, der *Georgica* und der *Aeneide* von Virgil, der *Oden* und *Episteln* von Horaz, der oratorischen und rhetorischen Werke von Cicero und Quintilian, und Aufsätze in Prosa sind die Gegenstände des lateinischen Unterrichts, wie das Uebersetzen des Xenophon und des Homer, verbunden mit dem Studium der Grammatik von Curtius die des griechischen bilden. In der ersten Lycealclasse wird die Geschichte von Constantin bis zur Verlegung des päpstlichen Stuhles nach Avignon, in der zweiten von da an bis zum westfälischen Frieden, in der dritten bis zum Wiener Congreß vorgetragen. Der Unterricht in der Philosophie wurde von 9 auf 7 wöchentliche Stunden herabgesetzt, und ein gewisser Widerwille gegen dieses Studium, welchen die Leiter des öffentlichen Unterrichts an den Tag legen, läßt nur zu sehr dessen baldige gänzliche Abschaffung befürchten. In der ersten Lycealclasse ist er auf die Lectüre philosophischer lateinischer Stellen und die Erklärung der philosophischen Nomenclatur, in den 2 anderen auf das Studium des innern Menschen, nämlich der hervorragendsten psychologischen Thatsachen, der entsprechenden Fähigkeiten und ihrer Gesetze, mit Ausschluß jeder metaphysischen und ontologischen Frage, beschränkt. Der mathematische Unterricht umfaßt die Geometrie von Euklid, die Arithmetik und Algebra, die Logarithmen, die Trigonometrie und Stereometrie. Der physikalische Unterricht behandelt die allgemeinen Eigenschaften der Körper, Chemie, Mechanik, Hydrostatik, Aerostatik, Akustik, Wärme, Elektromagnetismus, Optik und Kosmographie. Was die Naturgeschichte anbelangt, so besteht darüber kein specieller Lehrplan, sondern nur eine leitende Instruction. Die Abgangsprüfung vom Lyceum war unaufhörlichen Modificationen unterworfen und ist jetzt noch für Schüler wie für die Regierung der Gegenstand ernster Bedenken. Zuerst wurde sie von den Professoren der Anstalt selbst, wo die jungen Leute studirt hatten, abgehalten; später wurde das Reglement derselben

durch ein königl. Decret vom 4. Oct. 1866 wesentlich abgeändert, indem die früheren Localprüfungscommissionen und die mit der Aufstellung der Themata beauftragten Schulräthe theilweise durch die Mitglieder einer vom Ministerium aufgestellten Centralcommission (Giunta centrale) und durch die Commissäre eines jeden Prüfungssitzes ersetzt wurden. Die Zahl der schriftlichen Uebungen wurde vermindert und bestimmt, daß die Zöglinge durch obengenannte Giunta geprüft und die mündlichen Prüfungen nach einem wenige Tage zuvor veröffentlichten Programm gehalten werden sollten. Dieses Reglement blieb drei Jahre in Kraft. Durch ein königl. Decret vom 23. Sept. 1869 wurde eine neue Ministerialcommission mit dem Titel Giunta superiore eingesetzt: das Urtheil über die Befähigung der Prüfungscandidaten wurde den Localcommissionen überlassen und die schriftlichen Arbeiten auf 4 beschränkt: das Italienische, Lateinische, Griechische und die Mathematik. Dieses System, welches heute noch gilt, gab und giebt jetzt noch Veranlassung zu heftigen Klagen sowohl von Seiten der Schüler, wie der Familienväter, und zu ernstern Angriffen durch die Presse. Die von der höheren Ministerialcommission an alle Prüfungssitze gesandten Themata zu schriftlichen Arbeiten, besonders die in der Mathematik, wurden von Sachverständigen mehrmals als solche bezeichnet, die die Grenzen des Programms weit überschritten. So kam es, daß eine große Anzahl von Schülern das Examen nicht bestand; und um dieses dauerliche Resultat einigermaßen zu mildern, sah sich das Ministerium zu neuen Zugeständnissen und Auswegen genöthigt. Während früher die Schüler eines Lyceums in allen Fächern der Abgangsprüfung für befähigt erklärt sein mußten, um auf einer Universität aufgenommen werden zu können, gestattet ein neuer Ministerialerlaß auch denjenigen die Einschreibung, welche in irgend einem Fach, nur nicht im Italienischen oder Lateinischen, durchgefallen sind. Ehe sie sich indes zu den Universitätsprüfungen stellen, müssen sie das Abgangsexamen vom Lyceum in dem Fache, in dem sie durchgefallen sind, noch einmal und zwar mit Erfolg machen. Die Lycealabgangsprüfungen im Juli 1878 hatten einen unglücklichen Ausgang wegen des mathematischen Themas, welches von vielen falsch verstanden und von nur wenigen richtig aufgefaßt worden war; ebenso schlimm war der Erfolg des schriftlichen Examens im October. Kraft einer besondern Ministerialverfügung genügte es zur Aufnahme auf der Universität, wenn der Candidat $\frac{1}{10}$ erhalten hatte, jedoch mit der Verpflichtung, noch innerhalb eines Jahres das mißglückte Examen nachzuholen. Es wird nicht unzumuthig sein, den Ausgang der Prüfungen nach dem neuen Systeme dem Leser vor Augen zu stellen, damit er sich seine Gedanken darüber machen kann.

Tabelle über die Lycealabgangsprüfungen vom Jahre 1867 bis 1878.

Jahr.	Eingeschriebene Candidaten.	Candidaten, die das Examen bestanden.	Im Durchschnitt bestanden von 100.	Bemerkungen.
1867	2404 ¹⁾	1180	44,92	1) Die Lyceen von Venetien sind nicht mit inbegriffen, da dasselbe dazumal noch österreichisch war.
1868	3039	1741	57,28	
1869	2805	1430	50,98	
1870	3363	2103	62,53	
1871	3554	2300	64,72	
1872	3669	1746	47,59	
1873	2338 ²⁾	1741	74,47	
1874	2380	1708	71,79	
1875	2665	1533	57,52	
1876	3028	2067	68,30	
1877	3121	2298	74,44	
1878	3051	1911	62,64	

Die im Jahre 1877 in allen Classen der königl. Gymnasien und Lyceen abgehaltenen Promotions- und Abgangsprüfungen hatten folgendes Gesamtergebnis: Zu den

Gymnasialprüfungen meldeten sich 13,158 Zöglinge, wovon 10,507 den königl. Gymnasien, 2651 anderen Gymnasien angehörten, 9564 promovirt wurden. Die Zahl der Angemeldeten für Lycealprüfungen betrug 7127, worunter 5635 Zöglinge der königl. Lyceen waren; promovirt wurden 5067. In diesem Jahre, 1879, zählen die 81 königl. Lyceen 5775 und die 108 königl. Gymnasien 11,603 Zöglinge. Außer den genannten Lyceen und Gymnasien giebt es noch 46 andere Lyceen und 207 weitere Gymnasien von Gemeinden, Provinzen und *corpi morali* (aus eigenen Mitteln bestehenden Körperschaften); ferner 121 Seminare (für Geistliche) und 44 Privatlyceen, zusammen 292; ebenso giebt es außer den 108 königl. Gymnasien weitere 207 von Gemeinden, Provinzen und *corpi morali*; ferner 185 Seminare für Geistliche und 123 Privatgymnasien; zusammen 623.

Im Februar 1879 veröffentlichte das Ministerium einen Bericht über die 1864 begonnene und 1876 vollendete Generalinspection in den geistlichen Seminaren des Königreichs. Aus demselben geht hervor, daß in den Gymnasial- und Lycealschulen der Seminare 1228 Lehrer angestellt sind, welche durchschnittlich einen Gehalt von 300 Fr. neben freier Kost und Wohnung beziehen. 3547 Zöglinge, die von 696 Lehrern unterrichtet werden, besuchen den theologischen, 11,435 den classischen (Gymnasium und Lyceum), 2496 den Elementarcurs; weltliche Kleidung tragen 4330 Zöglinge. Sehr wenige Seminare sind mit den nöthigen wissenschaftlichen Apparaten versehen. Rechnet man die Seminare, deren Renten angegeben wurden, zu 269, so erhält man für jedes Seminar eine jährliche Rente von ungefähr 6634 Fr. Was den Geist, in dem erzogen und unterrichtet wird, betrifft, so sagt der Bericht, es sei keine Thatfache bemerkt worden, woraus man schließen könnte, man lehre darin gegen das Vaterland und dessen Institutionen zu conspiriren; aber man müsse auch gestehen, daß man sich keine Mühe gebe, die Liebe dazu zu erwecken.

Werfen wir nun einen Blick auf den gegenwärtigen Zustand der classischen Secundärstudien in Italien, so müssen wir leider gestehen, daß sie von der Höhe, auf der sie vor 1848, besonders in Piemont, standen, immer tiefer herabsinken. Ich erinnere mich, daß zu meiner Zeit die Zöglinge der Rhetorik (heutzutage fünfte Gymnasialclassse) mit soviel Verständnis und Geschmaack die lateinischen Classiker interpretirten und in der Sprache Latiums Aufsätze machten, daß jetzt die Laureandi unserer Universitätsfacultäten für Philosophie und schöne Wissenschaften sich ihnen nicht gleich stellen könnten. Der traurige Zustand des Unterrichts in unsern Secundärschulen ist von derselben hohen Commission für die Lycealabgangsprüfung anerkannt, welche ihn immer als unsicher, schwankend, unharmonisch bezeichnet und die erzielten Resultate für ungenügend erklärt hatte. Die Regierung wollte allein alles und zu viel thun und auf diese Weise wurden unsere Schulverhältnisse durch die ewigen Abänderungen und das Uebermaß von Verordnungen immer schlimmer. Das Gesetz Casati erkennt die Freiheit des Unterrichts im Princip an, aber in der Praxis wurde er von unaufhörlichen Zwangsmaßregeln erdrückt. Niemand kann in einem öffentlichen oder Privatinstitut lehren, wenn er nicht von der Regierung das Befähigungsdiplom erlangt hat. Niemand kann sich für Collegien auf einer Universität einschreiben oder sich an dem Doctorexamen betheiligen, wenn er nicht mit dem Staatsdiplom über Absolvirung des Lyceums versehen ist, und um dieses Diplom kann nur der sich bewerben, welcher schon das Gymnasialabsolutorium erhalten und sich inzwischen 3 Jahre den Lycealstudien gewidmet hat. Die Privatanstalten sind ein schwacher Reflex der Staatsschulen; denn Professoren, Lehrfächer, Lehrpläne, Methoden, Lehrbücher und die Dauer des Unterrichts, kurz alles muß den Stempel der Regierung tragen. Noch mehr. Nach der neuen Verordnung dürfen die Candidaten, welche in Privatschulen oder durch Hauslehrer unterrichtet wurden, ihre Lycealabgangsprüfung nicht in irgend einem königl. Staatslyceum (obgleich die Prüfungsthemata überall gleich sind) machen, vielmehr müssen sie sich bei dem königl. Lyceum des Districtes, in dem sie wenigstens schon ein Jahr lang wohnen, anmelden. In den Städten, wo mehrere königl. Lyceen sind, steht die Wahl nicht ihnen, sondern dem

Oberstudienrath zu; und als ob ihre Freiheit nicht schon genug beschränkt wäre, müssen sie über ihre Person und ihre Studien einen deutlichen und kurzen Bericht einreichen, in welchem sie ihr Alter, ihren Geburts- und Aufenthaltsort, die Zeit, die sie auf den Secundärcurs verwendet, die Lehrer, die sie gehabt und die Lehrbücher, die sie gebraucht haben, angeben. *)

Technischer Unterricht. Technische Schulen und technische Institute. — Der technische Unterricht, welcher vor 1850 in Italien noch sehr darniederlag, nahm einen bedeutenden Aufschwung nach der Veröffentlichung des Gesetzes Casati, welches ihn nach und nach organisirte, indem es denselben in eine niedere und eine höhere Stufe theilte, nämlich in den Unterricht in den technischen Schulen, und den in den technischen Instituten. Diese zwei Stufen sollten nach der Idee des Gesetzgebers und dem Wesen des Unterrichts harmonisch mit einander fortschreiten, und eine Stufe sollte allmählich zur andern führen, aber sonderbarerweise nahm die Sache einen anderen Verlauf. Durch ein königl. Decret vom 28. November 1861 wurden die technischen Schulen von den technischen Instituten getrennt, und während die ersteren vom Ministerium des öffentlichen Unterrichts abhängig blieben, wurden letztere dem Ministerium des Ackerbaus und des Handels überwiesen, und diese Trennung zerstörte den stufenweisen Fortschritt und die didaktische Einheit beider Anstalten. So kam es, daß, während die technischen Institute sich nach und nach umgestalteten, indem sie sich den verschiedenen Localverhältnissen anpaßten, die technischen Schulen unverändert bestehen blieben und im J. 1867 wieder neue Lehr- und Stundenpläne für diese Schulen abgefaßt wurden. Bis zum Jahre 1878 dauerte die unlogische Trennung; dann kamen die technischen Institute mit den technischen Schulen wieder an das Ministerium des öffentlichen Unterrichts. Dem Ministerium des Ackerbaus und des Handels gehören jetzt nur noch ganz specielle Fachschulen, welche ein abgeschlossenes Ganze mit bestimmten Unterrichtszweigen bilden, wie: Enologische Schulen, Bearbeitung der Corallen, Bruch und Bearbeitung des Marmors und anderer aus Bergwerken gewonnenen Producte, Schulen für Färberei von Wolle, Seide u. s. w.

a) Technische Schulen. Die Fächer, welche sie umfassen, sind: Italienische und französische Sprache, Arithmetik und Rechnungsführung, Anfangsgründe der Algebra und der Geometrie, Zeichnen und Schönschreiben, Geographie und Geschichte, Anfangsgründe der Naturgeschichte und der Physik, Chemie, Hauptbegriffe der Pflichten und Rechte der Staatsbürger. Diese Materien werden in drei auf einander folgenden Jahren gelehrt. Das Ministerium wollte der Vollständigkeit wegen zu dem dreijährigen Lehrkurs noch ein viertes Jahr hinzufügen, aber nur da, wo die Municipalitäten sich bereit erklärten, die Hälfte der Kosten zu tragen; dieser Versuch scheiterte indes beinahe überall. Die Kosten der technischen Schulen werden von den Gemeinden, in welchen sie errichtet sind, bestritten. Der Staat steuert die Hälfte der Summe bei, welche für die Lehrer ausgegeben wird. Für die Ernennung der ordentlichen Professoren und der Professori reggenti der königl. technischen Schulen, sowie für deren Gehalt gelten dieselben Normen, wie bei den königl. Gymnasien. Um in die technischen Schulen als Zögling aufgenommen zu werden, muß der Schüler von den in den 4 Elementarclassen erworbenen Kenntnissen und von seiner geistigen Entwicklung eine Probe ablegen. Außer den Promotionsexamen von einer Classe zur anderen wird am Ende des 3. Jahres eine Abgangsprüfung gehalten, die sich über alle Fächer des dreijährigen Curses erstreckt und bei welcher folgende schriftliche Arbeiten vorgeschrieben sind: ein italienischer Aufsatz, eine Uebersetzung vom Italienischen ins Französische, eine mathematische Aufgabe, ein kaufmännisches Rechenexempel, eines über Begriffe, die sich auf die Pflichten und Rechte eines Bürgers beziehen, ein Thema über die Elementarbegriffe der Naturwissenschaften und eine Probefchrift. Die Commission für die Abgangsprüfung von der technischen Schule

*) Giuseppe Allievo: La riforma dell' educazione moderna mediante la riforma dello stato. Turin 1879. S. 22—26.

besteht aus 4 unter den Lehrern der Schule gewählten Personen und deren Director als Präses. Die Tage für die Aufnahmeprüfung beträgt 5, die für die jährliche Einschreibung 10, und die für die Abgangsprüfung 15 Frank.

Außer den technischen Schulen, welche vom Staat unterhalten werden, giebt es auch von Gemeinden, Provinzen, corpi morali und Privatleuten mit Zustimmung der Regierung gegründete Schulen, welche vom Staate entsprechende Beiträge erhalten. Im J. 1878 hatte Italien 409 technische Schulen, worunter 63 königliche waren, 259 von Gemeinden, Provinzen und corpi morali, 3 von Seminaren, 84 von Privatleuten ins Leben gerufen. Besucht wurden sie von 23,440 Zöglingen, wovon 7042 den königlichen, 13,945 den Gemeinde- und Provinzialschulen, 25 den Seminaren und 9 den Privatschulen angehörten. Die größte Frequenz weisen die Provinzen des früheren subalpinischen Staates auf, die geringste die neapolitanischen. Im selben Jahre meldeten sich 7007 Zöglinge zu den Promotions- und Abgangsprüfungen (wovon 6414 den königlichen Schulen angehörten); 4197 bestanden. Im laufenden Jahre 1879 beträgt die Zahl der in den königl. Schulen eingeschriebenen Zöglinge 7070, die der Gemeinde- Provinzial- und Privatschulen nicht mitgerechnet.

b) Technische Institute. Das italienische technische Institut ist ein in sich abgeschlossenes, in mehrere Sectionen getheiltes Ganze; jede der Sectionen nimmt sich zur Grundlage ein oder zwei Hauptlehrfächer, welche durch allgemein bildende und andere Fächer, die dem Zwecke der Section entsprechen, verstärkt werden. Für sich betrachtet, können diese Sectionen mit ausländischen technischen Instituten einige Aehnlichkeit haben; aber in seinem Gesamtorganismus gefaßt, besitzt das italienische technische Institut einen eigenen Typus, der mit keinem in Deutschland, Frankreich und der Schweiz verglichen werden kann. In unserem Lande entstanden und wuchsen die Institute rasch, ohne besonderen Schwierigkeiten zu begegnen. Nicht alle wurden neu von der italienischen Regierung geschaffen; einige sind nur eine Umgestaltung der schon vor 1859 bestehenden professionellen und technischen Schulen, wie die von Turin, Genua, Mailand, Venedig und Florenz. Das Gesetz Casati von 1859 gieng in Betreff der technischen Institute nicht auf Einzelheiten ein, es stellte frei solche nach Bedürfnis zu eröffnen und gestattete an der Hand der Erfahrung möglichste Milderung und Modificirung der aufgestellten Normen. Im übrigen verordnete es ausdrücklich, der Unterricht solle auf Erzielung praktischer Resultate hinarbeiten und den natürlichen und ökonomischen Verhältnissen des Staates sich anpassen; jedes Institut solle sich in Sectionen gliedern und jede derselben einen für eine bestimmte Berufsart eigenen Unterrichtsgegenstand behandeln; die Zahl der Sectionen in jedem Institut und deren Unterrichtsgegenstände je nach den physikalisch-geographischen und gewerblichen Verhältnissen der Provinzen, zu deren Nutzen die technische Anstalt errichtet wurde, bestimmt und in keinem Falle die unmittelbare Direction dieser Institute derselben Person anvertraut werden, die schon die Direction der classischen Anstalten habe. Für die erste Anwendung des Gesetzes von 1859 sorgte die Verordnung vom 13. September 1860, welche das Institut in 4 verschiedene Sectionen, eine administrativ-commercielle, eine agronomische, eine chemische und eine physikalisch-mathematische theilte, die jeder Section eigenen Unterrichtsfächer und die wöchentliche Stundenvertheilung bestimmte; ferner anordnete, daß in den ersten 3 obengenannten Sectionen der Curs 2 und in der physikalisch-mathematischen 3 Jahre dauern solle, und den Provinzen und Gemeinden frei stellte, jeder Section noch die praktischen oder Vervollkommnungsschulen beizufügen, die sie für ihre Localverhältnisse am geeignetsten hielten. Inzwischen giengen die technischen Institute durch königl. Decret vom 29. November 1861 an das Ministerium des Ackerbaus und Handels über, welches um ihnen eine geeignetere und bestimmtere Form zu geben, die Unterrichtsfächer mehr specificirte, im J. 1862 einen höheren Rath für den technischen Unterricht bildete, 1865 jedem Institut eine Aufsichtscommission zutheilte, durch die Verordnung vom 18. October desselben Jahres die Zahl der Lehrgegenstände vermehrte, die Sectionen bis auf 9 brachte und deren Course um ein Jahr verlängerte. Um den ertheilten Unterricht zu controliren

und die Abgangs- und Diplomprüfungen gleichmäßiger und strenger zu machen, wurde durch Decret vom 9. Febr. 1868 die Centralprüfungscommission eingesetzt, deren Urtheil die schriftlichen Prüfungsarbeiten unterbreitet werden. Inzwischen war die Zahl der Institute seit 1862—1869 von 15 auf 62, und die der Zöglinge 1094 auf 4780 gestiegen; zu gleicher Zeit erkannte man auch, daß der Unterricht in der italienischen Sprache und Literatur gering und ungenügend, daß die Lehrpläne weitläufig und zugleich unbestimmt und unharmonisch seien, daß man die Dauer der Course verlängern müsse und daß einige Sectionen ihrem Zwecke nicht gehörig entsprächen. Um diesem Uebel abzuhelpen, wurde die Verordnung von 1871 erlassen, welche die Sectionen wieder auf eine physikalisch-mathematische, eine agronomische, eine commercielle, eine für Rechnungswesen und eine gewerbliche beschränkte, und jeder Section zwei Jahre für allgemeine und zwei für specielle Studien vorschrieb. Endlich wurde durch königl. Decret vom 5. November 1876 eine neue Organisation gutgeheißen, welche im J. 1877 abermals geprüft und nur sehr wenig modificirt, noch heute besteht. Die Absicht der Verfasser dieses neuen Reglements war, die Sectionen des Instituts auf rationellere Weise einzutheilen, den Kreis der wissenschaftlichen Bildung zu erweitern und die praktischen Uebungen durch speciellen Unterricht in der Art zu verstärken, daß die verschiedenen Sectionen eines jeden Instituts durch allgemeine und theoretische Unterrichtsfächer den allgemeinen Zwecken derselben, und durch besondere und praktische den speciellen Zwecken der Gemeinde und der Provinz entsprächen. Außerdem wollte man noch die Institute einerseits den technischen Schulen, andererseits den höheren technischen und Universitätsanstalten besser anreihen. Nach der von der neuen Organisation eingeführten Reform ist der Typus des technischen Instituts kein überall streng gleichmäßiger, vielmehr richtet es sich in seiner Entwicklung nach den Localverhältnissen, so daß jede Section wegen der ihr Fundament bildenden Specialitäten einen Charakter besitzt, der sie von den anderen unterscheidet. Deshalb zeigen die Lehrpläne bloß den zu verfolgenden Weg an und weisen auf die Grenzen hin, innerhalb welcher die Lehrer sich halten sollen, lassen diesen aber volle Freiheit, die Behandlung der Fächer den besonderen Forderungen anzupassen. Das Institut kann die 5 obenerwähnten Sectionen haben; aber nicht alle haben dieselben in ihrem ganzen Umfange, denn die Gründung einer jeden richtet sich nach den Bedürfnissen und natürlichen und socialen Verhältnissen des Ortes, in welchem das Institut sich befindet. Dem Uebelstand, über welchen man klagte, daß der Unterricht in manchen Fächern verschiedenen Classen gemeinsam gegeben werde, wurde abgeholfen. Im ersten Jahr wird der Unterricht allen Schülern gemeinsam gegeben und umfaßt italienische Sprache und Literatur, französische Sprache, Geographie, Geschichte, Mathematik und Zeichnen; das Studium des Italienischen wird jedoch auch in allen folgenden Jahren fortgesetzt. Einige andere Fächer sind allen Sectionen gemeinsam, werden aber in verschiedenen Jahreskursen behandelt, z. B. Physik, allgemeine Chemie, Naturgeschichte, wissenschaftliche Grundbegriffe der bürgerlichen Pflichten und Rechte, und Grundbegriffe der ökonomischen Wissenschaft. Endlich giebt es Fächer, die den verschiedenen Sectionen speciell angehören. Die Zahl der wöchentlichen Stunden beläuft sich im ersten Jahr auf 29, in den andern Jahren wechselt sie zwischen 32 und 36. Zur Aufnahme in den ersten Jahreskurs muß man das Abgangszeugnis von einer technischen Schule vorlegen, und eine Taxe von 40 Fr. bezahlen. Die jährliche Einschreibetaxe beträgt 60 Fr., die der Abgangsprüfung 75. Die Abgangsprüfung findet zweimal jährlich im Juli und October statt, und daran können auch die jungen Leute sich betheiligen, die unter väterlicher Leitung studirt haben, müssen sich aber, ehe sie zugelassen werden, einem Vorexamen über die in den beiden ersten Jahreskursen des Instituts behandelten Hauptfächer unterwerfen. Der hohe Rath des technischen Unterrichts bestimmt Jahr für Jahr die Fächer, in welchen die Candidaten schriftlich und mündlich geprüft werden sollen. Die Prüfungen werden von der von Seiten des Ministeriums niedergesetzten und jedes Jahr durch ein königl. Decret ernannten Commission geleitet. Diese Commission schlägt für jede schriftliche Arbeit 2 oder 3

Themata vor und überläßt dem Candidaten die Wahl eines oder mehrerer derselben. Das Urtheil über die Arbeiten, welche die Candidaten bei der Abgangsprüfung zu fertigen haben, ist den Localprüfungscommissionen übertragen und ist definitiv. Nach Beendigung der Prüfungen sieht die Centralcommission die Arbeiten der Candidaten durch, nicht etwa, um etwas an den gegebenen Zeugnissen abzuändern, sondern um das von den Examinatoren gefällte Urtheil zu controliren und darüber einen allgemeinen Bericht an das Ministerium abzufassen. Das Abgangsdiplom der physikalisch-mathematischen Section berechtigt zur Aufnahme in die Facultät der Physik, Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität, auf die höheren Ackerbauschulen von Mailand, Pisa und Portici, auf die Handelsschule in Venedig und auf die höhere Marineschule in Genua. Die Abgangsdiploime der anderen Sectionen berechtigen zur Ausübung des Berufs eines Feldmessers, eines Kaufmanns, eines Buchhalters, eines Industriellen u. s. w. Die Ernennung und der Gehalt der Lehrer werden nach denselben Normen wie bei den Lehrern an den Lyceen geregelt. An der Spitze eines jeden Instituts steht ein Director, welcher für den guten Gang desselben in Bezug auf Disciplin, Tüchtigkeit des Unterrichts und Fortschritt der Zöglinge sorgt. Für jedes Institut ist eine Commission bestellt, bestehend aus fünf Mitgliedern, wovon zwei von dem Präfecten der Provinz und drei vom Provinzial-, vom Gemeinderath und von der Handelskammer gewählt sind. Diese Commission beaufsichtigt die Richtung der Studien, billigt die Stundenpläne und Schulordnungen und sorgt für die neuen Bedürfnisse der Anstalt.

Im J. 1862 hatte man in Italien 15 technische Institute mit 1094 eingeschriebenen Zöglingen, im J. 1878 hat man deren 70 (worunter 49 Staatsinstitute) mit 6819 Zöglingen. Die 1870 erteilten Abgangsdiploime beliefen sich auf 712; die im J. 1878 stiegen auf 908. Ueber $\frac{2}{3}$ der gegenwärtigen Institute (49 von 70) sind Staats- oder vom Staate unterstützte Anstalten, 19 hängen von Provinzen oder Gemeinden ab. Die größte Zahl der Provinzial- und Gemeindeginstitute hat Piemont (6 auf 11), die größte der Staatsinstitute (7 auf 9) die Lombardei; Toscana hat 1 auf 4. Im Durchschnitt besitzt Italien ein Institut auf 382,874 Einwohner. Toscana erhält im Vergleich zu andern Regionen die geringste Unterstützung vom Staate, die Marken und Umbrien die größte. Das Jahr 1878 zählt 994 Lehrer, wovon 634 den Staatsinstituten, 360 andern angehören. Für Staatschulen weisen die größte Frequenz Piemont und Ligurien auf, für andere Institute Venetien und Toscana. Aus der Statistik der letzten Jahre geht hervor, daß der Staat ungefähr die Hälfte der von den Provinzen zu tragenden Kosten für den Unterhalt der Institute bezahlte, und die Gemeinden ungefähr die Hälfte der vom Staate getragenen Kosten beisteuerten. Im J. 1877 wurden für das Personal 2,308,990 Fr., für wissenschaftliche Cabinete 271,529, für Bibliotheken 38,148, für nicht wissenschaftliches Material 253,372 ausgegeben. Fast alle Institute sind mit hinreichenden wissenschaftlichen Apparaten für Physik u. s. w. versehen; außerdem ist eine umfangreiche Bibliothek für Lehrer und Zöglinge vorhanden. Die im J. 1877 von den Zöglingen bezahlten Schultaxen belaufen sich für Aufnahme auf 56,600 Fr., für Einschreibung auf 231,840, für Abgangsprüfungen auf 67,650, zusammen auf 356,090.*) Eine besondere Erwähnung verdient als das erste, das in Italien gegründet wurde, das königl. technische Institut in Turin, das vom Professor Agostino Cavallero, welcher ihm neues Leben einhauchte, geleitet wird. Es zählt ungefähr 40 Lehrer mit 331 Zöglingen, übertrifft alle andern Institute in Italien durch den Reichthum seines wissenschaftlichen Materials und seiner Bibliothek, besitzt einen Lesesaal für die Zöglinge, ein sehr reiches physikalisches Cabinet, ein vollständiges chemisches Laboratorium, eine sehr reiche Sammlung für Waarenkunde, ein naturgeschichtliches Museum, eine wahre industrielle Pinakothek, und,

*) S. La istruzione industriale e professionale in Italia nell' anno 1878: Bericht von Oresto Casaglia an das Ministerium des öffentlichen Unterrichts.

Auszug aus der Lesordnung.

§ 10.

Die Benutzung der Bücher und handschriftlichen Kataloge hat mit der größten Schonung zu geschehen. Jegliches Einschreiben oder Einzeichnen, auch das Verbessern von Druckfehlern ist untersagt.

§ 20.

Bücher an einen Dritten weiter zu verleihen ist untersagt.

§ 21.

Entleiher, welche ihre Wohnung wechseln, haben der Bibliothek hiervon sofort Nachricht zu geben.

§ 26.

Entleiher, welche auf mehr als 3 Tage verreisen, haben zuvor alle entlehnten Bücher zurückzuliefern. Bei kürzerer Abwesenheit ist dafür zu sorgen, daß die Bücher nötigenfalls aus der Wohnung abgeholt werden können.

§ 27.

Wer die Leihfrist verstreichen läßt, ohne das Buch zurückzuliefern oder um Verlängerung nachzusuchen, wird durch unfrankiertes Schreiben erinnert.

§ 28.

Gibt er der Erinnerung nicht binnen drei Tagen Folge, so werden die fälligen Bücher durch den Bibliotheksdienster abgeholt. Der Säumnige hat diesem für jeden Gang 50 Pfg. Gebühren zu entrichten.

3. 6. 10 Düsseldorf, den ...
Aus der Landes- und Stadt-Bibliothek habe ich
auf 4 Wochen erhalten (Verfasser, Titel, Auflage, Bezeichnung der Teile oder Bände,
Druckort, Druckjahr, Format):

Stieber H. Lehrbuch der

Recht. Religionslehre

Teil I - II O. v. P. 1891.

Freiburg, Herder, 1899-
1903

Vor- und Zuname: Margareta Stumpfen

Stand: Köln

Wohnung: Brigadestr. 3

30. T. V. 14.

aufser den fünf Sectionen des Instituts, einen Lehrstuhl für Stenographie und eine chemische Schule für Handwerker.

Nationallehranstalten mit Convicten. Das Gesetz Boncompagni vom J. 1848 gründete in Piemont die Nationallehranstalten mit Convicten, die von dem Gesetze Casati unter dem Namen Nationalconvicte beibehalten und auf die anderen Provinzen des italienischen Königreichs ausgedehnt, aber, was die Verwaltung und die innere Leitung anbelangt, von den Gymnasien und Lyceen getrennt wurden. Deshalb müssen die Zöglinge der Nationalconvicte die Curse der verschiedenen Classen des Gymnasiums, des Lyceums, der technischen Schulen und des technischen Instituts besuchen und sind den Schulordnungen und der Schuldisciplin wie die anderen Studirenden unterworfen. Im Hause des Convicts selbst sind Elementarschulen errichtet; es wohnen daher darin junge Leute, die den verschiedenen Schulen, classischen und technischen, Primär- und Secundärschulen angehören. In den Nationalconvicten sind vom Staate, von der Provinz, von der Gemeinde oder von Privatleuten zu Gunsten vermögensloser junger Leute errichtete Freiplätze, die nach einem Concursexamen gewährt werden und zwar für die ganze Dauer des Aufenthalts im Convict, jedoch unter der Bedingung, daß der Betreffende die Schulprüfungen gut bestehe. Kein junger Mensch kann in ein Convict vor dem 6. oder nach dem 12. Lebensjahre aufgenommen werden. Außer den Turn- und Militärübungen lehrt man darin Tanz, Musik, Zeichnen und Fechten. Die zur Leitung des Nationalconvicts bestellten Personen sind: ein Rector, der die oberste innere Leitung hat, ein geistlicher Director, ein Censor für die Disciplin, ein Verwalter, außer den Erziehern, die die jungen Leute bei ihren Studien, bei der Recreation und auf dem Spaziergang beaufsichtigen. Zu beklagen ist, daß die Regierung sich zu sehr in die inneren Angelegenheiten des Convicts mischt, und so dem Rector nicht jene volle Macht überläßt, die für ihn nothwendig ist, wenn er auf das Gemüth der jungen Leute seinen ganzen moralischen Einfluß ausüben soll. Im J. 1879 waren in den 27 Nationalconvicten des Staates 2243 Zöglinge eingeschrieben. Der Nationalconvict in Turin nimmt mit 162 Schülern den ersten Platz ein, dann kommen der Longonische in Mailand mit 126 Schülern, der Vittorio in Neapel mit 135, der Foscarini in Venedig mit 126, der von Genua mit 124, bis herab zu dem von Sondrio mit 36, von Novara mit 35, von Teramo mit 21 Schülern.

C. Universitäts- und höherer Unterricht. Die über den Secundärschulen stehende höhere Classe theilt sich in zwei verschiedene Zweige, wovon der eine die Universitäten, der andere die Bervollkommnungsanstalten (Istituti di perfezionamento) und die höheren Fachschulen umfaßt. Jede Universität ist ein mehr oder weniger vollkommener Organismus, welcher aus mehreren unter einander verschiedenen speciellen Facultäten besteht, die durch ein gleiches Reglement miteinander verbunden sind, während jedes Bervollkommnungsinstitut oder jede höhere Schule ein einfaches, weniger ausgedehntes in sich abgeschlossenes Ganze bildet. Die Universitäten rühmen sich eines alten historischen Ursprungs, während die verschiedenen höheren Schulen neuen Datums sind und sich zur Beeinträchtigung der Universitäten von Tag zu Tag vermehren.

Universitäten in Italien. Italien hat 17 Staatsuniversitäten (außer den vier freien von Camerino, Ferrara, Perugia und Urbino), somit eine auf anderthalb Millionen Einwohner, während das deutsche Reich eine auf jede Million besitzt. Was ihre Localvertheilung anbelangt, so haben Piemont, Ligurien, die Lombardei, Venedig je eine (Turin — Genua — Pavia — Padua), das Neapolitanische eine (Neapel), Emilia drei (Parma, Modena, Bologna), Toscana zwei (Pisa und Siena), Latium eine (Rom), Umbrien und die Marken eine (Macerata), Sicilien drei (Catania, Palermo, Messina), Sardinien zwei (Cagliari und Sassari). Wie man sieht, sind sie in Oberitalien richtig vertheilt, indem man im Durchschnitt eine auf je 3 Millionen Einwohner zählt; hingegen ist ein großer Mangel im Neapolitanischen, wo nur eine auf mehr als 7 Millionen Einwohner kommt, während es wiederum in Mittelitalien deren zu

viele giebt; denn mit den 4 freien giebt es dort 11 Universitäten auf $6\frac{1}{2}$ Millionen Einwohner, und die Inseln haben deren 5 mit 3 Millionen oder wenig mehr Einwohnern. Im allgemeinen sind die Universitäten Italiens ziemlich gut besucht, wie aus folgender Tabelle hervorgeht; zu bemerken ist, daß die am wenigsten besuchten nicht alle Facultäten besitzen.

Zahl der auf den italienischen Universitäten im Jahre 1879 eingeschriebenen Studenten.

Königl. Universitäten.	Jurisprudenz.	Philosophie und schöne Wissenschaften.	Medicin und Chirurgie.	Mathematik, Chemie, Physik und Naturwissen- schaften.	Zu- sammen.
Bologna	159	18	248	144	569
Cagliari	46	18	33	16	95
Catania	94	18	42	32	168
Genoa	213	18	178	89	480
Macerata	67	18	9	6	82
Messina	73	18	34	21	128
Modena	76	18	83	36	195
Neapel	1307	38	1085	387	2817
Padua	299	72	310	267	948
Palermo	192	11	133	113	449
Parma	56	11	80	58	194
Pavia	197	5	294	176	672
Pisa	227	39	177	143	586
Rom	270	26	184	168	648
Sassari	45	26	38	10	93
Siena	73	26	99	9	181
Turin	601	66	429	413	1509
Freie Universitäten:					
Camerino	14	66	17	12	43
Ferrara	20	66	8	8	46
Perugia	25	66	28	12	65
Urbino	20	66	13	27	60
Zusammen	4074	275	3562	2129	10,028

In den letzten 3 Jahren vermehrte sich auf den Universitäten die Zahl der Studierenden; im Jahre 1877 waren es deren 8747, 1878 9364, im laufenden sind es 10,028. Die Universität besteht aus den 4 obengenannten Facultäten; die theologische Facultät hob das Gesetz vom 26. Januar 1873 auf, die Wissenschaft der Politik, die Religion dem reinen Nationalismus opfernd. Nicht alle Universitäten besitzen indes die 4 Facultäten zusammen. Jede Facultät hat außer den obligatorischen Hauptfächern noch freie und ergänzende (*liberi e complementari*), die jedes Jahr zunehmen, mehr als gut ist, weil auf diese Weise die Wissenschaft in gar viele Kleinigkeiten zersplittert wird und ihre Tiefe und ihren eigenthümlichen Organismus verliert. Um den Unterricht auf den Universitäten zu verbessern und zu beleben, vereinigten sich einige Provinzen, jede in Gemeinschaft mit der städtischen Behörde, wo die Universität ihren Sitz hat, um für diesen Zweck einen Fond zu stiften. So gründeten die Provinz und die Gemeinde von Turin eine Turiner Universitätsgenossenschaft, indem sie sich verpflichteten, vom 1. Januar 1878 an 25 Jahre lang eine jährliche Summe nicht unter 50,000 Fr. zur Hebung und Ausstattung des vaterländischen Athenäums beizusteuern. Allein vergebens hofft man, den italienischen Universitäten ihren früheren Glanz zu verschaffen, wenn man nicht zuvor die ökonomische Lage der Lehrer, die an derselben wirken, ver-

bessert. Die ordentlichen Universitätsprofessoren erster Classe beziehen einen jährlichen Gehalt von 5000 Fr., der nach 5 activen Dienstjahren um ein Zehntel zunimmt; die der zweiten von 3000 Fr.; die außerordentlichen Professoren können nicht mehr als ein Siebzehntel des Gehaltes der ordentlichen bekommen, auch haben sie kein Recht auf die Vermehrung alle 5 Jahre.

Das die Organisation der italienischen Universitäten betreffende Gesetz vom 13. Nov. 1859 wurde verschieden erklärt und angewandt von den darauf folgenden Verordnungen Memiari 1860, Makenci 1863, Broglio 1868. Es kam die Verordnung Bonghi vom 11. Oct. 1875, die für alle Universitäten des Reichs gemeinsame und identische Normen festsetzte, auch für die von Neapel, Padua und Rom, die früher durchaus selbständig waren. Diese Verordnung führte in Organismus der italienischen Universitäten wesentliche Reformen ein, und obgleich sie zum Theil durch die vom 8. Oct. 1876 verändert wurde, so kann man doch sagen, daß sie bis auf den heutigen Tag unsere Universitäten beherrscht. Das akademische Jahr dauert mit Inbegriff der Prüfungen $9\frac{1}{2}$ Monate. Um zur Universität zugelassen zu werden, hat sich der Student keiner Prüfung zu unterziehen, muß aber ein Abgangszeugnis von den Secundärschulen beibringen. Der Zuhörer kann sich für alle oder für einzelne Curse einschreiben und in diesen das Fleißzeugnis erlangen. Frauen können in das Verzeichnis der Studenten und Zuhörer eingetragen werden, falls sie die Documente, die von jenen gefordert werden, aufweisen. Der Student ist innerhalb der Verordnungen einer jeden Facultät vollkommen frei: er kann sich jedes Jahr für die Facultätscurse, denen er folgen will, einschreiben, ohne sich an die bei Beginn des Jahres von der Facultät selbst vorgeschlagene Ordnung zu halten. Ehe er indes zu den Facultätsprüfungen zugelassen wird, muß er die von der Verordnung hinsichtlich der Dauer und der Zahl der Curse vorgeschriebenen Bedingungen erfüllt haben. Es ist ihm nicht erlaubt, sich während des Jahres für weniger als 18 und mehr als 30 wöchentliche Stunden einzuschreiben. Für die medicinische Facultät ist das Maximum der Stunden auf 36 festgesetzt. Diese kindische Verfügung, die den Studenten zu einer bestimmten Zahl wöchentlicher Stunden verpflichtet, fand sich in der Verordnung Bonghi nicht, wurde aber in der Verordnung seines Nachfolgers, des Ministers Coppino, der damit nicht viel Gutes stiftete, hinzugefügt. Es finden Promotions-, Abgangs- und Doctoratsprüfungen statt, deren Verlauf durch specielle Verordnungen der Facultäten bestimmt wird. Die Prüfungscommission besteht aus den officiellen Professoren der Prüfungsgegenstände, zu denen noch ein oder zwei Examinatoren kommen, die aus den Privatdocenten oder aggregirten Doctoren oder auch solchen, die dem akademischen Körper nicht angehören, gewählt werden. Der Student, der am Schlusse eines jeden Schuljahres nicht das Fleißzeugnis bekommen hat, kann sich zu den Prüfungen nicht melden. Wer in irgend einem der Prüfungsgegenstände nicht besteht, kann kein Gesamtzeugnis erhalten. Wer in allen Fächern durchfällt, kann sich noch einmal melden, aber nicht mehr. Wiederholt kann eine Prüfung nur auf derselben Universität werden, auf der sie das erste mal stattgefunden hat. Ein Student, der einer unbemittelten Familie angehört und sich in den Prüfungen ausgezeichnet hat, kann von den Schulgebühren, die, wie man aus der folgenden Tabelle ersieht, sehr bedeutend sind, dispensirt werden.

Jährliche Taxe für:

	Zimmatriculation	Inscription	Diplom	Examen	Gesammtsumme für den ganzen Curs.	
	Frank.	Frank.	Frank.	Frank.	Frank.	Zahre.
Jurisprudenz	40	165	60	25	860	4
Medicin und Chirurgie	40	110	60	16	860	6
Mathematik u. Schule der Anwendung Physik, Mathematik, Naturwissen- schaften	40	132	60	20	860	5
Philosophie u. schöne Wissenschaften .	40	75	60	12	550	4
Doctorat in Chemie und Pharmacie	40	75	60	10	355	3
Curs für Notare und Procuratoren .	30	50	20	25	250	2
Curs für Pharmaceuten	30	33	20	12	166	2
Curs für Aderlassen	15	10	10	12	100	2
Curs für Geburtshülfe	15	20	10	12	120	2

Um jungen Leuten von beschränktem Vermögen die Laufbahn auf der Universität zu erleichtern, giebt es unentgeltliche Stellen (z. B. die des Collegium Ghisleri zu Pavia und des Collegium Karl Albert in Turin), die vermittelt öffentlicher Concursprüfungen verliehen werden und in der monatlichen Anweisung von ungefähr 80 Frank während der Zeit bestehen, in der die Universität geöffnet ist. Zu Gunsten junger Leute, die bereits den Doctorgrad erlangt haben, wird jedes Jahr ein Concurs für eine Unterstützung eröffnet, die sie in den Stand setzen soll, sich in ihren Studien auf einer einheimischen oder fremden Universität zu vervollkommen. Ein Student, der vor mehr als 4 Jahren Doctor geworden ist, wird zum Concurs nicht zugelassen, auch kann für die Unterstützung im Ausland nur mitconcurriren, wer den Doctorgrad wenigstens seit einem Jahre besitzt. Der Concurs geschieht vermittelt der Einreichung von Originalarbeiten oder in den Studien erworbener Titel: Titel und Arbeiten werden von den vom Minister ernannten Commissionen beurtheilt, die dann vorschlagen, wem unter den Concurrenten die Unterstützung gewährt werden soll und bei welcher einheimischen oder fremden Universität.

Die Fächer der einzelnen Facultäten sind folgende: Encyclopädische Einleitung in die juristischen Wissenschaften, Institutionen des römischen Rechtes, Rechtsgeschichte, römisches Recht, kanonisches Recht, bürgerliches Recht, Handelsrecht, Criminalproceß, Civilproceß und Gerichtsorganisation, politische Oekonomie, Statistik, constitutionelles Recht, Verwaltungsrecht, internationales Recht, Rechtsphilosophie, Anfangsgründe der gesetzlichen Medicin. Für die Facultäten der Medicin und Chirurgie: Chemie, Botanik, Zoologie, Experimentalphysik, Anatomie des Menschen, Physiologie des Menschen, Pathologie, Klinik, Augenheilkunde, Geburtshülfe, Hautpathologie, gerichtliche Medicin, für die öffentliche Gesundheit, Materia medica, Psychiatrie. Für die Facultäten der Mathematik, Physik und der Naturwissenschaften: Experimentalphysik und Mathematik, Algebra, Infinitesimalrechnung, analytische Geometrie, entwerfende und beschreibende Geometrie, Geodäsie, Geologie, rationale Mechanik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, vergleichende Anatomie und Physiologie, Astronomie, Ornamentezeichnen und Elemente der Architektur. Für die Facultäten der Philosophie und schönen Wissenschaften: italienische, lateinische und griechische Literatur, Archäologie, alte und neue Geschichte, Geographie, vergleichende Geschichte der classischen und neulateinischen Sprachen, theoretische Philosophie, Moralphilosophie, Geschichte der Philosophie, Pädagogik. Außer diesen Fächern giebt es noch in jeder Facultät zur Ergänzung einige specielle, bei denen aber wenig herauskommt. Im allgemeinen beklagt man, daß die Lyceen und technischen Anstalten ihre Zöglinge nicht genug für den Eintritt in die Universität vorbereiten, die in Folge hiervon auf ihrer wissenschaftlichen Höhe sich nicht behaupten kann und noch mehr herabsinken würde, wenn das von dem gegenwärtigen Minister

für die Gründung von weiblichen Gymnasien und Lyceen, die den Frauen den Eintritt in die Universität öffnen, schon vorgeschlagene Gesetz von dem Parlament angenommen würde. Bei einigen mehr blühenden Facultäten der Philosophie und der schönen Wissenschaften stiftete die Verordnung Bonghi eine in besondere Sectionen eingetheilte Lehrerschule und bestimmte ausdrücklich, daß wer Professor an einem Gymnasium, Lyceum oder einer Normalschule werden wolle, außer dem Doctordiplom ein speciellcs, durch den Besuch der Lehrerschule und erfolgreiche Prüfungen vor einer speciellen Commission erworbenes Tüchtigkeitszeugnis haben müsse (Art. 16. 28). Der folgende Minister Coppino strich in seiner Verordnung diese zwei Artikel und ließ die Lehrerschule der gesetzlichen Sanction beraubt fortbestehen. Außerdem hob er für die zahlreichen Studenten der schönen Wissenschaften den pädagogischen Cours auf und verpflichtete dazu bloß die ganz wenigen Studenten der Philosophie. Hierdurch erwies er nicht nur der Pädagogik, sondern auch den Secundärinstituten einen sehr schlechten Dienst, als wenn die künftigen Professoren an Gymnasien und Lyceen rechte Erzieher und Lehrer der Jugend werden könnten, ohne auch nur das ABC der pädagogischen Kunst und Wissenschaft zu verstehen.

Die Universitätsprofessoren (abgesehen von den provisorisch Angestellten) scheiden sich in ordentliche und außerordentliche. Die ersteren werden von dem König ernannt, die letzteren vom Minister; aber der Ernennung beider geht ein Concurrs voran entweder durch eine öffentliche Prüfung oder durch Einreichung gedruckter Werke. Die Leistungen der Candidaten beurtheilt eine von dem Oberschulrath ernannte Commission, in der eines seiner Mitglieder den Vorsitz führt. Dieses System hat sich sehr schlecht bewährt und erregt fortwährend sehr schwere und begründete Klagen. Da die Mitglieder des Oberschulrathes seit vielen Jahren immer dieselben sind, so bildete sich in seinem Schoße eine verdorbene Atmosphäre von geistigen Sympathien und Antipathien, infolge deren die Concurrenten gar oft schon vielmehr nach der Farbe ihrer philosophischen und wissenschaftlichen Lehren als nach ihrem Talente und ihrem Lehrgeschick beurtheilt werden. Außerdem beklagt man den langsamen Geschäftsgang in diesen Concursen; ich selbst war ein Opfer hiervon, denn ehe ich zum ordentlichen Professor ernannt wurde, ließ mich das Ministerium 18 Monate auf das von der Prüfungscommission über mich gefällte Urtheil warten. Die Wirksamkeit der außerordentlichen Professoren endigt mit dem Schluß der Course, mit denen sie beauftragt waren, und nur durch neue Ernennung können sie dieselben wieder aufnehmen; ihre Zahl kann in jeder Facultät nicht die der ordentlichen überschreiten. Der Unterricht des Staatsprofessors muß die doppelte Form von Vorlesung und Conferenz mit den Studenten haben: die Vorlesungen müssen immer öffentlich sein und in den im Verzeichnis festgesetzten Stunden gehalten werden. Jeder Professor muß in ein besonderes Buch, das ihm von dem Ministerium zugestellt wird, die Reihe der Themen eintragen, die er nach und nach in seinen Vorlesungen und Conferenzen entwickeln will. Neben den Staatsprofessoren halten noch Vorlesungen die Privatdocenten (*liberi docti*), die gegenüber den eigentlichen Studenten dieselben Rechte, wie die officiellen Professoren haben; ihr in dem Verzeichnis der Facultäten angezeigter Cours hat den gleichen Werth, wie der der Staatslehrer.

Die italienischen Universitäten erfreuen sich keiner wahren Selbständigkeit, weil die localen Auctoritäten, die sie leiten, ein directer Ausfluß des Ministers sind, von dem sie vollständig abhängen. Der Rector wacht über die Beobachtung der für die Universität vorgeschriebenen Ordnung, verleiht die Diplome im Namen des Königs, hat die Verwaltung und Leitung der Universität, verfaßt den jährlichen Bericht an das Ministerium über den allgemeinen Gang derselben, gewährt den Professoren Urlaub für nicht mehr als 12 Tage und präsidiert im akademischen Rathe, der aus den Präsidenten der Facultäten, dem ältesten Professor einer jeden Facultät und den Directoren der höheren Schulen besteht. Jede Facultät hat einen Präsidenten und versammelt sich, um für

die Studenten das Lectionsverzeichnis und die Vertheilung der Fächer festzustellen, um die Programme der Professoren zu ordnen, neue Fächer vorzuschlagen oder Reformen und Veränderungen, die in dem Organismus der Schuldisciplin einzuführen wären. Die allgemeine Versammlung der Professoren besteht aus allen ordentlichen Professoren; Präsident ist immer der Rector; berufen wird sie, um gemäß einem Befehle des Ministers über eine Reform des Schulorganismus zu berathen und den Rector auf denjenigen Universitäten vorzuschlagen, wo dieses Amt durch Wahl besetzt wird.

Bervollkommnungsinstitute und höhere Specialschulen. — Der höhere technische Unterricht wird in Italien in einigen Instituten erteilt, die unter dem Namen Scuole di applicazione zum großen Theil den polytechnischen Schulen in Zürich, Dresden, Wien, München, Stuttgart und Karlsruhe entsprechen. Eines von ihnen bildet so zu sagen eine für sich lebende mathematische Facultät, die anderen dagegen sind mehr oder weniger mit den Universitäten verbunden. Das höhere technische Institut in Mailand ist das einzige, das nicht nur von der Universität getrennt ist, sondern sich auch in einer Stadt befindet, die gar keine Universität hat. Die Scuola di applicazione für Ingenieure, die sich in Turin befinden, haben, obwohl unabhängig von den Universitäten, zur Grundlage die ersten 2 Jahre der mathematischen und naturwissenschaftlichen Facultäten; die in Padua und Palermo hängen von den Universitäten nicht ab, stehen aber mit ihnen in Verbindung; die in Rom erfreut sich, obwohl sie ihre eigene Verwaltung hat, einiger Universitätslehrer; endlich die in Bologna und Pisa haben nur den ersten Jahreskurs mit den mathematischen Facultäten gemein. Das höhere technische Institut in Mailand sollte anfangs nur zur Erlangung der Diplome eines Civilingenieurs und eines Ingenieurs der Mechanik führen und die der Befähigung für den Unterricht in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern in den technischen Instituten verschaffen; aber mit dem königl. Decret vom 10. Nov. 1875 vereinigte der Staat, indem er von der Provinz und der Gemeinde Mailand den Beitrag von jährlichen 53,900 Fr. für 20 Jahre annahm, in Einem leitenden Rathe die verschiedenen höheren Schulen Mailands und stiftete in diesem Institut einen zweijährigen Studiencurs zur Ergänzung des technischen Secundärunterrichtes und zur Vorbereitung auf die höhere scuola di applicazione, in der Art, daß die Zöglinge, die aus den technischen Secundärinstituten kommen, direct in das höhere technische Institut aufgenommen werden sollen, ohne den zweijährigen Curs der physikalisch-mathematischen Facultäten mitzumachen. Kraft dieser königl. Decrete werden alle höhere Bildungsanstalten Mailands in Ein Ganzes verschmolzen, das zusammen mit dem eigentlich so genannten Institut die zwei höheren Schulen für Thierarzneikunde und Ackerbau, das städtische Museum, den botanischen Garten der Brera, die Sternwarte und das numismatische Cabinet umfaßt. Jetzt verleiht daher dieses Institut außer den obenerwähnten Diplomen die eines Ingenieurs der Industrie und eines Civilarchitekten, befähigt mit angemessenen Normalcursen zum Unterrichte in den positiven Wissenschaften in den Instituten für Secundärunterricht und besitzt einige freie ergänzende Curse, darunter den der Schnelligkeitsmessung. Trotz alledem stand das Institut in Mailand hinsichtlich der Zahl der Zöglinge immer weit unter der Scuola di applicazione Turins, in der außer den Civilingenieuren die für Mechanik, Ackerbau, Metallurgie und Chemie gebildet werden. Die anderen Scuole di applicazione unterscheiden sich von denen in Mailand und Turin nur durch die verschiedene Zahl der Diplome, die sie verleihen.

Außer dem höheren technischen Unterrichte haben wir den philosophischen und wissenschaftlichen, der erteilt wird in der höheren Normalsschule Pisas, die in 2 Sectionen zerfällt, in die der Philosophie und der schönen Wissenschaften und in die der Mathematik und der Naturwissenschaften; beide gliedern sich wieder in einige Unterabtheilungen, um Lehrer der Secundärschulen zu bilden. Sie umfaßt 5 Studienjahre, wovon 2 vorbereitend und 3 normal sind und besitzt für die Zöglinge ein Convict mit unentgeltlichen Staatsstellen, die durch Concurse erworben werden. Aber diese

Schule steht in Verbindung mit der Universität in Pisa und ihren 2 Facultäten der Mathematik und der Philosophie und schönen Wissenschaften und wählt aus den Professoren dieser Facultäten ihren Director und ihre Lehrer. Florenz hat keine Universität, besitzt aber eine höhere Studienanstalt, gegründet kraft einer Convention, die mit königl. Decret vom 30. Juni 1872 zwischen dem Ministerium und den Vertretern der Provinzial- und Communalräthe von Florenz geschlossen wurde. Zum Gegenstand hat sie den höheren Unterricht in den schönen Wissenschaften und der Philosophie, der Physik und den Naturwissenschaften, der Medicin und Chirurgie, verleiht die Universitätsgrade und den Doctorgrad in den genannten Disciplinen und wird von einem dirigirenden Rathe geleitet, von dem 3 Mitglieder von der Regierung, 2 von der Gemeinde, einer von der Provinz gewählt werden. Zu der Classe von wissenschaftlichen Anstalten, von der wir sprechen, gehören auch die Thierarzneischulen, von denen einige (wie die in Neapel, Turin, Pisa und Bologna) Universitätsinstitute sind und von den Universitäten die Lehrer für die allgemeinen und grundlegenden Wissenschaften erhalten, also für Zoologie, Physiologie und vergleichende Anatomie, Botanik, materia medica und die Lehre von den Giften. Dagegen besteht die Thierarzneischule in Mailand für sich und kann, da dort keine Universität ist, die Lehrfächer einer solchen nicht haben.

Statistik der in den höheren Instituten 1878—79 eingeschriebenen Zöglinge.

Florenz.	R. höheres Institut. Eingeschriebene für Medicin und Chirurgie 81, Physik } Mathematik, Naturwissenschaften 13, Philosophie und schöne Wissenschaften 66, Chemie und Pharmacie 19, Geburtshülfe 30. Gesamtsumme	209
Pisa.	R. höhere Normalschule	39
Mailand.	R. Akademie für exacte und schöne Wissenschaften	26
Mailand.	R. höheres technisches Institut	213
Mailand.	R. höhere Thierarzneischule	26
Neapel.	R. höhere Schule für Ingenieure	222
Neapel.	R. höhere Thierarzneischule	35
Turin.	R. höhere Schule für Ingenieure	249
Turin.	R. höhere Thierarzneischule	14
	Gesamtsumme der Eingeschriebenen	1033

Die Frequenz hat in den genannten Anstalten seit einigen Jahren etwas abgenommen, wie aus der folgenden comparativen Tabelle der Zöglinge der höheren Institute in den Jahren 1875—79 erhellt.

	1875—76.	1876—77.	1877—78.	1878—79.
Florenz. Höheres Institut	191	217	229	209
Mailand. Akademie für exacte und schöne Wissenschaften	51	23	24	26
Pisa. Höherere Normalschule	38	29	56	39
Mailand. Höheres technisches Institut	209	210	210	213
Neapel. Höhere Schule für Ingenieure	245	227	209	222
Turin. Höhere Schule für Ingenieure	359	288	269	249
Mailand. Thierarzneischule	50	38	28	26
Neapel. Thierarzneischule	82	70	46	35
Turin. Thierarzneischule	62	39	32	14
Gesamtsumme	1287	1141	1103	1033

Zu den Instituten, von denen wir sprechen, gehören auch noch einige höhere Specialschulen, wie die für Ackerbau in Mailand (gegründet 1870), Portici (1872) und Pisa, die für Handel in Venedig, die für die Marine in Genua (1870), die für die Bearbeitung der Schwefelminen in Palermo (1872) und das Museum für Industrie

in Turin (1862), das die Bestimmung hat, Ingenieure, Lehrer für technische Institute und Directoren agrarischer und industrieller Unternehmungen heranzubilden.

Bibliotheken, schöne Künste, Musikschulen, Museen. Italien zählt mehr als 500 dem Publicum geöffnete Bibliotheken, von denen 32 dem Staate gehören. Berühmt ist die Ambrosianische Bibliothek in Mailand, die sehr reich an unedirten classischen und philosophischen Manuscripten ist. Aus einer Statistik vom J. 1877 erhellt, daß die Gesamtzahl der Leser auf den Staatsbibliotheken 806,388 betrug, ein wenig mehr als im vorhergehenden Jahr, aber immer spärlich im Vergleich mit anderen Ländern wie Frankreich und Deutschland. Unter den besuchtesten war die Nationalbibliothek in Turin, die im J. 1877 103,376 Leser mit 142,600 verlangten Werken hatte, obwohl sie gegenüber dem Jahre 1876 eine Abnahme von 16,617 Lesern und 30,539 Werken aufweist. Als zweite kommt die Nationalbibliothek in Neapel mit 97,760 Lesern und 155,066 verlangten Werken, gegen sonst ein Plus von 934 Lesern und ein Minus von 15,419 zum Lesen abgegebenen Werken. Als dritte figurirt die Nationalbibliothek in Rom, gegründet von dem Minister Bonghi, mit 67,597 Lesern und 30,234 Werken, gegen 1876 mit einem starken Plus von 37,914 Lesern und 14,558 Werken. Einige Beachtung verdienen die Zahlen für die Universität in Neapel, die mit 59,902 Lesern 90,568 Werke zum Lesen gab, doch dem verflossenen Jahr gegenüber eine Verminderung von 4908 Lesern und 15,433 Werken aufweist. Drei Bibliotheken, die nationale von Palermo, die der Universität in Rom und die nationale in Florenz hatten mehr als 40,000, aber weniger als 50,000 Leser, die beiden ersten, dem Jahr 1876 gegenüber, mit einem Plus von Lesern und Werken, die dritte mit einem Minus von 16,671 Lesern und 14,849 Werken.

Der Staat unterhält 13 Akademien und Institute der schönen Künste außer der Zeichenschule für Arbeiter in Reggio-Emilia, der Gemäldegallerie in Turin, der Calcographie in Rom und der Gallerieen in Florenz. Die Akademien erster Classe haben Professoren und Künstler (maestri), die Literatur und Geschichte mit Anschluß an die schönen Künste lehren, ferner allgemeines und Modellzeichnen, perspectivische Geometrie und Architektur, Ornamentzeichnen, Scenographie, pittoreske Anatomie, Calcographie (Kupferstechen), Lithographie, Graviren, Landschaft, Geschichte der Kunst. Das Maximum des Gehaltes der Professoren in Bologna, Turin, Mailand, Florenz, Rom und Venedig beträgt 4000 Franc. Das Minimum in Massa, Reggio und Carrara 1200. Italien besitzt Staatsinstitute für den Unterricht in der Musik und der dramatischen Kunst: es gehören hiezu die Musikschulen in Florenz, Palermo, Mailand, Neapel, Parma, die Akademien der S. Cecilia in Rom, die Schule für Declamation in Florenz. Die erste Stelle unter allen nimmt das Conservatorium für Musik in Mailand ein, das den Staat jährlich ungefähr 80,000 Franc kostet und 29 Professoren für Instrumentalmusik zählt, außer 7 anderen, die Geschichte und Philosophie der Musik, poetische und dramatische Literatur, allgemeine und vaterländische Geschichte, italienische Literatur und Katechismus, die Grundbegriffe der Pflichten und Rechte der Bürger, französische Sprache, Mimik, Haltung und Geberdespiel lehren. Aber das größte Verdienst um die Beredlung des musikalischen Sinnes erwerben sich die sehr zahlreichen Privatanstalten, die unter sich wetteifern, um unter dem Volke den Cultus einer Kunst zu verbreiten, für die der Italiener soviel Sympathie hegt. Erwähnung verdient auch, daß die Regierung in den Hauptstädten Italiens 72 zerstreute Commissionen für die Erhaltung der Monumente und Gegenstände der Kunst und des Alterthums niedergesetzt hat, außer der sehr großen Zahl von Inspectoren und (speciellen) Commissären für die Gemäldegallerieen, die Museen und die Ausgrabungen von Alterthümern. Ganz besonders hervorzuheben ist das Museum der Alterthümer in Turin, dessen Gründung ungefähr in das Jahr 1720 fällt. Es umfaßt assyrische, egyptische, griechische, etruskische und italisch-griechische, römische Monumente, Medaillen und Münzen. Aber sein größter Werth, wodurch es nicht bloß unter den Museen

Italiens, sondern auch Europa's die erste Stelle einnimmt, besteht in der großen egyptischen Sammlung, um die uns das Ausland beneidet und die die Regierung von Karl Felix auf Anregung piemontesischer Gelehrten für den Preis von 400,000 Frank erworben hatte. Eine Beschreibung der ganzen Sammlung veröffentlichte seit 1827 Champollion der Jüngere in dem allgemeinen Kalender der Sardinischen Staaten. In den zahlreichen egyptischen Alterthümern des Turiner Museums, sowohl den bildlichen als den geschriebenen, findet der Egyptologe Europas ein sehr weites und kostbares Feld für seine Forschungen: zahlreich und colossal sind die Statuen, sehr zahlreich die Grabmonumente, bedeutend die Zahl der Papyrus mit hieroglyphischer, hieratischer und demotischer Schrift, wovon einige publicirt worden sind.

Budget des Ministeriums des öffentlichen Unterrichtes für das Jahr 1879. Obwohl das Budget für den öffentlichen Unterricht in Italien seit einigen Jahren etwas vermehrt worden ist, so ist es gleichwohl noch weit davon entfernt, den Bedürfnissen der Studien zu entsprechen, während der größte Theil der Staatseinkünfte von den enormen Ausgaben für das Heer verschlungen wird. Hier folgt die Tabelle der Summen, die von dem Ministerium des öffentlichen Unterrichtes für 1879 angelegt sind.

	Frank.
Ministerium. Oberschulrath. Allgemeine Direction der Ausgrabungen. Museum für den Unterricht	708,916
Unterstützungen für invalide Angestellte und Lehrer, ihre Wittwen und Waisen . .	40,000
Von dem Ministerium angeordnete Inspectionen	100,000
Aufmunterungen für Förderung von Studien und nützlichen Werken der Künste, der exacten und schönen Wissenschaften	80,000
Verschiedene Ausgaben für die allgemeine Verwaltung	245,339
Für den Turnunterricht in den Primär- und Secundärschulen	50,000
Provinzialschulverwaltung	792,795
Universitäten und andere höhere Unterrichtsanstalten	7,652,035
Freistellen, Pensionen und Aufmunterungen für Studenten auf den Universitäten . .	197,253
Institute und Körperschaften für exacte und schöne Wissenschaften	306,017
National- und Universitätsbibliotheken	914,052
Schöne Künste	3,189,894
Classischer und Technischer Secundärunterricht	5,139,377
Nationalconvicte	402,083
Industrieller und gewerblicher Unterricht	2,246,498
Elementar- und Normalschulen, Lehrerseminare	4,746,885
Verschiedene Ausgaben	855,219
Gesamtsumme	27,666,363

Wie man sieht, spendet der Staat sehr wenig im Verhältnis zu dem übermäßigen Einfluß, den er auf dem ganzen Gebiete des Unterrichtes ausübt: er will alles thun, ohne die ökonomischen Mittel zu gewähren, die unentbehrlich sind, wenn ein glückliches Resultat erreicht werden soll. Daher die unglückliche Lage der Lehrer und infolge hiervon die Abnahme der öffentlichen Studien. Noch ist zu bemerken, daß nicht die ganze Summe von 27 Millionen Frank von der Staatskasse übernommen wird; die Universität in Turin z. B. (von sehr vielen anderen Instituten zu schweigen) besitzt eine jährliche Rente von 600,000 Fr., und ihre Studenten bezahlen jährlich gegen 30,000 Fr. Dazu kommt noch eine andere Staatsrente von 489 Millionen Fr., auf die sich 1876 die Gesamtausgaben der Gemeinden des Königreichs Italien beliefen, wovon 40 für den Unterricht bestimmt, während die Regierung nur etwa die Hälfte dieser Summe spendete.

Der gegenwärtige Zustand des Unterrichtes und der Erziehung in dem geeinigten Italien ist weit davon entfernt, den allgemeinen Wünschen zu entsprechen. Aller Orten klagt man über die Art und Weise, wie heut zu Tage die Schulen organisiert sind. Unsere Pädagogik befindet sich in einer bedenklichen Krisis. Die Regierung kann die öffentlichen Studien nur so vor dem Schiffbruch retten, wenn sie den Unterricht für

frei erklärt und Bürgern und Privatleuten die Sphäre einer Thätigkeit überläßt, in der sie bisher wenig Glück gehabt hat. Mit Bedauern sieht man, daß der freie Unterricht lebhaft von den liberalen Neuerern und Radicalen bekämpft wird, weil sie aus dem Unterrichte für sich und ihre Anhänger ein Monopol machen wollen.*)

Dr. **Joseph Allievo**, ord. Prof. der Pädagogik an der Universität in Turin.

Italienische Sprache. Alle romanischen Sprachen, somit auch die italienische, sind aus der römischen Volkssprache hervorgegangen, unter welcher man sich nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nichts anderes zu denken hat, als die Redeweise des gemeinen Volkes im Gegensatz zu der schriftmäßigen Sprache der gebildeten Stände. Sie darf aber nicht als eine Entartung des mustergültigen Lateins angesehen werden, ebenso wenig als man das Plattdeutsche oder Schwäbische für ein verdorbenes Hochdeutsche halten kann.

Während der ersten 4—5 Jahrhunderte seines Bestehens besaß Rom weder Poesie, noch Kunst und Wissenschaft, oder höchstens nur in schwachen Anfängen; seine Bürger standen daher zu jener Zeit im allgemeinen auf der gleichen ziemlich niederen Bildungsstufe und müßen daher auch die gleiche Redeweise gehabt haben; es gab noch kein Vulgärlatein, sondern nur Eine allgemeine Nationalsprache, das Urlatein. Diese Verhältnisse änderten sich, als infolge ihrer Berührung mit den Griechen der Sinn für höhere Geistesbildung bei den Römern erwachte; es entwickelte sich allmählich eine römische Literatur und mit ihr ein besonderer Stand von Gebildeten inmitten einer mehr oder weniger roh gebliebenen Masse. Die Gleichheit der Bildung hatte aufgehört und damit auch die Gleichheit der Sprache. Von dem Latein, welches in der literaturlosen Zeit gesprochen wurde, sagt Fauriel (Dante II, 443), „es habe schon mehr als einen Schritt nach jenem Zustand hin gethan, in welchem es uns die christlichen Inschriften der Katafomben und die Urkunden des 8. Jahrh. zeigen.“ „Es drohte sich zu barbarisiren und machte die Verschleifung der Endungen, die Verdampfung der Vocale und der feineren Consonanten, ähnlich wie im beginnenden Mittelalter, immer weitere Fortschritte“ (Mommson, Röm. Geschichte I, 443). Diesem Verfall wurde durch die im 3. Jahrh. v. Chr. sich bildende Literatur ein Damm entgegengesetzt (Schuchardt, Vocalismus des Vulgärlateins I, 44 ff.); die Sprache wurde in ihrem damaligen Stand fixirt und wohl manches alte, aber noch nicht veraltete wieder hergestellt; sie wurde nach griechischem Muster geordnet, geregelt und geglättet, bis sie endlich in der Blüte-

*) Vorstehende Arbeit von einem gründlichen, auch literarisch bekannten Kenner des italienischen Unterrichtswesens haben wir in allen wesentlichen Punkten unverändert zum Abdruck gebracht, sind aber namentlich unseren deutschen Lesern gegenüber verpflichtet, unsererseits hinzuzufügen, daß wir den Standpunct, von welchem aus der Herr Verf. urtheilt, nicht überall theilen. Wir legen z. B. einen höheren Werth als er auf die Bedeutung der alten Sprachen für die Bildung der Jugend, insbesondere auch auf die Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Uebersetzung aus der Muttersprache in die alten Sprachen; wir brauchen unsere Leser wohl kaum auf einzelne Artikel dieses Buches, wie Gymnasium, Composition, Lateinische, Griechische Sprache zu verweisen. Wir müßen es dem Herrn Verf. überlassen, für einige seiner strengen Urtheile über die politische, religiöse und sittliche Richtung eines Theils seiner Zeitgenossen, sowie die bei der Leitung des Unterrichtswesens beteiligten Männer einzustehen. Wir fürchten im Gedanken an die da und dort vorkommenden Mißbräuche, er überschätze die Freiheit des Unterrichts und wäre geneigt, dem Einfluß der Regierung darauf allzu enge Schranken zu ziehen. Wir zweifeln an der Allgemeinheit des Urtheils der Sachverständigen, daß der Elementarunterricht in Piemont vor 1860 der beste und vollkommenste in ganz Europa war. Wir finden die Angriffe auf die jetzt geltende Ordnung der Abiturientenprüfung in den Gymnasien principiell nicht gerechtfertigt u. s. f. Aber andererseits scheint uns die Darstellung eines Unterrichtswesens, wie es sich unter den Wehen einer politischen Neugeburt bei einem so hochbegabten Volke wie das italienische entwickelt, namentlich in Anbetracht der Meinungskämpfe in Deutschland auf diesem Gebiete sehr beachtenswerth, und wir verweisen noch ausdrücklich auf den in Bd. III. als zweiten Artikel über Holland erschienenen Aufsatz: Die confessionellen Volksschulen in den Niederlanden.

zeit der römischen Literatur ihre höchste Vollendung erreichte. Dies war das muster-gültige Latein, der *sermo urbanus*, dessen sich die gebildeten Stände in Wort und Schrift zu bedienen hatten und auf dessen Reinheit auch in der Erziehung von früher Jugend an sorgfältig gehalten wurde, was freilich nicht ausschloß, daß im täglichen Verkehr selbst Vornehme und Gebildete andere Sprachen, als man schrieb (s. Muratorii *Antiquitates ital. Medii aevi* II, 991), und in verschiedenen Abstufungen der Rede-weise des gemeinen Mannes sich bedienten. Die Sprache der Plebs hatte denselben Ausgangspunct wie die der höheren Stände; allein ohne besondere Pflege sich selbst überlassen, setzte sie ihre abwärtsgehende Bewegung fort, welche durch das Anhören einer gebildeten Sprechweise zwar gehemmt, aber nicht aufgehalten werden konnte. Schrift- und Volkssprache mußten sich immer unähnlicher werden, je mehr die eine sich ausbildete und die andere in Zerfall gerieth. Man könnte daher auch kurz sagen: die classische Sprache ist das veredelte und die Vulgärsprache das verwilderte Urlatein. Nachdem die erstere den Höhepunct ihrer Ausbildung überschritten hatte, näherte sie sich der letzteren wieder, indem sie immer mehr plebejische Elemente in sich aufnahm, und „als endlich durch das große Ereignis der germanischen Eroberung mit den höheren Ständen die alte Cultur untergieng, erlosch das reine Latein von selbst“ (Diez, *Gramm.* 1, 4), und die Volkssprache zeigte sich in aller Munde (Schuchardt, *Vocalismus des Vulgärlateins* 1, 59). Die Vulgärsprache wurde nun das herrschende Idiom, dessen sich die Römer im mündlichen Verkehr unter sich und mit den Eroberern bedienten. Dazu war sie im Grunde genommen auch viel geeigneter, als das classische Latein; denn gerade wegen des regellosen Zustandes, in dem sie sich befand, konnte sie sich freier bewegen und leichter den ganz veränderten Lebensverhältnissen, den physischen und geistigen Anlagen und Bedürfnissen eines neuen, aus verschiedenen Classen gebildeten Volksthum sich anbequemen und neue Formen für neue Ideen schaffen, als die an strenge Gesetze gebundene und keiner Fortbildung mehr fähige classische Sprache. Zur schriftlichen Verwendung konnte man aber das vulgäre Latein noch nicht gebrauchen; man war deshalb Jahrhunderte lang genöthigt, in der Gesetzgebung, bei amtlichen Erlassen, Geschäftsverträgen, wissenschaftlichen Arbeiten u. s. f. sich der alten lateinischen Sprache zu bedienen; auch die Kirche behielt sie bei. Sie mußte aber nun schulmäßig, als gelehrte Sprache erlernt werden, da sie nicht mehr mit der Muttermilch eingesogen wurde, wenn auch nicht anzunehmen ist, daß alle gebildeten Familien in dem allgemeinen Schiffbruch zu Grunde giengen und das bessere Latein wie mit einem Schläge aus dem mündlichen Verkehr verschwand; unterhielten doch die ostgothischen Könige in den Städten ihres Reiches blühende Schulen, so daß sie eigentlich mit größerem Recht die Wiederhersteller als die Vernichter der alten, schon vor ihnen verrotteten Cultur waren (Kuth, *Gesch. der ital. Poesie* 1, 61). Für das Italienische wäre ein vollständiges Bild der Vulgärsprache, aus der es in gerader Linie abstammt, natürlich von höchster Wichtigkeit; aber ein solches darzustellen ist darum unmöglich, weil sie sich nur auf mündlichem Wege fortgepflanzt hat. Was wir davon wissen, gründet sich auf Inschriften, auf die Angaben alter lateinischer Grammatiker, auf die volkstümlichen Elemente, welche sich hauptsächlich bei den frühesten und spätesten Autoren vor dem Untergang des Reichs, wie in den schriftlichen Denkmälern aus den ersten Jahrhunderten des Mittelalters vorfinden. Wir müssen uns hier begnügen, nur einige charakteristische Züge des Vulgärlateins anzuführen.

Auf die Gestaltung der lat. Declination im Volksmunde war die Aussprache der beiden Flexionsbuchstaben *m* und *s* von entscheidendem Einfluß. Beide hatten am Ende eines Wortes einen matten Klang (Diez, *Gramm.* 2, 218; Corssen, *Ueber Aussprache, Vocalismus u. Betonung der lat. Sprache*, 1. Aufl. 1, 118; Schuchardt 1, 47); bei der Bequemlichkeit und Nachlässigkeit, welche die Volkssprache überall kennzeichnet, ist es daher nicht zu verwundern, daß sie allmählich verklungen und zuletzt gar nicht mehr gehört wurden. Man ließ sie deshalb schon sehr frühe auch in der Schrift oft weg, wenn man schreiben wollte, wie man sprach. So finden sich auf Inschriften

vom 3. u. 2. Jahrh. v. Chr. Wortformen wie: dono (it. dono), viro (it. viro), Venere (it. Venere), Antioco (it. Antioco), statt: donom, virom ꝛ.; ebenso: Terentio, Trebonio statt der Nominative: Terentios, Trebonios; vom 2. u. 3. Jahrh. n. Chr. und der spätesten Kaiserzeit: monumentu (it. monumento), vino (it. vino), herede (it. erede), sede (it. sede), pane (it. pane), septe (it. sette), dece (it. diece) statt: monumentum, vinom, heredem ꝛ.; ferner: bitali, birginio, salbo, unu, statt der Nominativformen: vitalis, Virginius, salvus; securitati, religioni, aetati, statt der Genitive: securitatis ꝛ. Da auslautendes i sich gewöhnlich zu e abschwächte, so erhielt man dieselbe Form für 4 Casus: securitate, religione (it. religione), aetate; bei andern für 5, wie mare, mense (nach dem Ausfall des n vor s. das ital. mese)*).

Das alte Declinationsystem war nun gründlich zerstört, aber noch durch kein neues ersetzt; einstweilen wurden die verstümmelten Wortformen, welchen unwissende Schreiber auf gerathewohl die Flexionsbuchstaben hie und da wieder beifügten, für jeden beliebigen Casus verwendet. So kommen furcepem, carcere als Nominative vor; mare, pietatem als Genitive: in sinu mare perierunt; valete et memores este pietatem patris; patre, felice als Dative; tomolom, jussionem, salutem als Ablative. Die Präpositionen stehen vor jedem beliebigen Casus: a latus, ab aedem, cum conjugem suam, pro salutem, a pontifices, ob perpetuo amore, per quo ꝛ.

Als Beispiele von ganz fehlerhaft gebildeten Formen führt Gregorovius in seinen „Siciliana“ S. 286, aus dem 9.—11. Jahrh. an: fundora, arcora, bandora als Mehrzahl von fundus, arcus, bandus, und domoras als Accusativ von domus.

Mit der Declination mußte auch im wesentlichen aus denselben Ursachen die Conjugation in Zerfall gerathen. So zeigen sich schon frühe Spuren von dem Verstümmen des s in den Formen delectare, videbare st. delectaris, videbaris; des m im Präs. Conj. Act.: dice, attinge st. dicam, attingam; des t in: vixse (it. visse), fece (it. fece), fecerun, dede (it. diede) st. vixit, fecit, fecerunt, dedit. Das Fehlen der Personalzeichen m, s u. t in der italienischen Conjugation kann als eine unmittelbare Erbschaft von der lat. Vulgärsprache angesehen werden.

Durch die Vermischung der Römer mit germanischen Volksstämmen konnte der Zerfall der Sprache nicht aufgehalten, sondern nur beschleunigt und modificirt werden. Es trat eine lange Periode einer eigentlichen Sprachverwilderung ein, wo von Grammatik nicht mehr die Rede war, wo namentlich Genus- und Casusformen in der rohesten Weise vernachlässigt wurden. Wir führen als Beleg einige Beispiele aus der Zeit nach dem Untergang des Reiches an. Eine Grabinschrift aus dem 6. Jahrh. enthält den Satz: Nectaria qui vixit annus XXV; Constructionen aus dem 7.—9. Jahrhundert: ad sana mano revestire; ad episcopo electus; de linguas eorum dixerunt; de manus suas excorticatas; feminas (ae) qui (ae) natas (ae) fuerint; si omnis (es) parentes ejus fuere liberas (i); donatio firmes (a) permaneat. An die äußerste Grenze der Sprachverderbnis geht eine Taufformel aus dem 8. Jahrh.: Ego baptiso te in nomine patria et filia et spiritus sancti. Man kann daraus den Schluß ziehen, daß die Kirche nichts zur Verbesserung des Lateins beitrug. In der That wollte sie dies auch gar nicht. Selbst Gregor der Große, Praef. Job. I, 6 Bened. (Schuchardt 1, 58), äußert sich in dieser Beziehung folgendermaßen: Non metacismi collisionem fugio, non barbarismi confusionem devito, situs motusque praepositionum casusque servare contemno, qui indignum vehementer existimo, ut verba caelestis oraculi restringam sub regulis Donati. Neque enim haec ab aliis interpretibus in scripturae sacrae autoritate servata sunt. Von diesem Standpunkte aus läßt sich die Möglichkeit obiger Taufformel begreifen. Indessen zeigt schon die eben angeführte Aeußerung Gregor's selbst, daß es auch Geislliche gab, die ein besseres Latein kannten; selbst

*) Die voranstehenden wie die folgenden Beispiele von vulgärem Latein sind genommen aus Diez's Grammatik, aus Schuchardt, Corssen und Fauriel, welche sie meistens der Inschriftensammlung Gruter's und Orellis entlehnt haben.

in Gregor's von Tours Schriften sollen wenigstens keine Fehler gegen die Flexion und Rection vorkommen, obgleich er sagt: Veniam a legentibus precor, si aut in litteris aut in syllabis grammaticam artem excessero, de qua ad plene non sum imbutus (Schuch. 1, 60). Diese Bitte ist vielleicht mehr aus Bescheidenheit als aus dem Bewußtsein mangelhafter Sprachkenntnis gestellt worden; doch mögen spätere Abschreiber etwaige Fehler verbessert haben. Wie dem auch sei, die damalige Aufgabe der Kirche war zunächst nicht, classisches Latein zu reden und zu schreiben, sondern den Armen in ihrer Sprache das Evangelium zu verkündigen. Die ärgste Corruption in größeren schriftlichen Darstellungen zeigen übrigens die Notariatsurkunden bis tief in das Mittelalter hinein (s. Muratorii Antiquit. Ital. med. aevi. Tom. II.).

Die damalige geschriebene Sprache kann aber keine richtige Vorstellung von der gesprochenen geben; wer zu jener Zeit ein Schriftstück verfaßte, wollte dies nicht in der vulgären, sondern in der alten lateinischen Sprache thun, wie mangelhaft auch seine Kenntniß darin sein mochte; denn so war es herkömmlich und mußte es sein, so lange die Volkssprache noch in ganz unregelmäßigem Zustande sich befand. Diese hatte die Nominal- und Verbalflexionen abgeworfen oder doch bedeutend umgestaltet, während sie in der Schriftsprache, wenn auch ganz ungrammatikalisch, immer noch beibehalten sind. Dagegen hatte letztere auch viele Ausdrücke und Wortformen von der ersteren, welche die allgemeine, die eigentliche Muttersprache war, aufgenommen, so daß jenes widerliche, regellose Gemisch von Altem und Neuem entstand, welches so viele Schriftstücke aus jener Zeit des Sprachverfalls und der Sprachbildung kennzeichnet. Beide Erscheinungen liefen in der That nebeneinander her. Die alte Declination gieng in der Vulgärsprache zu Grunde, aber die Verhältnisse, welche durch die verschiedenen Casus ausgedrückt werden, sind so wesentliche, daß keine vernünftige Rede ohne sie möglich ist. Man mußte daher einen Ersatz für die verloren gegangenen Flexionen finden, und diesen erhielt man, nicht ohne Vorbild in der classischen Sprache, indem man die Präpositionen *de* und *ad* vor eine unveränderliche Grundform des Nomens setzte, um den Genitiv und Dativ, da (aus *de a*) um den Ablativ zu bezeichnen, während Nominativ und Accusativ aus ihrer Stellung im Satz und aus dem Sinn leicht erkannt werden konnten. Man hatte nun statt der 5–6 verschiedenen Casus in der Ein- und Mehrzahl je eine Form, in der alle zusammenfielen und die auch alle vertreten konnte, was offenbar eine große Vereinfachung war. Welcher Casus aber als Normalform zu betrachten sei, darüber wird gestritten; Diez (Gramm. 2, 8) entscheidet sich für den Nominativ und Accusativ und bemerkt, daß namentlich im Italienischen nicht wenige Bildungen auf den ersteren zurückzuführen seien. *Uomo* (*homo*), *cardo*, *vespertillo* kommen selbstverständlich nur von Nominativen her, während *carcere*, *religione* etymologisch von jedem obliquen Casus entstehen konnten; im Volksbewußtsein wird derjenige Casus als Grundform sich geltend gemacht haben, der die einfachste Beziehung ausdrückt und dem Begriffe des Wortes an sich am nächsten kommt, und das ist nach dem Nominativ der Accusativ. Die abgestumpfte Normalform konnte dann unverändert in jedem Casus stehen, der nicht mehr am Wort selbst, sondern außerhalb desselben bezeichnet wurde. Man war sich zuletzt gar nicht mehr bewußt, daß sie ursprünglich irgend ein bestimmtes Casusverhältnis darstellte, und sah in ihr bloß noch den beziehungslosen Begriff des Nomens, wie in dem Infinitiv den des Verbums. Von diesem Gesichtspuncte aus erscheinen manche, anscheinend so grobe grammatikalische Fehler in einem milderen Lichte. Wenn einer schrieb: *ob perpetuo amore*, oder wenn es in einem Gedicht auf die Gefangennehmung Kaiser Ludwig's II. heißt: *Ludhuicum comprehenderunt sanoto, pio, augusto*, so dachten die Schreiber wohl ebenso wenig mehr an Ablative, als die heutigen Italiener, wenn sie dieselben Wortformen in irgend einem Casus anwenden; nach ihrer Auffassung waren solche Constructions nicht mehr fehlerhaft. Das *s* in der Mehrzahl ist wohl zugleich mit dem *s* in den Endungen der Einzahl verschwunden, während es im Spanischen beibehalten und ausgesprochen, im Französischen aber nur geschrieben und nicht mehr gehört wird.

Auch die Verluste, welche die alte Conjugation erlitt, mußten ersetzt werden. An die Stelle der abgeschliffenen Personalendungen traten ausdrucksvoller und verständlicher persönliche Fürwörter. Verschiedene ähnlich auslautende Zeiten näherten sich durch den Abfall der Endungen und durch Abschwächung der schließenden Vocale so sehr, daß sie bei nachlässiger Aussprache leicht mit einander verwechselt werden konnten, wie z. B. das Futurum Ind. Act. der 1. u. 2. Conjug. und das Imperf. Indic.; das Fut. der 3. u. 4. Conjug. und des Präs. Conj.; das Plusquamperf. Indic., das Imperf. und Perfect. Coniunct. mußten in der Volkssprache fast ganz zusammenfallen; ama(ve)ram, amarom, ama(ve)rim hätten nach dem Verstummen des m und der Verdampfung der Endvocale nicht mehr unterschieden werden können, sie wären überdies gleichlautend mit dem Infinitiv geworden und wurden verworfen; an die Stelle des Imperf. Coniunct. trat das Plusquamperf. Conj. und die beiden anderen Zeiten wurden umschrieben; ebenso das Futurum. Für die Umschreibungen fand die Vulgärsprache schon bei den römischen Schriftstellern Beispiele. Diez 2, 98 führt von Cicero an: habeo perspectum, cognitum; satis dictum habeo, die ungefähr ebenso viel sagten, als perspexi, cognovi, dixi. Das Volk fand diese Ausdrucksweise anschaulicher, als die einfachen Formen und hat sie ohne Zweifel schon sehr frühe angewendet. Fauriel führt aus dem mittelalterlichen Latein einige Fälle von Umschreibungen an, die auf eine besondere Vorliebe für dieselben schließen lassen. Statt *res quam habeo* wird gesagt: *res quam visus sum habere*; statt *libertatem habuerunt*, *voluerunt libertate habere*. Wenn man diese umschreibenden Formen näher ansieht, so könnte man auf den Gedanken kommen, der Schreibende habe nicht bloß den einfachen Verbalbegriff wiedergeben, sondern auch gewisse philosophische Spitzfindigkeiten ausdrücken wollen, die er in denselben hineinlegte.

Das Futurum wurde ebenfalls mit *habere* umschrieben. Eine merkwürdige Grabchrift, die man in einer Kirche in Rom aus dem 7. Jahrh. fand, heißt: *Cod estis fui et quod sum essere abetis*. (Gruter no. 1062, 1; f. Brachet, *Grammaire historique* S. 192). Was ihr seid, bin ich gewesen; was ich bin, habt ihr zu sein = werdet ihr sein. Fauriel (Dante II, 422) führt aus einer in Toscana 715 abgefaßten Schrift die Frage an: *Si interrogatus fueris, quomodo veritatem dicere habes?* für *veritatem dicies*. Statt *amabo* sagte man *amare habeo* und später: *amare ho*; beide Verben wuchsen aber zusammen in: *amer-o*, ähnlich wie im Französischen *aimer-ai*. In einer Vertragsurkunde aus dem Jahre 1004 (Murat. Antq. Ital. Med. aevi II, 421) findet sich ein höchst schwülstig ausgedrücktes Futurum: *non abemus vobis venire ospicium ad abere*; d. h. wir haben nicht kommen zu haben eine Herberge für euch = wir werden nicht haben. Das Futurum exactum wurde, wie heute noch, durch das Futurum des Hilfszeitwortes und das Partic. Perf. Pass. umschrieben: *Quisque (quis) Manes inquietaberit, habebit illas iratas* (Corssen. , 1, 260).

Das Passiv ist schon im schriftmäßigen Latein fast zur Hälfte umschrieben worden; die Volkssprache hat sicher diese zersezende Richtung frühzeitig auf die noch vorhandenen einfachen Formen übertragen; theils mochten ihr dieselben überhaupt unbequem sein, theils aber konnte sie wohl den leicht sich verwischenden Unterschied zwischen der Bedeutung des Präsens und Perfectums, des Imperfectums und Plusquamperfectums nicht festhalten und rückte deshalb die zusammengesetzten ausdrucksvolleren Formen an die Stelle der einfachen vor, die entstandenen Lücken wieder durch Zusammensetzungen ausfüllend. *Laudatus sum* wurde gleichbedeutend mit *laudor*; *laudatus eram* = *laudabar*; *laud. fui* = *laud. sum* u. Damit war dem alten Passiv der Todesstoß gegeben.

Was die Wortbildung betrifft, so weist die Vulgärsprache schon in der altrömischen Zeit echt italienische Formen auf, wie die oben angeführten: *dono*, *viro*, *Venere*, *pane*, *vino* u. s. w. Aus mittelalterlichen Urkunden vom 7.—11. Jahrhundert führt Fauriel II, 425 u. a. a. D. an: *mulino*, *fontana*, *prato*, *pratanello*, *pantano*, *casale*, *sala*, *ferita*, *rocca*, *conciare*, *zappare*, *cambiare*, *favellare*, lauter heute noch gebräuch-

liche Wörter. Auch Eigennamen aus dem 10. u. 11. Jahrh. haben ein ganz italienisches Gepräge, z. B. *Dominico Barba-lisciado, Leozoppo, Dominico Torna folia, Cavinsacco (Capo in Sacco); musca in cervello; Mangia-troja (mange-truie); Ruba - Castello*. Nimmt man hiezu noch, daß die lat. Schriftstücke jener Zeit viele echt italienische Constructionen zeigen und auch die Aussprache mancher Buchstaben, z. B. *g* und *e* vor *i* und *e*, der jetzigen sehr nahe kam; daß das *h* im Volksmunde nicht mehr gehört wurde, wie die Schreibweisen *abuit, abitat, onori darthun*; daß *x* wie *s* gesprochen und von diesem schließlich ganz aus dem Alphabet verdrängt wurde (man schrieb: *xancto, milex* und *frassinus, vissi* statt *sancto, miles, fraxinus, vixi* (Corssen I, 125): so wird man wohl sagen dürfen, daß die lat. Vulgärsprache im 10. u. 11. Jahrh. ein ganz ital. Gepräge gehabt haben müsse. Bei der Wahl eines Erzbischofs in Mailand, anfangs des 12. Jahrhunderts, soll das Volk ausgerufen haben: *Ecco la stola, ecco la stola!* und die Römer bestätigten die Wahl des Papstes Victor a. 1160 mit dem Rufe: *Papa Vittore, S. Pietro l'elegge!* (Fauriel II, 398). Dies sind echt ital. Phrasen. Aus dem 12. Jahrhundert stammen auch die ältesten Sprachdenkmale.

Hiermit schließt sich eigentlich die Entwicklung des Vulgärlateins ab, und beginnt die des Italienischen, welches sich, wie Diez sagt (Gramm. I, 60), als reines Römisches darstellt, da nicht einmal der 10. Theil seiner einfachen Wörter unlateinisch (deutsch, griechisch, arabisch) sein dürfte; es ist die letzte Stufe des Umbildungsprocesses der lateinischen Volkssprache, der sich vollzog im Munde der Römer selbst, auf ihrem eigenen heimatlichen Boden, unter dem Einfluß ihrer schönen Natur, ihres heiteren Himmels, ihrer großartigen Kunst- und Baudenkmale und ihrer geschichtlichen Ueberlieferungen. Man darf sich daher nicht wundern, daß das Italienische dem Schriftlatein ähnlicher ist, als die anderen romanischen Idiome, welche den gleichen Ursprung mit ihm haben. Im einzelnen zu zeigen, wie es sich aus der Vulgärsprache entwickelt hat, ist die Aufgabe der historischen Grammatik. Vollständig wird sie aber dieselbe nie lösen können, wegen Mangels an schriftlichem Material und wegen ungenügender Kenntniß der verschiedenen lateinischen Volksdialekte. Die Vulgärsprache hat sich auf mündlichem Wege fortgepflanzt; um eine wirklich befriedigende historische Entwicklung von einer Wortform darzustellen, genügt es nicht, daß man bloß mit den geschriebenen Buchstaben operirt, man muß auch wissen, wie sie vom Volke ausgesprochen worden sind. Wollte man z. B. *oggi* aus *hodie* so ableiten, daß man sagte, *h* ist im Anlaut verstummt, *di* hat sich in *gg* (auszusprechen wie *dsch*) und das auslautende *e* in *i* verwandelt, so wäre dies eine rein äußerliche Manipulation, durch die nichts erklärt würde; erfährt man aber, daß *di* vor einem Vocal schon zu Anfang des 7. Jahrh. n. Chr. als Zischlaut, also *hordeum* (= *hordjum*), *medium* wie *orzo, mezzo* und *hodie* wie *hozie* gesprochen wurde, so ist der Uebergang zu *oggi* ganz verständlich (Corssen II, 78). Außer Diez, Gramm. der romanischen Sprachen, sind in Beziehung auf die Aussprache besonders hervorzuheben die vortrefflichen Arbeiten von Corssen und Schuchardt.

Wenn auch die ältesten italienischen Urkunden erst dem 12. Jahrhundert angehören, so ist es doch kaum denkbar, daß ein so begabtes Volk wie die Italiener in so bewegten Zeiten, wie die zunächst vorhergehenden Jahrhunderte waren, nicht früher schon versucht habe, sein inneres und äußeres Leben in seiner eigenen Sprache darzustellen, die nicht mehr ganz ungeeignet für eine solche Aufgabe sein konnte. Wie dem aber auch sein mag, zu einer höheren poetischen Blüte entfaltete sich die italienische Sprache unter dem Einfluß provenzalischer Dichter, und zwar zuerst in Sicilien am Hofe Friedrich's II. und seiner Söhne Manfred und Enzo. „Der Majestät dieser großen Fürsten schloßen sich“ — wie Dante in seiner Schrift *De Vulgari eloquio*, cap. 12 sagt — „alle Edelgeimten und Feingebildeten an, so daß alles, was die ausgezeichnetsten Italiener anstrebten, zuerst am Hofe dieser gefrönten Häupter ans Licht trat.“ Ähnlich äußert sich eine alte Novelle: „*La gente che aveva bontade veniva a lui da tutte le parti: e l'uomo (Federigo) donava molto volentieri, e mostrava belli sembianti: e chi aveva alcuna speciale bontà a lui veniano, trovatori e belli parlatori.*“

Ruth, Geschichte der ital. Poesie 1, 178. Diese Fürsten dichteten selbst, und unter ihrem Protectorat hatte sich eine besondere sicilianische Dichterschule gebildet. Mit dem Untergang der Hohenstaufen zerfiel auch sie; aber die geistige Bewegung, welche sie Italien mitgetheilt hatte, erlosch nicht. Es traten in Toscana, ebenso in Bologna, nicht wenige Männer auf, welche die Ausbildung und Veredlung der Sprache in Poesie und Prosa weiter förderten. Im J. 1265 wurde aber in Florenz der Mann geboren, von dem man sagt, er habe die ital. Sprache geschaffen. Dies ist natürlich nicht wörtlich zu nehmen; sie war ja längst vor ihm in Wort und Schrift vorhanden. Nichtsdestoweniger hat er das Höchste erreicht, was ein Mensch in dieser Beziehung erstreben kann: ihm verdankt Italien eine nationale Schriftsprache. Wenn Dante's Kämpfe und Leiden für die politische Einheit seines Volkes vergeblich waren, so hatte sein Streben, ihm eine einheitliche Sprache zu geben, einen um so glänzenderen Erfolg. Wie bewusst und systematisch er dabei zu Werke gieng, zeigt seine oben erwähnte Schrift. Infolge der geographischen Gestaltung und politischen Entwicklung Italiens war seine Sprache in eine Menge Dialekte gespalten. Dante glaubt, daß man ihrer mehr als 1000 zählen könnte, wenn man sie in ihre einzelnen Verzweigungen verfolgen wollte. Diese faßt er alle in 14 Hauptmundarten zusammen und untersucht, ob sie zur Nationalsprache, auf die er „Sagd“ mache, geeignet seien; er läßt sie aber alle durch sein kritisches „Sieb“ fallen. Zuerst den Dialekt der Römer, welcher, entsprechend ihren verdorbenen Sitten, der häßlichste in ganz Italien sei, ein Urtheil, welches auf das gegenwärtige Rom aber nicht mehr paßt, indem man jetzt seine Mundart zu den schönsten des Landes rechnet; dann zwei Dialekte in der Romagna, von denen der eine so rauh sei, daß man, wenn man Frauen ihn sprechen höre, meine, es seien Männer; der andere aber so weich, daß man die Männer für Weiber halten könnte. Ebenso verwirft er die übrigen Mundarten wegen schlechter Aussprache und besonders falscher Betonung, wegen roher Ausdrücke und grammatikalisch fehlerhaft gebildeter Wörter und Constructionen u. Er giebt zwar zu, daß es auch edlere und reinere Mundarten gebe, wie die sicilianische und toscansische, daß überhaupt jede Schöne enthalte, aber nicht alles Schöne, und daß darunter keine sich zur Nationalsprache eigne, welche eine Auswahl des Besten sein müsse. Darum heißt er sie die erlauchte, *idioma illustre*, denn sie rage hervor durch Würde, da sie, ausgelesen aus so vielen rohen Ausdrücken, so vielen verworrenen Wortfügungen, so vielen schlechten Aussprachen und häuerischen Betonungen, so herrlich, so klar gefügt, so vollkommen und fein gebildet dastehe; durch gewaltige Wirkung, indem sie die Herzen der Menschen lenken und bewirken könne, daß der Nichtwollende will und der Wollende nicht will, und endlich durch Glanz und Ehre, da sie nicht allein selbst leuchte, sondern auch ihren Freunden und Pflegern einen Ruhm verleihe, welcher den der Könige und aller Großen überstrahle. Er heißt sie ferner die Angelsprache, *idioma cardinale*, weil die ganze Schar der städtischen Mundarten sich nach ihr richte und sich um sie drehe, wie die Thüre um ihre Angel; die Hofsprache, *idioma aulicum*, weil sie am königlichen Hofe gesprochen würde, wenn Italien einen solchen hätte, und endlich die Rechtssprache, *id. curiale*; „denn wenn wir auch“, sagt Dante, „keinen höchsten Gerichtshof haben, dessen Mitglieder sich, wie in „Alemannia“, um die Person eines einzigen Fürsten sammeln, so besitzen wir doch eine Curie, deren Mitglieder durch das holde Licht der Vernunft vereinigt sind, und sie werden sich der Nationalsprache bedienen.“ Nach Dante's eigener Darstellung ist sie eigentlich ein Kunstproduct, nicht aus der natürlichen Entwicklung eines bestimmten Dialekts, sondern aus der sorgfältigsten Prüfung aller und der Auswahl des Besten hervorgegangen. Bei dieser schwierigen Arbeit wird man sich aber nicht vorstellen dürfen, daß Dante allen Mundarten, abgesehen von ihrer größeren oder geringeren Reinheit, mit gleicher Unparteilichkeit gegenübergestanden sei, er war Florentiner und hat wohl eher Abneigung als Zuneigung gegen den Dialekt seiner undankbaren Vaterstadt empfunden; aber dieser war ihm angeboren und wird ihm in der Verbannung nicht ganz fremd geworden sein, wenn er sich auch manche wilde Schößlinge ausschneiden und statt ihrer veredelte Reiser einpfropfen lassen

mußte, und so ist wohl die toscanische Mundart als Grundlage des Hochitalienischen anzusehen, umsomehr, als auch Petrarca und Boccaccio, theilweise noch Dante's Zeitgenossen, die wesentlich zur Sprachreinigung beigetragen haben, Toscaner waren. Unter allen, welche auf dieses Ziel hinstrebten, hatte aber keiner die Aufgabe in ihrer Allgemeinheit so klar erfaßt, so gründlich und umsichtig zu lösen gesucht, wie Dante; keiner besaß seine hohe Begeisterung für das ganze Vaterland, noch die Energie und den sicheren Blick seines Genies. Man kann daher sagen, daß er schon durch seine philologische Thätigkeit an sich mehr als andere dazu beigetragen hat, daß Italien eine Nationalsprache erhielt. Aber dadurch allein würde dieses Ziel nicht und in keinem Falle so schnell erreicht worden sein, wenn es ihm nicht gelungen wäre, in seinem *Idioma illustre* ein Werk zu schreiben, das die ganze Nation fesselte und begeisterte, und nach Form und Inhalt mit dem Stempel der Mustergültigkeit in die Welt trat. Die „Göttliche Komödie“ wurde Nationaleigenthum, und die Sprache, in der sie geschrieben, Nationalsprache. Dante hat mit diesem Werke seinem Vaterlande in sprachlicher Beziehung einen ähnlichen Dienst geleistet, wie Luther zwei Jahrhunderte später den Deutschen mit der Bibelübersetzung. Es ist in hohem Grade merkwürdig, ja eigentlich wunderbar und ein Beweis von genialer Schöpferkraft, daß Dante einer noch vielfach rohen Sprache, ohne die Zwischenstufen, welche die anderen romanischen Idiome zu durchlaufen hatten, eine Form zu geben vermochte, in welcher er die tiefsten theologischen und philosophischen Gedanken, seine ganze großartige Welt- und Lebensanschauung ausdrücken konnte; eine Form, welche, was ebenso merkwürdig ist, sich im wesentlichen bis auf den heutigen Tag erhalten hat, wenigstens in der Poesie, die er ja zunächst im Auge hatte; die Prosaisker, sagt er, müssen die Dichter zum Muster nehmen. Es giebt daher kein Altitalienisch in dem Sinne, in welchem wir z. B. von einem Altfranzösisch oder Althochdeutsch reden, d. h. also, kein Italienisch, das eine ältere Entwicklungsstufe darstellte, als die jetzige Sprache. Wer das moderne Italienisch gründlich gelernt hat, dem wird es nicht zu schwer fallen, soweit es die Sprache an sich betrifft, und abgesehen von einer Anzahl veralteter Wörter, Redensarten und Constructionen, sich auch in Dante bald zurecht zu finden.

Mit der Prosa verhält es sich nicht ganz so, wie mit der Poesie; kein Prosaisker hat Dante's Auctorität erlangt; selbst Boccaccio gilt vielen nicht als unbedingt muster-gültig, weil er dem Italienischen den schwerfälligen Periodenbau des Lateinischen zu geben suchte.

Die Classicität der Prosa Macchiavelli's ist wohl allgemein anerkannt; er ist das große Vorbild, ja der eigentliche Schöpfer der modernen Prosa; aber weder er, noch ein anderer Prosaisker hat ein Werk geschrieben, das sich mit der Göttlichen Komödie vergleichen ließe und eine ähnliche Wirkung hätte hervorbringen können. In der Poesie verschwinden die Provinzialismen schon im 14. Jahrhundert, in den prosaischen Schriften begegnet man aber immer noch Lombardismen, Venetianismen, Neapolitanismen u. Die Gebildeten verstehen und sprechen wohl alle die Nationalsprache, das Hochitalienische; sie hängen jedoch auch sehr an ihren provinziellen Mundarten, deren sie sich stets im vertrauten Verkehr mit ihren Landsleuten bedienen. Die Prosa steht aber der Sprache des gewöhnlichen Lebens näher als die Poesie und wird auch mehr von ihr beeinflusst als diese; da überdies die Hauptmundarten sich zur Schriftsprache entwickelt und ihren Eigenthümlichkeiten dadurch höhere Berechtigung und dauerhafteren Bestand verliehen haben, so ist es sehr begreiflich, daß sich selbst in hochitalienische Schriften leicht Provinzialismen einschleichen. Die einheitliche Sprache wird auch in der Prosa immer allgemeiner werden, je lebendiger das Bewußtsein von der staatlichen Einheit der Nation im Volk sich gestaltet und je mehr Rom nicht nur der politische, sondern auch der geistige Mittelpunkt Italiens wird.

Ueber die ital. Haupt- und Nebenmundarten hat sich eine reiche Literatur entwickelt: man findet sie von Prof. Dr. Sachs zusammengestellt in Herrig's Archiv Bd. 54. Die Frage, welche Mundart die reinste und schönste sei, hat schon zu leidenschaftlichen Er-

örterungen namentlich mit den Toscanern geführt, welche von altersher den Anspruch erheben, daß die ihrige den Vorzug vor allen anderen verdiene. Obgleich die öffentliche Meinung namentlich auch im Auslande, das freilich in dieser Frage keine entscheidende Stimme haben kann, sich auf die Seite der Toscaner stellt, so wird doch der Ausspruch Dante's auch heute noch seine Richtigkeit haben: *Quod in quolibet idiomate est aliquid pulcrum, et in nullo omnia pulera*. Daß dies namentlich auch auf den toscanischen Dialekt seine Anwendung findet, geht schon aus der bekannten Redensart hervor: *Lingua toscana, in bocca romana*. An der toscanischen Aussprache hat man also Ausstellungen zu machen, namentlich wegen der vielen Kehllaute. Wenn dessen ungeachtet Gregorovius in seinen *Siciliana* das Toscanische für das reinste Italienisch erklärt, so wird dieses gewichtige Urtheil vorzugsweise der grammatikalischen Ausgestaltung dieser Sprache gelten. Die norditalienischen Mundarten, wie namentlich die piemontesische, bolognesische, mailändische zeichnen sich durch eine gewisse Härte und Rauheit aus. Der Auslaut der Wörter ist vorherrschend consonantisch, z. B. piemont.: *frut* (*frutto*), *medich* (*medico*), *sach* (*saggio*); bologn. *larg* (*largo*), *negr* (*negro*), *bianch* (*biancho*), *polvr* (*polvere*); mail.: *loough* (*luogo*), *foeugh* (*fuoco*), *seccol* (*secolo*), *agher* (*agro*). Weniger hart ist der genuesische Dialekt, den aber Fernow für den unverständlichsten und entstelltesten von allen hält. Dem venetianischen ist eine große Weichheit eigen, infolge des vorherrschenden Vocalismus und der Erweichung und Ausstößung von Consonanten: *fuogo* (*fuoco*), *nemigo* (*nemico*), *muragia* (*muraglia*), *vogio* (*voglio*), *luse* (*luce*), *zente* (*gente*), selbst im Munde eines Mannes habe die Sprache etwas Tändelndes, ja Kindisches. (Fernow; s. Fuchs, über die unregelmäßigen Zeitwörter der roman. Sprachen). In dem piemontes. und genues. Dialekt zeigt sich hauptsächlich französischer, in den mailändischen germanischer Einfluß. Die Mundarten Unteritaliens: die neapolitanische, kalabrische, sicilische haben, sagt Fuchs in dem angeführten Werke S. 159, neben dem Weichen etwas Schlasses; die Wörter werden nicht so zusammengezogen und verstümmelt wie in den nördlichen Dialekten, sondern vielmehr gedehnt und die Vocale sind vorherrschend. Griechen, Araber, Normannen, Deutsche haben in der Herrschaft über diese südlichen Provinzen einander abgelöst und Spuren in der Volkssprache zurückgelassen. Der Ruhm, den ersten bekannten Dichter, Ciuillo von Alcamo, in der ital. Sprache hervorgebracht zu haben, gebührt Sicilien. In den mittleren Landschaften Italiens, den toscanischen und römischen, war die Völkermischung eine geringere als in den nördlichen und südlichen, und auch hieraus will man die Folgerung ziehen, daß die dort herrschenden Mundarten die reinsten seien.

Wie früher die französische, so wird jetzt auch die italienische Sprache hauptsächlich um praktischer Zwecke willen gelernt und in Handels- und Fortbildungsschulen, in Conservatorien, wohl auch in manchen Realschulen, wenn örtliche Bedürfnisse vorliegen, gelehrt. Für den Kaufmann hat sie schon wegen der vielen italienischen Ausdrücke in der Handelssprache Werth, er braucht sie zu seinem brieflichen und persönlichen Geschäftsverkehr mit Italien; der Gesangschüler bedarf ihrer wegen der Aussprache und des Verständnisses italienischer Texte und technischer Ausdrücke; Künstler und Touristen zu ihren Romfahrten. Nun ist in neuerer Zeit die Ansicht ausgesprochen worden, das Italienische solle als obligatorisches Unterrichtsfach auch in unseren höheren Lehranstalten aufkommen werden. Hält man dies für möglich, so fragt es sich zunächst, ob die italienische Literatur nicht nur tüchtige Bildungstoffe für die Schule liefern könne, sondern auch werth sei, daß sich die Schüler noch im späteren Leben damit beschäftigen; denn auch hier muß man sagen: *Non scholae, sed vitae discimus*. Um ihre Bedeutung in möglichster Kürze vor Augen zu stellen, wird es genügen, ihre bekanntesten Vertreter in einigen Gebieten von allgemeinem Interesse anzuführen; der bloße Name vieler unter ihnen enthält zugleich die Signatur ihrer Werke, so daß diese für unsere Zwecke einer eingehenderen Besprechung nicht bedürfen.

Obenan, als Stern erster Größe, steht Dante Alighieri (1265—1321), „der Dichter aller Zeiten und aller Völker“, dessen Göttliche Komödie schon seit mehr als

einem halben Jahrtausend Gegenstand der Bewunderung und Forschung der gebildeten Welt ist. Sehr bezeichnend hat man sie „das poetisch realisirte Mittelalter“ genannt und mit einem gothischen Dome verglichen. Nach Dante sind zu nennen Petrarca (1304—1374), der classische Lyriker mit seiner wohlklingenden Sprache, und Boccaccio (1313—1375), der berühmte Novellist, dessen Erzählungen freilich nicht alle, nach seinem eigenen Geständnis, Frauen in die Hand gegeben werden dürfen; seine Beschreibung der Pest in Florenz und einzelne Geschichten aus dem Decamerone werden als Muster des beschreibenden und erzählenden Stils angesehen. Der „Göttliche“ Ariosto (1474—1533), Dichter des Orlando furioso, dem Wilhelm von Humboldt gleich die erste Stelle nach Homer einräumt.*) Machiavelli (1469—1527), der philosophische Staatsmann und Historiker, der in einfachem markigem Stil und mit vollendeter Kunst der Darstellung die florentinischen Geschichten (Istorie fiorentine), die Discurse über die Kriegskunst, aber auch den verrufenen „Fürsten“ geschrieben hat, dessen Politik nach alt-römischer Art weder Gewalt, noch List und Treulosigkeit verschmäht, wenn ihm diese Mittel zur Gründung, Rettung oder auch Vergrößerung eines Staates nothwendig scheinen. M.'s Charakter aber zeigte sich selbst im Glück wie im Unglück ehrenhaft (s. Gerwinus, Histor. Schriften S. 80 ff.). Tasso (1544—1595), der Sänger des befreiten Jerusalems, der Lieblingsdichter der Italiener, hauptsächlich „wegen des Zaubers musikalischer Schönheit, der über seine Sprache ausgegossen ist“; Guicciardini (1482—1540), Verfasser der berühmten, wenn auch in schwerfälligem Stil geschriebenen Istoria d'Italia, über den Karl V. neidischen spanischen Granden gegenüber sich so aussprach: „Ich kann jeden Augenblick hundert Granden, aber in hundert Jahren keinen Guicciardini machen.“ Guarini (1587—1612), Dichter des bekannten Schäferdramas *Il pastor fido*.

Aus dem 17. u. 18. Jahrh., wo die ital. Literatur nicht zu ihrem Vortheil unter französischen Einfluß kam, schließen sich, wenn auch nicht ebenbürtig, doch nicht unwürdig an, die Dichter: Tassoni (1565—1638), besonders bekannt durch sein classisches heroisch-komisches Epos *La secchia rapita*, der Eimerraub, worin der Krieg geschildert wird, den die Republiken Modena und Bologna wegen eines Eimers, den die eine Stadt der andern geraubt, mit einander führen. Filicaja (1642—1707), der die berühmte Canzone auf die Belagerung und Befreiung Wiens 1683 dichtete. Maffei (1675—1755), Lust- und Trauerspiel-Dichter; Metastasio (1698—1782) gilt heute noch als unübertroffenes Muster in der Operndichtung. Goldoni (1707—1793), der erste Komödiendichter seiner Zeit. Gasparo Gozzi (1713—1786), als Dichter und Prosaiker ausgezeichnet. Sein Bruder Carlo (1722—1806) ist der Verfasser der von Schiller für die deutsche Bühne bearbeiteten Prinzessin Turandot. Parini (1729—1799), als Satiriker (*il Giorno*) und Lyriker hochberühmt, ein origineller Dichter, von reichem und tiefem Gemüth. Alfieri (1749—1803) der erste ital. Tragiker.

Vom Ende des 18. Jahrh. an regte sich ein neues Leben in der ital. Poesie; sie schlug ernstere Saiten an, wozu die traurigen Zeitverhältnisse Veranlassung genug gaben. Die ausgezeichnetsten Geister wandten sich namentlich den nationalen Ideen zu, die sie in Liedern, dramatischen Dichtungen und Romanen darlegten, und so, ähnlich wie es in Deutschland geschah, die politische Einheit aufs wirksamste vorbereiteten. Wir heben unter den Poeten der neuen und neuesten Zeit hervor: Monti (1754—1828); er ahmte in seiner bedeutendsten, aber unvollendeten Dichtung: *Cantica in morte di Ugo Basseville* (ein bei einem Volksauflauf in Rom 1793 ermordeter Emissär der franz. Republik) Dante nach. Sein Einfluß auf die ital. Sprache und Literatur war

*) Der Cardinal v. Este, in dessen Diensten Ariosto viele Jahre lang stand, scheint freilich anderer Ansicht über diese unsterbliche Dichtung gewesen zu sein, indem sein ganzes Urtheil darüber sich auf die Frage an den Dichter beschränkte: „Mein Herr Ludwig, wo habt ihr nur all die Narrenspoffen her?“ (Ebert, ital. National-Literat. 2. Aufl.)

ein höchst bedeutender. Ippolito Pindemonte (1753—1828), ausgezeichnete Lyriker und Uebersetzer der Odyssee; Ugo Foscolo (1778—1827), fast noch mehr durch seine *Ultime lettere di Jacopo Ortis*, ein dem Werther nachgebildeter Roman, worin er das Schicksal seines Vaterlandes unter der Franzosenherrschaft beklagt, als durch seine Gedichte im Auslande bekannt; Grossi (1791—1853); sein historischer Roman *Marco Visconti* hat eine lange Reihe von Auflagen erlebt. Manzoni (1785—1873). Der klassische Roman *I promessi Sposi*, eines Walter Scott würdig, wird sogar als Schulbuch in Italien gebraucht; Niccolini (1785—1861) „*Lo Schiller dell' Italia*“; sein bedeutendstes Drama ist *Arnoldo da Brescia*. Silvio Pellico (1789—1854), *Le mie prigioni*, die ergreifende Geschichte seiner zehnjährigen Gefangenschaft, haben ihm einst die allgemeinste Theilnahme der ganzen gebildeten Welt erworben. Leopardi (1798—1837), einer der größten ital. Dichter der neueren Zeit; der Scepticismus machte ihn schließlich zum Pessimisten; hoch gepriesen ist seine *Ode Bruto minore*; seine Operette *morali* hält man für ein Muster italienischer Prosa; P. Heise hat seine Gedichte ins Deutsche überfetzt; Massimo d'Azeglio (1798—1866), piemontesischer Staatsmann und Patriot; viel gelesen sind seine *I miei ricordi*; Poerio (1802—1848); seine begeistertesten politischen Lieder haben große Wirkung auf Italien ausgeübt. Guerazzini (geb. 1805); berühmt ist sein histor. Roman *La Bataglia di Benevento*; er ist auch politischer Redner und Schriftsteller; Giusti (1809—1850) ist der bedeutendste ital. Satiriker; Ranieri (geb. 1809), Romanschriftsteller; Giacometti (geb. 1816), dramatischer Dichter (*Elisabetta regina d'Inghilterra*; *Maria Antoinetta* &c.). Von anderen angesehenen lebenden Poeten nennen wir noch: Marengo Cossa, (*Nerone artista*); Paoli Ferrari (*La Satira del Parini le sedici commedie del Goldoni*); Torelli, Prati, Aleardo Aleardi, Carducci. Als beliebte Romanschriftsteller der Gegenwart gelten: Rosini (*Monaca di Monza*, *Luisa Strozzi*); Giulio Carcano (*Angiola Maria*); Ippolito Nievo (*Memorie d'un ottogenario*); Rovani (*Cento anni*).

Wir haben eine größere Anzahl von Vertretern der schönen Literatur aufgeführt, weil diese des allgemeinsten Interesses sich erfreut und bei uns in weiteren Kreisen doch weniger bekannt ist. Aber Italien hat auch auf anderen Gebieten Bedeutendes geleistet. Das erste gelehrte Werk in ital. Prosa von Spinello ist eine Geschichte der Jahre 1247—1268; die historischen Arbeiten von Boccaccio, Macchiavelli, Guicciardini sind oben erwähnt worden. Der gelehrte Cardinal Bembo (1470—1547) schrieb eine *Istoria veneziana*; Adriani (gest. 1579) *Storia de' suoi temporibus*; der wahrheitsgetreue Sarpi (1552—1623) *L'Istoria del concilio Tridentino*; Davila (1576—1651) *La Storia delle guerre civili in Francia von 1547—1578*. Der bedeutendste und fruchtbarste Historiker seiner Zeit ist Muratori (1672—1750), von ihm sind unter vielen anderen Werken die *Annali d' Italia dal Principio dell' era volgare fino al anno 1749*; Denina (1731—1813), *Rivoluzioni d' Italia, Rivoluzioni della Germania*; Botta (1768—1837), *Istoria della guerra dell' indipendenza degli Stati uniti d' America*; Vitta (1781—1852), *Famiglie celebri italiane*; Balbo, *Speranza d' Italia*; della *Storia d' Italia dell' Origine fino al 1814*, hat eine Reihe von Auflagen erlebt. Amari, *La guerra del Vespro Siciliano*; *Storia dei Muselmanni di Sicilia*; Farini (1822—1860), *Storia dello Stato Romano dal Anno 1814 al 1851*. Cantu (geb. 1805), *Storia Universale* (37 Bde.); Campiglio, *Storia generale d' Italia*; Capponi, *Storie fiorentine*; Gualterio, *degli ultimi rivolgimenti italiane*; Ranieri, *Storia d' Italia del quinto al nono Secolo*. Aber nicht nur Italien selbst, sondern jede Provinz, ja fast jede Stadt hat ihre Geschichtschreiber, während die auswärtigen Staaten und die allgemeine Geschichte nur selten Bearbeiter gefunden haben.

Unter den biographischen Werken heben wir hervor: *Vite de' più eccellenti pittori, scultori ed architetti* von Vasari, Zeitgenosse und Schüler Michel Angelo's; *Venvenuto Cellini* (1500—1570), Selbstbiographie, von Goethe ins Deutsche überfetzt; Cesare Balbo, *La vita di Dante*; Sarajji, *Vita di Torquato Tasso*;

Fitè, *Profili biografici di contemporanei italiani* (Palermo 1864); Camerini, *Nuovi profili letterarii* (Mailand 1875); Bossi, *Vita di Colombo*. — Die Literaturgeschichte ist vielfach bearbeitet worden; wir nennen nur: Tiraboschi, *Storia della letteratura italiana*, 14 Vol.; Crescimbeni, *Storia della Volgar poesia*, 6 Vol.; Camillo Ugoni, *Della letteratura italiana bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*; Giuseppe Maffei, *Storia della letteratura italiana*, 2 Vol.; ferner die Arbeiten von Ranalli, Mannucci, Emiliani Giudici, Settembrini, besonders aber die von dem geistreichen Kritiker Francesco de Sanctis, abwechselungsweise politischer Gefangener, Minister, Professor: *Storia della letteratura italiana*, 3 Vol.; 1872.

Daß es in Italien nicht an bedeutenden Werken über Kunst, Kunstgeschichte und Archäologie fehlt, bedarf kaum der Erwähnung. — An der Entwicklung der exacten Wissenschaften hat es einen hervorragenden Antheil genommen; man braucht hier nur zu erinnern an die Mathematiker Tartaglia und seinen Zeitgenossen und Nebenbuhler Cardano (1501—1575); an Galilei (1564—1642), Mathematiker, Physiker und Astronom, und an seine Schüler Viviani und Toricelli (1608—1647), Erfinder des Barometers; Galvani (1745—1827), Entdecker des Galvanismus, und Volta (1745—1827), Erfinder der Voltaschen Säule; an die Astronomen Cassini (1625—1712), Piazzi (1746—1821), Secchi (1818—1878), Schiaparelli. — Auch an naturgeschichtlichen Werken, sowie an interessanten Reisebeschreibungen von Marco Polo (1259—1323) und Amerigo Vespucci (1451—1514) bis auf die neueste Zeit, ist kein Mangel. Daß die Philologie, Medicin und Jurisprudenz lange Zeit auf den ital. Universitäten in großer Blüte standen, ist bekannt; die Philosophie hat Namen aufzuweisen wie Cardano, Campanella (1568—1639), Giordano Bruno (verbrannt 1600), Giovanni Vico (1670—1744) und wird auch in der Gegenwart eifrig gepflegt, theils um die deutschen Philosophen, namentlich Kant, Hegel, auch Herbart auf ital. Boden zu verpflanzen, theils in selbständiger Weise, wie von Rosmini, Gioberti (großes Aufsehen haben auch gemacht seine Schriften *del primato civile e morale degl' Italiani* und *Il Gesuita moderno*), Mamiani, Franchi.

Aus den voranstehenden kurzen literarischen Notizen ergibt sich, so unvollständig sie auch sind, doch zur Genüge, daß die ital. Sprache Schätze enthält, welche nicht nur des Studiums gereifter Männer würdig sind, sondern aus welchen sich auch für die Jugend ebenso anziehende, als gehaltvolle Bildungstoffe, sei es in ganzen Werken, oder nur in Auszügen, auswählen lassen, und daß die Erlernung der Sprache, welche den Schlüssel zu diesen Schätzen an die Hand giebt, sich in der That der Mühe lohnt. Bedenkt man ferner, daß die politische und kirchliche Geschichte Deutschlands schon beinahe 2 Jahrtausende mit der Italiens verflochten ist; daß die italien. Kunst, Poesie und Wissenschaft einen großen Einfluß auf Deutschland ausgeübt haben, ja zum Theil noch ausüben, und daß der Verkehr mit Italien, das uns durch die Eisenbahnen um so vieles näher gerückt ist, immer bedeutender werden wird: so darf man sich eigentlich nicht wundern, wenn Schulmänner wie Thaulow und Köchly das Verlangen ausgesprochen haben, die ital. Sprache solle als dritte im Bund neben der französischen und englischen als obligatorisches Lehrfach in das Gymnasium aufgenommen werden. — Und doch wird dieses Ansinnen von allen Pädagogen, die unseren Gelehrtenanstalten ihren eigenthümlichen Charakter und damit ihre Existenzberechtigung erhalten wollen entschieden verworfen werden. Schon bei der jetzigen Einrichtung, nach welcher der Gymnasialschüler gewöhnlich nur Eine moderne Sprache obligatorisch zu lernen hat, nehmen die Klagen wegen Ueberbürdung kein Ende. Wie könnte man es nun wagen, ihm sogar drei aufzudringen? Man sagt freilich, die romanischen Sprachen wie auch das Englische, seien wegen ihrer nahen Verwandtschaft mit dem Lateinischen und Deutschen leicht zu lernen, allein diese Ansicht beruht nach unserem Dafürhalten auf einem Mißverständnis. Wer schon sprachgeübt ist, kann es allerdings bald so weit bringen, ein nicht schwieriges Werk in den genannten Sprachen leidlich zu verstehen und deshalb hält man sie für leicht. Aber man kennt und namentlich kann sie dann noch lange

nicht. Der Anfang ist hier leicht, der Fortgang schwer, ja die Schwierigkeiten scheinen oft zuzunehmen, je weiter man fortschreitet; wer ihrer wirklich Herr werden will, wird finden, daß er dazu kaum weniger Zeit und Mühe anzuwenden hat, als beim gründlichen Studium der alten Sprachen. Was nun das Italienische betrifft, so haben freilich viele Wörter ein so entschiedenes lateinisches Gepräge, daß man ihre Bedeutung auf den ersten Anblick erkennt, obgleich es auch hier manchmal heißt: der Schein trügt. Aber wie groß ist die Menge derjenigen, welchen man ihre Herkunft nicht sogleich ansieht, und die man eben als ganz neue Wortformen dem Gedächtnis einprägen muß! Auch die Grammatik hat ihre besonderen Schwierigkeiten sowohl in der Formenlehre als in der Syntax: wir erinnern nur an die vielgestaltigen Fürwörter, an die zahlreichen unregelmäßigen Verben. Die angebliche Leichtigkeit der ital. Sprache kann daher nicht als durchschlagender Grund für ihre Einführung in die Gymnasien angesehen werden. Ueber die Zeitfrage glaubt man auch leicht hinwegzukommen. Zwei Jahre mit 2 wöchentlichen Stunden, sagt man, würden genügen, um die Schüler bei fortgesetzten Privatstudien in den vollen Genuß der ital. Literatur zu setzen. Was es mit solchen zweistündigen Lectionen, in welchen oft 40—50 Schüler das Lesen, die Grammatik, exponiren, componiren und sprechen lernen sollen, für eine Bewandnis hat, mögen die Lehrer sagen, welche das Glück haben, unter diesen Umständen eine moderne Sprache zu lehren, die überdies in den Gymnasien gewöhnlich als ein sehr untergeordnetes Nebenfach angesehen wird und die man wegen ihrer vermeintlichen Leichtigkeit ohne besonderen Fleiß und Eifer erlernen zu können glaubt; der Erfolg steht in der Regel im umgekehrten Verhältnis zu der vom Lehrer aufgewandten Zeit und Mühe. Aber auch ganz davon abgesehen, wie soll man bei einem ohnehin schon so dicht besetzten Lehrplan auch nur diese 2 Stunden herausbringen? Man zieht sie, sagt man, reichlicher bedachten Fächern ab. Allein, wenn dies auch angieng, so würden für die Schüler 2 Stunden mehr in einem neuen Fach nicht ausgeglichen durch 2 Stunden weniger in einem schon bekannten. Dazu kommt noch, daß mit jeder über ein gewisses Maß hinausgehenden Vermehrung der Fächer die Kraft der Schüler zersplittert und eben darum weniger leistungsfähig, also um so leichter überbürdet wird. Wenn die Gymnasialschüler auch nur in den 2 letzten, aber wichtigsten Schuljahren neben Deutsch, Lateinisch und Griechisch noch 3 andere, also im ganzen 6 Sprachen zu betreiben hätten, so würde es für die Mehrzahl fast unmöglich sein, sich in irgend eine gründlich hineinzuarbeiten. Die vielen Sprachsysteme mit ihren verschiedenen Ideenkreisen müßten bei allen, die nicht wirkliche Sprachtalente wären, eine Verwirrung hervorbringen, die den Erfolg des classischen und des sprachlichen Unterrichts überhaupt vernichten würde. Bei der Festsetzung eines Lehrplanes hat man nicht zu fragen, was an sich wissenschaftlich, sondern was nach der geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes geeignet ist, den Schülern das nationale Bildungsgut zu übermitteln und was sie nach psychologischen und Erfahrungsgesetzen neben den Centralfächern in einer gegebenen Zeit noch in sich aufnehmen und verarbeiten können. Von diesem Gesichtspuncte aus erscheint die Bestimmung, daß für unsere Gymnasien nur Eine moderne Sprache obligatorisch und eine zweite bloß facultativ sein soll, in der That ganz zweckmäßig. Obligatorisch ist fast in ganz Deutschland aus guten Gründen das Französische; die ital. Sprache an dessen Stelle zu setzen, wird erst möglich sein, wenn einmal Frankreich und Italien ihre gegenwärtige Rolle vertauscht hätten, was wohl nicht so bald geschehen wird. Indessen arbeiten aber deutsche und italienische Gelehrte in aller Stille daran, eine gegenseitige geistige Annäherung ihrer Landsleute herbeizuführen. Die bedeutendsten Schriftwerke werden von der einen Sprache in die andere übersetzt, wodurch auch das Studium des fremden Idioms in weiteren Kreisen außerhalb der Schule angeregt wird. Zeitschriften wie Hillebrand's Italia, die in Florenz erscheinende Rivista internazionale und La nuova rivista internazionale, Periodico di lettere, scienze ed arti, compilo da C. F. Giusti; Prof. G. Rigutini; Dr. G. A. Scartazzini, Firenze, verfolgen dasselbe friedliche und wahrhaft humane Ziel.

Als facultatives Unterrichtsfach wird das Italienische statt des Englischen gewählt werden, wo locale und individuelle Bedürfnisse es wünschenswerth machen, nur facultativ ist es sogar in den meisten österreichischen Gymnasien.*)

*) Da oben die Ueberbürdung der Schüler berührt ist, so möge es mir erlaubt sein, über diese gegenwärtig brennende Frage, in welcher manche eine allgemeine Klage erkennen wollen, ein Wort zu sagen.

Zunächst gebe ich die Allgemeinheit der Klage nicht zu. Die Frage ist freilich in dem Sinne eine brennende, daß die sog. öffentliche Meinung sich derselben mit Lebhaftigkeit bemächtigt hat, und wer weiß es nicht, wie es mit einem solchen Gegenstande zu gehen pflegt! Wenn eine Sache die Interessen und Wünsche vieler berührt, so darf nur ein geeignetes Wort, das denselben entgegenkommt, in die Oeffentlichkeit treten, und es findet sofort ein Echo, das unter günstigen Umständen schnell zu einem vielstimmigen anschwillt. In einer Zeit der Versammlungen, wie die unfrige, ist es dem Veranstalter oder Leiter einer solchen oft erwünscht, ein Thema zu erhalten, das geeignet ist, die Gemüther zu beschäftigen; die Presse findet daran eine willkommene Nahrung; Zu- und Abneigungen, Menschlichkeiten, Leidenschaften mischen sich hinein — die Stimme der „öffentlichen Meinung“ hat sich ausgesprochen, ehe man sich versieht. Hat nun etwa ein in seinem Kreise vielgeltender Mann einen Sohn, der seines Lehrers Kreuz ist, sei es wegen allzugeringer Begabung, sei es wegen Mangels an gutem Willen, und der Vater findet ihn Abends beim Nachhausekommen wiederholt noch bei seinen Schulaufgaben sitzen, die er vielleicht eben erst auf das Drängen der Mutter in Angriff genommen hat, so setzt sich leicht eine Geneigtheit in ihm an, die Klagen über Ueberbürdung der Jugend für begründet zu halten und bei Gelegenheit mit seinem gewichtigen Wort in dieselben einzustimmen. Auch an gerechtem Anlaß dazu wird es nicht ganz fehlen, so lange die Schule das allgemeine Loos menschlicher Unvollkommenheit theilt, so lange es junge, unerfahrene, oder übereifrige, für ihr Fach allzusehr eingenommene Lehrer giebt, oder das Zusammenreffen schwieriger Aufgaben in verschiedenen Unterrichtsfächern zu gleicher Zeit nicht vermieden werden kann; Klagen aus solchem Anlaß abzuhefen wird es aber in der Regel geordnete Wege geben. Doch wird es meistens so stehen, daß die große Mehrheit der Väter mit dem Stand der Dinge in den Schulen zufrieden ist, aber — schweigt.

Allein wäre jene Klage auch wirklich eine allgemeine, müßten wir sie schon deswegen als eine begründete anerkennen? Hat sich denn nicht die öffentliche Meinung schon oft und lange getäuscht? Vox populi vox Dei ist kein wahres Wort. Die Menschen klagen manchmal über Dinge, von denen sie später anerkennen, daß sie zu ihrem Heile nothwendig waren.

Frage ich meine eigenen Erfahrungen, so muß ich sagen: die Knaben und Jünglinge, welche ich beobachten konnte — es war ihrer eine große Zahl —, waren der weit überwiegenden Mehrzahl nach nicht überbürdet; nur einzelne, welche für höhere Studien zu schwach begabt oder kränklich waren, kamen nur mühsam mit ihren Arbeiten zu Stande; die anderen hatten daneben Zeit sich zu tummeln und Liebhabereien nachzugehen, und sie blieben, wenn nichts anderes ihre Gesundheit schädigte, gesund. Außer dem Französischen trieb mancher in den oberen Classen auch noch das Englische, oder das Italienische oder das Hebräische, und die Musik fand bei unseren jungen Leuten noch vielfache Pflege, bei einzelnen allerdings, welche des Guten zu viel thaten, nicht ohne Nachtheil für ihre Studien.

Aber freilich, wer sich einer wissenschaftlichen Laufbahn widmen, wer dem Staate, namentlich in höheren Stellungen dienen will, muß auch von Natur dazu angethan sein, es hat nicht jeder ohne Unterschied das Zeug zum Studiren, und auch von denen, die im allgemeinen das Zeug dazu haben, thut mancher dennoch wohl daran, wenn er freiwillig ein, zwei Jahre länger an die Vorbereitung wendet, ein- oder ein paarmal Classen mit schwierigen Aufgaben freiwillig wiederholt, während gegenwärtig bei den meisten Schülern das Sizenbleiben in einer Classe als ein Unglück und als eine Schmach behandelt wird, der man um jeden Preis entgehen müsse. Nur soll man die Ueberbürdung in solchen Fällen nicht der Schuleinrichtung zur Last legen, sondern der Thorheit der betreffenden Eltern. Daß aber ein Knabe von mittleren Fähigkeiten, der sich den Wissenschaften widmen will, sich etwas zumuthen, je und je sogar auf einen erlaubten Genuß verzichten muß, ist ganz in der Ordnung; wer ein hohes Ziel erreichen will, darf die Anstrengung nicht scheuen.

Wir sind nun einmal kein reiches Volk. Unsere Jugend hat dies auch zu empfinden bei ihrer Vorbildung für den öffentlichen Dienst. Bei den Meisten muß darauf gerechnet werden, baldmöglichst in Amt und Brot zu kommen. Daß man die Folgen dieser Hast den Schülern manchmal

Die Oberrealschulen sind zwar nicht mit sprachlichem Unterrichtsstoff überfüllt, um so größer ist aber die Masse der Realien, welche sie zu verarbeiten haben; deshalb

ansieht, ist ebenso natürlich, wie sich die Wirkungen einer frühzeitigen körperlichen Anstrengung bei den Söhnen unserer Bauern und Weingärtner geltend machen. — Gleichwohl wird sich fragen, ob nicht in manchen Fällen auch noch durch anderes als durch strenges Lernen von dem Schmelz der Jugend abgestreift werde; weil ja gewiß z. B. die Verfrühungen im geselligen und im Wirthshausleben der gefunden Entwicklung mehr Eintrag thun als die Anstrengungen der Schule, und weil die Arbeit an Tacitus und Sophokles die Augen weniger gefährdet als das Verschlingen von Romanen.

Es ist bemerkenswerth, wie in dieser nicht unwichtigen Schulfrage das Urtheil bedeutender Männer von sehr verschiedenen Standpuncten aus zusammentrifft. Dr. Schrader in seiner Schrift über die Verfassung der höheren Schulen führt am Schlusse seiner umsichtigen, alles weise abwägenden Auseinandersetzung eine anmuthige Stelle aus einer Rede von Lobeck an, wo er sagt: „Clarissime vero ex Libanii, qui per totam vitam scholae praefuit, declamationibus perspicitur, de scholis et scholarum moderatoribus homines jam ante bis mille annos eadem fere conquestos esse, quae etiamnum queruntur, aut parum disci a pueris aut nimium; cuius modi querelae nonnunquam sine dubio justissimae sunt, at non conveniunt in scholas solum, sed in omnia, quae ab hominibus administrantur. Sed injustissima eademque frequentissima ista querela, cuius Juvenalis (VII, 151) meminit:

Culpa docentis

Scilicet arguitur, quod laeva in parte mamillae

Nil salit Arcadio iuveni —

Hinc illae lacrimae de severitate examinum, quae vocantur, de immensa magnitudine rerum, quae ediscendae sunt pueris deque horis pomeridianis per inertiam transigendis.“ Bei seiner eigenen eingehenden Auseinandersetzung kommt der preußische Provinzialschulrath zu dem Schlusse, es lasse sich mit Sicherheit urtheilen, daß eine eigentliche und materielle Ueberbürdung der Jugend auf den höheren Schulen nicht obwalte, jedoch allerdings die Gefahr der alles für alle regelnden Gleichförmigkeit und hiemit eine gewisse Ueberspannung eingetreten sei; aber diese Gefahr könne mit leichten Mitteln beseitigt werden, die überall mit dem gesunden Leben der Anstalten und dem methodischen Fortschritt der Erziehungskunst im Einklang stehen; . . . ein im einzelnen berechtigter Mißmuth sollte sich doch nicht gleich zu allgemeinen Urtheilen versteigen, welche leicht unheilvoll wirken können.

Von einem anderen Standpuncte geht Ottokar Lorenz aus, Vorsitzender der k. k. wissenschaftl. Gymnasial-Prüfungscommission in Wien, in seiner Schrift über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung (Wien 1879), in welcher recht entschieden der Oesterreicher, ja der Wiener sich ausspricht. Im Falle der concreten Ueberbürdung eines Knaben seien die concreten Gründe abzustellen; wenn man aber eine objective, die Gesamtheit ins Auge fassende Untersuchung anstellen wolle, so habe man nicht auf den Umstand zu sehen, ob viele das dem höheren Schulunterricht gesteckte Ziel nicht erreichen, sondern ob eine wirklich hinreichende Zahl von Individuen für die höheren Berufskreise mit ihren staatlichen, socialen und wissenschaftlichen Aufgaben vorbereitet werden. Denn nicht das sei die Aufgabe, eine möglichst große Anzahl von Menschen auf eine ihre natürlichen Anlagen weit überragende Stufe emporzuschrauben, sondern die möglichst besten Kräfte für jene höheren Aufgaben zu gewinnen; daß viele jenes Ziel nicht erreichen können, sei naturgemäß und der Gesellschaft sei desto mehr gedient, je höher dasselbe gehalten sei. Man werde bald in die Lage kommen, auf Mittel zu sinnen, um dem fast erschreckenden Zudrang zu den höheren Unterrichtsanstalten Einhalt zu thun, der zu gefahrdrohenden socialen Mißverhältnissen führen könne. Jede Herabdrückung der Ziele des öffentlichen Unterrichts wäre ein Verbrechen an der Gesellschaft, weil sie helfen würde, eine Ueberproduction von gedrückten Schwachköpfen herbeizuführen und das gefährlichste Proletariat, das geistige, groß zu ziehen, ein schreiendes Mißverhältnis zwischen Bedarf und Angebot gerade in jenen Berufskreisen zu entwickeln, in welchen die Erwerbslosigkeit schwerer empfunden und ertragen wird, als in anderen, und der Mißbrauch des Erlernten gefährlicher und erklärlicher sein würde, als in allen anderen Zweigen der Thätigkeit.

Es sind nun einmal in der menschlichen Gesellschaft die mannigfachen Stufen und Bedürfnisse vorhanden, welche Berücksichtigung verlangen, und wir wollen uns freuen, daß trotzdem in einem christlichen Staate für die tiefsten Bedürfnisse aller ohne Unterschied gesorgt ist.

Schmid.

wird man hier nur den Wunsch aussprechen dürfen, daß den größeren Anstalten Gelegenheit zur freiwilligen Erlernung der italienischen Sprache gegeben werde.

Was die Methodik dieses Unterrichtszweiges betrifft, so kann sie nicht wesentlich von derjenigen abweichen, welche bei der Erlernung anderer modernen Sprachen angewendet wird; wir begnügen uns deshalb, auf die betreffenden Abschnitte in den Art. „Französische“ und „Engl. Sprache“ zu verweisen. Bei Schülern, welche Latein und Französisch verstehen, liegt die Vergleichung mit diesen beiden Sprachen und vor allem mit der ersteren auf der Hand. In vielen Fällen werden die Schüler die Etymologie eines Wortes von selbst finden; bei schwierigeren und in Beziehung auf Laut- und Begriffsentwicklung besonders instructiven muß natürlich der Lehrer nachhelfen. Zu verwickelteren etymologischen Rechenexempeln wird dem Lehrer die Zeit und den Schülern die nothwendige Kenntniß der Lautlehre fehlen. Uebrigens darf bei diesem Etymologisiren nie vergessen werden, daß das Italienische nicht aus der classischen Schrift-, sondern aus der Volkssprache und zwar durch mündliche Ueberlieferung entstanden ist. Was aber das Französische betrifft, so wäre es, wie das auch schon geschähen ist, gegen alle historische Wahrheit, das Italienische als aus jenem abgeleitet darzustellen und z. B. zu sagen, aus *cou sei collo* geworden, indem sich *ou* in *oll* verwandelte und ein *o* angehängt wurde; man kann nur bemerken, daß im Italienischen das lat. *oll* geblieben sei, während es im Französischen sich in *ou* aufgelöst habe. Der Lehrer wird sich aber hüten müssen, diesen Vergleichungen eine zu große Ausdehnung zu geben, damit nicht der Hauptzweck des Unterrichts, die Sprache an sich kennen zu lernen, beeinträchtigt werde.

An Lehrbüchern für das Italienische ist kein Mangel; man findet auch hier alle Richtungen vertreten, von dem kleinen Italiener und den Ahn- und Ollendorfschen Werken an bis zur wissenschaftlichen Grammatik. Für jüngere Schüler und solche, bei denen keine sprachliche Vorbildung vorausgesetzt wird, oder die nur einen praktischen Zweck im Auge haben, nennen wir:

Mussafia, Prof. der roman. Sprachen an der Universität in Wien, Italienische Sprachlehre in Regeln und Beispielen für den ersten Unterricht. 10. Aufl. 1878. Der Verf. wollte in seinem Buche die sog. calculirende Methode mit strenger Consequenz durchführen, was ihm auch vorzüglich gelungen ist. Es wäre sehr zu wünschen, daß der berühmte Romanist auch eine wissenschaftliche Grammatik der ital. Sprache schriebe, worin namentlich die Syntax gründlicher und vollständiger behandelt würde, als dies in den meisten Lehrbüchern der Fall ist. Sauer, Prof. der neueren Sprachen an der Handelsakademie in Prag, Italienische Schul- und Conversationsgrammatik, durchgesehen von Prof. G. Cattaneo, Lehrer der ital. Sprache an der höheren Handelsschule in Stuttgart. 6. Aufl. Heidelberg 1876. Frühauf u. Kaufsch, Anleitung zur Erlernung der ital. Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Neu bearbeitet und vervollständigt von Dr. Friedlieb Kaufsch. 8. verbess. Aufl. Frankfurt a. M. 1872. In alter Weise nach den Redetheilen geordnet, aber mehr für den Privat- als Schulunterricht geeignet ist A. J. Fornasari, Edler v. Verce, theoretisch-praktische Anleitung zur Erlernung der ital. Sprache, in mehr als 30 Auflagen. Wien. Das Buch ist in deutscher und französischer Sprache erschienen und gründet sich, wie noch andere Grammatiken, auf die vortrefflichen *Regole ed osservazioni della lingua italiana* von Corticelli. A. J. Fornasari ist nicht zu verwechseln mit Laurenzo Fornasari, der auch einen Leitfaden zur Erlernung der ital. Sprache geschrieben, welcher aber von Mussafia nicht empfohlen wird. Derselbe Verfasser hat auch die ausführliche theoretisch-praktische Sprachlehre von Domenico Ant. Filippi, welcher nur die 9 ersten Ausgaben selbst besorgt hat, neu bearbeitet. 15. Aufl. Wien und Nürnberg 1860.

Von Grammatiken für höhere Lehranstalten und wissenschaftlicher Form heben wir ferner hervor: das sehr gute Lehrbuch der ital. Sprache zum Schul-, Privat- u. Selbstunterricht, mit einem Lesebuch und einem ital.-deutschen Wörterbuche von Dr. Gustav

Leopold Städler, herausgegeben von Dr. Karl Städler; gänzlich umgearbeit. 4. Aufl. Haude und Spener. Berlin 1878. H. Keller, Prof. an der Kantonschule in Aarau, Schulgrammatik der ital. Sprache für höhere Lehranstalten. Zweite vermehrte u. verb. Auflage. Aarau 1873. Dr. A. Schäfer, Oberlehrer an der Realschule I. Ordnung zu Pippstadt, Lehrbuch der ital. Sprache, I. Theil. Anfangsgründe. Paderborn 1874. II. Theil, Sprachlehre nach wissenschaftlicher Anordnung. Ebendas. 1875. III. u. IV. Theil. Sprachlich und sachlich geordnetes Verzeichnis von Wörtern und Redensarten. Ebend. 1875. V. u. VI. Th. Darstellungen aus dem gewöhnlichen Leben; Lesestücke, nach den Redensarten geordnet. Ebendas. 1875. Wiggers (Julius u. Moritz), ital. Grammatik. Hamburg 1859. Blanc, Grammatik der Italien. Sprache. Halle 1844, ein anerkannt tüchtiges, aber mehr für den Gebrauch der Lehrer als der Schüler historisch-etymologisches Werk.

Auch auf einige ältere Werke, die aber wohl nur antiquarisch zu bekommen sind, erlauben wir uns aufmerksam zu machen, weil ihre Verfasser gründliche Kenner des Italienischen waren, von denen immer noch viel zu lernen ist; wir meinen die italien. Sprachlehren von Karl. Ludw. Fernow, 3. Aufl. Cotta. Stuttgart 1829. R. Ph. Moritz, Berlin 1791 und Jos. Jagemann, 3. Aufl., herausgegeben von P. J. Flathe. Leipz. 1811. Für die Lehrer mögen noch genannt werden außer den oben genannten Regole u. von Corticelli: Calesi, Grammatica ragionata della lingua italiana. Firenze 1855. Vincenzo Nannucci, Analisi critica dei verbi italiani. Firenze 1858 und das ausgezeichnete Werk von Mastrofini, Teoria e prospetto de' verbi italiani.

Chrestomathien. Heinrich Keller, Chrestomathie der ital. Sprache, mit grammaticalischen und literarischen Erläuterungen und kurzen Notizen über die aufgenommenen Autoren. Aarau 1877. Zamboni, Ital. Anthologie, nach Jahrhunderten eingetheilt. Mit besonderer Rücksicht auf Handels-, Real- und Gewerbschulen. Wien 1860. Ahn, ital. Lesebuch in 3 Curfen, mit Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis. Leipzig. Gantter, Studio italiano. 2. Auflage. Metzler. Stuttgart. Dr. Friedlieb Kausch, Italien. Lesebuch. 2. Aufl. Frankf. a. M. Dr. Adolf Ebert, Handbuch der ital. Nationalliteratur. Historisch geordnete Anthologie der Poesie und Prosa von der ältesten bis auf die neueste Zeit, nebst einem Abriss der Literaturgeschichte. 2. Aufl. Frankf. a. M. Bölder 1864; ist mehr für Erwachsene als für den gewöhnlichen Schulgebrauch geeignet. Ideler, Handbuch der ital. Sprache. 2 Bde. 2. Aufl. Berlin 1820; zwar immer noch brauchbar, enthält aber natürlich nichts aus der neuesten Literatur.

Von ganzen Werken, die sich außer den alten Classikern vorgerückteren und reiferen Schülern zur Lectüre empfehlen lassen, darf man anführen: Il pastor fido von Guarini; Le mie prigioni von Silvio Pellico; I promessi sposi von Manzoni; I miei ricordi und Nicolo' de' Lapi von Massimo d'Azeglio; L'epistolario von Giuseppe Giusti. Ferner die Memorie d'un ottogenario von Ippolito Nievo und die Cento anni von Rovani. Passender Lehrstoff findet sich auch in der Collezione di Scrittori italiani. Arricchita con annotazioni per l'uso degli studiosi della lingua italiana, da Carlo di Reinhard Stöttner. Leipz. 1869—1876.

Als sehr brauchbar zur Erlernung der Umgangssprache werden genannt: L'eco italiano. Praktische Anleitung zum Italienischsprechen, von Eugen Camerini. Mit einem vollständigen Wörterbuche von G. Stier. Leipzig. C. M. Sauer, Dialoghi italiani; eine methodische Anleitung zum Italienischsprechen. 2. Aufl. Heidelb. 1877.

Wörterbücher: Das große Vocabolario degli academici della Crusca in Florenz; es wird seit 1845, unter fortlaufender scharfer Kritik, an der 5. Aufl. gearbeitet. Es berücksichtigt vorzugsweise die Schriftsteller des 14. Jahrh. und den Florentiner Dialect. Das Vocabolario della lingua italiana, 7 Bde. Bologna, ist viel vollständiger. Valentini, Gran dizionario italiano tedesco e tedesco italiano. 4 Vol. 1833. Kleinere Ausgabe in 2 Bdn. 1876. Weber, Nuovo dizionario italiano tedesco e tedesco italiano. Edit. stereotip. 2 Vol. 1876. Keller, Nuovo dizionario italiano

tedesco e tedesco italiano, arricchito dei termini proprii di commercio e dell' industria. 2 vol. 1877; derselbe: Nuovo dizionario portabile, arricchito d'una gran quantità di vocabuli relativi al commercio, alle strade ferrate ed ai vapori. 19. ed. Locello, Nuovo dizionario tascabile italiano tedesco e tedesco italiano. 1877. Viel gebraucht wird auch das Wörterbuch von Kaltschmidt und das bei Tauchnitz in Leipzig erschienene Schul- und Reise-Taschen-Wörterbuch, sehr compendiös, aber auch für den gewöhnlichen Gebrauch ungenügend. — Für das beste synonymische Wörterbuch wird das von Tommaseo in Mailand erschienene gehalten. Dr. Wildermuth.

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

Am 6. Oct. 1764 zu Gotha im Schoße einer aus Holstein stammenden Familie geboren, war er bereits als Kind von drei Jahren mutterlos. Unter beschränkten äußeren Verhältnissen heranwachsend, sah er sich, obwohl eine Großmutter und eine Stiefmutter die fehlende Muttertreue zu ersetzen suchten, doch vorzugsweise auf den Vater angewiesen, der als Advocat noch Zeit genug fand, ihn und einen älteren Bruder in die Elemente des Wissens einzuführen. Als dann der unvollkommene Unterricht eines Privatlehrers eingetreten war, ergänzte der geweckte Knabe durch Lectüre von Dichtern und Reisebeschreibungen — jene ahnte er bald nach, aus diesen bildete er sich Auszüge — die vom Lehrer gelassenen Lücken. Später von Kaltwasser, dem Uebersetzer des Plutarch, im Griechischen unterrichtet, kam er, obwohl auch dieser Unterricht nicht gerade ein anregender war, doch schon zu dem Gefühle, daß nach dieser Seite eine Welt von Schönheit vor ihm sich aufthun könne. Im Jahr 1777 trat er in das Gymnasium der Vaterstadt ein, das damals der Rector Geißler, ein Schüler Ernesti's, zu neuer Blüte gebracht hatte, wenn auch im einzelnen noch vieles mangelhaft geblieben war. Als 1779 der treffliche Stroth die Leitung der Schule übernahm, war Jacobs bereits Schüler der Prima und ein tüchtiger Schüler. Obwohl erst 15 Jahre alt und mit geringen Hilfsmitteln ausgerüstet, suchte er in die homerischen Gesänge, in die Tragiker, ja in Pindar's Oden sich einzuarbeiten; daneben studirte er, von glücklichem Instincte geleitet, Lessing's Laokoon und Winkelmann's Geschichte der Kunst. Daß er auf gutem Wege sei, zeigte eine Rede „über die edle Einfalt der Griechen“, die er bei einer Schulfeierlichkeit hielt und auch vom Rector mit großer Anerkennung aufgenommen sah. Mit 17 Jahren in das wüste Studentenleben zu Jena versetzt (Mich. 1781), hielt er sich in inniger Freundschaftsverbinding mit Manso über das Gemeine empor und fand, während Griesbach ihn noch bei dem erwählten Studium der Theologie festhielt, in Schütz zugleich einen tüchtigen Führer auf den Bahnen humanistischer Studien. Nachdem er sodann den Winter 1783—84 im Vaterhause ganz der Beschäftigung mit den griechischen Classikern gewidmet hatte, gieng er nach Göttingen, um unter Heyne's Leitung völlig der Philologie sich hinzugeben, von welcher doch der umsichtige Meister ihn eher abzumahnen schien. Aber bald hatte er, namentlich auch als Mitglied des philologischen Seminars, das ganze Vertrauen Heyne's gewonnen, der ihm nun auch bis zu seinem Tode das herzlichste Wohlwollen bewahrte und mit ihm in engem Briefwechsel blieb. Jacobs widmete dem verehrten Lehrer seinen ersten kritischen Versuch (Specimen emendationum 1786) und unterstützte ihn eine Zeitlang bei den Arbeiten für die Homer-Ausgabe. Von Heyne berathen, gab er etwas später den Tzetzes heraus (Leipzig 1793, 3 Bde.).

Noch nicht 21 Jahre alt, sah er sich als Lehrer an das Gymnasium in Gotha

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

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

in denen eine offenherzige Jugend, entfernt von aller Verworrenheit der Verhältnisse, welche Rang, Stand und Vermögen in das Leben bringt, durch einen geraden, offenen und freien Sinn am leichtesten gelenkt und am sichersten gewonnen wird. Wo keinen leichter in uns Gedanken auf, als da, wo keiner verloren geht? wo belebt sich unsere Thätigkeit mehr, als da, wo sie den Anstoß zu der mannigfachsten Regsamkeit giebt? wo blüht erheiternde Freude leichter auf, als da, wo die Ernte so nah und so sichtbar auf die Aussaat folgt?“ Einem Lehrer, der seine Aufgabe in solchem Sinne faßte, konnte es auch nicht an trefflichen Schülern fehlen. Unter den Humanisten aber, die er gebildet hat, sind Wunderlich, der im freudigsten Aufstreben einem schnellen Tode erlag (1816), und Passow, der zu höherem Ruhme den Weg fand, aber ebenfalls vor der Zeit dahinstarb (1833), die bedeutendsten. Wie Passow seinen Lehrer zu Gotha schätzte, hat er auch dadurch bewiesen, daß er ihm und Gottfried Hermann sein Handwörterbuch der griechischen Sprache zugeeignet hat.

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

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

Wir haben jedoch noch weiter zu betrachten, wie Jacobs die Humanitätsstudien auch für weitere Kreise und für allgemeine Bildung verwerthet hat. Da kommen zuerst die mit Schatz und Manso herausgegebenen „Charaktere der vornehmsten Dichter aller Nationen“ (1792 f., 7 Theile) in Betracht, in denen reichhaltige Nachträge zu Sulzer's berühmtem Werke gegeben wurden und Jacobs selbst eine aner kennenswerthe Vielseitigkeit zeigte. Wichtiger aber sind in diesem Zusammenhange die zahlreichen Uebersetzungen, durch welche er auch dem nicht eigentlich humanistisch Gebildeten Verständnis und Genuß classischer Werke zu vermitteln strebte. Der Uebersetzung des Bellejus Patereulus, die zugleich einen apologetischen Zweck hatte (1793), folgte nach längerem Zwischenraume die Uebersetzung der Philippischen Reden des Demosthenes (1805), welche die Gemüther unter den von dem Napoleonischen Frankreich andrängenden Gefahren zu kräftigem Widerstreben mahnen und vorbereiten sollte; war doch in Napoleon ein Philipp und Alexander zugleich erstanden. Im Zusammenhange mit seinen Arbeiten für die griechische Anthologie stand der Versuch, die besten dieser „zierlichen Spiele der griechischen Muse“ deutsch wiederzugeben (zuerst 1803 unter dem Titel „Tempe“, in neuer und weiterer Bearbeitung 1823). Die zweite Bearbeitung der Demosthenischen Staatsreden (mit der Rede von der Krone), welche 1833 erschien, darf als ein Meisterstück der Uebersetzungskunst und der historischen Auslegung bezeichnet werden; auch erhielt sie lebhaft

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

Allein noch immer ist dasjenige, was er für die Bildung weiterer Kreise gethan hat, nicht erschöpft. Erwähnen wir auch seiner Arbeiten für das (1805) von Wieland an ihn und Gottinger überlassene „Attische Museum“ nur ganz beiläufig; so haben wir um so bestimmter seine seit 1802 in einer Reihe von Bänden herausgegebenen Jugendschriften hervorzuheben. Ein kleines Buch, das er zunächst nur als Geburtstagsgeschenk für seinen ältesten Knaben geschrieben hatte („Allwin und Theodor“), fand weit umher so aufmunternden Beifall, daß er die so anspruchslos begonnene Thätigkeit mit Eifer fortsetzte und allmählich in der Reihe der Jugendschriftsteller eine hervorragende Stellung gewann. Es war doch eine erfreuliche Erscheinung, daß ein Mann, der zu den gefeierten Vertretern der strengen Wissenschaft gehörte, freundlich auch zu den Kleinen sich herabneigte und in den Gaben, die er darbot, immer wieder erkennen ließ, wie sehr er von dem Gefühle durchdrungen sei, daß, da für die Jugend auch das Beste eben nur gut genug sei, der Jugendschriftsteller ein edles und wichtiges Amt verwalte, das nur Stümper für ein leichtes halten können. In solchen Arbeiten legte sich dem unermüdblichen Manne der Gedanke nahe, in entsprechender Weise auch für die Frauen ein Bildner zu werden. Am Krankenbette seiner ersten Gattin entstanden „Ro-

faliens Nachlaß" und "Denkwürdigkeiten der Gräfin von Sandoval". Beide Schriften sollten zeigen, welche Fülle bildender und beseligender Kräfte das Christenthum dem weiblichen Gemüthe darbietet, und wie dasselbe bald still und ungestört seine Blüten sich entwickeln läßt, bald unter Kämpfen und Wirren zu freier Höhe rettet, zu wahrhaft frommer Gesinnung läutert. Auch hier folgten den ersten mit Beifall aufgenommenen Versuchen zahlreiche Arbeiten verwandter Art, die der Verfasser dann unter dem Titel: "Die Schule der Frauen oder Schriften zur Belehrung und Bildung des weiblichen Geschlechts" (Leipz. 1827, 7 Theile) vereinigt hat. Daneben sind noch eine große Anzahl Erzählungen und Novellen erschienen, allesammt bestimmt, "die Heiligkeit der Sitten und das Sittliche der Religion in mannigfachen Formen darzustellen" (gesammelt Leipzig 1824—37, 7 Bde.). Bis in die äußersten Ausläufer seiner Thätigkeit wirkt der durch die Humanitätsstudien gebildete, freie, milde seine Geist.

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

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

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

Unter allen seinen Schriften dürfte für Pädagogen die lehrreichste seine schon erwähnte Rede "über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit" sein (Verm. Schriften, Th. 2. S. 3 ff.). Für Würdigung hellenischer Bildungsweisen und Bildungsmittel ist in dieser Rede und den gehaltvollen "Zugaben" Vorzügliches geleistet, damit aber dem Nachdenken über liberale Erziehung und Bildung überhaupt eine Fülle von Stoff dargeboten. Die wenig eingeschränkte Bewunderung für das sittliche Leben der Hellenen, welche in dieser Rede einen glänzenden Ausdruck erhalten hat, ist in der 1829 geschriebenen Vorede zum zweiten Theile der Verm. Schriften mit großem Nachdruck gegen einseitige theologische Urtheile über das hellenische Alterthum vertheidigt. Gewiß hat

Jacobs mit seiner Darstellung einen neuen Impuls zu tieferer Erforschung des antiken Lebens und zu eingehenderer Prüfung des Bildungswerthes der großen Schriftentmale für unsere Bildung und im besondern für unsern Schulunterricht gegeben, und es scheint, als komme die Betrachtung immer wieder dem Standpuncte nahe, den er eingenommen hatte. — Eine wichtige Ergänzung dazu sind die „Beiträge zur Geschichte des weiblichen Geschlechts“, die, früher im Attischen Museum erschienen, in fast neuer Bearbeitung den trefflichsten Bestandtheil des dritten Bandes der Verm. Schriften bilden. Es bedarf keiner Hinweisung darauf, daß auch hier gerade für den Pädagogen viel Anregendes und Förderliches niedergelegt ist.

G. Kämmerl.

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

Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, lautet Jacotot's oberster Erziehungsgrundsatz, wie ihn vor ihm ähnlich schon Fr. Bacon und noch entschiedener Montaigne und Helvetius ausgesprochen haben, die alle geistige Ungleichheit von der Verschiedenheit der Umgebung und Erziehung, kurz der Bildungsgelegenheiten, und von den dadurch hervorgerufenen oder unterstützten Neigungen ableiten und meinen, die Erziehung vermöge alles. Die Unwahrheit des so allgemein hingestellten Satzes ergibt sich schon aus der täglichen Erfahrung und aus der Beobachtung der organischen wie der unorganischen Natur, wo ein jedes Individuum je nach seiner besonderen Bestimmung und zum Zweck seiner Einordnung in das Ganze qualitativ und quantitativ mit besonderen Gaben und Kräften ausgerüstet erscheint; ja wir sehen oft genug, wie selbst ursprünglich gleich erscheinende Anlagen im weiteren Verlaufe, selbst bei völlig gleichartigen äußeren Einflüssen, sich sehr verschieden gestalten. Auch braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, daß mit der unbedingten Anerkennung jenes Axioms alle bürgerliche und Staatsordnung, welche zu ihrem Bestehen der Wirksamkeiten verschiedenster Art bedarf, auf den Kopf gestellt sein würde; denn es ist eben nur ein revolutionärer Kunstgriff, wenn man sich das Ansehen giebt zu glauben, es würde mit der Annahme einer ursprünglichen Ungleichheit der geistigen Vermögen einer kastenartigen Abschließung der Stände Vorschub geschehen. Eine solche Ansicht lag Jacotot gewiß ferne; es scheint

vielmehr, daß die feine von den Erscheinungen abstrahirt war, welche sich beim Anfangsunterricht kund geben, wo allerdings die einfacheren, anschaulicheren und derberen Lernmomente auch von verschiedenartigen Ingenien mit ziemlich gleicher Sicherheit aufgenommen werden, und das weichere Kindesgemüth dem leicht faßlichen Objecte noch keinen eigenwilligen Widerstand entgegensetzt, obgleich auch in dieser Periode die Einzelnen das Nämliche mehr, äußerlich oder mehr innerlich aufnehmen, oberflächlicher oder tiefer erfassen, und im Laufe der Zeit immer weiter auseinandergehen. Für den Lehrer verliert der Gedanke auch bei solcher Beschränkung freilich schon dadurch an seiner Bedeutung, weil dieser das Kind nicht unmittelbar aus der Hand der Natur, sondern durch vorangegangene Eindrücke schon mannigfach geartet empfängt; indes enthält er immer noch ein gut Theil Wahrheit und recht erhebliche praktische Nützbarkeit, wenn wir ihn etwa so fassen: alle geistig gesunden Menschen haben gleiche geistige Bildsamkeit; der Erfolg hängt weniger von den Anlagen als von einem guten, ausdauernden Willen und von einer richtigen, den Willen durch Aufmunterung stärkenden, nicht durch vor-eiligen, entmuthigenden Tadel lähmenden Behandlung ab; der Lehrer darf daher an keinem seiner Schüler verzweifeln, sondern muß sie alle mit gleicher Liebe umfassen, vor allem aber sich einer vorschnellen Sonderung in Talente, mittelmäßige und Dummköpfe entschlagen. Auf der andern Seite ist nicht zu läugnen, daß bei pedantischer Befolgung solcher Warnung aller Vortheil derselben wieder verloren gehen könnte, wenn der Lehrer nämlich, alle Leistungen auf den Willen zurückführend, von dem Schwachbegabten das Nämliche oder ganz Aehnliches fordern wollte, wie von dem Starken. Ist doch gerade die Unterscheidung der Geister, die unmöglich allein auf den Willen beschränkt werden kann, eine Hauptaufgabe und Bedingung gedeihlicher Erziehung. Immer aber bleibt es eine große Wahrheit, daß ein rechter Unterricht sich zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu wenden habe, und daß dies Jacotot erkannt hat, zeigt, daß er, trotz aller Misgriffe, die er begangen haben mag, zum Lehrer berufen war. Er war durchdrungen von Liebe zum lernenden Subject.

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

Den auf den obigen Grundsätzen fußenden Unterricht nennt Jacotot Universalunterricht, theils weil alle Menschen desselben bedürftig und fähig seien, theils weil er auf alle Lehrfächer anwendbar sei, theils endlich, weil jeder zur geistigen Selbstständigkeit erwachte Mensch, selbst ohne etwas von dem Objecte zu verstehen, die Methode auszuüben vermöge, wenn er sich nur von dem Vorurtheile emancipirt habe, daß zum Lehren eine besondere Qualifikation und zum Lernen mehr als der gewöhnliche Menschenverstand gehöre — also auch, weil ein jeder, selbst ohne Lehrer, nach der vorgezeichneten Methode mit bloßer Hülfe eines Lehrbuches sich selbst zu unterrichten im Stande sei. Wenn nun nach dem Obigen die Menschen in Bezug auf Naturanlagen alle gleich

wären und der wachzunehmende Unterschied lediglich durch die Einwirkung der Neigungen, sowie der Erziehung und des Unterrichts bedingt wäre, so springt der Widerspruch in die Augen, wenn Jacotot andererseits die Kenntniss des Lehrobjects auf Seiten des Unterrichtenden für indifferent erklärt und den letzteren zu einem bloßen Anreger und Treiber herabwürdigt. Ja Jacotot, der nach allen vorliegenden Thatfachen in seiner Art ein eminentes Lehrtalent besessen haben muß, würde sich damit selbst nullifiziren. Wir haben jedoch nicht nöthig, auf die Lösung solcher Widersprüche, die sich Jacotot an den verschiedenen Stellen seiner Schriften zu Schulden kommen läßt, einen besonderen Fleiß zu verwenden; denn Jacotot läßt sich in dieser Beziehung in fast unbegreiflicher Weise gehen und will selbst auf seine allgemeinen Sätze nur geringen Werth gelegt wissen, wenn man nur die Thatfachen und sein Verfahren im allgemeinen anerkenne. Indes findet doch auch z. B. der paradoxe Ausspruch, daß derjenige Lehrer der beste sei, welcher am wenigsten von dem Gegenstande verstehe, anderwärts dahin seine Erklärung, daß der Lehrer den weiteren Umfang seiner Sachkenntniss gar nicht in Anschlag zu bringen, sondern sich genau auf den Standpunct zu versetzen habe, welchen der Schüler einnimmt. In dieser Art muß Jacotot an unzähligen Stellen von seinen Lesern selbst durch fortwährende Beschränkung seiner Aussprüche rectificirt, aus- und umgedeutet werden.

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

Das Hauptmittel für Gedankenentwicklung findet Jacotot mit Recht im Sprachunterricht, und als derjenige Zweig desselben, welcher sich am leichtesten an den vorhandenen Lebensbesitz anschließt und den reichsten Anlaß zu Reflexionen bietet, stellt sich der Unterricht in der Muttersprache dar, von wo zugleich die gelegentlichen Ausschreitungen in alle möglichen Gebiete des Wissens und Könnens ausgehen. Hier wird nun nicht mit den einzelnen Zeichen der Laute oder mit den Formen der Sprache, ihren Eintheilungen und Benennungen begonnen, sondern auf dem Schätze von Wissen, den das Kind aus dem Kreise seiner Erfahrungen schon mitbringt, fortgebaut. Grundbedingung des Fortschritts ist natürlich die Kunst zu lesen. Das grundlegende Buch ist am schicklichsten ein geschichtliches (bei Jacotot für Franzosen der Telemach; in einer schweizerischen Jacotot-Schule war es für die Deutschen Alwin und Theodor v. Jacobs); oder man wählt mehrere Abschnitte aus verschiedenen Büchern, die durch Inhalt und Form anziehen und auf die mannigfachsten Lebens- und Gedankenverhältnisse eingehen. Man bespricht den Inhalt des ersten Satzes, hebt die einzelnen Wörter und darauf, indem man die gleichen Zeichen auffinden läßt, kleinere gleichartige Laut- (Buchstaben-) Gruppen heraus, läßt den Satz auswendig lernen, theilt die Wörter in Sylben und diese in ihre einzelnen Laute. Darauf geht man ausdrücklich zu den Lautzeichen, den Buchstaben, zurück und läßt ganze Wortbilder und dahinter die einzelnen Buchstaben — oder umgekehrt — schreibend nachbilden. Hierbei gilt als Erfahrungssatz, daß, wer eine Zeile schön schreiben kann, dies auch mit allen anderen vermag; man läßt daher

wenig, dies aber mit Aufmerksamkeit schreiben. Die Orthographie wird vornehmlich durch Niederschreiben des Erlernten aus dem Kopfe eingeübt. Wenige Seiten des Stoffes sind hinreichend, um daran die nothwendigste Kenntniss des Lesens und Schreibens zu beschaffen. Während nun in beiderlei Beziehung an Erwerbung der Fertigkeit fortgearbeitet wird, läßt man aus dem Musterbuche immer weiter memoriren und das Erlernte täglich (später so oft als zum sichern Besitz erforderlich) wiederholen, wobei häufig auch die Orthographie abgefragt wird. An diese ausgedehnte Gedächtnisarbeit, welche die 6 ersten Bücher des Telemach umfaßt, schließen sich nun gleichzeitig Analyse und (in Compositionen) Synthese an. Der Schüler wird befragt, muß erklären. Jeder Satz wird in seine Bestandtheile aufgelöst und seine mannigfaltigen Beziehungen angegeben, und zwar noch mehr die der Gedanken als die des Ausdrucks. Es werden die Haupt- und Nebengedanken gesondert und die einzelnen Sprachelemente aufgefunden und verglichen. Die Unterscheidung der Bezeichnungen von Personen und Dingen, von Handlungen und Ereignissen, weiter von den Verhältnissen derselben zu einander führt auf die Unterscheidung der Substantiva, der Verba, der Formwörter. Es werden Phrasen angegeben, zerlegt und erweitert, durch Vergleichung Ähnlichkeiten und Gegensätze hervorgehoben, die Synonymik von Wörtern und Redensarten gesucht, über Handlungen und Ereignisse, namentlich mittelst Heranziehung von Thatfachen aus der eigenen Lebenserfahrung, endlich über die Schreibart reflectirt, indem der Schüler dem Lehrer die Resultate seiner Beobachtungen mittheilt. Nachdem so eine Gewöhnung an denkendes Lesen, so wie ein Vorrath von Ideen und Musterausdrücken, die wieder neue Ideen und Ausdrucksweisen hervorrufen, endlich klare Vorstellungen von dem Zusammenhange des Textes und dessen Bestandtheilen erworben sind, wird zur eigentlichen Synthese übergegangen. Die grammatische Kenntniss, welche sich früher unverbunden, nach Folge und Maßgabe des verarbeiteten Stoffes, ansammelte, wird jetzt mit Zuhilfenahme des nämlichen Stoffes am Faden einer gedruckten Sprachlehre geprüft, erprobt und geordnet, und, was dort durch Abstraction ermittelt war, (nach Jacotot's Ausdrücke) verificirt. Während dieser beiden Stadien werden von geringen Anfängen aus andere Gegenstände mit den gerade vorliegenden zusammengestellt, die Form der Sätze, der Wendungen, der Ausdrücke nachgeahmt und nach dem Muster des im Gedächtnisse bereit liegenden Stoffes neue Zusammensetzungen gemacht, Nachbildungen, Beschreibungen, Erzählungen, Parallelen, Charakter schilderungen, Definitionen entworfen, Briefe, Reden, lyrische und epische Gedichte, ja Schauspiele ausgearbeitet — in der früheren Periode bald mündlich, bald schriftlich, und zwar so, daß die schriftliche Composition zunächst eine Wiederholung der mündlichen ist, überhaupt aber alles nicht sowohl nach einem bestimmten Stundenplan, als nach einem festen Unterrichtsplan, der von dem engsten Lebens- und Anschauungskreise aus concentrisch sich gestaltet.

Indem wir das, was von den vorstehend aufgeführten Schülerleistungen in die Rubrik der Charletanerie fällt und schwerlich jemals — außer etwa in carikirter Gestalt — aus der Idee ins Leben getreten ist, auf sich beruhen lassen, finden wir daneben eine Menge Uebungen, die in jeder guten deutschen Schule bereits ihre Stelle haben, für welche aber Jacotot in Bezug auf Stufenfolge und Entwicklungsweise immer noch eine hübsche Anzahl brauchbarer specieller Winke darbietet, falls man es über sich gewinnt, sich durch seine bald weitschweifige, geschwägige und desultorische, bald barocke, verwirrte und dunkle Schreibart, wo ein unter schwülstigen Tiraden begonnener Rede-
strom sich oft völlig im Sande verläuft, durchzuwinden. Unfehlbar aber ist Jacotot der deutschen Praxis rühmlich vorangegangen in der Aufstellung eines nicht zu eng bemessenen Quantums von classischen, inhaltvollen Musterstücken, an denen der Schüler von selbst seinen Wort- und Phrasenschatz vervollständigt, die aus der Rede des gemeinen Lebens mitgebrachten übeln Angewöhnungen rectificirt, seine Ausdrucksweise und seinen Stil bildet und für eine selbstthätige Analyse eine lebensvolle und ausreichende Unterlage findet. Und wenn wir gerade in Betreff des muttersprachlichen Unterrichts auf die ziemlich allgemeine Klage einsichtsvoller und eifriger Lehrer stoßen, daß unsere

reifere Jugend auch bei recht einfachen Aufgaben, die ihre Selbstthätigkeit in Anspruch nehmen, sich fast durchweg rathlos, gedankenarm und denkfaul gebärde, so liegt der Fehler gewiß hauptsächlich daran, daß man in den vorangegangenen Schuljahren sich allzu sehr in bloßen Formen bewegt und die Gelegenheit zur Gedankenentwicklung bei der Lectüre und dem verwandten Unterricht hintangesezt hat. Da bietet denn Jacotot mancherlei Mittel zur Auswahl, um dem Zwecke einer angemessenen, rechtzeitigen Vorbereitung für gewandtere und frischere Geistesthätigkeit näher zu kommen. Denn nicht die Masse und Mannigfaltigkeit des Stoffes bedingt den Fortschritt, sondern die durch Repetition vermittelte Vertiefung in denselben und die Mannigfaltigkeit der Anwendung, welche letztere den Schüler von selbst zwingt, immer auf das Gelernte zurückzukommen, und zugleich der Ermüdung vorbeugt. Ein Grundzug läuft durch das Ganze: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist alles.“*) Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man behalten hat. Die alte Methode sündigt vorzüglich durch den Mangel der Wiederholung.“

Wie Jacotot selbst sein Verfahren darstellt, können wir in dessen directer Uebersetzung auf andere Verhältnisse und Persönlichkeiten kein Heil erblicken. Das unablässige Drängen und Hegen durch einen massenhaften Stoff von einer Beobachtung, Entdeckung, Uebung zur anderen, wobei obenein der Schüler selbst sich fortwährend des einzuhaltenden methodischen Ganges bewußt bleiben soll, kann nur entweder zu einem die geistige Freiheit beengenden und lähmenden Formalismus, oder insolge der verfrühten Anspannung, Ueberbietung und Ueberreizung aller Seelenkräfte zu einer Erschlaffung führen, die in das gerade Gegentheil der erstrebten und pomphaft verkündigten Emancipation intellectuella ausgeht. Die lebendige und überkräftige Persönlichkeit Jacotot's und einiger anderen kann ein solches Resultat dem Lehrer und dem Publicum, ja den dressirten Schülern selbst wohl geraume Zeit verborgen gehalten haben: wo sind denn aber die großen Grammatiker, Redner, Dichter, Improvisatoren, Philosophen, Historiker, Mathematiker, Musiker, die aus dieser Schule hervorgehen sollten, geblieben? oder wo ist an dem dort gezogenen Geschlecht eine höhere oder umfassendere Bildung hervorgetreten? und wohin sind jene Jacotot-Schulen, die ihrer Zeit die Bewunderung zweier Welttheile auf sich zogen, geschwunden? Man kann immerhin zugeben, daß Jacotot's weitreichende Wirksamkeit in Belgien durch die Revolution, als der Klerus wieder seine Macht zu fühlen begann, und an Jacotot's Grundrichtung nicht mit Unrecht Anstoß nahm, gewaltsam unterbrochen worden ist: aber stand ihm nicht sein viel ausgedehnteres Vaterland offen, wo ihm kein clericaler Einfluß

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

hindernd in den Weg treten konnte, wenn sonst seine Erfolge nachhaltig und vertrauenerweckend gewesen, oder nicht lediglich an eine seltene Persönlichkeit gebunden erschienen wären?

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

Unstreitig liegen in diesem Verfahren bildende, erweckliche und aufmunternde Elemente; sie werden aber paralytirt durch die Beschaffenheit der Uebersetzung und den Gebrauch, welcher von derselben gemacht wird. Man kann zugeben, daß es zur Kräftigung des mechanischen Gedächtnisses, welches bei Jacotot eine so überwiegend grundlegende Rolle spielt*), beitrage, wenn der Schüler dann und wann auch etwas unverstandenes oder halbverstandenes memorirt; dies jedoch zur Regel zu machen, wie es hier mit dem Texte, ohne alle vorausgegangene Erklärung, geschieht, dürfte doch alle Grenzen des Erlaubten überschreiten. Was soll man aber zu dem Mißbrauch des Gedächtnisses sagen, und welchem höheren Bildungszwecke soll es entsprechen, wenn ganze Bücher einer Uebersetzung, die doch füglich so oder anders gestaltet sein darf, auswendig gelernt und fortgeführt werden müssen? Für den Anfänger nun ist diese Uebersetzung ein Labyrinth, in welches erst durch ein eben so zeitraubendes als mühsames Umher-

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

tappen allmählich Licht gebracht wird. *) Denn „der Lehrer erklärt nichts, er prüft, ob der Schüler die Lektion weiß und die einzelnen Wörter versteht“. (Dazu „braucht er eben nicht gelehrt zu sein!“). Wie übrigens das Inhaltsinteresse, auf welches doch auch Jacotot einen besonderen Werth legt, theils durch die Beigabe der Uebersetzung, theils durch die auf der Stelle sich anschließenden vielseitigen Analysen von vorn herein gleichsam absichtlich ertödtet werde, darauf braucht nur mit einem Worte hingewiesen zu werden, und eben so klar ist es, wie auf der höheren Stufe, wo nicht mehr wörtlich auswendig gelernt wird, der ausdrücklich vorgeschriebene Fortgebrauch der Uebersetzung die gründlichste Verwöhnung zuwege bringen muß. Zuerst nämlich wird (im Latein) die *Epitome historiae sacrae* gelernt und mit Hilfe der beständigen Wiederholung nach und nach verstanden. „Ein Mensch, der die *Epitome* weiß, spricht lateinisch, mag es gut oder schlecht sein (!), und studirt doch erst zwei Monate“. Darauf wird Cornel gelesen, häufig oder doch mehrmals wiederholt und aus dem Kopfe wiedererzählt, auch lateinisch sprechend z. B. eine Parallele zwischen Miltiades und Themistokles gezogen u. dergl. Endlich kommt Horaz an die Reihe. Da eilt man, mit Hilfe der Uebersetzung, auch bei nur oberflächlichem Verständnis zu Ende, um immer wieder von vorn zu beginnen; nur die Wiederholung, sie ganz allein, belehrt gründlich über die Einzelheiten, die man nicht gleich bemerkt hat. Auch hier hat der Lehrer gar nichts zu thun, als sich durch die Bemerkungen seines Zöglings belehren zu lassen. Zugleich läßt man die Schüler schreiben, und zwar alle Arten von Aufsätzen, wie man sie zur Erlernung der Muttersprache aufgibt (s. o.). **)

Hat nun Jacotot, verglichen mit Hamilton jedenfalls der weit Bedeutendere, bezüglich des Sprachunterrichts, wenn auch nicht schlechthin neue Wege angebahnt, so doch auf erhebliche Mängel und Lücken des herkömmlichen Unterrichts mit Nachdruck aufmerksam gemacht und fruchtbare Ideen angeregt, so sehen wir uns dagegen vollständig getäuscht in seiner Verheißung, den Universalunterricht in analoger und den

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

**) Die Uebertreibungen und die mitunter lächerlichen Oberflächlichkeiten in diesem Verfahren, das wohl schwerlich in einer Jacototschule bis zum Ende durchgeführt worden ist, sowie die verschobene Stellung des Lehrers, das alles springt in die Augen. So z. B. sucht der Schüler nach Zurücklegung der analytischen Periode „die Grammatik zu verificiren, d. h. ihre Regeln zu bestätigen oder zu berichtigen. Er nimmt eine möglichst vollständige (!) Grammatik zur Hand und durchliest sie. Die Thatsachen, auf welche sie sich stützt, sind ihm bereits bekannt, und er braucht nur die Kunstsprache des Grammatikers sich anzueignen, um die lebendigste und deutlichste Anschauung der grammatischen Regeln zu besitzen.“ Wozu dann das massenhafte Lernen und Ueben, wenn doch noch eine massenhafte Grammatik nöthig ist, die wahrlich nicht mit einem „Durchlesen“ abgethan wird? Mögen nur neben solchen Angeberlichkeiten auch die Wahrheiten, die dazwischen liegen, nicht völlig übersehen werden. Die Ursprünglichkeit einer wiederholten Lectüre hat schon Raticus ins Licht gesetzt; so hat auch Hamann beim Unterricht seines Sohnes nicht nur ungewöhnliche Resultate, sondern auch eine dauernde Vorliebe desselben für die classischen Studien erreicht, indem das Wichtigste in immer erneuter Lesung vorgenommen wurde; denn „ein guter Baumeister arbeitet in die Erde“. In Betreff der Auswahl der Lectüre versteht sich übrigens von selbst, daß im Obigen gerade nur diejenigen Schriften genannt sind, welche Jacotot selbst aus seinem Unterrichtskreise ausdrücklich anführt.

Erfolg sicherndere Weise auf die übrigen Lehrobjecte überzutragen. Allerdings bestehen keine eigenen dahin einschlagenden Mittheilungen nicht mehr, wie dort, aus sachlichen und methodischen Ausführungen, sondern aus Skizzen und gelegentlichen Bemerkungen; denn man darf sich durch die Ueberschriften der Kapitel nicht täuschen lassen; Jacotot versteht die Kunst, in unzähligen Zeilen, ja Seiten, wenig oder nichts oder immer das Nämliche, oder endlich etwas ganz anderes, als verheißen ist und erwartet wird, zu sagen. Aber auch dies wenige ist hinreichend, um uns zu überzeugen, daß er sich hier nicht mehr auf von ihm geistig oder praktisch durchdrungenen Gebieten bewegte. Das Gegebene erscheint nicht bloß in unvollkommener Ausbildung, sondern läßt auch über seine Sachkenntnis und Lehrerfahrung in Zweifel; der Anschluß an das vorangegangene Hauptobject erfolgt mit unsicherer Hand und nicht ohne Zwang. Was daran gutes ist, sind bei uns längst bekannte Dinge; das Uebrige ist von dem in den französischen Schulen vorherrschenden und hier noch überbotenen todten Gedächtniswissen infizirt, das durch inhaltleeres Raisonnement nur schlecht übertüncht wird. An den Stoff des Sprachunterrichts sollen sich Naturbeschreibung, Physik, Geographie und Geschichte, an die Form der Mittheilung und Entwicklung Mathematik, Musik, Zeichnen anschließen. In ersterer Beziehung kann für die Elementarstufe auf dem ange deuteten Wege das Erforderliche unfehlbar geleistet werden und geschieht bereits in zahlreichen deutschen Schulen. Sobald aber die Gegenstände auseinandergehen und selbständig auftreten sollen, sehen wir uns hier jämmerlich verlassen. Die Geographie geht von der Landkarte, das Zeichnen von wirklichen Gegenständen, später von Modellen aus, in der Naturbeschreibung werden einzelne Naturgegenstände oder deren Abbildungen der sinnlichen Anschauung vorgehalten — das alles ist eben nicht erst von Jacotot erfunden. Für die Geschichte wird ein tabellarischer Abriß gelernt, im übrigen aber über die Thatfachen derselben theils auf Grund der im Normalbuche vorgekommenen Lebensschilderungen und Ereignisse, theils und ganz besonders auf Grund der eigenen Lebenserfahrungen, Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis reflectirt (damit man sich zum oberflächlichen Raisonneur bilde. Dagegen ist es eine nicht unrichtige Bemerkung, daß, wer eine Geschichte recht kennt, die gesammte Geschichte kenne oder vielmehr zu verstehen befähigt sei.) Eine Unterhaltung über die Bedürfnisse des bürgerlichen Verkehrs führt zu der Einsicht, man müsse rechnen können. In der Mathematik lernt man einen kurzen Abriß der Arithmetik auswendig, nimmt ein Buch über Algebra, liest das Einzelne, sagt seine Meinung darüber dem Lehrer, studirt die Auflösungen *ic.*, liest ein geometrisches Handbuch, erzählt seinen Inhalt wieder *ic.* Jacotot verlangt für diesen Gegenstand eine bedeutende Anzahl Lehrstunden, wenn man es zu etwas tüchtigem bringen wolle — was ihm bei dieser Art des Unterrichts (?) jedermann gern zugestehen wird. Für die Physik wird wieder ein kurzer Abriß auswendig gelernt oder ein Werk studirt, alles wie oben. So auch in der Anthropologie. Ja, „wer sollte (nach Hoffmanns Worten) nicht einsehen, daß das Kind im Stande ist, auf eine natürliche und richtige Weise die Seelenlehre aus sich selbst zu entwickeln, wenn es über die einzelnen Thatfachen gehörig nachdenkt?“ Um ein tüchtiger Grammatiker oder Redner zu werden, liest man vor allem ein gründlich geschriebenes Werk über Grammatik oder Redekunst. Der Singunterricht beginnt damit, daß, weil im Normalbuche vom Singen die Rede ist, durch die geübteren Schüler (die müssen es doch auch erst gelernt haben) ein kurzes Gesangstück vorgetragen wird. Dagegen wird (erklärlich genug) bei der Instrumentalmusik von der Hervorbringung einzelner Töne ausgegangen, woneben aber auch das „Nachlesen eines gut geschriebenen Werkes“ seine Rolle spielt. Nach den gehörigen Vorbereitungen kann sich der Schüler an das schwerste Tonstück wagen, componiren *ic.* Im Religionsunterricht endlich bildet die natürliche Religion die Grundlage; die Thatfachen werden der menschlichen Lebenserfahrung entnommen und aus denselben die positiv-christliche Sittenlehre verificirt. Auch für die Kirchengeschichte wird ein Abriß auswendig gelernt. — Der deutsche Lehrer wird hieran genug haben. Ziehen wir aber neben jenen wunderlichen Angaben und

Vorschriften die so überaus günstigen Berichte zu Rathe, welche über Jacotot's Verfahren und Erfolge theils an die französische, theils an die niederländische Regierung erstattet worden sind und denen zu mißtrauen kein Grund vorliegt, so finden wir dieselben so allgemein gehalten, daß daraus über die Methode weder in Bezug auf den Real-, noch auf den Sprachunterricht eine nähere Einsicht oder ein bestimmtes Urtheil zu gewinnen ist. Ja es liegt der Schluß nicht ferne, daß, falls Jacotot nicht etwa seine Leistungen für die höheren Stufen überhaupt anticipirt und aus der Vorstellung in die Wirklichkeit übergetragen hat, sein eigenes Verfahren ein beträchtlich anderes gewesen sein möge, als er es in seinen Schriften — sei es aus Ungeschick, sei es aus Eigensinn — dargestellt hat. Ueber diese Punkte würde sich, nachdem sich die leidenschaftliche Theilnahme für oder wider im Laufe der Zeit beruhigt und geläutert hat, ohne Zweifel auch heute noch an Ort und Stelle Aufklärung erlangen lassen. Wir wollen bei dieser Gelegenheit nur noch bemerken, daß selbst bei so einfachen Gegenständen, wie dem Lese- und Schreibunterricht, jeder, der sich erst eine nähere Kenntniß der Sache verschaffen will, sicherer gehen wird, wenn er sich in deutschen Schriften wie: R. Seltsam, Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht u., Breslau 1841. Der Geist der Jacotot'schen Methode, 2. Aufl. 1853. Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode 1848, als bei Jacotot selbst Rath's erholt.

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

Ruthardt †.

Zähorn, s. Selbstbeherrschung.

Jesuiten, Jesuitenschulen. I. Entstehung, Charakter, geschichtliche Stellung des Ordens im allgemeinen. Wie die katholische Kirche seit der Zeit ihres Strebens nach der Weltherrschaft und ihrer eigenen zunehmenden Verweltlichung eine Menge der vielgestaltigsten religiösen Gesellschaften und Ordensverbindungen aus ihrem fruchtbaren Schoße hervorgebracht hat, um in ihnen theils dem schwärmerischen Zug zu asketischer Weltentfagung einen Ausdruck und Abfluß zu geben, theils für die praktischen Zwecke der Völkererziehung und Völkerbeherrschung sich ihre dienstwilligsten Organe zu schaffen: so war es im Zeitalter der Reformation und Gegenreformation vorzugsweise wiederum die Form der Association oder Congregation, die Reform der alten und die Bildung neuer religiöser Gesellschaften, worin die alte päpstliche Kirche das Rettungsmittel sah, um auf dem Gebiet des religiösen wie des gesammten Cultur-

*) Vergl. auch die Artikel: „Elementarbücher“, „Französische Sprache“, „Lateinische Sprache“.

Lebens der christlichen Völker nicht bloß ihre so gewaltig erschütterte Herrschaft aufrecht zu erhalten, sondern auch, von der Defensiv zur Aggression übergehend, einen großen Theil ihrer bereits verlorenen Positionen auf den verschiedensten Lebensgebieten, besonders auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Jugendunterrichts, wieder zu gewinnen. Keine jener religiösen Genossenschaften aber hat diesen Zweck in umfassenderer Weise ins Auge gefaßt und energischer verfolgt, keine unter allen den klericalen oder halbklericalen Gesellschaften der römischen Kirche vor und nach der Reformation hat insbesondere auf pädagogischem Gebiet eine so ausgebreitete, tief greifende und eigenthümliche Wirksamkeit entfaltet, als jene letzte und vollendetste Gestalt mönchischer Association, jene significanteste Krystallisation des gesammten contrareformatorischen Katholicismus, — die um die Mitte des sechszehnten Jahrhunderts von dem Spanier Ignatius von Loyola gestiftete Gesellschaft Jesu.

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

Zwar die päpstlichen Bannflüche, die tridentinischen Anatheme wie die Tribunale und Scheiterhaufen der Inquisition waren sehr einfache und wirksame Mittel zur Bekämpfung der neuen Ideen; aber doch sah man bald, daß sie nicht ausreichten. Man mußte dem Feind auf diejenigen Gebiete folgen, wo er seine hauptsächlichste Stärke besaß. Es galt, den römischen Katholicismus mit seinem Auctoritätsprincip, mit seinen bequemen und sinnlich imponirenden äußerlichen Formen den Völkern wieder als volksthümlich, den Gebildeten als gebildet und fürs weltliche Leben brauchbar, den Fürsten und Vornehmen als politisch zweckmäßig und conservativen Interessen förderlich anzupfehlen. Namentlich aber mußte man auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts dem kirchlichen Protestantismus wie dem religiös indifferenten Humanismus eine erfolgreiche Concurrenz zu machen versuchen, um so von unten herauf, durch Beherrschung der jüngeren Generation, die Willen und Geister allmählich wieder unter die alte kirchliche Auctorität zu beugen. Die Reformation hatte ja keinen einflußreicheren Vorläufer und Mitarbeiter gehabt, als den Humanismus. Umgekehrt hatte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Neugestaltung und Besserung des Schulwesens nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen ein Hauptaugenmerk gerichtet: von den Universitäten war die kirchliche Reformation ausgegangen, auf die Reform der gelehrten Schulen drang sie, die eigentliche Volksschule wurde von ihr gegründet. Hier also galt es der reformatorischen Synthese des ethischen und intellectuellen Factors, dem fruchtbaren Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft und allgemeinen Bildung, eine ähnliche und doch wieder principiell verschiedene heilige Liga des römischen Auctoritätsprincips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung, Bildung und Wissenschaft entgegenzustellen.

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

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

Ein seltenes Zusammentreffen und Zusammenwirken der scheinbar entgegengesetzten psychologisch enFactors, geistiger Beschränktheit mit weitreichendem Blick, phantastischer Schwärmerei mit bewußter Verständigkeit, einer bis zur Willenlosigkeit gehenden Unterwerfung unter fremde Auctorität mit eiserner Willensfestigkeit in der Verfolgung des einmal erfaßten Zieles, ist es, wodurch schon der Stifter des Ordens, der Spanier oder Baske Don Inigo Lopez di Recalde, geb. 1491 zu Loyola in Guipuzcoa, — oder, wie er sich später nannte, Ignatius von Loyola, sich auszeichnete, und wodurch die wesentliche Signatur des Ordens in der Persönlichkeit des Stifters selbst begründet und praeformirt erscheint. (Die Literatur über I., sein Leben und seine innere Entwicklung s. bei Hase, *RG.* 10. Aufl. 1872. S. 472; bei Steitz in der *theolog. Real-Enc.* (f. u.), sowie bei Ranke, *Gesch. der Päpste I.* S. 180 ff.)

Zu pädagogischer Wirksamkeit und wissenschaftlicher Thätigkeit schien freilich der spanische Ritter weder geboren noch erzogen zu sein, Erst spät, nachdem seine Verwundung zu Pampelona 1521 ihn vom weltlichen zum geistlichen Ritterthum geführt, nachdem er 1522 im Kloster Montserrat und in der Höhle von Manresa durch allerlei schwärmerisch-asketische Uebungen für den Dienst der Kirche sich vorbereitet, und nachdem er 1523/4 in Palästina vergeblich einen Wirkungskreis für seinen frommen Thatendrang gesucht hatte, begann er 1524, 33 Jahre alt, zu Barcelona das Studium der Grammatik. Bei all seinem Eifer ließ doch theils sein vorgerücktes Alter, theils seine schwärmerische Ueberschwänglichkeit ihn keine raschen Fortschritte machen: während er *amo conjugirte*, versenkte sich sein Geist in die Süßigkeit der himmlischen Minne. In Paris, wohin er sich 1528 begeben hatte, gelang es ihm, in dem Collegium Montaigu seine grammatischen Studien so weit zu fördern, daß er zum Studium der Philosophie und Theologie in dem Collegium der h. Barbara übergehen konnte. Aber so beschränkt auch seine wissenschaftlichen Anlagen waren, so dürftig seine gelehrten Kenntnisse blieben, so besaß Ignatius dennoch Eigenschaften, die ihn zum erziehenden Einfluß auf

fremde Individualitäten in ausgezeichnete Weise befähigten: eine fast instinctmäßige, durch aufmerksame Selbstbeobachtung gesteigerte Menschenkenntnis, ein angeborenes, in der Schule der Selbstbeherrschung ausgebildetes Herrschertalent. Dadurch gelang es ihm, einen kleinen Verein Gleichgesinnter um sich zu versammeln, die, an Begabung und Bildung ihm zum Theil weit überlegen, doch alle unter seinen Einfluß sich beugten und durch unauflöbliche Bande an ihn gekettet waren, einig mit ihm vor allem in dem am 15. August 1534 in der Kirche von Montmartre neben den anderen Mönchsgelübden übernommenen feierlichen Gelübde, dem Stuhl Petri sich unbedingt zur Verfügung zu stellen und jeder Mission des Papstes sich zu unterziehen. Erst nach langem Bedenken im Schoß des römischen Cardinal-Collegiums erlangte die unterdessen (1537) nach Venedig, und zuletzt nach Rom übergesiedelte Gesellschaft die päpstliche Bestätigung von Paul III. den 27. Sept. 1540 durch die Bulle *Regimini militantis ecclesiae*, jedoch nicht als neuer Orden, sondern als *Societas Jesu, Compania de Jesus*, als geistliche Gesellschaft zum Wachsthum der Seele im christlichen Glauben und Leben, aber auch als Kriegsschaar Jesu zur Vertheidigung und Verbreitung des Glaubens. Als Zweck der neuen Gründung bezeichnet die päpstliche Bulle, die jedoch die Zahl noch auf 60 beschränkt, das Doppelte: einerseits „Förderung der Seelen in christlichem Leben und christlicher Lehre“, andererseits „Verbreitung des Glaubens durch öffentliche Predigten, durch geistliche Uebungen und Werke der Liebe, insbesondere aber auch durch Unterweisung der Knaben und Unwissenden im Christenthum“ (*puerorum ac rudium in christianismo institutione*.) Diese erschien dem Stifter von Anfang an so wichtig, daß er sie sogar als fünftes Gelübde in das Ordensstatut aufnehmen wollte. Wenn es aber nach jenen Worten der Stiftungsurkunde scheinen könnte, als wollte der Orden den gesammten christlichen Volksunterricht in sein Programm aufnehmen, so wurde dies bald (*Const. IV. c. 12. Decl.*) dahin beschränkt, daß der eigentliche Volks- oder Elementarunterricht angeblich wegen Mangels der nöthigen Kräfte davon ausgeschlossen wird: nur auf den gelehrten Schulunterricht, auf Erziehung und Bildung der Söhne besserer Stände, will er seine Kraft concentriren. Zu diesem Zweck wird der Gesellschaft gestattet, an Universitäten Collegien halten zu dürfen, welche Einkünfte, Zinsen oder Besitzungen haben, die für den Gebrauch und die Bedürfnisse der Studenten zu verwenden sind, wobei jedoch jedwede Leitung oder Beaufsichtigung besagter Collegien, die Wahl der Oberen, Zulassung, Abweisung und Ausschließung der Studenten, die Anordnung der Statuten über Unterricht, Erbauung, Correction, Kost und Kleidung u. s. w. einzig den Oberen der Gesellschaft zusteht. Damit war die Gesellschaft Jesu gegründet und derselben auch bereits das pädagogische Hauptfeld ihrer Thätigkeit eröffnet; eine Reihe von weiteren päpstlichen Erlassen hob die anfängliche Beschränkung auf und übertrug dem Orden die wichtigsten Privilegien und Rechte, insbesondere auch für seine Lehrwirksamkeit, — Privilegien, wie sie kein Orden vorher oder nachher erhalten hat.

Als man zur Wahl des ersten *praepositus* oder Generals schritt (1541), so fiel dieselbe einstimmig auf Ignatius, der sie alle in Christo gezeugt, als Schwache mit Milch getränkt habe, und der darum auch der Geeignetste sei, die Gereiften mit der festen Speise des Gehorsams zu nähren. Er war es auch, der die ersten vorläufigen Grundzüge zu den Constitutionen oder Grundgesetzen des Ordens entwarf, die jedoch erst von seinem Nachfolger (1556—65), dem gewandten Castilianer Jakob Lainez, dem eigentlich organisirenden Geist der Gesellschaft, nach dem Tode des Stifters 1556/7 redigirt und auf der ersten General-Congregation 1558 proclamirt wurden. Sie wurden zuerst gedruckt 1558 im Collegium Romanum. Von den zehn Theilen, in welche sie zerfallen, ist es besonders der vierte, welcher von der wissenschaftlichen Unterweisung der Ordensglieder handelt.

Grundgedanke der gesammten Ordensverfassung ist die willenlose Unterwerfung aller Glieder unter den einen Willen des Hauptes, des lebenslänglich gewählten, mit gottähnlicher Auctorität bescheideten Ordensgenerals (*Praepositus generalis*),

der aber selber wieder mit all der in seine Hand gelegten Macht nur dem einen Ordenszwecke dient, der Vertheidigung und Verherrlichung der römisch-katholischen Kirche, der Befestigung der Universalherrschaft der Kirche und des Papstthums. Es ist ein System absoluter Centralisation und unbedingter Subordination aller unter den Einen und dieses Einen unter den einen Zweck, die päpstliche Universal-Monarchie. Alles andere, das Höchste wie das Niedrigste, das Heiligste wie das Unheiligste ist schlechtthin Mittel zum Zweck, Waffe zum Kampf. Denn nicht eine friedliche Gesellschaft zur Pflege des inneren Lebens seiner Glieder oder der ihm anvertrauten Seelen will der Orden sein, sondern eine militärisch organisirte und disciplinirte Compagnie oder Cohorte, eine *militaris cohors, centuria, militia Jesu*, wie er sich selbst so gerne nennt, ein wohlexercirtes und wohlisciplinirtes, allzeit schlagfertiges, überall hin vertheiltes Heer, das unter des Himmelskönigs Fahnen im Dienste seines irdischen Stellvertreters nach einheitlichem Plan in strengem militärisch-mönchischem Gehorsam, in willenloser Hingebung mit Waffen aller Art, geistlichen und weltlichen, zu kämpfen bereit ist. „Die Gesellschaft Jesu ist zum Kriege gestiftet, Krieg ist ihre Lösung, Frieden ihr Tod!“ Zu diesem Kampfe tüchtige und wohlgeübte, vor allem aber wohlisciplinirte und an strengste Subordination gewöhnte Streiter sich heranzubilden, die theils als Glieder der Gesellschaft, theils außerhalb derselben in den verschiedensten Lebensstellungen den einen Ordenszweck zu fördern bereit wären, das ist auch das Ziel und darauf beruht das ganze Wesen der jesuitischen Pädagogik. Auf der einen Seite also Abhängigmachung der Schule von einem äußerlichen, ihr völlig fremden, dem kirchlich-hierarchischen Zwecke, auf der anderen Seite aber die berechnete Zweckmäßigkeit, Energie, Ausdauer, Consequenz in dessen rücksichtsloser Verfolgung ist es, was ihren Charakter ausmacht. Nicht für die Schule allerdings wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht fürs Leben, nicht für das zeitliche, nicht für das ewige, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, in dessen Gewinnung der Mensch zugleich seine höchste persönliche Bestimmung erreicht, sondern für die römische Kirche, für die Universalherrschaft des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die der Kirche und des Papstthums zu stellen weiß. Die Kirche des Mittelalters war die Erzieherin der abendländischen Völker zur Christianität und Humanität; der Jesuitismus aber macht das Mittel zum Zweck, den Zweck zum Mittel: Völker und Individuen, Christenthum und Humanität sind ihm bloß Mittel zur hierarchischen Weltbeherrschung. Der Jesuitismus will weder die Religion noch die Wissenschaft um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit fürs bürgerliche oder allgemeine menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannigfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen, wozu er sie brauchbar machen, exerciren und dressiren will. Das Subject mit allen seinen Anlagen, Bedürfnissen, Interessen ganz und gar in die Peripherie der römischen Kirche, in die Dienstbarkeit des Ordens zu ziehen und in dieser Umgrenzung festzuhalten, also daß der Jesuit oder jesuitisch geschulte katholische Christ nichts thut, nichts redet, nichts denkt wider die Kirche und wider die Auctorität der Obern, — daß er, was sein Auge schwarz sieht, weiß zu nennen bereit ist, wenn es die Kirche gebet: dies macht das eigenste Wesen und Streben des Jesuitismus aus, — das ist auch sein oberstes Erziehungsprincip.

II. Äußere Geschichte des Ordens und seines Schulwesens. — Von einer inneren geschichtlichen Entwicklung des jesuitischen Erziehungs- und Unterrichtswesens kann kaum die Rede sein. Aus jenem Princip der Auctorität und Obedienz, das den Grundcharakter des Ordens bildet, folgt von selbst das der absoluten Stabilität. Wie die katholische Kirche von heute ganz dieselbe zu sein behauptet wie

von Anfang an, so sehr sie auch immer den zeitlichen und örtlichen Verhältnissen sich zu accommodiren mußte: so ist auch das jesuitische Schulwesen heute noch in allen wesentlichen Beziehungen völlig dasselbe, und rühmt sich dessen, heute noch dasselbe zu sein, wie es schon von den ersten Ordensgeneralen im vierten Theile der Constitutionen nach seinen Grundzügen angedeutet, und wie es dann unter dem fünften Ordensgeneral Claudius Aquaviva in der 1599 erstmals publicirten *ratio et institutio studiorum* weiter ausgeführt wurde. So zähe aber auch der Orden an seiner ursprünglichen Verfassung und Praxis festhält, so groß ist doch auch nach Umständen wieder die Elasticität und Gewandtheit, womit er den jeweiligen Orts- und Zeitverhältnissen sich anzuschmiegen weiß.

Die Geschichte des jesuitischen Schul- und Erziehungswesens ist daher wesentlich eine bloß äußere, und diese ist wieder ganz dieselbe mit der äußeren Geschichte des Ordens selbst. Sie zerfällt in zwei Hauptperioden: A. Von der Gründung bis zur Aufhebung des Ordens durch Clemens XIV., 1540—1773; B. Von der Aufhebung bis zur Gegenwart, 1773—1879.

A. Auf romanischem Boden und aus dem Geist der romanischen Völker war der Orden erwachsen, innerhalb der romanischen Völker fand er auch seine erste Aufnahme und Verbreitung, wie er ja von Anfang an nichts anderes ist als die Reaction des romanisch-katholischen Auctoritätsprincips gegen das germanische Princip der religiös-sittlichen Autonomie: sein Stifter war Spanier, Frankreich das Land seiner ersten Stiftung, Rom und das Collegium Roman. wurden das Centrum seiner Weltherrschaft, insbesondere auch der Mittelpunkt seiner pädagogischen Wirksamkeit.

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

Rasch hatte sich der Orden zunächst über ganz Italien verbreitet, überall Schulen gegründet und besonders in Rom schon unter des Ignatius Generalat die Pflanzschule des ganzen Ordens, das Collegium Romanum im Jahre 1550 und zum Behuf der

Einwirkung auf Deutschland im Jahre 1552 das Collegium Germanicum errichtet, das sich dann zum C. Germanico-Hungaricum erweiterte. Das Collegium Rom ist das Musterbild aller jesuitischen Collegien, das Collegium Germ. das Musterbild aller jesuitischen Seminare geworden. Besonders Papst Gregor XIII. (1572—85) war es, welcher das Wachsthum und die Blüte beider, des Colleg. Romanum wie des Collegium Germanicum, förderte, neue Collegia nationalia nach dem Vorbilde des letzteren errichtete und überhaupt die Errichtung jesuitischer Lehranstalten inner- und außerhalb Italiens mit außerordentlichem Eifer und Freigebigkeit unterstützte: 22 Jesuitencollegien verdanken ihm ihren Ursprung; gegen zwei Millionen Scudi verwendete er auf die Unterstützung junger Leute bei ihren Studien; es war vielleicht keine Jesuitenanstalt in der Welt, die nicht auf die eine oder andere Weise Gregor's Freigebigkeit erfuhr. Ebenso rasch wie im Kirchenstaat fand der Orden in Neapel Eingang, wo er im J. 1600 schon 21 Professhäuser, 293 Collegien besaß. Nur Venedig schloß ihm 1606 seine Pforten. (s. Cappelletti, die Jesuiten und die Republik Venedig. 1873.)

Fast noch größeren Fortgang als in Italien hatte die Gesellschaft in dem Heimatland ihres Stifters, auf der pyrenäischen Halbinsel. Am schnellsten fand sie Aufnahme in Portugal, wo sie den König Johann III. († 1557) für sich zu gewinnen wußte, und wo ihr an der Universität Coimbra 1554 ein reiches Collegium eingeräumt wurde, das bald auf 100 Mitglieder wuchs. In Spanien, das im Orden selbst anfangs am zahlreichsten vertreten war, gelang es ihm doch erst nach manchen Anstrengungen und Kämpfen, das Mißtrauen der Könige und die Opposition dominicanischer Theologen (besonders des Dominicaners Melchior Canus in Salamanca) zu besiegen und in den Städten Barcelona, Valencia, Alcalá, Gandia, Salamanca Collegien zu begründen. Eine Reihe weiterer Stiftungen folgte, besonders seit der vornehme Spanier Franz Borgia, der nachmalige dritte Ordensgeneral (1565—72), für die Verbreitung desselben in seinem Vaterlande thätig war.

In Belgien hatten sie sich seit 1562 in Löwen und Antwerpen niedergelassen. In den Zeiten des Kampfes wider die spanische Herrschaft wurden sie zwar mehrmals wieder vertrieben, gründeten aber doch, begünstigt von dem ihnen sonst nicht sehr gewogenen König Philipp II. und von Alexander Farnese, der den Grundsatz hatte, in jede zurückeroberete Stadt sogleich die Jesuiten zu berufen, allmählich ihre Collegien zu Courtray, Ypern, Brügge, Gent, Antwerpen, Brüssel u. s. w. Und nicht nur in dem bereits zur Hälfte protestantischen Belgien wußten sie die ausschließliche Herrschaft des Katholicismus wiederherzustellen, sondern auch in den vereinigten Niederlanden suchten sie seit 1592, besonders von Eöln und Löwen aus, nicht ohne Erfolg vorzudringen.

In ein anderes deutsches Nebenland, in die katholische Schweiz eröffnete ihnen ein Oberst der Schweizergarde in Rom den Weg. Im J. 1574 gründeten sie, besonders von der Familie Pfyffer, aber auch von Philipp II., von den Guisen, von Gregor XIII. und EB. Carlo Borromeo unterstützt, ein Collegium zu Luzern, eröffneten 1575 ihre Schulen und die Luzerner waren von ihnen so entzückt, daß sie in einem eigenen Schreiben den Ordensgeneral baten, ihnen die Väter der Gesellschaft nicht wieder zu entreißen: es liege ihnen alles daran, ihre Jugend in guten Wissenschaften und besonders in Frömmigkeit und christlichem Leben wohl angeführt zu sehen. Bald erfolgte mit Unterstützung des Papstes ein Colleg zu Freiburg 1584, von Peter Canisius begründet; 1591 fiengen sie in Pruntrut, 1646 in Solothurn an zu lehren.

Weit längeren und kräftigeren Widerstand fanden ihre Unterrichtsanstalten in Frankreich (s. die gekrönte Preisschrift von Gabriel Compayré, *hist. critique des doctrines de l'éducation en France*. Paris 1879; bes. tom. I. S. 162 ff.) Im Jahre 1550 hatten sie zwar von Heinrich II. die königliche Erlaubnis für ihre Aufnahme im Königreich erhalten und sofort mehrere Collegien gegründet; aber Parlament, Universität, zum Theil auch der französische Episkopat waren ihnen abgeneigt, da alle durch die Privilegien und den Geist des Ordens beeinträchtigt zu werden fürchteten.

Es erhob sich jener merkwürdige, fast hundertjährige Kampf des Jesuitenordens mit der Pariser Universität und dem Parlament, welcher in der Geschichte des französischen Unterrichtswesens eine so bedeutende Stelle einnimmt (s. Ludwig Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich S. 80 u. f., sowie diese Encyclopädie unt. d. Art. „Frankreich“ Bd. II. S. 576; vgl. auch Desjardins, les Jesuites et l'université devant le parlement de Paris en 16 siècle. Paris 1877; Prat (S. J.), recherches historiques et critiques sur la compagnie des J. en France 1564—1626. Lyon 1875 ff. 5 t.) Die Sorbonne erklärte 1554 die S. J. für gefährlich, friedensstörend, mehr zur Zerstörung als zur Erbauung dienend. Das Concil zu Poissy 1561 gestattete ihnen zwar die Zulassung, aber nicht unter ihrem eigenen Ordensnamen, sondern nur als einer gelehrten Gesellschaft, und nur unter der Bedingung, daß sie sich den Bischöfen, den Universitäten und überhaupt dem gemeinen Recht unterwürfen. Als sie nun aber unter dem Namen des Collegiums von Clermont ihre Unterrichtsanstalten in Paris im Jahre 1564 eröffneten und durch Anstellung tüchtiger Lehrer, sowie durch die Ankündigung, daß sie kein Honorar von den Schülern nehmen, sich großen Zulauf verschafften: so bestritt ihnen die Universität, deren Rechte von dem muthigen Kanzler Stephan Pasquier vertreten wurden, den Genuß akademischer Privilegien und besonders das Recht zur Ertheilung akademischer Grade (1564 ff.). Günstigere Aufnahme als in der Hauptstadt hatte der Orden in der Provinz gefunden, besonders in Lyon, wo ihnen 1567 ein prachtvolles Collegium gebaut wurde und wo einzelne ausgezeichnete Lehrer, z. B. Maldonat, die Jugend herbeizogen und fesselten. Von hier verbreiteten sie sich über ganz Frankreich: besonders in Toulouse und Bordeaux siedelten sie sich an, 1574 stiftete ihnen der Cardinal Guise eine Akademie zu Pont à Mousson, die von den Prinzen des königlichen Hauses besucht wurde; der Herzog von Guise errichtete ein Jesuiten-Collegium in Eu, das zugleich für die verbannten Irländer bestimmt war; weitere entstanden in Aix, Pau und vielen anderen Orten. Neue Kämpfe von Seiten der Universität und des Parlaments folgten unter Heinrich IV.: Anton Arnauld verlangte mit feuriger Beredsamkeit nicht nur die Ausschließung der Gesellschaft Jesu vom öffentlichen Unterricht, sondern ihre Ausrottung aus dem ganzen Reiche. Als bald darauf (1594) Johann Châtel, der in dem Jesuitencolleg von Clermont studirt und hier die jesuitischen Grundsätze über den Königsmord eingesogen hatte, ein Attentat auf das Leben Heinrich's IV. machte, so verbannte das Parlament die Priester und Schüler des collège de Clermont als Verfänger der Jugend und Feinde des Staats den 29. Decbr. 1594 aus Paris und Frankreich. Heinrich IV. hob aus Politik, weil er die Jesuiten lieber zu Freunden als Feinden haben wollte, im J. 1603 das Verbannungsdecret wieder auf und nahm sogar den Pater Cotton zum Beichtvater. Im J. 1618 erhielten sie trotz der fortdauernden Reclamationen der Universität durch königlichen Befehl neue Concessionen, insbesondere das Recht, öffentliche Vorlesungen in allen Zweigen der Wissenschaft in ihrem Collegium halten zu dürfen, nur unter der Bedingung, daß sie sich den Statuten der Universität unterwürfen. Dennoch beharrte diese in ihrem Widerstand in Betreff der Ertheilung akademischer Grade, bis endlich die Gunst Ludwig's XIV., der nacheinander zwei Jesuiten zu Beichtvätern hatte, jede weitere Einrede verstummen machte und dem Orden zur Erreichung des längst angestrebten Zieles verhalf. Als ein äußeres Zeichen königlicher Gunst erhielt das Collegium von Clermont bei einem Besuch Ludwig's XIV. die Erlaubnis, seinen Namen mit dem nachher so berühmt gewordenen des collège de Louis le grand vertauschen zu dürfen. Unter all diesen Anfechtungen hatte der Orden die Zahl seiner Anstalten in allen Theilen Frankreichs fortwährend vermehrt: im Anfang des 17. Jahrhunderts zählte er bereits 200, im Jahr 1750 sogar 669 Schulen in Frankreich, worunter mehrere von großem Umfang: das Colleg von Clermont zählte 1651 c. 2000, 1675 c. 3000 Studenten. Durch die anziehende gefällige Weise ihres Unterrichts, durch ihre Accommodation an die Sitten und Gewohnheiten der Welt hatten sich die Jesuiten die Gunst aller Classen zu verschaffen gewußt: Kinder aus den höchsten Familien wie die

Unbemittelten suchten ihren Unterricht und besonders widmeten sie sich in ihren Seminaren der Erziehung der Geistlichkeit. Auch auf die Staatsanstalten wie auf andere religiöse Orden, z. B. die Benedictiner, wirkte die erfolgreiche Concurrenz der Jesuitenanstalten wohlthätig zurück: die Lehrer wurden eifriger, die Methoden anregender, der Kreis der Unterrichtsfächer erweitert, insbesondere auch mehr Fleiß auf die Lehrerbildung verwendet.

Auch entstanden unter jesuitischer Anregung noch andere religiöse Congregationen, die gleichfalls mit dem Jugendunterricht besonders in Frankreich sich befaßten: so namentlich die 1724 durch den Abbé Baptist de Laſalle gestiftete Congregation der christlichen Schulbrüder, *frères ignorantins*: sie bildeten eine Ergänzung der pädagogischen Thätigkeit der Jesuiten hauptsächlich dadurch, daß sie sich dem unentgeltlichen Volksschulunterrichte widmeten (s. d. Art. Schulbrüder). Mit Unterstützung der Jesuiten, deren religiöse Grundsätze sie theilten, fanden sie einen ausgedehnten Wirkungskreis in Frankreich, z. Th. auch in anderen Ländern, und vertraten theilweise die Stelle des Jesuitenordens nach dessen Aufhebung (s. u.).

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

Zuerst suchte man aus der Ferne auf diese Gebiete einzuwirken: Hauptmittel dazu war die Errichtung von National-Collegien, von Erziehungsanstalten, die sich zur Aufgabe machten, Jünglinge aus den betreffenden Nationen in jesuitischem Geiste heranzubilden, und sie dann als Missionare in ihre Heimat zu senden. Die erste derartige Anstalt war das bereits 12 Jahre nach der Stiftung des Ordens von Ignatius selbst gegründete Collegium Germanicum in Rom, ein klösterliches Erziehungsinstitut für junge Deutsche, anfangs nur für Geistliche, später eine Zeit lang auch für Laien. Seine Zöglinge lebten unter Aufsicht jesuitischer Oberen zusammen und theilten den Unterricht im Coll. Romanum. Eine Reihe von ähnlichen Anstalten schloß sich später an dasselbe an. Die oberste Leitung des Coll. Germ. erhielt eine Commission von 6 Cardinälen, Protectoren genannt; sie sollen sich mit Hülfe von Vertrauensmännern in Deutschland und anderen kaiserlichen Ländern nach fähigen jungen Leuten umsehen; diese sollen 15—21 Jahre alt, gesittet und von der Natur wohl ausgestattet, namentlich mit einer leichten und geziemenden Art sich auszudrücken begabt sein. Sie verpflichten sich zu lebenslänglicher Treue gegen den Papst, die katholische Kirche und die katholische Religion, versprechen die geistlichen Weihen zu nehmen, wenn die Protectoren es befehlen, und im Collegium zu verharren, bis sie für tüchtig erachtet sind, in ihre Heimat gesendet zu werden. (S. über das Coll. Germ. und die übrigen collegia nationalia: J. Cordara, *coll. Germ. et Hungarici historia*, Rom 1770; Das deutsche Collegium in Rom; Entstehung, geschichtlicher Verlauf, Wirksamkeit u. Leipzig 1843; Theiner, *Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten*, Mainz 1838, S. 85 ff.; Zirngiebl, bes. aber Mejer, *die Propaganda*, Th. I. S. 73 ff. und ders. in Herzog's Realenc. II. S. 780 ff.).

Bald aber begann der Orden auch schon seine Niederlassungen auf deutschem Boden selbst zu gründen: zuerst war es Wien, wo König Ferdinand auf den Rath seines Reichsvaters, Bischof Urban von Raybach, die Gründung eines Collegiums gestattete (1551), „denn das einzige Mittel, die katholische Kirchenlehre in Deutschland aufrecht zu erhalten, bestehe darin, daß man dem jüngeren Geschlecht gelehrte und fromme Katholiken zu Lehrern gebe.“ Sie lehrten in 6 Classen lateinische Sprache und andere Wissenschaften; bald erlangten sie überwiegenden Einfluß auf die Universität und bekamen zuletzt seit 1624 dieselbe völlig in ihre Hand: sie erhielten die potestas amplis-

sima docendi literas humaniores, linguam latinam, graecam, hebraicam, philosophiam denique omnem ac theologiam (s. Socher, historia prov. Austriae S. J. I. 21; Ranke, Päpste II. S. 25. 460; Zirngiebl, Studien S. 265 ff. und d. Art. Oesterreich Bd. V, 356 ff.).

Stauenswerth war die Schnelligkeit, womit der Orden sich weiter in Deutschland verbreitete, d. h. zunächst in Süd- und Mitteldeutschland: Bayern, Tyrol, Franken, Schwaben, den Rheinlanden, Böhmen, Mähren u. s. w. Freilich war der Orden hier nicht einheimisch, sondern ein ausländischer, romanischer Importartikel: daher waren es anfangs meist „welsche Väter“, Spanier, Italiener, Niederländer, welche ihn auf deutschem Boden vertraten. Bald aber gewann er auch deutsche Kräfte, so 1543 als ersten Deutschen den für die Zwecke des Ordens, für seine Verbreitung in Deutschland, namentlich auch für die Ausbildung der jesuitischen Pädagogik unermüdet thätigen Peter Canisius (eigentlich de Hondt, geb. 1524 zu Rimwegen, Lehrer und Gründer verschiedener Anstalten in Ingolstadt, Wien, Dillingen, Augsburg u., Verfasser von zwei 1554 und 1566 erschienenen jesuitischen Katechismen, † 1597 zu Freiburg in der Schweiz). Rasch folgte die Gründung von Lehranstalten der Jesuiten in Eßln, wo sie 1556 eine Bursa erhielten und in ihrem Collegium zu den drei Kronen 1634 über 1200 Schüler vereinigten; in Ingolstadt, wo ihnen die Herzoge Wilhelm IV. und Albrecht und deren Beamte, Canzler Wiguleus Hundt und der Geheimschreiber Schwigger, trotz mannigfachen Widerstands von Seiten der Stadt und Universität 1556 Aufnahme und bald einen Hauptmittelpunct ihrer Wirksamkeit verschafften; in Prag, wo ihnen in demselben Jahr Kaiser Ferdinand ein Pädagogium vorzüglich für die adelige Jugend gründete und wo der katholische Theil des böhmischen Adels, besonders die Rosenberg und Lobkowitz, ihnen seine Unterstützung zuwandte (s. bes. Tomek, Geschichte der Prager Universität 1849); in München 1559, wo sie sich als in dem „deutschen Rom“ bald besonders heimisch fühlten und wo die eifrig katholischen Herzöge, wie Albert V., Wilhelm V., Maximilian ihnen reichste Gunst und Förderung angedeihen ließen (s. Kluckhohn, die Jesuiten in Bayern in Sybels Zeitschrift 1874. II.; und Geschichte des Schulwesens in Bayern. München 1875); in Dillingen 1563, wo ihnen von dem Cardinal-Bischof Otto Truchseß von Augsburg ein wohlthätiges Collegium und sämtliche Lehrstühle der Universität übergeben wurden. Weitere Collegien erhielten Innsbruck (s. Probst, Geschichte der Universität Innsbruck 1870), Olmütz, Brünn, Trier (1570), Mainz (1568), Speier, Aschaffenburg, Braunsberg (1569), Hall in Tyrol, Graz, Fulda (1573), Augsburg (1579), Hildesheim (1595), Heiligenstadt (1575), dessen Gymnasium schon nach 2 Jahren über 200 Schüler zählte, Paderborn, wo ihnen von Bischof Theodor von Fürstenberg 1596 das Gymnasium übergeben und ihr Collegium 1604 aufs prächtigste ausgestattet wurde, Münster, wo sie seit 1587 unterstützt vom Rath und Fürstbischof schnell große Erfolge erreichten und schon nach wenig Jahren 1000 Schüler zählten (Sökeland, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums, Münster 1826. 8); Würzburg, wohin sie Bischof Julius Echter von Mespelbrunn, selbst ein Jesuitenzögling aus dem Collegium Romanum, rief, um mit ihrer Hilfe 1584—87 den Protestantismus in seiner Diocese gewaltsam zu vernichten; Fulda, wo der eifrig katholische Abt Balthasar ihnen Haus und Schule baute und selbst bei ihnen Unterricht nahm u. s. w.; im Anfang des 17. Jahrhundert Constanz (1604), Bamberg (1612), Passau (1613), Eichstädt (1616), Neuburg, Düsseldorf u. s. w. Unermesslich war die Reaction, welche der Orden gerade in dem Stammland der Reformation, in Deutschland, bewirkte, anfangs durch die friedlichen Mittel der Ueberredung, durch Predigt und Jugendunterricht, durch ihre mit Wittenberg und Genf, mit Tübingen, Heidelberg, Jena u. concurrirenden und in einer Masse von Streilitteratur polemisirenden Universitäten, wie durch ihre den Gymnasien entsprechenden niederen Lehranstalten, welche durch den Glanz ihrer Leistungen, durch den Vortheil des unentgeltlichen Unterrichts und andere Mittel sich empfahlen und besonders Söhne aus den höheren Ständen, nicht selten auch aus evangelischen Familien, an sich zu locken suchten. Bald aber, nachdem die „welschen Väter“ durch das allmählich, aber nur um so sicherer wir-

fende Mittel der Erziehung und des Unterrichts die katholisch-kirchliche Gesinnung und den Respect vor den Auctoritäten und Cultusformen der römischen Kirche wieder in die Herzen der Jugend und durch diese in den Schoß der Familien eingepflanzt hatten, ergab sich auch Zeit und Gelegenheit, zu den rascher wirkenden Maßregeln gewaltsamer Gegenreformation überzugehen. Was die jesuitischen Lehrmeister im Schoß ihrer Collegien theoretisch begonnen, das suchten ihre Schüler und Freunde in hohen und niedern Ständen, auf Bischofsstühlen und Thronen (ein Herzog Albrecht V. und Wilhelm von Bayern, Erzherzog Karl von Steiermark, ein Kaiser Ferdinand II. und III., ein Maximilian von Bayern wie Wallenstein, Tilly u. a. waren Jesuitenschüler und -Freunde) fortzusetzen und praktisch zu verwirklichen — die systematische Bekämpfung, gewaltsame Verdrängung und völlige Ausrottung des Protestantismus. Das ganze Werk der theils listigen theils gewaltsamen Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert insbesondere aber der dreißigjährige Krieg mit all dem Jammer, den er über Deutschland gebracht, ist wesentlich ein jesuitisches Erziehungsergebnis, wie denn auch während desselben die Jesuiten jeden Sieg der katholischen Waffen benützten, um neue Positionen in Deutschland einzunehmen. So rückten sie in Böhmen ein (1620, wo jetzt erst „das goldene Zeitalter der Jesuiten“, aber auch die Zeit des tiefsten Verfalls der Bildung und Wissenschaft begann), in der Pfalz, in Württemberg, in norddeutschen Ländern und Städten. Insbesondere aber schickten sie sich an, das Restitutionsedict vom 3. 1629, das Werk des Jesuiten Lamormain, in ausgedehntestem Maß für sich zu benützen; bereits war in Rom beschlossen, die in Folge des kaiserlichen Edicts zu restituirenden Güter sollen vorzugsweise zu Errichtung von Seminaren, Alumnaten, Schulen und Collegien der Jesuiten verwendet werden. Die Jesuitenanstalten würden sich auch über ganz Norddeutschland ergossen haben, hätte nicht das Erscheinen Gustav Adolfs dem Gang der Dinge eine andere Wendung gegeben.

Am wenigsten gelang es dem Orden und seinen Schulanstalten in England und den nordischen Reichen, einen mehr als ganz vorübergehenden Eingang zu finden. Zwar blieb nichts unversucht, um besonders in England Boden zu gewinnen: zu Douai 1590, zu Rheims und zu Rom 1579 wurden jesuitische Collegien gegründet, die ihre Alumnaten für die englische Mission heranbilden sollten; aber die Strafgesetze der Königin Elisabeth verpönten jede Verführung zum Katholicismus als Hochverrath und verbannten alle Jesuiten und Jesuitenzöglinge aus England (1585). Auch die erneuten Versuche zur Festsetzung des Ordens in England unter den Stuarts, besonders unter Jakob II., unter dem sie sogar ein zahlreich, auch von protestantischen Zöglingen besuchtes Colleg in Savoy errichteten, führten nur zum Verderben der verblendeten Herrscher, die den jesuitischen Verführungskünsten ihr Ohr geliehen; vgl. Henry Foley, records of the English Province of S. J. 3 Bde. 1877.

Ebenso hatten in Schweden die Versuche der Jesuiten seit 1574, den König und das Volk durch Nationalmissionare, die in den Jesuitenschulen zu Braunsberg, Olmütz, Fulda gebildet wurden, in ihre Netze zu ziehen (schon trug man sich in Rom mit dem Plan, eine Jesuitenschule zu Stockholm zu errichten), kein anderes Resultat, als die Verbannung der Jesuiten nicht nur, sondern aller Katholiken aus Schweden.

In Polen dagegen gelang es dem Orden, besonders den jungen Adel für sich zu gewinnen und dessen Erziehung fast ganz in seine Hände zu bekommen. Cardinal Hosius, Bischof von Ermeland, stiftete ihm zuerst ein Collegium zu Braunsberg 1569; bald wurde das ganze Land von seinen Schulen und Schülern überschwemmt, besonders unter der Regierung des „Jesuitenkönigs“ Sigmund III. und Johann Casimir's, der sogar selbst Mitglied des Ordens gewesen war. In Pultusk, wo das Collegium bald 400 Zöglinge zählte, alle von Adel, in Posen, Wilna, Krakau, Grodno, Thorn u. a. D. besaßen sie ihre Anstalten; „hundert von gelehrten, rechtgläubigen, gottgeweihten Männern aus dem Orden waren beschäftigt, durch Schulen und Sodalitäten, Wort und Schrift Irrthümer auszurotten und katholische Frömmigkeit zu pflanzen“ (Argentius de rebus soc. Jesu in regno Poloniae 1615; Ranke II. S. 392 ff.). Welcher Geist „katho-

lischer Frömmigkeit“ von den „gottgeweihten“ Männern in diesen Anstalten gepflanzt wurde, davon geben deutliches Zeugnis jene oft wiederholten brutalen Gewaltthaten, welche von fanatisirten Jesuitenschülern gegen die polnischen Protestanten verübt wurden: so 1606 und 7 in Krakau, 1611 zu Wilna, 1616 in Posen, und bei dem schändlichen „Blutgericht zu Thorn“ 1724 war gleichfalls ein jesuitischer Schulknabe der erste Anstifter blutiger Greuel. Welche schwere Mitschuld aber an dem gesammten sittlich-geistigen und politischen Verfall des unglücklichen Polenvolkes der jesuitischen Pädagogik zur Last fällt, hat ein Pole selbst, Graf Krasinski, nachgewiesen (*Historical sketch of the rise, progress and decline of the reformation in Poland*. London, 1838; deutsch, Leipzig, 1841). Vgl. E. v. Brüggem in Preuß. Jahrb. 1873. Nov.

Auch in Ungarn waren die Jesuiten Hauptanstifter des blutigen Fanatismus, womit die dortigen Protestanten seit den Tagen Kaiser Ferdinand's II. verfolgt wurden. Berufen wurde die Gesellschaft dorthin zuerst durch den Erzbischof von Gran, Nicolaus Olahus, der zur Erziehung einer katholisch-gesinnten Geistlichkeit und um dem Verfall des Katholicismus in Ungarn zu steuern, 1561 ein Jesuitencolleg zu Tyrnau stiftete; dann durch den Jesuiten Pazmany, der von Kaiser Mathias zum Erzbischof von Gran erhoben wurde. Aber erst unter Kaiser Leopold (1658—1705) begann das goldne Zeitalter der Jesuiten in Ungarn, die fortan eifrigst bemüht waren, nicht bloß ihre eigenen Schulanstalten über das Land zu verbreiten, sondern auch durch systematische Verfolgungen und Beeinträchtigungen die Anstalten der Protestanten zu verderben.

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

B) 1773—1879. Aufhebung, Wiederherstellung und gegenwärtiger Bestand. Die im Jahr 1773 für den Orden eingetretene Katastrophe war längst vorbereitet. Denn auf die Zeit der Erhebung und Ausbreitung, der Blüte und Herrschaft des Ordens und seiner Schulanstalten war, besonders seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, eine Zeit des Nachlassens und Sinkens, der Erschlaffung und Verweltlichung (besonders durch einseitige Vertiefung in politisches und mercantiles Treiben) gefolgt, die sich insbesondere auch in seinen pädagogischen Leistungen offenbarte (s. Ranke Bd. III. S. 122 ff. und bes. 129 ff.). Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts bestand zwar noch, aber man nahm Geschenke und suchte besonders reiche Schüler. Die Professoren, welche bisher in eigenen Häusern von Almosen gelebt hatten, drängten sich in die Stellen von Rectoren reicher Collegien, um deren Einkünfte in Ruhe zu genießen, während die eigentliche Amtsführung in Schule und Kirche jüngeren Leuten überlassen wurde. Die Disciplin verfiel und es wird vielfach über grobe Zuchtlosigkeit und Noheit der Jesuitenschüler geklagt; die wissenschaftlichen Leistungen blieben, da man gegen jede Neuerung sich hartnäckig verschloß, jeden Fortschritt grundsätzlich verdamnte, hinter den Anforderungen der Zeit zurück; der gute Geschmack in den Schulen schien ausgestorben zu sein; der ganze Orden, seine Moral besonders wie seine Pädagogik, sank in der öffentlichen Achtung. Nicht bloß hatte der Jesuitenorden mit der Rivalität älterer Orden zu kämpfen — der Benedictiner und Dominicaner, die er durch Bestreitung der Lehrauctorität des heil. Thomas sich zu Feinden gemacht: sondern auch im Schoß des katholischen Klerus und Volks regte sich allmählich eine immer allgemeinere Opposition aller frömmern, freieren und sittlich ernsteren Elemente gegen die Dogmatik und Moral, gegen die Politik und Industrie, insbesondere auch gegen die Pädagogik der Jesuiten. In dem Gallicanismus, Quietismus, Jansenismus, auf kirchlichem dogmatischem, ethischem, zum Theil auch auf pädagogischem Gebiet (über die *petites écoles* von Port-Royal s. bes. *Compayré, histoire* c. S. 246 ff.; dann aber bes. in den neuen Ideen des achtzehnten Jahrhunderts, in dem Geiste der Aufklärung und Auflehnung, den der Jesuitismus theils nicht mehr zu dämpfen vermochte, theils selbst mit großgezogen hatte,

erstunden seiner Herrschaft immer gefährlichere Gegner. Gieng der Orden auch aus den ersten Conflict noch äußerlich siegreich hervor, so dienten doch jene Kämpfe selbst und besonders die Enthüllungen, welche Paskal in seinen berühmten Provincialbriefen (1656) über die moralischen Grundsätze der Gesellschaft machte, sowie später die Aufdeckung ihrer politischen und mercantilschen Operationen (1750 ff.) wie ihrer pädagogischen Sünden dazu, die Jesuiten mehr und mehr auch bei den katholischen Völkern zu discreditiren, sie zu einem Gegenstand des Verdachtes, der Entrüstung und Verachtung zu machen. Die Stellung der Jesuiten war schließlich sogar in den katholischen Ländern eine unhaltbare geworden. Und als dann endlich, nach der vorangegangenen Ausweisung der Jesuiten aus der Mehrzahl der katholischen Staaten und nachdem der Orden selbst sich für unverbesserlich erklärt hatte (*sint ut sunt, aut non sint*), Papst Clemens XIV. den 21. Juli 1773 das für ihn wie für den Orden gleich verhängnisvolle Aufhebungs-breve *Dominus ac Redemptor noster* erließ, so wurde diese Maßregel fast in ganz Europa mit ungetheiltem Jubel aufgenommen. Nur vereinzelte Stimmen prophezeiten den Verfall des katholischen Schulwesens; Rußland gewährte dem Orden eine Zuflucht und gestattete ihm die Fortführung seiner Schulanstalten; Friedrich II. von Preußen aber, obgleich er keine Lust hatte sich öffentlich zum Protector des Ordens zu erklären, war doch bemüht, die Ordensglieder nach Schlessien zu ziehen, weil er durch sie einen wohlfeilen kathol. Schulunterricht zu erhalten hoffte. Erst König Friedrich Wilhelm II. verbot den Orden in Preußen. Auch sonst übrigens, namentlich z. B. in Oesterreich, wurden die Exjesuiten vielfach als Lehrer an den Staatsanstalten verwendet, auch die eingegangenen Jesuitengüter wenigstens theilweise für Schulzwecke bestimmt.

In dem Zeitalter der Gegenreformation hatte der Jesuitismus seine Entstehung und erste Ausbreitung gefunden; die auf die Erregung des Reformationszeitalters gefolgte Zeit geistiger Erschlaffung hatte sein Wachsthum begünstigt. Eine ähnliche Zeit des Rückschlags und Rückfalls, die auf die Revolutionsstürme und Befreiungskriege seit 1814 ff. gefolgt Jahre der Ermattung, der Reaction und Restauration, brachte dem Orden seine förmliche Wiederherstellung. Aufgehört hatte er und sein Einfluß auf das Erziehungswesen der katholischen Völker eigentlich nie. Denn auch in der Zwischenzeit hatte er in offener Renitenz gegen das Papstthum, nicht bloß in Rußland, seit 1779 sogar unter einem eigenen Generalvicar, sondern auch anderwärts in der Verborgenheit und unter verschiedenen Namen, namentlich unter dem des Ordens der Redemptoristen oder Liguorianer, als „Gesellschaft vom heil. Herzen Jesu“, als Väter des Glaubens, Paccanaristen u. fortgelebt und fortgelehrt. Die Gesellschaft Jesu hatte sich nur scheinodt gestellt, um nicht völlig todtgeschlagen zu werden: bei den ersten Sonnenstrahlen der Restauration, die über Europa zu leuchten begannen, wachte sie alsbald wieder auf. Kaum war Papst Pius VII. vorzugsweise durch die Bemühungen zweier evangelischer und einer schismatischen Großmacht nach Rom zurückgekehrt, als er den 7. Aug. 1814 durch die Bulle *Sollicitudo omnium ecclesiarum* den Orden in seiner alten Verfassung mit all seinen früher besessenen Privilegien restituirte. Ausdrücklich erhielt er auch wieder die Erlaubnis, sich der Erziehung der katholischen Jugend zu widmen, Seminare und Collegien zu leiten, nach der Weise des Instituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens zu unterrichten und zu guten Sitten zu bilden. Fast in der ganzen katholischen Christenheit wurde diese Maßregel mit Ueberraschung aufgenommen. Auch gelang es der Gesellschaft zunächst nur in Italien (bes. Neapel und Sicilien, Kirchenstaat, Sardinien, Modena) und Spanien wieder Eingang zu finden: überall wo sie zugelassen wurde, warf sie sich gleich wieder vorzugsweise auf das Lehr-
amt, wenn gleich anfangs bei ihr selbst großer Mangel an tüchtigen Lehrkräften war. Papst Leo XII. gab ihr 1824 das Collegium Romanum nebst mehreren anderen Anstalten zurück und legte damit die Erziehung eines streng katholischen Klerus wieder in ihre Hand. Derselbe Papst war es, der 1826 die von einigen französischen Exjesuiten in Paris 1800 gestiftete Gesellschaft der Damen vom heil. Herzen Jesu (*saoré-coour*) bestätigte, die als Affilirte des Jesuitenordens erscheinen und die katholische Erziehung

der weiblichen Jugend sich zur Aufgabe machen. Gregor XVI. übergab dem Orden die ausschließliche Leitung des Collegiums der Propaganda in Rom (1836) und bezeugte ihm auf jede Weise seine Verehrung. Ganz besonders aber war es der General Roothaan (1829—53), der dem Orden zu neuem Einfluß und Ausbreitung zu verhelfen suchte und der insbesondere auch die jesuitischen Erziehungsgrundsätze durch die neue, 1829—32 veranstaltete Revision der *ratio studiorum* zu erneuter Herrschaft brachte, und wie so ganz der neue 1853 gewählte Ordensgeneral Pater Bex auch in dieser Beziehung in die Fußstapfen seines Vorgängers trat, spricht deutlich sein den 15. Juli 1854 an das österreichische Unterrichtsministerium gerichtetes Schreiben aus, worin er allen staatlichen Reformversuchen gegenüber für unveränderte Festhaltung an den Constitutionen und den Vorschriften der *ratio studiorum* der Gesellschaft Jesu sich erklärt (Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 31 ff.). Die Gesellschaft selbst und ihre Freunde wurden seit der Zeit ihrer Wiederherstellung nicht müde, immer wieder die Trefflichkeit des jesuitischen Unterrichts und ganz besonders auch die politische Brauchbarkeit ihrer Erziehungsweise anzupreisen. Die weitverbreiteten Sympathieen solcher, welche unter den Stürmen der letzten Vergangenheit nichts gelernt und vieles vergessen hatten, und besonders die großartige Verblendung kurzichtiger Staatsmänner, welche, getäuscht durch die Phrase von der sogenannten Solidarität der conservativen Interessen, Reform und Revolution verwechselnd, in jesuitischen Erziehungsgrundsätzen das sicherste Mittel sahen zur Aufrechthaltung des Bestehenden, kamen der Rehabilitation des Ordens in der ersten wie in der zweiten Reactionsperiode unseres Jahrhunderts (1814 ff. wie 1849 ff.) trefflich zu Statten.

Doch war auch diese Periode neuen Siegs und neuer Herrschaft nicht ohne schwere Kämpfe und wiederholte Niederlagen für den Orden und seine pädagogische Wirksamkeit.

In Italien besaß der wiederhergestellte Orden (1814) nach wenigen Monaten bereits wieder 9 Collegien im Kirchenstaat; bald kamen weitere in anderen Ländern hinzu, mehr als er anfangs mit seinem spärlichen Lehrerpersonal versorgen konnte. In Genua, Turin und an vielen anderen Orten erhielt er prachtvolle, zahlreich besuchte Collegien: in Turin leitete Roothaan 1823 das Collegium St. Francesco de Paula, wo die ganze vornehme Jugend ihre Erziehung erhielt. Besonders auch in Neapel und Sicilien fand der Orden günstige Aufnahme: 1845 besaß er in Sicilien 15, auf dem Festland 4 Collegien.

Aus Rußland, wo die Jesuiten nach der Aufhebung des Ordens unter Katharina II. eine Zuflucht gefunden, wurden sie bald nach dessen Wiederherstellung — den 13./25. März 1820 — von Kaiser Alexander I. um ihrer propagandistischen und politischen Intriguen willen durch kaiserlichen Ukas auf ewige Zeiten verbannt, bes. „weil sie die Unerfahrenheit der Jugend benutzen, um diese zu verführen“.

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

In Oesterreich erhoben sich in der Periode der Restauration sofort Stimmen, welche die jesuitische Unterrichtsmethode als die einzige für den Kaiserstaat passende aufs neue anempfahlen: „die Jesuiten — hieß es — haben dem Staat gehorsame Bürger, der Kirche gläubige Katholiken erzogen“. Allein bei allem Eifer für politische und geistige Reaction herrschte doch gegen die Jesuiten an entscheidender Stelle lange Zeit hindurch eine Antipathie: Kaiser Franz I. wollte nichts von ihnen wissen, Metternich war ihnen abgeneigt. Nur unter dem Namen der Ligorianer fanden sie anfangs (seit 1816) Eingang, aber keine pädagogische Wirksamkeit; nur in Galizien und der Lombardei errichteten sie seit 1820 mehrere Gymnasien (zu Tarnopol, Lemberg, Brescia.). In den übrigen

Provinzen erhielten sie erst seit 1838, besonders durch den Einfluß des weiblichen Theils der Kaiserfamilie (Erzherzogin Sophie u. a.) wieder Aufnahme und immer unbeschränktere Zulassung auf dem Gebiete des Unterrichts. Collegien entstanden zu Innsbruck, Grätz, Linz und an anderen Orten; die Trefflichkeit der jesuitischen Lehr- und Erziehungsmethode wurde in marktchreierischer Weise angepriesen; seit 1845 erhielten sie unbeschränkte Zulassung auf dem Gebiet des Unterrichts. Doch erhoben sich auch kräftige Stimmen gegen sie, wie z. B. mitten in dem storkatholischen Tyrol der gelehrte Benedictiner P. Albert Bäger in Innsbruck mit unerschrockenem Freimuth das Unterrichtswesen der Jesuiten und ihre Leistungen auf diesem Gebiet in öffentlichen Vorträgen angriff (s. die Jesuiten in Tyrol von einem Tyroler 1845; vgl. Bd. V. 420).

Auf das übrige Deutschland wie auch Großbritannien suchten sie theils wieder von den Nationalcollegien in Rom, theils von näher gelegenen Missionsstationen aus einzuwirken. In England besaßen sie schon 1841—44 eine Reihe von Collegien und Häusern (besonders das Collegium und Seminar zu Stonyhurst) und haben seit 1850 sich noch erheblich vermehrt; das Coll. zu Stonyhurst zählte 1860 gegen 300 Schüler. In Preußen sah sich König Friedrich Wilhelm III. veranlaßt, durch Cabinetsordre vom 13. Juli 1827 den Besuch auswärtiger Jesuitenanstalten allen seinen Unterthanen zu verbieten.

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

In dem Land der allchristlichsten Könige, in dem gottlosen Frankreich, wußten sich die Jesuiten in den Tagen der Restauration, von Ludwig XVIII. und mehr noch von Carl X. zugelassen und vielfach begünstigt, allmählich und in der Stille einzuschleichen und der Leitung des Jugendunterrichts, besonders der Heranbildung des Klerus in den sog. kleinen bischöflichen Seminaren in immer weiterem Umfang zu bemächtigen. Da aber der Orden keine gesetzliche Existenz in Frankreich hatte und da der Secundarunterricht für Laien unter Aufsicht der Universität stand, der sich die Jesuiten nicht unterwerfen wollten: so wurde der Schleichweg eingeschlagen, daß viele Bischöfe ihre zur Vorbildung des Klerus bestimmten sog. kleinen Seminare den Jesuiten anvertrauten und in dieselben auch Schüler weltlichen Standes aufzunehmen gestatteten, wodurch die gesetzliche Aufsicht der Universität umgangen wurde. Die bedeutendste unter diesen Anstalten war die zu Montrouge, eine halbe Stunde von Paris, wo besonders die vornehmen Geschlechter des alten Frankreichs ihre Söhne erziehen ließen. Allein gerade die hartnäckige Verblendung, womit die bourbonische Dynastie ihren „Thron“ durch den „Altar“, d. h. durch Begünstigung der Jesuiten- und Priesterherrschaft stützen zu können vermeinte, und die Nichtachtung der Volksstimme, welche der Regierung zwei die kleinen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 abgedrungen hatte (infolge der Anklage des Grafen Montlosier), war mit ein Hauptgrund, der die Julirevolution des Jahres 1830 herbeiführte. Mit den Bourbonen wurden auch die Jesuiten, deren Zahl auf 436 gestiegen war, aus Frankreich vertrieben, ihre Collegien zu St. Acheul und Montrouge, sowie ihr Missionshaus in Paris vom Volk demolirt, der Orden für eine in Frankreich verbotene Congregation erklärt, die Ordensglieder, die sich wieder einzuschleichen versuchten, mit Gefängnisstrafe belegt. — Aber zur Vorderthür hinausgeworfen, wußten sie auch diesmal wieder durch die Hinterthür zurückzukehren: die Juliusdynastie, obwohl mit dem Liberalismus kokettirend, fand es gerathen, doch auch dem katholischen Episkopat sich günstig zu erweisen. Während der Jesuitenpater Ravignan mit seiner glänzenden Kanzelberedtsamkeit die neuigkeitslüsternden Ohren der Pariser kitzelte, versuchte der Klerus unter dem Aushängschild der Freiheit

die niederen Bildungsanstalten der Aufsicht der Universität zu entziehen, um sie den geistlichen Corporationen, in erster Linie den Jesuiten, in die Hände zu liefern. Besonders seit 1842 begann die Agitation des Episcopats für Unterrichtsfreiheit, wobei die Bischöfe nur die Vorkämpfer der Jesuiten waren. Die Aufregung wurde gesteigert durch massenhaft erscheinende Streitschriften für und wider (z. B. von Michelet, Duinet, Cahour, Genin u. s. w.), durch Eugen Sue's ewigen Juden, durch den Prozeß Affenaer und die dabei gemachten Enthüllungen über Ausbreitung und Organisation des gesetzlich immer noch verbotenen Ordens. Endlich führten die durch Thiers, Interpellation veranlaßten Beschlüsse der Deputirtenkammer, und die infolge davon eingeleiteten Verhandlungen der französischen Staatsregierung mit der römischen Curie zur Abberufung des Ordens aus Frankreich und zur Auflösung seiner Collegien zu Paris, Avignon, Lyon und St. Acheul. Allein auch diesmal blieb der Rückschlag nicht aus. Das auf die Revolution des Jahres 1848 gefolgte Kaiserthum Napoleons III., aus politischen Gründen auf den Klerus sich stützend, hat den Jesuiten die Thore Frankreichs aufs neue geöffnet. Wieder begannen sich ihre Erziehungshäuser und Seminare mit Söhnen gunstsuchender Familien zu füllen; die Gesetzgebung, „über kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile sich hinwegsetzend“, hat die für die geistlichen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 beseitigt und durch das Gesetz v. 15. März 1850 den religiösen Genossenschaften, d. h. insbesondere den Jesuiten, die ausgedehnteste Freiheit zu Errichtung und Leitung ihrer Schulanstalten zugestanden. Im Jahr 1864 besaßen sie in Frankreich wieder 11 Collegien mit 4200 Schülern. Insbesondere befaßten sie sich auch mit der Vorbildung von Offizieren für die Militärakademie: mit welchem Erfolg hat das J. 1870 gezeigt. Wie nichtig überhaupt diese vermeintliche Stütze, hat im Sturz des Kaiserthums 1870 sich geoffenbart, aber auch in der neuesten französischen Republik seit 1870 dauern die Kämpfe um Freiheit des Unterrichts oder klerikal-jesuitischen Beherrschung desselben fort, wie gerade neuestens (1879) die Verhandlungen über die sog. Ferry'schen Gesetze zeigen, die dazu bestimmt sind, die Jesuiten zu verhindern, dem Volk einen Unterricht zu geben, der den Prinzipien der modernen Gesellschaft zuwider. (vgl. *Revue des deux Mondes* 1879. Junibd. 33, und die übrige Tagesliteratur über die Ferry'schen Gesetze und die „Unterrichtsfreiheit.“) Die Jesuiten haben in weniger als 12 Jahren die Zahl ihrer Häuser und Zöglinge nahezu verdoppelt: die Zahl ihrer Zöglinge wird pro Dec. 1876 angegeben auf 9131. Es muß sich zeigen, ob die französische Nation in dem herannahenden großen Culturkampf für oder wider den Jesuitismus sich entscheiden wird. (S. den Art. Frankreich, sowie Hahn, *Unterrichtswesen in Frankreich*; ders., *Geschichte der Auflösung der Jesuiten-Congregationen in Frankreich im Jahre 1845*. Leipzig, 1846, und Compayré, *histoire critique*, Paris 1879.)

Zu besonderer Blüte gelangte der Jesuitenorden und sein Unterrichtswesen in dem Musterstaat des modernen Liberalismus, in Belgien, wohin ein großer Theil der in Frankreich und Deutschland arbeitslos gewordenen Väter sich zurückzog und wohin dann auch viele katholische Familien von auswärts ihre Söhne ihnen nachschickten. Kaum war im Jahre 1830 durch eine Coalition der ultramontanen mit der liberalen Partei die belgische Revolution und die Losreißung Belgiens von Holland zu Stande gekommen: so benützte der Jesuitenorden die in dem neuen Königreich verfassungsmäßig garantirte Cultus- und Unterrichtsfreiheit zu ausgedehntester Machtentfaltung. Fast in allen großen Städten errichtete er binnen weniger Jahre seine kleinen Seminare, Collegien und Pensionate, die sich eines zahlreichen Besuchs besonders aus den bemittelten Ständen zu erfreuen hatten und die, frei von der bischöflichen wie von der staatlichen Aufsicht, den Staatslehranstalten sowohl als den von anderen Orden geleiteten Schulen siegreiche Concurrnz machten. Die Zahl der von den Jesuiten geleiteten belgischen Anstalten betrug elf (Alost, Antwerpen, Brüssel, Gent, Lüttich, Löwen, Namur, Tournay u. s. w.), meist von bedeutendem Umfang, größtentheils mit Pensionaten oder Internaten verbunden. In Antwerpen besitzt der Orden auch eine Handelsschule. (S.

Wiese, deutsche Briefe 2c. S. 189 ff. und d. Art. Belgien Bd. I, 491 ff. 2. Aufl. S. 485 ff.) Vgl. Robiano, decadence et dangers du Jesuitisme moderne. Brüssel 1853. 2. Aufl.

In ähnlicher Weise, aber zuletzt mit minder günstigem Erfolg wußten die Jesuiten in der Schweiz bald die politische und religiöse Freiheit, bald die Interessen des Conservatismus und der Reaction für ihre Zwecke auszubenten. Gleich nach seiner Wiederherstellung säumte der Orden nicht, unter dem Schutz der päpstlichen Nuntiatur in einzelnen Cantonen sich Eingang zu verschaffen und das Erziehungswesen an sich zu bringen. Nachdem er schon früher seine alten Collegien in Sitten und Brieg wieder eingenommen, fand er im J. 1818 Aufnahme in Freiburg, wo ihm die Lehranstalten des Cantons mit einem Fonds von einer Million schw. Frs. übergeben und ihm ein Collegium und Pensionat mit verschwenderischer Pracht erbaut wurde, das bald eine große Schülerzahl (c. 800) aus dem In- und Auslande herbeizog: mit Ausnahme der Medicin und Jurisprudenz umfaßt es alle Zweige des Unterrichts; seit 1828 erhielt es namentlich einen Zufluß von Lehrkräften und Schülern aus Frankreich. Den Lehrplan des Freiburger Collegiums, s. in dem Landsh. Schul- und Erziehungsplan und in dem von dem Rector J. B. Drach verfaßten *Mémoire présenté par le recteur du collège St. Michel au tit. Conseil d'éducation du canton de Fribourg*. Lausanne 1834. 8. vgl. Erinnerungen 2c. S. 104. Auch Schwyz räumte 1836 für die Jesuiten ein Collegium, ein Pensionat und eine Secundärschule ein. Als aber im J. 1844 auch in dem katholischen Staat Luzern die dort zur Herrschaft gelangte reactionäre und ultramontane Partei die Berufung der Jesuiten und die Uebergabe des dortigen Lyceums und Priesterseminars an dieselben durchsetzte: so veranlaßte diese Maßregel eine solche Aufregung in der ganzen Schweiz, daß es in den Jahren 1844—1847 zu den bekannten Freischaarenzügen, zur Stiftung des katholischen Sonderbundes, zu dem Sonderbundskrieg, schließlich zur Vertreibung der Jesuiten aus der ganzen Schweiz kam (1847).

Doch diese Ereignisse in der Schweiz waren nur das Vorspiel zu der allgemeinen Jesuitenhege, welche sich 1848—49 im Zusammenhang mit den politischen Stürmen jener Jahre fast in ganz Europa, besonders in den alten Stammländern des Ordens erhob: in Turin, Genua, Neapel, Sicilien, im Kirchenstaat, bald auch in Steiermark, im Erzherzogthum Oesterreich wurden die Jesuiten und die verwandten Redemptoristen ausgewiesen oder ausgetrieben, ihre Collegien aufgehoben oder zerstört; der Ordensgeneral selbst fand nur im protestantischen England eine Zuflucht; katholische Fürsten, Parlamente und der Papst selbst wetteiferten in Vertreibung der Gesellschaft. Allein wie so oft in der Geschichte des Ordens, so folgt auch jetzt wieder der Austreibung eine nur um so schnellere Rückkehr: in dem Jahrzehnt der Reaction 1850—60 kamen wieder goldene Zeiten für die Jesuiten, ihre Schulen und Missionen, denen Hohe und Niedere, Protestanten und Katholiken, aus Neugierde oder Aberglauben zuliefen. Der Papst Pius IX., der sie im Anfang seiner Regierung aus Rom ausgewiesen (1848), erkannte bei seiner Rückkehr aus Gaëta 1850 in ihnen die unentbehrliche Stütze des Papstthums, ergab sich ganz ihrer Leitung, verkündete (8. Decbr. 1854) eine Lieblingslehre des Ordens, die unbefleckte Empfängnis der Jungfrau Maria, als kirchliches Dogma, verdamnte 1864 ganz im Sinne des Jesuitenordens die gesammte moderne Cultur und proclmirte 1870 die von den Jesuiten längst gelehrt päpstliche Infallibilität (s. die Lit. über das Vatikan. Concil 1869 ff.). Kurzsichtige Politiker waren blind genug, in den alten Wählern die Retter der Gesellschaft zu sehen; und unevangelische Protestanten gab es, zumal in den sog. höheren Ständen, welche sich nicht entbläteten, ihre Kinder jesuitischen Schulanstalten anzuvertrauen und das alte Märchen von der meisterhaften Erziehungskunst des Ordens nachzusprechen.

Von den neuen Erfolgen des Ordens in Frankreich unter dem Schutze der kaiserlichen Gesetze über die Unterrichtsfreiheit und unter den schwankenden Zuständen der Republik ist bereits die Rede gewesen; ebenso von dem blühenden Zustand der Je-

suitenschulen in Belgien, wo besonders die Pensionate des Ordens in Gunst stehen, aber auch neue Conflictc mit der staatlichen Gesetzgebung ausgebrochen sind.

Auch in Italien, mit einziger Ausnahme von Sardinien, hatten sie seit 1849 wieder ihre alten Wohnsitze aufgesucht und besonders in Neapel und Sicilien sich mit aller Kraft wieder auf das Unterrichtswesen geworfen, so daß sie dasselbe, wenn nicht gerade monopolisirten, so doch vollständig beherrschten. (S. Lindenkohl, über das Unterrichtswesen in Sicilien. II. Der Secundärunterricht. Göttingen 1859). Die Jesuitenschulen waren damals (1853) — nach dem Urtheil des deutschen Beobachters — in Italien entschieden die besten; ihr Colleg zu Palermo mit 16 Lehrern und 790 Schülern war das größte der Insel; daneben besaßen sie in Palermo noch eine Art von Ritterakademie, das collegio nobile oder convitto reale Ferdinandò mit etwa 40 Pensionären von 7—12 Jahren. (Lindenkohl S. 28 ff.). Das Coll. Rom. zählte 1863 1321 Zöglinge, aber zur Hälfte Ausländer. Die neuesten Vorgänge haben dort freilich wieder alles umgestaltet, so daß es im jetzigen Augenblick keine öffentlich bestehende jesuitische Lehranstalt in Italien mehr giebt.

Im österreichischen Kaiserstaat hat der Jesuitenorden seit 1850 unter dem Schutz der politischen Reaction und des päpstlichen Concordats von 1858 wieder mehrere Collegien begründet, die sich dem neuen Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien und der Staatsaufsicht zu entziehen wußten und an der alten ratio studiorum unverändert festhielten. Sie hatten sich zum Theil eines großen Zulaufs zu erfreuen, „da die Schüler darin nicht zu sehr angestrengt wurden und manche Väter glaubten, es werde die spätere Lebensstellung ihrer Söhne fördern, wenn sie ein Jesuitencolleg besucht haben“ (Corresp. der N. Allg. Ztg. aus Wien, 1860. Mai). In Linz, Leitmeritz, Innsbruck, Lemberg, Starawiez, Tyrnau, in der Nähe von Wien entstanden jesuitische Lehranstalten; von der Uebergabe weiterer Gymnasien, besonders des akademischen Gymnasiums in Wien, nebst einem neugegründeten Convict, des Gymnasiums in Agram, eines ungarischen Gymnasiums zu Kalocza u. a. war die Rede. Neuestens ist infolge der veränderten politischen und religiösen Stimmungen in den maßgebenden Kreisen auch wieder ein Stillstand in den Fortschritten des Ordens eingetreten (vergl. Kelle, die Jesuiten-Gymnasien in Oesterreich. Prag 1873. und in Sybel's Zeitschrift 1876, S. 230). Eine vom südwestlichen Deutschland aus vielbesuchte Lehranstalt des Ordens befand sich zu Feldkirch in Vorarlberg (Gymnasium und Pensionat mit 450 Schülern 1860/61); sie ist seit 1868 den Jesuiten wieder abgenommen. Auch in der Schweiz suchte der vor einem Jahrzehnt so gewaltsam ausgetriebene Orden aufs neue Fuß zu fassen: das 1847 förmlich zerstörte Jesuitencollegium zu Schwyz wurde 1856—57 wiederhergestellt und erweitert: „die Zahl der Lehrer war 15, der Gang der Schule ein ausgezeichnete, sie steht als eine rein katholische da“ (Wetzer, Monatsbl. 1858).

Auch in paritätischen Ländern Deutschlands, vor allen in Preußen, war es dem Orden gelungen, unter dem Schutz der die Autonomie der Kirche garantirenden Verfassungsparagraphen theils öffentliche Volksmissionen abzuhalten, theils neue Niederlassungen zu gründen. Zwar wurde durch Erlaß des Ministeriums Rammere-Wesphalen noch unter dem 16. Juli 1852 das von König Friedrich Wilhelm III. erlassene Verbot des Besuchs des coll. Romanum in Rom und anderer auswärtiger, von Jesuiten geleiteter Lehranstalten erneuert; aber auf Beschwerde der katholischen Kammermitglieder war dieser Erlaß zurückgenommen worden und der Orden hatte auf preussischem Boden selbst Seminare oder Noviziate zu Paderborn, Cöln, Münster, Aachen, Maria-Laach und Gorheim (in Sigmaringen), außerdem in Mainz und Regensburg begründet, und hier „in Ertheilung eines dem Gymnasialunterricht parallel laufenden Unterrichts, in der Leitung der sog. Marianischen Sodalitäten, in der Abhaltung von Volksmissionen, Exercitien, Conferenzen, im Beichtstuhl u. s. w.“ eine tiefgreifende Thätigkeit zu üben angefangen, bis endlich die neuesten Ereignisse — das Vaticanum 1870, die Aufrichtung des deutschen

Kaiserreichs 1871 und der 1872 beginnende sog. Culturkampf — die Ausschließung des Jesuitenordens und der ihm verwandten Orden und ordensähnlichen Congregationen vom Gebiet des deutschen Reichs gebracht haben (Reichsgesetz vom 4. Juli 1872); vgl. Bluntzschli, der *J.D.* und das deutsche Reich. Berlin 1872). Die bestehenden Niederlassungen sind aufgelöst, die Errichtung neuer verboten. Die Mitglieder können, wenn Ausländer, ausgewiesen, wenn Inländer, in bestimmte Orten confinirt werden; jede Thätigkeit in Kirche und Schule ist den Jesuiten und den dem Jesuitenorden verwandten Orden und Congregationen untersagt. (Vgl. Richter in Dove's Zeitschr. f. R.-Recht I. 1. Der *J.D.* in Preußen 1849—59 in Gelzer's Monatsbl. 1864; Nippold, der *J.D.* von seiner Wiederherstellung bis zur Gegenwart. 1867; Richter=Dove, Kirchenr. 7 Aufl. S. 1041ff.)

Der gesammte Personalbestand des Ordens betrug im Jahr 1626 in 39 Provinzen 15,493 Jesuiten, welche in 803 Häusern, worunter 467 Collegien, 136 Seminare sich befanden. Im Jahre 1710 waren es 612 Collegien, 157 Pensionate und Normalschulen, 59 Noviziate, 340 Residenzen, 200 Missionen, 24 Professhäuser, überdies noch 24 Universitäten, an denen die Väter die akademischen Grade verliehen. In der Mitte des 18. Jahrhunderts zählte man 22,589 Angehörige der Gesellschaft; Collegien waren es damals 669, Seminare 176. In den 30 Jahren seit der Wiederherstellung 1814—44 war der Personalbestand wieder auf 4133 Glieder in 233 Häusern, 1855 auf 5510 Mitglieder angewachsen. Nach den neuesten uns bekannten Angaben berechnete man 1860—61 die Zahl der Jesuiten auf der ganzen Welt auf 7144, wovon auf Frankreich 2181, Belgien 531, Holland 205, Spanien 680, Oesterreich 455, Preußen 527, England 379, Amerika 444, Italien 1742, mehr als 1000 auf die auswärtigen Missionsposten kamen. Zwölf Jahre später 1872/73 zählte man 8800 in 5 Assistenzen: Italien, Deutschland (mit Oesterreich-Ungarn, Belgien, Holland), Frankreich, Spanien, England; neueste Angaben pro 1876/77: 9546 Jesuiten, davon kamen auf die Assistenzen: Frankreich 3000, Deutschland 2535, Italien 1466, England 1165, Spanien 1382, S. Amerika 384, N. Amerika 737. Ueber den neuesten Stand vgl. die jesuitische Zeitschrift *Civiltà Catolica*, die Stimmen aus Maria-Laach, die Pariser *études* u.

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

So vielgestaltig und wechselvoll die äußere Geschichte des Ordens und seiner Schulanstalten, so mager ist die innere Entwicklungsgeschichte ihres Unterrichts- und Erziehungswesens: es ist heute noch dasselbe wie es von Anfang war, die neueste Studienordnung des Generals Koothaan vom J. 1832 stimmt mit wenigen Modificationen genau zusammen mit dem 1588—99 entworfenen Lehrplan, der *ratio et institutio studiorum societatis Jesu*. Diese ist daher auch neben demjenigen, was schon die allgemeinen Constitutionen der Gesellschaft — die *Constitutiones Soc. Jesu* besonders in ihrem IV. Theile cap. 1—17, und die *Regulae Soc. Jesu* (s. *Corpus institutorum Soc. J.*, Antwerpen 1702; *Institutum S. J.*, Prag 1752) — hieher gehöriges enthalten, die Hauptquellen für die folgende Darstellung.

Ueber die Abfassung der *ratio studiorum* ist Folgendes zu bemerken (vergl. Huber S. 352; Gieseler, *R.Gesch.* III, 1. 610 ff.). Claudius Aquaviva, ein kluger Neapolitaner, der fünfte Ordensgeneral, eines der größten Herrschertalente, das die Gesellschaft jemals besessen (1581—1615), hatte gleich von der vierten Generalcongregation, die ihn den 19. Febr. 1581 erwählte, den Auftrag übernommen, auf Grundlage der in den Constitutionen enthaltenen Bestimmungen und der in den bisherigen Collegien, theils in dem Stammcollegium der Gesellschaft, dem Collegium Romanum, theils aber besonders in Deutschland (z. B. in Augsburg durch P. Pontan) gesammelten Erfahrungen und kritischen Bemerkungen, durch eine Commission von 6 Vätern,

einen ausführlichen Studienplan ausarbeiten zu lassen. Den 5. Decbr. 1584 stellte er dem Papst Gregor XIII. die zu diesem Zweck gewählte Commission vor: sie war aus allen katholischen Reichen gewählt, um die Bedürfnisse aller zu vertreten. Azor vertrat Spanien, Gonzalez Portugal, Tyrius Frankreich, Busée Oesterreich, Goyson Deutschland, für Rom trat noch Tucci bei. Als Vorbild dienten ihnen theils die Schulordnungen J. Sturm's, theils die Schola Aquitanica, das Collège de Guyenne. Nachdem sie beinahe ein Jahr auf ihre Arbeit verwendet hatten, wurde diese noch einem erweiterten Ausschuss von 12 Mitgliedern, sowie der Generalcongregation und dem Papst zur Revision und Genehmigung vorgelegt. Aber erst nachdem dieser erste Entwurf vom Jahre 1586 von der spanischen Inquisition als *liber temerarius et periculosus, jactantia plenus* erklärt und von Papst Sixtus V. verworfen war, erhielt endlich eine zweite Redaction die Genehmigung der V. Generalcongregation und des Papstes und wurde 1599 in der Druckerei des Collegium Romanum gedruckt; ein neuer Abdruck erschien 1600 zu Mainz; eine neue Auflage mit einigen von der 7. Generalcongregation genehmigten Zusätzen, besonders in Betreff der philosophischen und theologischen Studien, 1616 in Rom, besorgt von Bernardus de Angelis, Secretär der S. J.; ein Abdruck davon auch 1635 zu Antwerpen, sowie in dem Institutum S. J. Prag 1757. Vol. II. S. 169—237.

Nach der Wiederherstellung des Ordens im Jahr 1814 erklärte gleich die erste im J. 1820 gehaltene Generalcongregation (die XX. im ganzen) durch ihr X. Decret, man solle zwar an der alten *ratio studiorum* nichts wesentliches ändern, wohl aber die durch die veränderten Zeitumstände nothwendig gewordenen Modificationen daran vornehmen. Der General Moisius Fortis (1820—29) wurde beauftragt, für die Revision derselben eine Commission aus Vätern zu ernennen, welche im Lehramt besonders erfahren seien, vorbehaltlich des Rechts der Provinzen, die ihnen geeignet scheinenden Bemerkungen zu machen. Für die Zwischenzeit sollten zur Erzielung einiger Gleichförmigkeit durch die Provincialen einige Regeln provisorisch festgestellt werden; auch wurden von der Congregation selbst einige vorläufige Anordnungen getroffen, z. B. über die Errichtung von Elementarclassen für ABC-Schüler, über die Zulassung von Lehrern aus dem Laienstand für die Zwecke des Elementarunterrichts u. a. Die Revision blieb liegen bis zur XXI. Generalcongregation im J. 1829: diese wiederholte auf das Begehren fast aller Provinzen den Revisionsbeschluss und der neugewählte General Koothaan erklärte, er habe den festen Entschluss, diesem Werk baldmöglichst seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, es sei aber kein solches, das leicht zu behandeln oder in kurzer Zeit abzumachen sei. Er ernannte sofort, nachdem die Congregation noch einige Beschlüsse in Betreff des Studiums der Theologie, Philosophie, Mathematik und Physik, sowie über Beibehaltung der lateinischen Sprache als Unterrichtssprache gefasst hatte, für die Revision der *ratio studiorum* eine Commission von 5 Vätern, je einen für die 5 Provinzen Italien, Sicilien, Frankreich, Deutschland, Spanien, die sich Ende 1830 ans Werk machten, worauf die Arbeit vom General und seinen Assistenten geprüft und den 25. Juli 1832 an alle Mitglieder des Ordens mit einem besonderen Begleitschreiben ausgesandt wurde. Die Aenderungen betreffen vorzugsweise den Unterricht in den höheren Facultätswissenschaften, in der Theologie, Philosophie, orientalischen Sprachen, Mathematik und Physik. Der Unterricht in den beiden ersten soll nicht mehr an Thomas und Aristoteles gebunden sein, die orientalischen Sprachen für die Zwecke der Mission besser betrieben, den neueren Fortschritten in Mathematik und Naturwissenschaften mehr als früher Rechnung getragen werden. Für die *Gymnasialclassen* wird alles beim alten gelassen; nur in Bezug auf den Unterricht in neueren Sprachen und Geschichte werden dem Zeitgeist einige Concessionen gemacht: das Erlernen der Muttersprache, Reinheit des Ausdrucks beim Uebersetzen, gute Aussprache, Lectüre und Erklärung der besten vaterländischen Schriftsteller wird empfohlen. Alle diese Neuerungen sollen aber nur dann zur Ausführung kommen, wenn sich die Erfahrung dafür ausgesprochen habe.

Die *ratio studiorum* zerfällt in 28 Abschnitte: Statuten für den Provincial, Rector, Studienpräfecten, für die Professoren der oberen Facultäten (der h. Schrift, hebr. Sprache, scholast. Theologie, Casuistik, Philosophie, Moralphilosophie, Mathematik), für die Präfecten der niederen Studien (*praef. studiorum inferiorum*), für die Professoren der unteren Classen (*classium inferiorum*), und zwar den der Rhetorik, Humanität, der obersten, mittleren, unteren Grammatik, für die Scholastiker der Societät, für diejenigen, welche in zwei Jahren die Theologie repetiren (*eorum qui biennio theologiam repetunt*), für den Bedell (*adjutoris magistri seu Bidelli*), für die auswärtigen Schüler (*scholasticorum externorum*), endlich für die sog. Akademien (besondere Uebungen, die mit einer *Selecta* vorgenommen werden); einen Anhang bildet noch eine besondere *ordinatio pro studiis superioribus*, erlassen 1651 von dem General Fr. Piccolomini auf Grund der Beschlüsse der IX. Generalcongregation.

Eine weitere Ausführung einzelner Theile des jesuitischen Schulwesens enthalten die Schriften der, auch als Ordensgeschichtschreiber bekannten beiden Jesuiten, Franz Sacchini (im 17. Jahrh., † 1625) und Joseph Jouvency (im Anfang des 18. Jahrhunderts.), die des ersteren u. d. Titel: *Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum* S. J. Rom 1625, die des letzteren: *De ratione discendi et docendi magistris scholarum inferiorum* Soc. J. Frankfurt 1706; beide neu aufgelegt 1856 zu Verona; sowie die in den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts erschienene *ratio et via recte atque ordine procedendi in literis humanioribus aetati tenerae tradendis, docentium et discipulorum commoditati atque utilitati conscripta*, in 6 Hauptabschnitten: de scholarum classibus et gradibus, de scholarum munibus, de libris et praelectionum argumentis, de ordine scholarum communi et proprio, de ratione et methodo in scholae muniis tenenda, de scholasticae institutionis adminiculis, vgl. auch Franz Wagner *instructio privata in usum magistrorum* S. J., eine Art von jesuitischer Gymnasialpädagogik.

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

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

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

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

A) Die Organisation der jesuitischen Unterrichtsanstalten ist dem hierarchisch-militärischen Organismus des Ordens selbst streng eingegliedert. Hierbei kommen in Betracht: 1) die Lehrer und Leiter, 2) die Schüler, 3) die Lehr-

anstalten und deren Gliederung, 4) Jahres- und Tagesordnung. Das gesammte Lehr- und Aufsichtspersonal sämmtlicher vom Orden geleiteter Schulen gehört ausschließlich dem Orden an. Nur für untergeordnete Functionen — z. B. zum elementarsten Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen — war es gestattet, andere dem Orden nicht angehörige Lehrer anzunehmen. Außerdem aber ist die Gesellschaft ganz und gar eine Welt für sich: sie allein ist es, die ihre eigenen Lehrer ausbildet, prüft, anstellt und beaufsichtigt. Wie in allen andern Angelegenheiten, so ist die Gesellschaft auch hinsichtlich ihres Unterrichts- und Erziehungswesens völlig autonom, nur dem Papsi zu Gehorsam und Rechenschaft verpflichtet, sonst von jeder kirchlichen und weltlichen Aufsicht eximirt, außer soweit bisweilen besondere Zeitverhältnisse nöthigten, nach irgend einer Seite hin gewisse Concessionen zu machen. Ja auch für solche Fälle ist der Orden zum voraus dadurch sicher gestellt, daß der General das Recht hat, gegenüber von jeder versuchten oder ausgeführten Alteration oder Minderung der Ordensprivilegien diese in ihrem ganzen Umfang wieder herzustellen, wie andererseits die Gesellschaft berechtigt ist, ihre alten Gesetze abzuändern oder sich neue zu geben, ohne den heil. Stuhl zu befragen (Institut. I, 10). Die höchste Gewalt ruht in dem General, *praepositus generalis*, dem von der Generalcongregation für Lebenszeit erwählten Leiter der Gesellschaft, dem alle Glieder zum unbedingtesten Gehorsam verpflichtet sind, der in den Orden aufnimmt und daraus entläßt, der die Beamten, insbesondere die Vorsteher der Provinzen, Collegien und Häuser ernennt und durch ihre regelmäßig zu erstattenden officiellen und geheimen, genau vorgeschriebenen Berichte, wie durch die Visitatoren, die er aussendet, fortwährend Kenntniss von allem erhält, was in dem Orden vorgeht, insbesondere auch über alle persönlichen Verhältnisse der Gesellschaftsglieder. Die gesetzgebende Gewalt theilt der General mit der Generalcongregation, an deren Berathung er aber nur bei Veränderung der Constitution und bei Auflösung einmal eingerichteter Häuser und Collegien gebunden ist. Sonst ist seine Macht unbeschränkt, nur stehen ihm, um ihn selbst vor Abweichungen von den Principien der Gesellschaft zu bewahren, ein *Admonitor* und 4 Assistenten zur Seite. Der Ordensgeneral in Rom, und er allein, ist daher auch der oberste Leiter der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Gesellschaft in allen Ländern der Welt: ihm steht die Errichtung neuer Collegien, die Oberaufsicht über die bestehenden zu. Jede Staatsaufsicht, jede Unterwerfung unter eine Staatsgesetzgebung in Unterrichtsfachen, jede Lehrfähigkeitsprüfung der anzustellenden Lehrer ist durch die souveräne Stellung des Generals ausgeschlossen, während andererseits dieser das Recht in Anspruch nimmt, alle Scholaren aus den Collegien des Ordens zu den akademischen Graden zu promoviren und ihnen die *venia docendi* zu ertheilen. Als obersten Grundsatz für das Unterrichtswesen des Ordens macht es z. B. der General Befz gegenüber von dem österreichischen Unterrichtsministerium geltend: „daß die Leitung der der Gesellschaft Jesu anzuvertrauenden Gymnasien den Ordensoberen nach den Statuten und Regeln des Ordens überlassen sei, und daß es den Ordensoberen ungehindert freistehe, ihre Untergebenen ohne vorhergehende Lehrfähigkeitsprüfung zu Directoren, Rectoren, Präfecten und Professoren zu bestimmen, sie von ihrem Amt zu entfernen und andere an ihre Stelle zu setzen, je nachdem sie dies vor Gott als das Beste erachten.“ (Die Gymnasien Destr. S. 33.) An der Spitze jeder Provinz des Ordens steht der *Provincial*, *praepositus provincialis*, dem wieder die Vorsteher der einzelnen Häuser — der *praepositus* des Professhauses, der *magister novitiorum* oder Vorsteher des Probationshauses, die Rectoren der Collegien, alle zusammen Superioren genannt, untergeordnet sind. Ihm ist daher auch in dem ersten Abschnitt der *ratio studiorum* vor allem die Sorge für die Schulen, die Anstellung tüchtiger Studienpräfecten und Professoren, die jährliche Visitation sämmtlicher Collegien, die Aufsicht über genaue Einhaltung des ganzen Lehrplans ans Herz gelegt (*Ratio stud. regulae provinc.*). — Die Aufsicht über das einzelne Haus oder Collegium führt ein Rector, der nicht selbst am Unterricht theilnimmt, aber in der Regel aus der Zahl der älteren Lehrer genommen wird. Er wird je auf 3 Jahre durch den General oder dessen Bevoll-

mächtigen gewählt, nach Ablauf dieser Zeit häufig an ein anderes Collegium versetzt, hat dem Provincial oder einem Bevollmächtigten des Generals Rechenschaft abzulegen und kann von letzterem abgesetzt werden. Er soll das ganze Collegium auf seinen Schultern tragen, über die Beobachtung der Constitutionen und der Studienordnung wachen, die nöthigen Beamten anstellen, über alle Collegialen genaue Aufsicht führen und sorgen, daß sie in Tugenden und Wissenschaften gedeihen. Alle haben ihm zu gehorchen und sollen ihn verehren als Stellvertreter Jesu Christi. (Const. IV, 6; rat. stud. reg. root.) Zur Leitung der Studien ernennt er einen Studienpraefecten, in größeren Anstalten zwei, einen praef. studiorum superiorum und inferiorum (s. u.), nach Umständen auch noch einen Kanzler für die Universitätsstudien, einen praefectus atrii zur Aufsicht über den Vorhof des Schullocal's und andere Beamte. Diese alle werden in der Regel der 2. Classe des Ordens, den sog. geistlichen Coadjutoren entnommen, nur mißbräuchlich gelangten auch Professoren in die Rectorstellen reicher Collegien.

Die Ordensgesellschaft besteht nämlich aus 4 Classen, — Professoren, Coadjutoren, Scholastiker, Novizen —, von denen für das Schulwesen besonders die beiden mittleren, die Coadjutoren und Scholastiker, in Betracht kommen. Sie bilden den eigentlich arbeitenden Theil der Gesellschaft, während in der ersten, der Zahl nach kleinsten Classe, den sog. Professoren der 4 Gelübde, die ganze regierende und gesetzgeberische Gewalt sich concentrirt. Diese sollen Priester und hinreichend gelehrt, sufficienter in literis eruditi, sein, die eingeweihten Träger der Intelligenz, die Lenker des Willens der ganzen Gesellschaft; soweit sie nicht in Geschäften des Papstes oder Ordens reisen, wohnen sie in den sog. Professhäusern, welche keine Lehranstalt enthalten, aber auch kein Vermögen besitzen dürfen. Collegien dagegen heißen diejenigen Institute, in welchen eine kleinere oder größere Anzahl, gewöhnlich 20—100, von Ordensgliedern, und zwar Coadjutoren und Scholastiker, zusammenwohnen und mit welchen eine Lehranstalt verbunden ist. Als Studienanstalten dürfen die Collegien Vermögen besitzen und besaßen daselbe oft in reichlichem Maße; ja es soll kein Collegium von dem Orden übernommen werden, das nicht ein Haus, ein Schulgebäude, eine Kirche und eine zum Unterhalt des nöthigen Personals (von mindestens 14 Personen) und zu den übrigen Bedürfnissen hinreichende Dotation an Geld oder Gütern besitzt. Dagegen soll nach einem allgemeinen Ordensgesetz der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft für alle Schüler, Reiche wie Arme, unentgeltlich sein: — eine Anordnung, welche mehr als alles andere zur Empfehlung der Jesuitenschulen beitrug, diesen einen Zusammenfluß von Schülern aus allen Classen zuführte, dieselben aber oft auch mit concurrirenden Staatsanstalten in unangenehme Conflict gebracht hat. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts schließt jedoch die Annahme von Geschenken von Seiten der Reicheren nicht aus; ja wenn man die Summen liest, welche durch Schenkungen oder Vermächtnisse den Collegien vielfach zugewendet wurden, so begreift sich, wie leicht es den Vätern der Gesellschaft wurde, das Gelübde der Armut zu erfüllen und ihren Unterricht „unentgeltlich“ zu ertheilen. In der Regel soll ein Collegium I. Classe 20, II. Classe 30, ein Collegium III. Classe oder eine Universität mindestens 70 Lehrer oder „Regenten“ besitzen. Kleinere Anstalten, die nicht Lehrkräfte genug besitzen, sollen aufgelöst werden. Zur Vermögensverwaltung und zur Besorgung anderer weltlicher Geschäfte dienen Procuratoren, Syndiken, weltliche Coadjutoren und andere Beamte und Diener; denn die Studien und geistlichen Beschäftigungen der übrigen Ordensglieder, der geistlichen Coadjutoren und Scholastiker, würde es stören, wenn sie zugleich die Sorge für die äußere Existenz übernehmen müßten, während andererseits dem dienenden Personal ausdrücklich verboten ist etwas zu lernen, da dies ja nur die Ordenszwecke stören könnte (Nemo eorum, qui ad domestica ministeria admittuntur, aut legere discat aut scribere aut, si aliquid scit, plus literarum addiscat etc.): Alles, das Wissen der einen wie die Unwissenheit der andern, dient ja gleichermaßen ad majorem Dei gloriam.

Die Schüler zerfallen in drei Classen: die erste bilden die scholastici nostri,

die zum Eintritt in den Orden sich vorbereiten, die zweite die *Böglinge* oder *alumni*, die dritte die *externi* oder Stadtschüler. Mit den Collegien nemlich, in welchen die *scholastici nostri* mit den Lehrern zusammenwohnen, sind in der Regel noch *Pensionate* oder *Internate*, *Alumnate*, *Convicte* (*convictoria alumnorum*) verbunden, in welchen junge Leute, besonders aus reicheren und vornehmeren Familien gegen ein mäßiges Kostgeld Wohnung, Verköstigung und Beaufsichtigung finden, — oder *Seminare* (theils höhere oder eigentliche Priesterseminare, theils kleine oder Knabenseminare), welche zunächst zur Erziehung junger Kleriker nach der Vorschrift des Tridentinums bestimmt sind, in welche aber häufig auch andere, soweit es der Raum oder das Interesse des Ordens erlaubt, Aufnahme erhalten, oder endlich *Ritterakademien* oder *Adelpensionate*, ausschließlich zur Erziehung von Söhnen des Adels bestimmt. Solche Nebenanstalten stehen dann wieder unter eigenen, dem Rector des Collegiums untergebenen Präfecten.

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

In Bezug auf das Lehrpersonal der jesuitischen Schulanstalten besteht das Eigenthümliche darin, daß nicht bloß sämmtliche Lehrer Jesuiten, sondern daß auch sämmtliche Ordensglieder wenigstens eine Zeitlang Lehrer sind. Nach einem zweijährigen, in einem besondern Novizenhause mit geistlicher Betrachtung, Gebet, Gewissensprüfung, frommer Lectüre, Kirchenbesuch *ic.* (jedoch mit ausdrücklicher Ausschließung aller wissenschaftlichen Beschäftigung — *studia literarum in domibus non erunt* —) zugebrachten Noviziat tritt nämlich das angehende Ordensglied (in der Regel in einem Alter von 15—17 Jahren) in ein Collegium der Gesellschaft und wird *Scholastiker* (*scholasticus approbatus*). Als solcher hat er zunächst 2 Jahre dem Studium (oder der Repetition) der Rhetorik und Literatur, dann 3 Jahre dem der Philosophie (nebst Mathematik und Physik) zu widmen. Dann macht er seine sog. *Regenz*, d. h. er hat 4—6 Jahre lang als sog. *scholasticus formatus*, *Magister* oder *Professor*, durch alle Classen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu geben, um so das bisher Erlernte noch einmal „*docendo*“ einzuüben. Jetzt folgt das 4—6 Jahre dauernde Studium der Theologie; dann nach einem nochmaligen Probationsjahr, dem sog. *Tertiorat*, empfängt der bisherige *Scholasticus*, nunmehr in einem Alter von mindestens 31—33 Jahren stehend, die Priesterweihe und legt seine Gelübde ab, je nach der Bestimmung der Oberen, entweder als *Coadjutor* oder als *Professe*, wobei der *Coadjutor spiritualis* speciell auch eifrige Hingabe an den Jugendunterricht gelobt. Von dem Willen der Oberen hängt es nun ab, ob der Priester wieder zum Lehramt zurückkehrt, oder ob er für das Predigtamt, die Seelsorge, Mission — oder wofür sonst er bestimmt wird. Diejenigen, welche so als Priester oder „*Väter*“ der Gesellschaft Jesu zum Lehramt zurückkehren, um lebenslang oder bis etwa eine andere Verfügung der Oberen sie wieder abrufen, dabei zu bleiben, übernehmen vorzugsweise nur die höheren Classen, d. h. theils den Unterricht an den zwei obersten Gymnasialclassen, theils den in den philosophischen und theologischen Wissenschaften an den Lyceen (vgl. hierüber Huber S. 67 ff.).

Diese Art der Lehrerbildung hat ihre großen Vortheile, aber auch ihre großen Nachtheile und Mängel. Dadurch, daß alle Lehrer dem Orden angehören, alle in den-

selben Grundsätzen erzogen, nach derselben Methode unterrichtet sind, nach welcher sie selbst zu unterrichten haben, alle von demselben Geist getragen, von demselben esprit de corps befeelt, losgerissen von der Welt, unverheirathet, vermögenslos, aber auch ohne Sorgen für die äußere Existenz, — dadurch kam sich eine Hingabe aller an den Lehrberuf, eine Sicherheit in der Methode, eine Festigkeit, Stetigkeit und Uniformität in der pädagogischen Tradition, ein harmonisches Zusammenwirken nicht bloß innerhalb des einzelnen Lehrercollegiums, sondern zwischen allen Lehrern aller Ordenschulen auszubilden, wie es nirgends sonst möglich ist. Bei der großen Zahl von Schülern und Novizen, die sich immer herdrängt, und bei der genauen Personalkenntnis, die sich die Oberen durch die verschiedensten Mittel von ihren Gliedern und Schülern zu verschaffen wissen, ist es leicht, die tauglichsten Individualitäten für den Lehrberuf auszuwählen und einen steten Nachwuchs junger Lehrkräfte sich zu verschaffen, während minder taugliche oder „neuerungsüchtige“ Lehrer entweder ferngehalten oder auf einem andern Posten des vielgliedrigen Gesellschaftsorganismus verwendet oder auch ganz entlassen werden können. Die durchschnittlich 17 Vorbereitungsjahre, welche das angehende Ordensglied als Novize und Scholasticus lernend und lehrend in den Collegien und Häusern der Gesellschaft zuzubringen hat, bevor er als „formirter“ Coadjutor sein Gelübde ablegt, sind eine hinlänglich lange Zeit, um den Oberen die vollkommenste Kenntnis seiner Person und Lehrfähigkeit, ihm selbst alle für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Dazu kommt noch, daß bei der für alle Anstalten aller Länder gleichen Lehrmethode und Unterrichtssprache die Auswahl der Lehrkräfte auch in dieser Beziehung eine völlig unbeschränkte ist, so daß Lehrer der verschiedensten Nationalitäten an jedem beliebigen Collegium der ganzen Welt verwendet und vermöge des Gelübdes der unbedingten Obedienz jeder in jedem Augenblick auf jeden Lehrposten des ganzen Ordensgebietes gestellt werden kann. „Der einzelne Jesuit gieng an den Bülkern nur vorüber, aber der Orden blieb.“ Dennoch war — wie Mitglieder des Ordens selbst bekennen (z. B. Cornova a. a. O. S. 107 ff.) — die Auswahl der Lehrer nicht immer die glücklichste, die Vorbildung zum Lehramt theilweise eine sehr ungenügende. Eben weil alle Jesuiten vor dem eigentlichen theologischen Studium für einige Jahre ihre sog. Regenz machen oder Professoren werden mußten, so befanden sich nicht selten gerade die unteren Gymnasialclassen in der Hand schlechter, unwissender und ungeübter Lehrer, was um so schlimmer war, da derselbe Lehrer dieselbe Classe während eines ganzen Curfes durch mehrere auf einander folgende Classen hindurch beibehielt. Es besteht also in den Jesuitenschulen keineswegs (wie Bd. I. S. 910 behauptet wird) das Fachlehrersystem, vielmehr ein wenigstens in den Gymnasialclassen auf's strengste und bis zum Extrem durchgeführtes Classenlehrersystem (s. bes. das Freiburger Mémoire S. 30 ff., wo die Vorzüge des Classenlehrersystems gegenüber vom Fachlehrersystem ausführlich vertheidigt werden). Da die Vorbereitungszeit für das Lehramt durch das zweijährige Noviziat und das einjährige Tertiorat unterbrochen war, während dessen alle wissenschaftlichen Studien ruhten, — da auch die übrige Studienzeit durch allerlei asketische Uebungen, kirchliche Leistungen, Erholung u. höchst zersplittert ist, so bleibt von jener langen Zeit der Vorbildung doch für die Wissenschaft verhältnismäßig wenig übrig. Dazu kommt, daß auch die Controle, welche der Studienpräfect über die wissenschaftliche Fortbildung der jungen Scholastiker auszuüben hatte, häufig eine erbärmliche war; daß bei der Vertheilung der Lehramter nicht selten Zufall und Parteilichkeit eine große Rolle spielten (Cornova S. 157); daß infolge der sog. Obedienz oder der Verpflichtung jedes Ordensgliedes, Ort und Art der Beschäftigung von den Oberen sich anweisen zu lassen, bisweilen ein höchst störender Lehrerwechsel stattfand und häufig ein Lehrer an eine andere Anstalt versetzt wurde, um dort Fächer zu übernehmen, die ihm selbst fremd waren; daß also z. B. der Eine zur Behandlung des Demosthenes commandirt wurde, obwohl er kaum das griechische Alphabet kannte (wie Robert Bellarmine von sich selbst erzählt), oder daß ein Anderer das ihm liebgewordene Lehramt auf Commando mit der Stelle eines Predigers, Seelsorgers, Procurators, Rectors ver-

tauschen mußte. Da überhaupt kein Ordensglied während der ganzen langen Zeit seiner Vorbereitung wußte, welcher Beruf ihm dereinst würde angewiesen werden, so war eine directe und concentrirte Vorbildung auf das Lehramt im Grunde gar nicht möglich. Philologische, philosophische und theologische Studien, lange und zeitraubende asketische Uebungen, Lernen und Lehren durchkreuzten sich so, daß häufig nur die größte Oberflächlichkeit des Wissens das schließliche Resultat sein konnte. Die Lehrer — so berichtet ein Jesuitenschüler aus eigener Erfahrung — wußten zuletzt kaum mehr als ihre Schüler, denen sie das was sie wußten, gerade so wie sie es von ihren Lehrern erhalten, mittheilten.

Der Orden fühlte das Ungenügende der Vorbildung für das Lehramt theilweise selbst; daher empfiehlt schon die 8. Generalcongregation ein gründlicheres Studium besonders der griechischen Sprache und die Errichtung sog. *Juvenate* oder Normal-schulen für die Lehrerbildung. In den 30er Jahren des 18. Jahrh. wird eine Art Vorbereitungscurs für das Gymnasiallehramt eingeführt — die sog. *repetitio humaniorum*, wofür eigene Collegien bestimmt wurden (s. Kelle, *Jes. G. in Oesterr.* S. 12 ff.). In neuerer Zeit besonders wurde von mehreren Seiten her darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, ehe man neue Anstalten errichte, zuvor auf Heranbildung eines tüchtigen Lehrpersonals Bedacht zu nehmen, eigene Studienhäuser zu diesem Zweck zu errichten und die jungen Leute nicht in die kleinen Seminare oder Collegien zu schicken, sei's um zu regentiren, sei's um zu überwachen, bevor sie selbst gründliche Studien gemacht, und wiederholt ist darüber gellagt worden, daß die meisten der von den Jesuiten verwendeten Lehrer derjenigen Qualification ermangeln, die der Staat von öffentlichen Lehrern zu fordern berechtigt ist (vgl. Graf Franz von Deym, *Beiträge* S. 23 ff.).

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

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

Die Lehranstalten zerfallen in einen höheren und einen niederen Cours, *studia superiora* und *inferiora*. Jene werden von dem *praefectus generalis* oder *praefectus studiorum superiorum*, letztere von dem *praefectus studiorum inferiorum* geleitet. Die Lehrer der niederen Studien heißen *magistri*, die der höheren *professores*. Kleinere Collegien beschränken sich auf die ersteren und haben daher auch nur einen Studienpräfecten, der das allgemeine Werkzeug für die richtige Ordnung der Studien und die gehörige Leitung der Schulen ist, über die Einhaltung des Studienplans zu wachen, die Lehrer zu controliren und die Schüler, Alumnen und Externe, in ihren Schul- und Privatstudien zu beaufsichtigen hat. (*S. reg. praef. gen.*)

Die *studia inferiora*, oder Gymnasialstudien, umfassen fünf Classen:

- 1) Die erste oder *infima*, in dem jesuit. Schullatein „das Rudiment“ genannt,
- 2) die *secunda* oder *media classis grammaticae*, auch die „Grammatik“ schlechweg genannt,
- 3) die *tertia* oder *suprema classis grammaticae*, oder die „Syntax“; diese drei ersten zusammen heißen die *tres classes grammaticae*.

4) Die *cl. quarta poetica* oder *humanitas*, und

5) die *quinta rhetorica* machen den Beschluß des niederen oder Gymnasialcurses; beide letztere zusammen heißen auch die 2 Humanitätsclassen.

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

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

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

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

Der Hauptlehrgegenstand, auf welchen während des ganzen Gymnasialcurses von der untersten Grammatik bis zur Rhetorik fast alle Zeit und Kraft verwendet wird, ist die lateinische Sprache (vgl. den Artikel Lateinischer Unterricht in Band XI., S. 531 ff.). Hiernach bestimmt sich das Lehr- und Lernziel sämtlicher Classen; sie ist in den höheren Classen auch Unterrichtssprache (vgl. die echt jesuitische Vertheidigung dieser Einrichtung in dem *Memoire des Rectors zu Freiburg* S. 24 ff.). Die Geschicklichkeit, lateinisch zu reden und zu schreiben, ist Ziel der Grammatik; „die Schüler sollen des Lateins als einer lebenden Sprache habhaft werden,“ daher man sie nach dem Princip lehrt: *lege, scribo, loquere*. „Weil nämlich die lat. Sprache die Sprache der Kirche, die Sprache der christlichen Ueberslieferung ist, und weil in dieser Sprache die Schätze der Wissenschaften aller Zeiten und aller Völker aufbewahrt sind, und sie wie keine andere für den Glauben und die Wissenschaft seit Jahrhunderten sich ausgebildet hat u. s. w., — so hat die Gesellschaft Jesu auch für diese Sprache eine besondere Vorliebe und bedient sich derselben zum Vortrag in der Schule.“*) Das Latein ist die eigentliche Muttersprache des Jesuiten, die Hof-, Geschäfts-, Cultus- und Unterrichtssprache der römischen Universalmonarchie, und darum auch die Conversationsprache der stehenden Miliz des päpstlichen Stuhls, der *societas Jesu*. Der Gebrauch derselben bietet der Gesellschaft den doppelten Vortheil, dem Angelehrten gegenüber eine Geheimsprache, für seine Glieder aber eine Universalprache zu besitzen, die es möglich macht, jedes Mitglied ohne Rücksicht auf seine Nationalität an jedem beliebigen Punkt des Jesuitenreichs zu verwenden, und auch im übrigen, in Hinsicht auf Lehrbücher, Methode u. s. w., jene Stabilität und Uniformität des Unterrichtswesens durchzuführen, auf die der Orden so großes Gewicht legt.

Nicht formale Geistesbildung durch das Studium der alten Sprachen, nicht classische Bildung durch Versenkung in die Ideen und Anschauungen des antiken Lebens, sondern

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

Aneignung der latein. Sprache wie einer lebenden zum Gebrauch in Rede und Schrift oder, um in der jesuitischen Schulsprache zu reden, „Fertigkeit in Kunst und Stil“, im Lateinschreiben und Verfertigen lateinischer Verse, ist das Ideal des jesuitischen Gymnasialunterrichts. Darauf ist auch der Lehrgang und die Unterrichtsmethode berechnet: „Durch die Lectüre der Classiker sollen die alten Sprachen, besonders die lat., gelernt, der Stil gebildet werden: nichts weiter, nichts anderes. Sie erkannten gar wohl das Gefährliche des Studiums der Classiker.“ (Landsk. Schulpl.)

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

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

In der mittleren Grammatikclassen (auch Grammatik schlechtthin, bisweilen auch „die kleine Syntax“ genannt) setzt sich der latein. Unterricht in der begonnenen Weise fort. Fernziel dieser Classe ist: „*totius quidem grammaticae, minus tamen plena cognitio*.“ Gelesen wird das zweite Buch der Institutionen des E. Alvarus von der Construction der 8 Redetheile oder die ganze Syntax mit den leichteren Anhängen bis zur zusammengesetzten Construction (*usque ad figuratam constructionem*) nebst Repetition der in der vorigen Classe vorgekommenen Abschnitte. Von Autoren werden nur Cicero's epist. ad Familiares gebraucht, und das Leichteste aus *David* (*Ovidii facillima*

quaeque carmina); letztere nicht überall (die Vorlesung eines Dichters verwirft nach der *ratio et via* die Gewohnheit der Provinz; der Freiburger Schulplan nennt als Autoren dieser Classe: Caesar, Cic. de amic. und de senect., Ovid außerles. Stücke, Virgil's Eklogen und Georgica). Daneben sollen auch hier wieder Pontan's Vorübungen B. I. und II., sowie die betreffenden, dieser Classe zugewiesenen Abschnitte aus der Amalthea gebraucht werden.

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

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

Außer diesen beiden alten Sprachen wird als Unterrichtsgegenstand für die 3 oder 4 untersten Gymnasialclassen nichts mehr genannt als Religion, d. h. Memoriren und Erklärung des kleinen Katechismus von Peter Canisius und des lateinischen Evangeliums, und einiges aus der sog. Erudition (s. unten), und zwar von der heiligen Geschichte, von den 4 Monarchien, den römisch-christlichen Kaisern, von den Reichen und Staaten des Erdkreises.

Von weiteren Lehrfächern, von Arithmetik, Geographie, Geschichte, Unterricht in der Muttersprache und dergl. ist in den älteren Lehrplänen keine Rede. Ueber den ganz fehlenden oder höchst mangelhaften Unterricht in der Muttersprache wurde schon früher oft geklagt; der Orden entschloß sich auch, in diesem Stück Concessionen zu machen. 1703 wurde auf Beschluß der 14. General-Congregation die Muttersprache unter die Lehrgegenstände aufgenommen; eine Verfügung der Ordensoberen vom 3. 1756 schrieb vor, im römischen Reich auf die deutsche Sprache ebensoviel Sorgfalt zu wenden, wie auf die lateinische und griechische. Doch blieb dieser Unterricht fortwährend höchst mangelhaft, und scheint es auch in neuester Zeit geblieben zu sein, wenn gleich die revidirte Studienordnung vom 3. 1832 in diesem Punct Abänderungen gebracht und neuere

Schulpläne, wie der des Collegiums zu Freiburg, den Unterricht in den modernen Sprachen und Literaturen, den Anforderungen der Neuzeit nachgebend, in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen haben (s. das Freiburger Memoire S. 6 ff; ebenso den Lehrplan des Gymnasiums in Feldkirch).

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

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

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

Auch auf diesen beiden höchsten Stufen des philologischen Gymnasialunterrichts ist also Hauptsache die latein. Sprache und deren Einübung zum Gebrauch in Schrift und Rede. Die Lectüre der Autoren dient vorzugsweise zur Exemplification der theoretischen Vorschriften aus Stilistik, Rhetorik und Poetik, und zu Aneignung einer copia verborum. Auf die gedächtnismäßige Einprägung der Prälectionen, d. h. sowohl der theoretischen Regeln als der behandelten Schriftsteller (d. h. eines vom Professor zu bestimmenden Theils derselben) wird auch hier ein Hauptgewicht gelegt, weil ja dem Rhetor eine tägliche Uebung des Gedächtnisses nothwendig sei: daher prima hora antemeridiana memoria exerceatur. Prälectionen von der genannten doppelten Art (altera ad artem pertinet, in qua praecepta —, altera ad stilum, in qua orationes explicantur reg. Prof. Rhetor. 6.); die Interpretation des Lehrers, bei welcher hauptf. Sinn und Ausdruck, verschiedene Auslegung schwieriger Stellen, wo es nöthig ist, auch der sachliche Inhalt ins Auge zu fassen ist; schriftliche Stilübungen, wozu ein kurzes Thema wöchentlich oder monatlich dictirt, oder classische Stellen zur Imitation angegeben werden; lateinische Versübungen, wofür entweder bloß der Gegenstand bezeichnet oder die Hauptgedanken angegeben werden (und wofür ein deutscher Jesuit Paul Alex, geb. 1656, † 1727, den Gradus ad Parnassum erfunden hat); Concertationen oder Wettkämpfe der Schüler unter einander, Declamationsübungen, Actionen oder theatralische Uebungen wechseln nach vorgeschriebener Ordnung (s. reg. Prof. Rhetor.) mit einander ab. Die Scriptionen oder Compositionen können in dieser Classe, wo das Abschreiben weniger zu befürchten, mehr als Hausaufgaben gegeben werden, um die Schulzeit für die mündlichen Uebungen verwenden zu können.

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

In der Classe der Rhetorik soll neben kurzer Repetition der griech. Syntax besonders die Sylbenmessung vorkommen und eine vollständigere Kenntnis der Autoren und der Dialekte erzielt werden. Reg. prof. rhet. 1 u. 14. Sehr umfassend und bunt zusammengewürfelt ist die Zahl der Autoren, die hier gelesen werden sollen: Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar „und andere der Art“ (nur müssen sie gereinigt sein), denen auch mit vollem Recht Gregor von Nazianz, Basilus, Chrysostomus an die Seite zu stellen sind. Die Commentatoren, z. B. Juvenius, nennen auch noch Schriften von Lucian und Plutarch, Herodian, Sophokles und Euripides. Während in allen übrigen Classen dem Griechischen nur je eine halbe Stunde des Tages zufällt, wird ihm in der Rhetorik je eine ganze Stunde — die zweite Nachmittags — gewidmet. Bei der Behandlung der Schriftsteller soll vorzugsweise auf den Sprachgebrauch Rücksicht genommen werden, wenn gleich die ästhetische und sachliche Erklärung (quae eruditionis artisque sunt) nicht ganz zu verschmähen ist.

So sehr übrigens von einzelnen Stimmen (z. B. Sacchini in seiner Paränese Cap. 9.) das griechische Studium empfohlen wird, so scheint in Wirklichkeit, wie schon

die Regeln der Rat. stud. erwarten lassen, hierin niemals viel geleistet worden zu sein, wenn gleich die Jesuiten sich rühmten, ihre Schüler nicht bloß zum Schreiben griechischer Prosa, sondern auch zum Verfertigen griechischer wie lateinischer Gedichte anzuleiten, „die das classische Gepräge tragen und deren Verfasser neben Demosthenes und Cicero, Homer und Virgil stehen.“ (Man sehe die köstliche Stelle voll des verrücktesten Selbstruhmes im Landsh. Schulpl. I. S. 346 f.) Wie schwach es mit dem Unterricht im Griechischen gewöhnlich — im Gymnasium wie in der sog. Repetition, d. h. dem philologischen Vorbereitungscurs für künftige jesuitische Gymnasiallehrer — bestellt war, wie sehr dasselbe von Lehrern und Schülern als Nebensache behandelt, ja beinahe gehäht wurde, gesteht ganz offen der ehrliche Cornova S. 64 ff., vgl. Erinnerungen S. 121.

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

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

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

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

Unter Erudition versteht die jesuit. Schulsprache — alles und einiges andere, den ganzen Inbegriff dessen, was außer Grammatik und Rhetorik von realem Wissensstoff nicht sowohl in bestimmten Lehrstunden, als vielmehr gelegentlich und nebenher gelehrt werden soll. Was alles hierher gehört, können wir nicht besser angeben, als mit jenen classischen Stellen der Rat. stud. und des Landshuter Lehrplans, die auch von Raumer S. 306 und der Schrift über die östr. Gymnasien S. 51 angeführt werden: „Die Erudition — heißt es in den Regeln für die Rhetorik Abschn. 1 — muß aus der Historie und aus den Sitten der Völker, aus der Auctorität der Schriftsteller und aus jeglicher Doctrin, aber etwas sparsam nach der Fassungskraft der Schüler erholt werden.“ Ebendaf. Regel 15 heißt es: An dem wöchentlichen Bacanztage soll bisweilen statt des Historikers und Poeten erlaubt sein eruditionis causa alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poeticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, Ode, Elegia, epopoeia, tragoedia, ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia, ut de re hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis ejusdem, modico tamen.“ Hieher gehören auch — sagt der Landsh. Lehrpl. S. 136 weiter — die pythagoreischen Symbole, Apophthegmaten, Sprüchwörter und Gleichnisse u. s. f., ferner

die Inschriften an den Schilden, Gräbern, Tempeln, Gärten, Statuen u. dgl., wie auch die Fabeln, römische Antiquitäten, merkwürdigere Geschichten, Oratel, militärische Kriegslust, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w.“ — In der Zwischenzeit zwischen dem jährlichen Examen und der Preisvertheilung (s. Landsh. Lehrpl. S. 125 f.) sollen die Schüler mit einigen Uebungen beschäftigt werden, die den Fortgang in den Wissenschaften befördern und zugleich durch einige Varietät und Leichtigkeit den Schülern Vergnügen machen, dergleichen die sind, welche zur Polymathie oder Philologie, zur Arithmetik, zur Orthographie und zu „jeder Gattung von Erudition“ gehören.

Dies ist auch der einzige Ort, wo der Arithmetik Erwähnung geschieht: in jenen Schlußwochen, „wo die Jünglinge schon der Ruhe entgegensehen“, sollen einige leichtere Hauptstücke der Rechenkunst, welche von den meisten gemeinlich aus Gewohnheit gelernt zu werden pflegen, nach und nach gegeben werden: sie sollen zuerst wörtlich dictirt, dann erklärt und repetirt, endlich auf der Tafel mit Ansetzung der Zahlzeichen eingeübt werden. Was im ersten Jahr vorgekommen, wird im folgenden repetirt, bis nach Verlauf von 4—5 Jahren alles erschöpft und angeeignet ist. Proben aus einem jesuit. Rechenbuch s. bei Zirngiebl S. 190.

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

Von der Geschichte kommt hier vor in Cl. 6 heil. Geschichte, Cl. 5 Kirchengeschichte, Cl. 4 alte Geschichte und Abriß der Mythologie, Cl. 3 römische Geschichte, Cl. 2 Geschichte von Frankreich und der Schweiz, Cl. 1 chronolog. Ueberblick der alten und neuen Weltgeschichte nebst ausführlicheren Erörterungen über die Geschichte Frankreichs und der Schweiz. Gewiß eine höchst seltsame Ordnung! Dabei verhehlen die Freunde und Vertheidiger der jesuit. Pädagogik durchaus nicht, wie wenig hold der Orden gerade diesem Pensum ist: „Wenn man in neueren Zeiten so gar viel und frühe (man darf übrigens nicht meinen, als hätte man in späteren Jahren, etwa während der Universitätszeit, ein gründlicheres Geschichtsstudium gefordert, vielmehr kommt sie in den stud. superioribus gar nicht vor) von den Geschichten mittheilt, so ist das nichts weniger als rühmenswerth; denn es führt wahrlich zum Verderben. Die Societät war hierin mäßig und lehrte nüchtern.“ Landsh. Lehrpl. S. 235. Wie die Societät Geschichte lehrte, zeigt am besten das aus dem 18. Jahrh. stammende, aber noch 1833 als „vorzügliches Buch“ angepriesene Geschichtslehrbuch unter dem Titel: Rudimenta historica, d. i. historischer Anfang oder kurze und leichte Weise, die kathol. Jugend in der Geschichte zu unterrichten, für die Schüler der S. J. verfaßt von einem P. S. J. Augsburg und Innsbruck 1726—55; Constanz 1761 (in 6 Theilen), woraus Huber S. 413 ff., Zirngiebl S. 157 einige Proben geben. Das Lehrbuch war lateinisch und deutsch abgefaßt; denn jedenfalls in den oberen Classen, der Rhetorik und Humanität, soll der Geschichtsunterricht wie alle anderen Lehrfächer in lateinischer Sprache gegeben (in den übrigen Classen ist die Wahl der lat. oder Muttersprache freigestellt) und soll überall nach Beschaffenheit der Sachen mit moralischen und religiösen Bemerkungen durchflochten werden; nie soll sich die historische Abhandlung soweit verlaufen, daß sie den übrigen Geschäften der Schule etwas von der vorgesteckten Zeit entziehe. Landsh. Lehrpl. S. 238. Weitere Proben von jesuitischer Geschichtsbehandlung s. bei Huber S. 410 ff.

In der Geographie sollen (nach dem Freib. Schulplan) in den untersten Classen die allgemeinen geogr. Begriffe, insbesondere Geographie von Frankreich und der Schweiz, Cl. 5 Europa, 4. die übrigen Erdtheile, 3. alte Geographie, 2. die Erklärung der Erd- und Himmelkugel vorkommen; in der Mathematik weist derselbe den 2 untersten

Classen die 4 Species und Lehre von den Brüchen zu, Cl. 4 Proportionen, arithm. Progressionen, Ausziehen der Quadratwurzel, Cl. 3 erste Begriffe der Algebra und Gleichungen des ersten Grads, Cl. 2 Algebra, Cl. 1 Repetition der Algebra und einiges aus der Geometrie und Stereometrie. Dieses Pensum wird dann in den zwei Jahren des philos. Curses bis zur ebenen und sphärischen Trigonometrie und höheren Algebra fortgesetzt (Freib. Schulpl. S. 294 ff.).

Die Darstellung des zweijährigen philos. und des vierjährigen theologischen Curses, der sog. studia superiora oder der Lycealclassen, liegt außerhalb der Grenzen unseres Werkes, welches das höhere Unterrichtswesen nur bis zur Schwelle der Hochschule verfolgt. Wir bemerken nur, daß der philosophische Curs oder die Facultas artium Logik, Metaphysik, praktische Philosophie, sowie die mathematischen Wissenschaften umfaßt (letztere quatenus ad finem nobis propositum conveniunt). Nebenher können (nach dem Freiburger Lehrplan), „soweit die Zeit es gestattet und wenn die Herren Philosophen es wünschen“, auch Vorlesungen über Chemie, Naturgeschichte, griechische Literatur, hebräische Sprache gehört werden. Der theologische Curs umfaßt nach der Ratio stud. 1. Schriftkunde nebst hebr. Sprache, 2. Scholastik, 3. Casuistik, die von 2 oder 3 ordentlichen Professoren zu behandeln sind. Hauptsache ist das Studium der scholastischen Theologie (das 4 Jahre währt), wobei Thomas von Aquino (jedoch mit gewissen Einschränkungen) ebenso als Ordensautorität gilt wie für die Philosophie Aristoteles, für das Latein Cicero; zweites theologisches Hauptfach (2 Jahre lang) ist die Casuistik, die specielle, für den beichtväterlichen Gebrauch zurecht gemachte Moral. Die ganz besonderen Leistungen des Ordens auf diesem Felde sind bekannt. Theologische Nebenfächer sind Erklärung der heil. Schrift, bes. der Vulgata, hebr. Sprache, kanonisches Recht, Kirchengeschichte, von der aber in der Regel gar nichts vorkommt. Rechtswissenschaft und Medicin können an den Universitäten des Ordens gelehrt werden (es geschah z. B. im collegium romanum); doch übernimmt der Orden nicht die Verbindlichkeit dafür. Oberster Grundsatz aber für den gesammten wissenschaftlichen Universitätsunterricht, ganz besonders für den Vortrag der Philosophie, ist, daß alles vermieden werde, was der Kirchenlehre widerstreitet, oder was auch nur einen Zweifel gegen das Dogma der Kirche erwecken könnte. Die Philosophie insbesondere in ihrer aristotelisch-scholastischen Form ist nur die Handlangerin der kirchlichen Theologie, praeambulum fidei (vgl. Erinnerungen S. 255 ff.); darum gilt aber auch für ihren Vortrag vor allem die Regel, daß niemand sich erlauben soll novas introducere quaestiones; Lehrer aber, qui sunt ad novitates proni aut ingenii nimis liberi, sind sofort vom Lehramt zu entfernen.

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

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

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

Auch die Privatlectüre der Jöglinge ist aufs strengste beaufsichtigt: außer den vorgeschriebenen Büchern und denjenigen, die sie von ihren Moderatoren bekommen, sollen sie sich durchaus nicht beikommen lassen, ein anderes Buch, welchen Inhalts es sei, wenn es auch literarischen oder geistlichen Betreffs ist, zu lesen oder bei sich zu haben (Landsh. Schulpl. S. 278.), am wenigsten häretische Bücher, die z. B. im coll. romanum vom Bibliothekar in einem eisernen Schrank — Inferno genannt — unter strengem Verschlus gehalten wurden.

Zur Charakteristik der in den Jesuitenschulen gebrauchten Lehrbücher genügt es, einen Blick zu werfen auf die bis in die neuesten Zeiten eingeführten Grammatiken der lateinischen und griechischen Sprache. Obwohl nämlich der Orden sich rühmt, mehr als 300 Grammatiken und Elementarbücher über todte und lebende Sprachen geliefert zu haben: so ist doch eine und dieselbe lateinische Grammatik, welche schon die ratio stud. im 16. Jahrhundert als mustergültig preist (die sog. Grammatica Emmanuelis von E. Alvarus) bis in die neueste Zeit theils unverändert im Gebrauch geblieben, theils in modernen Umarbeitungen, welche häufig eher Verschlechterungen als Verbesserungen des Originals enthalten, wieder aufgelegt worden. Eine andere vielgebrauchte Grammatik war der Flos latinitatis des P. Pomey. Augsb. 1727. Pitante Proben von der Latinität wie von dem Deutsch dieser Bücher, sowie „Curiosa philologischer Schriftstellerei“ aus einer latein. Grammatik vom J. 1844, aus einer griechischen vom J. 1850 (beide in dem Jesuitengymnasium zu Ragusa im Gebrauch), endlich Proben aus einer in Wien erschienenen latein. Schulgrammatik (praecepta latina, in usum scholarum) siehe in der Schrift: Die Gymnasien Oesterreichs, S. 55 ff.; vgl. N. Jahrb. f. Phil. und Päd. 1858. II. S. 138; Zirngiebl S. 188 ff.

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

Die Zeiteintheilung soll sich immer gleich bleiben, ut certum sit quae horae quibus exercitationibus impendantur, damit nicht ein Geschäft der Schule dem andern vorgezogen und irgend eines unterlassen, keines auf Kosten des anderen zu weit ausgedehnt werde. Die tägliche Schulzeit beträgt in der obersten Cl., der Rhetorik, mindestens 2 Stunden, in den übrigen Classen 2½ Stunden Vormittags, und ebensoviel Nachmittags, an dem wöchentlichen Vacanztag mindestens 2 (in der Rhetorik 1½) Stunden Vorm.; am Samstag und am Vorabend eines Festes wird die Nachmittagschule auf 2 Stunden beschränkt. Damit keine Zeit verloren gehe, soll der Lehrer immer präcis nach dem mit der Glocke gegebenen Zeichen beginnen.

Hören wir die Tagesordnung einer Jesuitenschule (meist nach dem Landshuter Lehrplan)! Morgens wird das erste Glockenzeichen um 6¼ (a. a. Orten 6½) gegeben; die Schüler sammeln sich allmählich, die Praefecten des Vorhofs sind gegenwärtig, um Ruhe und Disciplin zu erhalten; auch die Lehrer sollen jetzt gleich zugegen sein, um

Entschuldigungen wegen Abwesenheit u. dgl. vorher abzumachen. Um 7 Uhr, beim zweiten Glockenzeichen, werden die Schüler zur Messe geführt, der auch die Lehrer immer beiwohnen. Um 7½ beginnt der Schulunterricht.

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

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

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

Am Freitag wird statt des Autors in allen Classen, besonders in denen der Grammatik, die Repetition und Erklärung des auswendig gelernten lateinischen Catechismus oder der *doctrina christiana* vorgenommen. Der Samstag ist vorzugsweise der Repetition des in der ganzen Woche Vorgekommenen gewidmet, die jedoch mehr

exercitiumsweise vorgenommen werden soll, d. h. durch Fragen und Antworten, und meist in Verbindung mit einem Wettkampf. Dann werden, während die Schüler Selbstbeschäftigung haben, die Schreibhefte vom Lehrer durchgesehen, in der letzten Viertel- oder halben Stunde eine Privatdeclamation als sog. außerordentliche Uebung vorgenommen. Am Samstag Nachmittag aber, nachdem gleichfalls Repetition, dann kurze Erklärung eines poetischen Autors oder Vocabelnübung stattgefunden, haben um 2½ Uhr sämtliche Schüler die Explication des lateinischen oder griechischen Evangeliums (in der Rhetorik der Apostelgeschichte) stehend und entblößten Hauptes anzuhören, womit eine halbstündige fromme Ermahnung (*pia cohortatio s. exh.*) zu verbinden ist (Ermahnungen zum täglichen Gebet, bes. des Rosenkranzes, zu abendlicher Gewissensprüfung, zu Beichte und Abendmahl, zur Ablegung von Fehlern und üblen Gewohnheiten u. dgl.). Am ersten Samstag des Monats werden dann noch die Regeln der Schüler abgelesen und öffentliche Rügen und Ermahnungen ertheilt. S. Landsh. Lehrpl. S. 109.

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

Diese allgemeinen Bestimmungen in Betreff der täglichen, wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Zeiteintheilung werden dann wieder in einer besonderen Reihe von Vorschriften auf die einzelnen Classen angewendet. Wir können dies alles hier nur andeuten; für die weitere Ausführung verweisen wir auf den Landshuter Lehrplan S. 89 ff. S. 132 ff.

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

Das Charakteristische der jesuitischen Lehrmethode, ihre relativen Vorzüge,

denen die vielgerühmten glänzenden Resultate zuzuschreiben sind, aber auch die damit nahe verwandten großen Fehler und pädagogischen Sünden liegen besonders in drei Stücken — in der Beschränkung, der Uebung und der Weckung des Ehrgeizes.

Die in dem jesuitischen Lehren und Lernen stattfindende kluge Beschränkung, die aber freilich theilweise zur einseitigsten Beschränktheit und Dürftigkeit wird, hat sich uns zunächst darin gezeigt, daß es im Grunde nur ein einziger Lehrgegenstand ist, dem nahezu alle Zeit und Kraft der Lehrer und Schüler von der untersten bis zur obersten Gymnasialclasse gewidmet wird — die lateinische Sprache, und daneben etwa noch, aber bereits in sehr untergeordneter Weise, die griechische. Alles andere bleibt — wenigstens nach den ursprünglichen Lehrplänen — entweder völlig ausgeschlossen, oder wird nur als Nebensache zugelassen in jener *omne scibile et quaedam alia* umfassenden „Erudition“, und auch diese dient durch die lateinische Lehrsprache, in der sie vorgetragen, und durch die verschiedenen Uebungen, wozu sie verwendet wird, vorzugsweise nur wieder dem Zweck der lateinischen Sprachkenntnis und Stilbildung. Aber auch sonst überall möglichste Beschränkung; überall die Warnung: *ne quid nimis!* Auf's entschiedenste erklärt sich General P. Beck 1854 gegen die moderne Tendenz, den Kreis der Unterrichtsfächer an den Gymnasien zu erweitern. Lehrer und Schüler sollen nicht überfordert, keine oberflächliche Vielwisserei erzielt werden. „Wenn auch vieles zugleich und verschiedenes vorgeschrieben ist, so ist es nicht darauf abgesehen, daß alles genau und ohne Ausnahme ins Werk gesetzt werde, sondern daß nur dasjenige gethan werde, was schicklich und bequem geschehen kann.“ In jedem Fach wo möglich ein und dasselbe Lehrbuch durch alle Classen hindurch! Von lateinischen Schriftstellern, so viele derselben auch genannt werden, die in einer und derselben Jahresclasse neben einander gelesen werden können, ist es doch verhältnismäßig sehr wenig, was wirklich gelesen wird. Muster und Vorbild aber für die Stilbildung ist allein Cicero, der bei den Jesuiten nahezu kanonische Auctorität genießt; denn „wie in den Studien der Theologen der göttliche Thomas, in der Philosophie Aristoteles, so wird in den Humanioren Cicero als eigentlicher und vornehmster Doctor zu verehren vorgestellt“ (Landsch. Lehrplan S. 200). Die dictirten Themata zur Composition, die Pensum zum Memoriren sollen, zumal für die unteren Classen, möglichst kurz sein! Lieber wird weniger aufgegeben, weniger gelesen und erklärt, als daß die festgesetzte Zeit überschritten würde. Auch vor jedem Uebermaß im Studiren wird gewarnt; man soll niemals über 1½ oder höchstens 2 Stunden ununterbrochen oder angestrengt mit Lesen oder Schreiben hibringen, ohne einige Zeit nachzulassen (Landsch. Lehrplan S. 278). Auch die Zahl der Lehrstunden — täglich in der Regel 5 in den untersten Classen, 4 in der Rhetorik, wöchentlich dort 27, hier etwa 21—22 — ist eine sehr mäßige, ungerechnet die vielen kirchlichen Feier- und Festtage, die eine weitere Beschränkung der Schulzeit herbeiführen. Eine Haupttendenz der jesuitischen Pädagogik liegt darin, eben durch solche kluge Beschränkung ihrer Anforderungen an die Schüler diesen den Unterricht angenehm, das Lernen bequem zu machen. „Die Grammatik und die Latinität — sagt Juventius — sind ziemlich trockene Gebiete; um den Geist aufzuwecken, muß man ihn erheitern.“ Darum richteten sie ihre Handbücher und Compendien so ein, daß sie dem Geschmack und den Neigungen der Jugend nicht zuwider waren, brachten alle Zweige der Wissenschaften in möglichst kurze und übersichtliche Form, verfaßten Chrestomathien und Auszüge angenehmen Inhalts in möglichst leicht verständlichem Latein oder Griechisch, lehrten die Geschichte durch Vorzeigung von Medaillen, die Physik durch eine Menge der unterhaltendsten Experimente (vgl. Hahn a. a. D. S. 192 f.).

Gewiß liegt in dieser Erleichterung und Vereinfachung des Unterrichts, in dieser Schonung von Zeit und Kraft, in dieser Vermeidung jeder Ueberbürdung bei Lehrern und Schülern, in dieser „Concentration des Unterrichts“ auf das eine Hauptpensum, während man doch mit dem Schein der mannigfaltigsten Erudition zu prunken weiß,

ein Hauptmittel, wodurch es den Jesuiten gelang, Schüler besonders auch aus vornehmen Familien zu gewinnen und bei ihnen auf die bequemste Weise die gewünschten Resultate zu erzielen.

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

Soweit nun Lernen Ueben — und soferne Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte, und es klingt ganz schön, wenn P. Bely die „Gymnastik des Geistes“ als Ziel des Unterrichts bezeichnet. Der Fehler ist nur, daß in jenem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweise der Jesuiten aufgeht; daß die höheren geistigen Functionen, weil nicht geweckt und entwickelt, vielmehr durch diesen Mechanismus äußerlicher Exercitien systematisch abgestumpft werden; daß so die Uebung zur Dressur wird und statt zur Befreiung, Bereicherung und Kräftigung des Geistes zu führen, denselben zur Bornirtheit und Unselbstständigkeit herabdrückt. „Die Menschen abzurichten“ — schreibt Jacobs (Briefw. I. S. 231). — „das mögen die Jesuiten verstanden haben, aber zu bilden nimmermehr. Ich habe in München Schüler der Augsburger und Schweizer Jesuiten zu examiniren gehabt, und nie ist mir eine krassere Unwissenheit vorgekommen“, und ähnlich sagt der Franzose Michelet: *la mécanique des Jesuites a été active et puissante, mais elle n'a rien fait de vivant! Pas un homme en trois cents ans!*

Großer Werth wird vor allem auf Uebung des Gedächtnisses gelegt (s. hierüber besonders Sacchini Paraen. op. 8. und Landsch. Lehrpl. S. 184 ff.) und wir stehen keinen Augenblick an, dies als einen Hauptvorzug der Jesuitenpädagogik anzuerkennen. Nur daß auch das, was Sache des Verstandes und der Urtheilskraft ist, zur Gedächtnissache gemacht und daß das Memoriren und Recitiren selbst in der geistlosesten Weise betrieben wird, ist die große, mit dem Vorzug nahe verbundene Einseitigkeit. Alles mögliche wird auswendig gelernt, aber nicht etwa solche Dinge, die einen bleibenden und gebiegenen Schatz für Gemüth, Geist und Leben bilden, sondern vorzugsweise dasjenige, was zur äußerlichen Sprachfertigkeit dienen soll: 1) die Vorschriften der Kunst, namentlich der Grammatik, der lateinischen sowohl als der griechischen, 2) der vorgeschriebene Autor, namentlich Stücke aus Cicero, Curtius, Virgil, Ovid u. s. w., 3) der Katechismus, 4) besonders in den Grammatikclassen eine copia verborum; auch die Gegenstände der „Erudition“ sollen als Gedächtnisübung behandelt, jedoch nicht wörtlich recitirt werden. Die Größe des von einer Lektion zur anderen zu memorirenden Pensums zu bestimmen, wird der Klugheit des Lehrers überlassen; in den untersten Classen hauptsächlich Regeln und Wörter, und Stellen aus Cicero, die in der untersten 4 Zeilen, in der mittleren 7 Zeilen nicht überschreiten sollen; vom Katechismus sollen je 2—3 Hauptstücke des Jahres gelernt werden; in der obersten Classe, der Rhetorik, 3. Th. auch der Humanität, wird neben der täglichen, dem Rhetor so noth-

wendigen Gedächtnisübung noch empfohlen, daß einer hie und da ein aus den besten Autoren genommenes Stück von der Kanzel recitire, um die Gedächtnisübung zugleich mit der Action zu verbinden. (Reg. Rhet. 3.) Sonst ist das Abhören des Memorirten vorzugsweise Geschäft der sog. Decurionen, wobei diese dann wieder vor dem obersten Decurio oder vor dem Lehrer ihre Aufgabe herfagen, der auch außerdem täglich einzelne abhört (Landsch. Lehrpl. S. 184 f.). Wie dies geschah, davon s. ein Beispiel bei Zirngiebl S. 192.

Ausführliche Regeln bestimmen ferner die Art und Weise der Prälection und Explication: der Lehrer ist es, der die Vorschriften des Lehrbuchs oder die Stelle des Autors vorliest, einfach interpretirt und durch weitere Bemerkungen, Beispiele u. dgl. verdeutlicht, sei's in der Muttersprache oder, wie in den oberen Classen geschehen soll, lateinisch. Die Selbstthätigkeit der Schüler wird dabei sehr wenig in Anspruch genommen, höchstens haben sie die vom Lehrer dictirten Anmerkungen zu schreiben, und das Vorgetragene theils sogleich theils am folgenden Tag ganz oder theilweise zu repetiren. Der Abschnitt, der in den unteren Classen auf einmal gelesen wird, soll nach der Regel 4—7 Zeilen nicht überschreiten. (Reg. prof. mod. et inf. ep. 6.)

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

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

Ein Hauptmittel zur Einübung der lateinischen Sprache, als des Hauptlehrgegenstands in den Jesuitenschulen, ist nun aber noch das Lateinsprechen, das wenigstens für die Schüler aller höheren Classen durch immer wiederholte Mandate und Weisungen eingeschärft wurde. (Der Landsch. Lehrpl. erwähnt solche von den Jahren 1609. 1619. 1622. 1636. 1707. 1714. 1724 u. ff. — wohl zum Beweis, daß die

Praxis diesen Anforderungen denn doch nicht immer entsprach.) Wie der Magister beständig lateinisch reden soll, so soll auch den Schülern in keinem Stück, das zur Schule gehört, erlaubt sein, die Muttersprache zu gebrauchen, vielmehr soll die Vernachlässigung des Lateinredens ad notam genommen werden. Nur an Vacanz- oder Recreationstagen kann vom Lateinsprechen dispensirt werden. Ueberall, nicht nur öffentlich in den Schulen, sondern auch privatim soll beständig auf Reinheit und Fülle, auf das Leben und die beständige Uebung der lateinischen Sprache gedrungen werden. Jeder Magister gehe darin mit dem Beispiel voran, und rede nicht bloß immer lateinisch, sondern rede es auch aufs allerbeste (Juvent.). Durch allerlei Mittel und Mittelschen soll diese Fertigkeit im Lateinreden gefördert werden. Man preise häufig die Zierde der latein. Sprache; man stelle vor, wie schmähslich es für die Zöglinge der Latinität sei, nicht lateinisch zu verstehen. Die, welche sich hierin auszeichnen, sollen belobt, mit Prämien und Privilegien bedacht, die, welche hierin fahrlässiger sind, getadelt werden. Wer etwas in der Muttersprache geredet hat, soll genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und eine geringere Strafe zu leiden, wenn es ihm nicht gelingt, diese Last an demselben Tag auf einen andern von den Condiscipeln zu schieben, den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hat reden gehört und den er wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnte. „Diese schöne *Nemulation*“ (!) soll sowohl unter den Mitschülern als auch unter den Schulen selbst gewekt werden! — eine würdige Vorbereitung der Schüler für jenes ausgebildete Denunciations- und Beaufsichtigungssystem, das im ganzen Orden herrscht. Die Schüler, wie die Ordensglieder, sollen sich unter einander nicht lieben, sondern sich nur als subordinirt fühlen, die Mitschüler aber sich als Rivalen ansehen, denen es gilt den Rang abzulaufen (Raumer S. 313).

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

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

Die nemlich, welche bei den monatlichen *Scriptio*nen am besten geschrieben haben, erhalten die höchste Magistratswürde, die diesen am nächsten kommen, andere Ehrenstufen, deren Namen, damit die Sache mehr Erudition habe, aus der griechischen und römischen Republik oder Miliz genommen werden. Auch kann die Schule zur Förderung der *Nemulation* in zwei Parteien (Römer und Carthager, Griechen und Troer)

getheilt werden, deren jede ihre Magistrate und sich einander zu Segnern habe, so daß ein jeder der Schüler seinen ihm eigenen Nebenbuhler habe. Die höchsten Obriheiten beider Parteien nehmen im Sitzen den ersten Platz ein. (Landsch. Lehrplan S. 116.) Das Ehrenzeichen der Schuldictatur war — wie Michael Denis in seiner Selbstbiographie erzählt — ein vergoldeter Schlüssel, der an einem reichen Band von der Brust des Dictators herabhieng, sowie eine kostbar gebundene Matritel, in welche die Namen der Dictatoren eingeschrieben wurden. Die Creirung solcher Würden diente also bei den Jesuiten nicht wie bei Sturm und Trogendorf zur Organisation der Schule und zur Unterstützung des Lehrers (durch Monitoren), sondern vorzugsweise zur Aemulation, zur Anspornung des Ehrgeizes. Bei der Concertation fragt nun bald der Magister und die Nebenbuhler corrigiren den, welcher antwortet, oder sie fragen einander wechselseitig. Auch Herausforderungen finden statt: dabei fordert in der Regel der Private den Privaten, der Magistrate den Magistraten, bisweilen auch der Private den Magistraten, und wenn er ihn besiegt, so wird er entweder desselben Würde oder einen andern Preis oder ein Zeichen des Siegs erlangen. „Diese Art Uebung soll der Magister nicht als ein bloßes Spiel und als ein Geschäft, das zu nichts dient, sondern als sein eigenstes und als ein wichtiges Geschäft behandeln u.“ S. hierüber die sehr ausführliche Anordnung des Landsch. Schulpl. S. 238; sowie ebendas. S. 244 ff. über die sog. außerordentlichen Uebungen, bestehend im Declamiren, in der scenischen Action u.

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

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

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

Alljährlich nach dem Fest Mariä Himmelfahrt, an einigen Orten nach St. Laurentii, fangen die Scriptionen und Examina für den Preis und das Aufsteigen an. Beinahe einen ganzen Monat vorher sollen die Schüler in allen wichtigen Gegenständen sich fleißig üben, damit sie wohl bereitet zum Examen treten; unmittelbar vor dem Generalexamen wird von jedem Magister ein genaues Schülerverzeichnis dem Praefecten übergeben, worin die Schüler nach 6 verschiedenen Stufen prädicirt sind (S. 123); am Schluß des Studienjahrs im September folgt sodann die öffentliche Preisvertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert wird; ihr geht eine komische Handlung, d. h. die Aufführung einer von einem

Lehrer gelieferten Komödie oder Tragödie vorher. Die Namen der Sieger werden nun öffentlich verkündigt, sie treten in die Mitte hervor und dann werden jedem seine Prämien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein kleines sachgemäßes Carmen. Außer den öffentlichen Prämien giebt es auch noch Privatprämien und Privilegien, die der einzelne Lehrer austheilt, z. B. kleine Geschenke, bes. Bilder und kleine Bücher, auf die etwa ein Lobspruch gesetzt wird, Vorzüge und Ehrenstellen in der Schule, Befreiung von gewissen Strafen oder Aufgaben, das Recht für Mitschüler Fürbitte einzulegen u. dgl. Kurz, als einziges Lernmotiv regiert der Ehrgeiz. Wenn irgend eine antichristliche Gesellschaft mit allem Fleiß für ihre Bildungsanstalten ein möglichst antichristliches Motiv aufstellen wollte, so könnte dies kein anderes sein als das der Societas Jesu. (Zeitschrift f. Prot. a. a. D.)

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

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

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

Religion und Christenthum ist dem Jesuitismus nicht sowohl Sache des glaubigen Gemüths und der Glaubenserkenntnis, als vielmehr ein Gegenstand der äußerlichen Uebung. Daher legt er so großes Gewicht auf jene sog. „guten Werke“ und frommen Uebungen der katholischen Frömmigkeit, auf Wallfahrten, Processionen, Marienandachten, Bilderverehrung, Reliquiendienst, Messehören, Bruderschaften u. dgl. und war von Anfang an auf deren Wiederherstellung und Vermehrung (auch auf Verbreitung von altem und neuem Aberglauben, vgl. über das sog. Ignatiuswasser: Reusch, die deutschen Bischöfe und der Aberglaube. Bonn 1879. S. 62 ff.) so eifrig bedacht. So besteht denn auch die religiöse Erziehung der Jugend in den jesuitischen Schulanstalten vorzugsweise in der frühzeitigen Abrihtung zu solchen „guten Werken“ und „frommen Uebungen.“ Die Dogmatik war nie die starke Seite des Ordens, die Schriftforschung noch weniger: unter all seinen Mitgliedern zählt der Orden nur einen einzigen namhaften Exegeten (Maldonat † 1583) — und seine Arbeiten versielen, als

zu freisinnig, der Censur des Ordens. Ebenso gering waren die Leistungen der Jesuiten in der Kirchengeschichte. Aber auch die Dogmatik des Ordens leidet an großer Oberflächlichkeit und einer im ganzen Geist der Gesellschaft und ihrem Gegensatz gegen den Protestantismus tiefbegründeten entschiedenen Hinneigung zum Pelagianismus, ja mitunter zum flachsten Rationalismus. Es ist daher sehr natürlich, daß auch in den Jesuitenschulen für den eigentlichen Religionsunterricht, für die Pflanzung und Förderung religiöser Erkenntnis sehr wenig geschieht. Es besteht dies im Grunde nur in dem wöchentlich einmaligen Vorlesen, dem geistlosen Memoriren und einer kurzen, ausdrücklich auf weniges sich beschränkenden Interpretation des Katechismus von Peter Canisius (*summa doctrinae Christianae* und eines kleineren Auszuges daraus), sowie in der Explication des lateinischen oder griechischen Evangeliums, wobei ausdrücklich bemerkt wird, daß die Behandlung des Katechismus zugleich zur Uebung der lateinischen Sprache benützt werden soll. (Landsch. Schulpl. S. 161.) Zur Einübung des Katechismus dienen auch die sog. Christenlehr-Processionen, d. h. theatralische Schaustellungen, wobei die Hauptstücke des Kat. allegorisch vorgeführt wurden. Von der unwürdigen, geradezu läppischen Art, wie der Religionsunterricht von den Jesuiten mitunter behandelt wurde, siehe Beispiele bei Huber S. 399 ff. aus dem Katechismus eines P. Vogler; über die jesuitische Behandlung der biblischen Geschichte s. ebendas. S. 418.

Desto mehr wird auf religiöse Uebungen gedrungen. Es klingt ganz schön und christlich, wenn der Lehrer erinnert wird, durch Gebet und frommen Wandel den Schülern voranzuleuchten und vor allem selbst das Bild der Tugend an sich ausgeprägt zu tragen, deren Nachahmung dem Knaben am nothwendigsten ist, der Religion und Frömmigkeit; oder wenn er ermahnt wird (*reg. 10. comm.*), oft für seine Schüler zu Gott zu beten, da das andächtige Gebet ein allgemeines Hülfsmittel für die menschliche Schwachheit sei. Aber recht spezifisch-katholisch und jesuitisch heißt es dann weiter: besonders fleißig solle der Lehrer seine Schüler der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden, als da sind die heiligen Schutzengel der Jugend, der heil. Joseph, die heil. Katharina, der heil. Cassian, Nikolaus, unser heil. Vater Ignatius, der heil. Aloysius, der heil. Stanislaus u. s. f. Er gehe an seine literarischen Beschäftigungen nicht, ohne ein Gebet im Tempel vor dem Sanctissimum ausgegossen zu haben, und nähre auch in der Schule das Feuer der Andacht durch kurze Gebete; ermahne auch im Privatgespräch zu Marienverehrung, zur Messe und Beichte, zum Lesen frommer Legenden zc.

Auch die Schüler sollen täglich regelmäßig und in Ordnung dem göttlichen Dienste beiwohnen und in und außer den Gottesdiensten bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zu Vermeidung des Ekels bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnis recitiren, wohl auch sogar im Geiste denkend vollbringen (*mente portractent*), vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten. Sie beten nicht bloß zum Beginn und Schluß der Schule, sondern auch während derselben öfters, z. B. wenn die Uhr schlägt (Landsch. Sch. 157). Der Scription wird eine kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. — Sollte aber das Schulgebet nicht mit Andacht und Aufmerksamkeit gehalten werden, so kann es auch unterbleiben, und dann soll der Professor sich begnügen, das Zeichen des Kreuzes zu machen. Wer durch besondere Andacht leuchtet, soll belobt und ausgezeichnet werden; wer sich in der Andacht verfehlt, soll zur Strafe im Bethaus einige Zeit dem Gebete obliegen, einer zweiten Messe beiwohnen u. dgl. Als ein besonderes Mittel zur religiösen Erziehung und zugleich zur Auszeichnung besonderer Frömmigkeit dient auch die Aufnahme in die sog. marianischen Sodalitäten, oder die Congregation der heil. Jungfrau, welche im Jesuitengeneral ihr Haupt, im Collegium Roman. ihren Stammsitz hat, von hier aus aber über alle Länder sich erstreckt, die fast alle Schüler der Ordenscollegien in sich aufnimmt und auch die abgegangenen Schüler in engster Verbindung mit der Gesellschaft

erhält. — Zur religiösen Erziehung in den Jesuitencollegien dient besonders noch die Beichte, welche alle Zöglinge monatlich einmal, an einem durch den Praefecten zu bestimmenden Tage, und auch sonst häufig und andächtig ablegen sollen, und zwar bei einem der Priester der Societät, welche ja diesem Zweige geistlicher Amtsthätigkeit mit besonderer Vorliebe und besonderer casuistischer Virtuosität sich widmen. — Nicht der Erzieher ist es also, dem der Zögling vertrauensvoll sein Herz öffnet, sondern der Ordenspriester, dem er pflichtmäßig in bestimmten Terminen ein obligatorisches Sündenbekenntnis abzulegen hat, und alle jene Inconvenienzen und sittlichen Bedenken, die an das katholische Beichtwesen überhaupt und besonders die Kinderbeichte sich anknüpfen, alle jene Anklagen, daß der Beichtstuhl oft nur Schule der Sünde und Lüge geworden, kehren bei der jesuitischen Schülerbeichte in verstärktem Maße wieder. (Vergl. Beichte Bd. I. S. 474 ff.) Daß endlich ein Hauptaugenmerk des Ordens bei der religiösen Leitung seiner Schüler darauf gerichtet ist, denselben den kräftigsten Abscheu und Haß gegen die Ketzer einzuslößen, braucht kaum gesagt zu werden; ist das ja überhaupt des Ordens Haupttendenz, der Zweck seiner Stiftung; und wenn er auch das Geschäft der Inquisition, die Ketzerverfolgung mit Feuer und Schwert, anderen Ordensbrüdern überläßt, so ist es doch charakteristisch für die Societät, daß sie ihren Schülern die Anwesenheit bei Hinrichtungen verbot, mit ausdrücklicher Ausnahme der Ketzerhinhaltungen. (Ratio Stud. von 1591 p. 217).

So erziehen die Jesuiten zur Frömmigkeit; wie steht es nun mit ihrer Erziehung zur „Tugend“, zur christlichen Sittlichkeit? Hier, wenn irgendwo bewährt sich das Wort, daß die Pädagogik die Probe für die Ethik. Die erste Frage wäre hierbei, was denn überhaupt der Jesuitismus unter Tugend und Sittlichkeit verstehe? und es würde uns die vollständige Beantwortung dieser Frage auf die Darstellung derjenigen Disciplin führen, worin der Jesuitismus jederzeit seine Hauptstärke gesehen, worin er aber auch die unvergängliche Schandensäule sich errichtet hat — die jesuitische Moral oder vielmehr Casuistik. Wir müssen uns des näheren Eingehens auf dieses Gebiet enthalten, und verweisen der Kürze halber nur auf die allgemeinen Darstellungen des Wesens und der Geschichte des Ordens, ganz besonders aber auf die heute noch classischen *lettres provinciales* von Pascal, vergl. auch den Aufsatz über Jesuitenfurcht in der Zeitschrift für Protest. und R. I. S. 93 ff., S. 109 ff. und Raumer, Pädagogik I. S. 291 ff.; Steitz in Herzogs Real-Enc. S. 541 f, und die neuen Verhandlungen über das Lehrbuch der Moral von Gury.

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

ganz anderem Sinn als der Apostel — allen alles sein, sucht aber in allem und bei allen nur sich selbst, seine Macht und Herrlichkeit.

Darum ist es auch Haupttendenz der sittlichen Erziehung des Ordens, seine Zöglinge von der menschlichen Gesellschaft loszulösen und an die seinige zu ketten, für alle anderen sittlichen und allgemein menschlichen Beziehungen, Gefühle, Zwecke und Pflichten sie abzustumpfen, und nur für die Interessen des Ordens sie zu begeistern, sie sein eigen zu machen nach Willen und Geist, mit Leib und Seele. So erzieht der Orden zur Demuth, pflanzt aber ebendamit in seine Glieder den vollendetsten Ordenshochmuth, einen *esprit de corps*, der nichts höheres kennt als die Gesellschaft, der er selbst angehört. So erzieht er zum Gehorsam, aber nicht zum Gehorsam gegen jede menschliche und göttliche Ordnung, sondern einzig zum Gehorsam gegen den Orden und gegen die römische Kirche, während es sein angelegentlichstes Bestreben ist, alle natürliche Liebe und Ehrfurcht gegen Eltern, Vaterland *ic.* zu ersticken. Wer in den Orden eintritt, verläßt alle seine bisherigen Verhältnisse, löst jedes Band, das ihn an Familie, Freunde, bürgerliche Gesellschaft knüpfte; daher der Jesuit, wenn er von seinen nächsten Verwandten redet, nicht sagt: „ich habe einen Vater, Mutter, Bruder“, sondern „ich hatte *ic.*“ (*assuescant, non dicere quod parentes vel fratres habeant, sed quod habebant: Examen gen. ep. 4. 7. c.*). Vgl. hiezu die merkwürdigen Bekenntnisse des Philosophen Reinhold, eines ehemaligen Jesuitenschülers (*Leben Reinholds. Jena 1825. S. 10*). Ganz besonders ist es der jesuitischen Erziehung neuerdings wiederholt (z. B. in Frankreich, in der Schweiz *ic.*) zum Vorwurf gemacht worden, daß sie ihre Zöglinge entnationalisire, die Liebe zum Vaterland unterdrücke, schlechte Bürger erziehe, oft sogar einen gegen die politischen Institutionen des Vaterlandes feindlichen Geist pflanze und nähre. Ganz natürlich! Der Jesuit hat ja kein Vaterland als seinen Orden, er ist überall fremd, kennt keine Gesetze als die seiner Gesellschaft. Er accommodirt sich allen Staatsverfassungen und keiner, huldigt dem Absolutismus und lehrt die Grundsätze der Volkssouveränität, je nachdem es dem Orden taugt. Dieser ist dem Jesuiten Familie und Heimat, Staat und Vaterland: ihm gehört seine Liebe, seine Begeisterung, und vor allem sein Gehorsam.

Gehorsam ist die Cardinaltugend des Jesuiten, und zwar der abstracte, blinde, mönchisch-militärische Gehorsam, der dem Befehle der Oberen willenlos Folge leistet, wie ein todttes Werkzeug von der Hand des Menschen sich brauchen läßt, ja „*perinde ac cadaver*“ eine *obedientia caeca, tum in executione tum in voluntate tum in intellectu* (vgl. über diesen jesuitisch Cadaver-Gehorsam die Schrift von Th. Weber, der Gefahren der Gesellschaft Jesu. Bresl. 1872). Wenn der Gehorsam schon jedem andern Orden wesentlich ist, so ist er insbesondere für die Gesellschaft Jesu nothwendig, weil diese nicht sowohl einem friedlichen Gemeinwesen, sondern einem im Felde stehenden Heere gleicht, für welches ein blinder, unbedingter, augenblicklicher Gehorsam das erste Erfordernis ist (cf. Orlandini Hist. S. J. pag. 72). Daß der Orden ausdrücklich gelehrt habe, die Befehle eines Obern können auch zu einer Sünde verpflichten, ist allerdings nicht richtig und beruht auf dem Mißverständnis einer Stelle der Constitutt.; vielmehr heißt es ausdrücklich in andern Stellen: *obediendum in omnibus, ubi peccatum non cernetur* oder *omnibus in rebus, quae cum peccato manifesto conjunctae non sint*. Allein da der Jesuit oder Jesuitenschüler nur dann den Gehorsam verweigern darf, wenn der Befehl des Obern eine offenbare Sünde von ihm verlangt; da es ihm aber gar nicht zukommt, den Befehl des Obern irgendwie zu prüfen, vielmehr seine Pflicht ist, willenlos und „wie ein Leichnam“ Gehorsam zu leisten: so ist denn doch die Consequenz keine andere als die, daß er auch da, wo der Obere ihm eine Sünde zumuthet, keine Wahl hat als zu gehorchen, um nicht die Todssünde des Ungehorsams gegen seine Vorgesetzten zu begehen. Ausdrücklich verlangt der Orden — wie insbesondere das in dieser Beziehung classische Schreiben des Ignatius an die Brüder in Portugal ausführt (ep. Ign. de obedientia) — als höchste Stufe des Gehorsams nicht bloß einen Gehorsam der That, nicht bloß eine Unterwerfung des Willens, ein völliges

Ausziehen alles eigenen Willens, sondern auch eine Unterwerfung des Urtheils und der Einsicht, das sog. *sacrificium intellectus*, wobei alles das, was der Obere denkt und gebietet, auch dem Untergebenen als recht und wahr erscheint. Denn wer sich ganz und gar Gott opfern will, muß *praeter voluntatem intelligentiam quoque offerre: qui tertius et summus gradus est obedientiae; ut non tantum idem velit, sed etiam idem sentiat quod superior, ejusque judicio subiciat suum*; dagegen *erstirbt jene berühmte Einfalt des blinden Gehorsams, sobald wir bei uns selbst erwägen, ob der Obere etwas mit Recht oder Unrecht gebiete*. Der jesuitische Gehorsam ist also nicht jene bewusste und freie Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz, wodurch der Wille selbst gekräftigt und erhoben wird, — nicht jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist, — nicht die kindliche Furcht und Liebe Gottes, welche auch aller gottverordneten menschlichen Obrigkeit unterthan ist um des Herrn und um des Gewissens willen, — nicht die Ertödtung des niederen Fleischeswillens, damit der höhere Geisteswille frei und kräftig werde. Aber er deckt sich auch nicht mit der militärischen Subordination, sondern er nimmt den ganzen Menschen in Anspruch nach Leib, Seele und Geist: er ist die systematische Vernichtung und Ertödtung aller selbstbewussten und freien Persönlichkeit, die völlige Abgewöhnung alles eigenen Willens und Denkens, bis zu dem Punct, daß man, was das Auge schwarz sieht, weiß zu nennen, was das eigene Gewissen Sünde nennt, für Pflicht zu halten bereit ist, wenn und weil es die Kirche oder die Obern gebieten. Zu dieser Unterordnung des Willens und Urtheils, zu dieser Virtuosität eines „zugleich geistlichen und soldatischen Gehorsams“ seine Zöglinge zu erziehen, ist Hauptzweck der jesuitischen „Disciplin“; denn „Disciplin ist Hebel und Kunst des Unterrichts und der Erziehung.“ Ein treffliches Mittel zur Zähmung der Geister und Willen sind insbesondere jene „geistlichen Exercitien“, jene methodische oder vielmehr mechanische Anweisung zur geistlichen Meditation, welche von Ignatius selbst mit unbestreitbarer Virtuosität entworfen wurden und welche nicht bloß von dem Novizen vor allem durchzumachen sind, sondern welche auch Priestern und Laien zu wiederholtem Gebrauch dringend empfohlen werden. Auf ihnen beruht, wie ein reformirter Geistlicher, Gabriel Vermäus, sagt (s. Buß, S. 419), hauptsächlich „der Zauber, womit die Jesuiten die Leute umstricken.“ Eine anschauliche Schilderung derselben siehe in den Erinnerungen eines Jesuitenzöglings S. 217 ff. — Findet sich ein spröder und unbeugsamer Charakter, so wissen sie ihn so lange zu gestalten und zu binden, bis er sich nach ihnen gebildet hat. „Weichlinge härten sie ab, Träge werden rüstig, Hartnäckige lenksam, Unschlüssige fest und beständig.“ In dieser Kunst, der verschiedenartigsten Individualitäten sich zu bemeistern, durch innere und äußere Einwirkungen sie mürrisch und geschmeidig zu machen, der militärischen Ordensdisciplin sie zu unterwerfen, sie mit dem ganzen Geist der Gesellschaft zu imprägniren, so daß aller Wille nur ein Wille, aller Kräfte nur dem einen Zwecke der Gesellschaft dienstbar sind, — in dieser Kunst hat der Orden von jeher eine unbestreitbare Virtuosität besessen.

Die Handhabung der äußeren Disciplin ist in den Jesuitenanstalten keineswegs übertrieben streng. Es wird ihnen nachgerühmt, daß sie im allgemeinen (Ausnahmen scheinen wohl auch vorgekommen zu sein) gegenüber von der rigorosen Pedanterie und oft barbarischen Härte, die in anderen Schulanstalten herrschte, sich vortheilhaft auszeichneten durch milde und humane Behandlung ihrer Zöglinge, durch ein freundliches und zutrauliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, insbesondere auch durch große Sparsamkeit in der Anwendung von Strafen und körperlichen Züchtigungen, und Verbot aller rohen Mißhandlung der Schüler durch Stockschläge, Ohrenzausen u. dgl. Im Gegentheil wird manchmal über allzugroße Laxheit der in den Jesuitenanstalten, wenigstens gegenüber von den Söhnen höherer Stände, herrschenden Disciplin geklagt. Dem Lehrer wird eingeschärft im Strafen das rechte Maß zu halten — *nec in puniendo sit praeceps nec in inquirendo nimius* (Rat. stud.); es soll sein Grundsatz sein, daß man Jünglinge mehr sanft und gütig, als hart und streng halten müsse. „Man muß jenen alten Ruhm unserer Societät behaupten, daß sie nicht so fast durch Furcht vor

Strafen und durch Härte, als durch Furcht vor Schande und durch den Reiz der Ehre die Jugend leitete" (Randsch. Lehrpl.). Die Strafen sind besonders Ehrenstrafen: z. B. *parva mensa, publica reprehensio, conclusio in circulo, edere sub mensa, osculari pedes aliorum, orare in refectorio, subtractio cibi usque ad panem et aquam, alia exercitia humilia et domestica etc.* und als Grundsatz wird ausgesprochen, daß die Strafe möglichst nach der Art der Verfehlung sich richten, und daß sie den Zweck der Besserung des Schülers im Auge behalten soll. Für gröbere Verfehlungen aber, bei welchen bloße Worte nicht hinreichen, soll ein eigener Corrector bestellt werden, der die körperlichen Züchtigungen zu vollziehen hat, der aber nicht aus der Gesellschaft sein darf. „Wo ein solcher nicht zu haben ist, soll eine Art ausgedacht werden, wie die Fehlenden gezüchtigt werden — entweder durch einen aus den Scholastikern selbst oder in einer andern passenden Weise. Wegen häuslicher Vergehen aber sollen sie nicht in der Schule geschlagen werden, außer selten und aus einer wichtigen Ursache. Welche aber die Schläge abweisen, die sollen dazu gezwungen werden. Wenn das aber ungeziemend wäre, oder wenn weder Worte noch der Dienst des Correctors hinreicht, und bei einem keine Besserung zu hoffen ist, soll er nach vorgängiger Anfrage bei dem Rector aus der Schule entfernt werden.“ (reg. praef. inf. 38 ff. reg. ext. 7). Da der Orden vor allem auf die Erhaltung des guten Rufes seiner Anstalten bedacht ist, so fand oft strenge Bestrafung von Kleinigkeiten statt, dagegen oft auffallende Milde bei größeren Verfehlungen, besonders bei den Reichen und Vornehmen. Theilweise soll sogar das System der Prügelknaben geherrscht haben, d. h. die Sitte, ärmere Knaben zum abschreckenden Exempel für die ganze Classe zu züchtigen. Auch sonst wird im 18. Jahrh. über das in den jesuitischen Collegien eingerissene Prügelssystem bitter geklagt z. B. in einer 1754 anonym erschienenen französischen Schrift *sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jesuites* f. Compayré II, S. 244. — Ein Hauptmittel zur Handhabung der Disciplin ist die genaueste und allseitigste Beaufsichtigung der Schüler und Zöglinge bei Tag und Nacht, beim Lernen und Spielen durch die überall, in den Lehr-, Arbeits- und Schlafsälen, auf den Spielplätzen und den gemeinsamen Spaziergängen gegenwärtigen Lehrer und Aufseher. Aber auch unter den Schülern selbst, wie unter sämtlichen Ordensgliedern, besteht ein System der gegenseitigen Beaufsichtigung und Denunciation: die Schüler wie die Ordensangehörigen sollen niemals allein ausgehen, nicht allein reisen, in der Schule und Kirche wo möglich niemals allein sein, sondern stets in Begleitung, und mindestens nach der evangelischen Vorschrift zu zweien. Jeder aber ist verbunden, alles nachtheilige, was ihm von andern bekannt wird, entweder dem Beichtvater oder den Oberen mitzutheilen. Privatfreundschaften zwischen einzelnen Zöglingen werden nicht geduldet; alle sollen sich *ex caritate christiana* gleich lieben; jeder muß von Zeit zu Zeit alles tadelhafte, was er an den andern bemerkt, niederschreiben; diese geheimen Sittencensuren gelangen als unverbrüchliches Geheimnis in die Hände der Oberen.

Wie es mit dem sittlichen Zustand der jesuitischen Schulen in Wirklichkeit bestellt war, ist bei dem tiefen Geheimnis, in welches die Gesellschaft alle ihre inneren Vorgänge zu hüllen weiß, nicht leicht zu beurtheilen. Schwere Anklagen sind zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten her erhoben worden über Unsitlichkeiten, die mitunter vorkamen, über Zuchtlosigkeit der Schüler, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer (s. bes. Sugenheim I. c.), ganz besonders aber auch über geheime Sünden, namentlich über die Sünde der Päderastie, welche zeitenweise in grauen-erregendem Grad unter Schülern und Lehrern geherrscht haben soll. Schon 1610 wird behauptet, *paederastiam quotidianum inter scholasticos convictores peccatum esse; integra paene collegia contaminata fuisse*. Die genauesten und ausführlichsten Belege hiefür aus unwiderleglichen Thatsachen hat Ritter Lang gegeben in *Jacobi Marelli S. J. Amores*. München 1815, und Ammann, *Liebschaften des ehrwürdigen Paters Marell*. Bern 1842. (Original im Reichsarchiv zu München; über die Echtheit, die von den Jesuiten vergeblich bestritten wird s. Huber S. 362).

Der Orden erzieht aber nicht bloß zur Religion und Tugend, sondern auch zur weltlichen Brauchbarkeit und Wohlstandigkeit. Auf Urbanität des Benehmens, auf feine Manieren, weltmäßige Gewandtheit, auf alles das, was zu einem anständigen und gewinnenden äußeren Erscheinen gehört, wird in den jesuitischen Erziehungsanstalten eine gewiß sehr lobenswerthe Aufmerksamkeit gerichtet. Nichts ist da zu unbedeutend, das nicht ins Auge gefaßt würde: „La vie entière est règlementée; der Jesuit gehört nicht mehr sich selbst; er ist ein lebendiges Reglement.“ Auf gute Aussprache, schöne und deutliche Handschrift wird ebenso gedrungen wie auf eine gute und ansprechende äußere Körperhaltung: die jungen Leute sollen den Kopf mäßig vorwärts gebeugt tragen, die Stirne nicht falten, die Nase nicht runzeln, die Lippen nicht zusammenpressen, die Unterlippe nicht herunterhängen lassen, auf Spaziergängen nicht zu laut reden oder lachen, nichts Baurisches, Uedles, Schmutziges soll geduldet werden u. Als Mittel, um den Zöglingen, zumal denen aus höheren Ständen, eine gute Tour- nure, Gewandtheit und Sicherheit im Auftreten, sowie in der Conversation beizubringen, — zugleich aber auch als Mittel der Unterhaltung und „Ergöglichkeit“ und oft auch zur öffentlichen prunkenden Schaustellung dienten ganz besonders die dramatischen Aufführungen, die Komödien und Tragödien, die in den Jesuitenanstalten eine so große Rolle spielten. Nach der *ratio studiorum* sollen Tragödien und Komödien selten aufgeführt werden und nicht ohne Wissen des Superiors, der auch über den Apparat und die Kosten der Aufführung verordnet. Es muß alles lateinisch sein, Gemeines und Possenhaftes soll nicht vorkommen; weibliche Personen dürfen nicht zugelassen werden, weibliches Costüm, si forte necesse sit, non nisi decorus et gravis. Dämonen, leichtfertige Personen, Spieler, Säufer sollen nicht beinahe in jedem Act erscheinen; das Ganze soll nicht über 1½ Stunden dauern; auch soll mit Schießen, Feuerwerk u. dgl. nicht zuviel Spectakel gemacht, überhaupt aber sollen alle Actionen ad finem a Societate intentum angepaßt werden. Schon diese beschränkenden Bestimmungen weisen darauf hin, welche Wichtigkeit diesen dramatischen Aufführungen von Schülern und Lehrern beigelegt wurde, und wie es dabei mitunter mag zugegangen sein. Alljährlich, beim Schluß des Schuljahres, aber auch sonst bei festlichen Gelegenheiten, fanden solche Aufführungen, sog. „komische Handlungen“, auf einem eigens dazu hergerichteten Haus- theater vor einem großen Publicum, das unentgeltlich Zutritt hatte, oft mit großem Glanze statt. Da der Text lateinisch sein mußte, die alten, besonders die Terenziischen Stücke aber nicht zugelassen waren, so galt es, eigene lateinische Dramen zu verfassen. So hatte denn jeder Scholastiker die Aufgabe, als specimen eruditionis neben einer lateinischen Rede ein Drama zu verfassen und dem praefectus studiorum vorzulegen, und es gab, wie der Erjesuit Cornova berichtet (S. 116 f.), unter den Jesuiten, sogar unter den Obern, Männer, welche den ganzen Werth eines Professors nach dem Schau- spiele beurtheilten, das er mit seinen Schülern aufführte. Nur um so auffallender ist es, wie wenig Einfluß auf die Entwicklung des Dramas und überhaupt der schönen Literatur die Jesuiten geübt haben (vgl. Huber S. 424 ff.). Allein Poeten lassen sich eben nicht züchten, und der jesuitische Geschmack konnte höchstens corrumpirend auf Poesie und Kunst einwirken (vgl. Falke, über den jesuitischen Kunstgeschmack, in seiner Geschichte des modernen Geschmacks 1866. S. 202). Galt ja doch auch bei jenen jesuitischen Schuldramen als Hauptsache nicht etwa ein guter Plan, eine treffende Schilderung der Charaktere, ein passender rein lateinischer Dialog, sondern der Anzug der spielenden Personen, Decoration, Maschinerien, Tänze u. dgl. Anfänglich waren die Stoffe mehr ernsterer Art, hauptsächlich aus den Heiligen- und Märtyrerlegenden, zum Theil auch aus der Tagesgeschichte genommen. Später wurden auch eigentliche Lustspiele, Possen und Opern aufgeführt: so 1585 in München ein Lustspiel, 1597 die erste Oper. Einige Beispiele von dem dramatischen Geschmack des Ordens s. in v. Bucher's Beiträgen zu einer Schul- und Erziehungs-geschichte von Bayern 1778 S. 59, u. Zeitschr. f. Prot. und K. a. a. D. S. 22: da wird z. B. ein Schauspiel erwähnt, wo es bei der Sünd- flut Sand regnete, wo Drachen, Teufel, Höllengespenster paradirten u. dgl., oder ein

Schauspiel unter dem Titel; *Coma*, oder der zu Ehren der Mutter Gottes abgeschnitte und derselben zu einer Perrücke verehrte wunderschöne Haarzopf, aufgeführt 1753. Ueber den Inhalt eines anderen Jesuitenschauspiels s. Nicolai Reise, Veil. XI. S. 29; Weiteres bei Göbcke Grundriß. zur Geschichte d. d. D. I, S. 336; vgl. auch den Artikel „dramatische Aufführungen“ Bd. II. S. 107 ff.; und Zirngiebl S. 165. 194.

Aber auch sonst finden theils zur Unterhaltung der Schüler theils zum Zweck der Gesundheitspflege und zur Übung in körperlichen Fertigkeiten und in der „Urbanität“ allerlei „Ergötzlichkeiten“ statt: Mummereien, Spiele, bes. das Billardspiel, das Lieblingspiel des heil. Ignatius, gymnastische Übungen, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Musik und Gesang, Tänze, Fechtübungen, Reiten, Rudern u. dgl. Karten und Würfel sind verboten; aber in welcher frivolen Weise Spiel und Andachtübungen mit einander verbunden wurden, indem die Jesuitenschüler um Avo-Maria's Billard oder Domino spielten, s. Huber S. 64 ff. Besonders um den jungen Herren von Adel den Aufenthalt in den Collegien behaglich zu machen, wird ihnen zum Theil aller Tand cavaliermäßiger Weltlichkeit ohne Bedenken gestattet. Nur gilt auch hier der Grundsatz: *ne novae ullae recreationes introducantur*. An Vacanztagen, besonders im Sommer, werden Spaziergänge und Ausflüge gemacht, oft auch längere Ferienzeiten auf eigenen, den Collegien gehörigen Landgütern zugebracht. Fast jedes Haus hat ein solches geräumiges Landhaus zu seinen Sommervergnügungen. So erzählt Lindenköhl von der jesuitischen Ritterakademie in Palermo; ebenso war es in Freiburg; von den anmuthigen und ergötzlichen Vacanztagen, welche die Schüler des Collegium Romanum auf einer benachbarten, dem Orden gehörigen Villa zubringen, werden uns die anziehendsten Schilderungen entworfen (s. bes. Erinnerungen eines Jesuitenzöglings S. 170: *Villeggiatura* auf S. Pastore und Zirngiebl S. 158). Ueber den Betrieb der Musik s. Weicker S. 259. und die Erinnerungen S. 128.

Auf die äußerliche Körper- und Gesundheitspflege wird alle Sorge verwendet: wie eine übertriebene Sorge für den Körper tadelnswerth ist, so ist eine mäßige Sorge für ihn loblich und von allen anzuwenden — sagen schon die Constitutt. In Kost, Kleidung, Wohnung und anderen Leibesbedürfnissen soll allerdings die Selbstverleugnung hervortreten; aber die Abtödtung des Körpers darf nicht übermäßig und nicht unbesonnen im Wachen, Fasten und anderen äußeren Übungen und Anstrengungen sein. Vor allem Uebermaß in leiblicher und geistiger Arbeit wird gewarnt: die Scholastiker sollen nicht über 2 Stunden ohne Unterbrechung arbeiten, den Schlaf nicht abbrechen, in der Arbeit des Geistes Maß halten, um desto länger zur Ehre Gottes ausdauern zu können. Die Collegien und Pensionate der Gesellschaft zeichneten sich meist aus nicht bloß durch gesunde Lage, durch Geräumigkeit und Reinlichkeit der verschiedenen Gelasse, der Schlaf-, Lehr- und Arbeitszimmer, der Krankenzimmer wie der Haushaltungsräume, sondern nicht selten sogar durch einen in die Augen fallenden, oft verschwenderischen Luxus und Reichthum der inneren und äußeren Ausstattung. Alle äußeren Lebensbedürfnisse, Kost, Kleidung, Wäsche u. dgl. werden durch ein ausreichendes, durchweg männliches Dienstpersonal aufs sorgfältigste und beste besorgt. Hinsichtlich der Kleidung der Zöglinge wird nicht bloß auf Gesundheit, Reinlichkeit und Anstand gesehen, sondern es erhält auch, zumal bei Söhnen aus vornehmeren Ständen, die Eitelkeit ihren Tribut. So trugen in Palermo (Lindenköhl a. a. D.) die Zöglinge des collegio nobile blaue Uniformen, seidene Strümpfe, kurze weiße mit Gold besetzte Beinkleider, einen dreieckigen Hut; die ausgezeichnetsten Schüler erhielten ein blaues Band, eine Lilie am blauen, oder als höchste Auszeichnung eine Lilie am rothen Band; Aehnliches wird von andern Anstalten berichtet.

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

IV. Urtheile und Resultate. In der gesammten Geschichte der Pädagogik giebt es wohl keine zweite Erscheinung, welche von den entgegengesetztesten Standpunten

aus so ganz entgegengesetzte Beurtheilungen, von den einen so enthusiastisches Lob, von den andern so ungemessenen Tadel zu erfahren hatte wie die Pädagogik der Gesellschaft Jesu. Von Protestanten wie von Katholiken, von Staats- wie von Kirchenmännern, von Gelehrten wie von der Menge ist sie gerühmt und bewundert, aber auch von den einen wie den andern ebenso oft geschmäht und verdammt worden. Unsere Darstellung, so unvollständig sie auch bei dem massenhaft vorliegenden Material und bei der uns auferlegten Kürze sein mag, wird doch wenigstens das gezeigt haben, daß beides, Lob und Tadel, Bewunderung und Verwerfung hier gleich erklärlich, ja gleichsehr begründet ist.

Viel haben sich die Freunde der Jesuiten von jeher auf das Urtheil Franz Bacon's zugut gethan, der bekanntlich die Jesuitenschulen seiner Zeit musterhaft fand (vgl. d. Art. Bacon Bd. I. S. 352; Gelehrtenschulwesen Bd. II. S. 846). Wie die Tridentinische Synode keine besseren Schulmänner zu empfehlen weiß als die Jesuiten („Si reperiantur Jesuitae, caeteris anteposendi sunt“ Sess. XXIII. de reformatione op. XVIII.), so lautet auch der bekannte pädagogische Rath des englischen Staatsmannes: *ad paedagogicam quod attinet, brevissimum foret dictu: consule scholas Jesuitarum; nihil enim, quod in usum venit, his melius (de augment. scient. lib. VII. p. 153.);* ebenso sagt er in einer anderen Stelle (*De augm. sc. I, 17*): „Quae nobilissima pars praeae disciplinae revocata est aliquatenus quasi postliminio in Jesuitarum collegiis, quorum cum intueor industriam solertiamque, tam in doctrina excolenda, quam in moribus informandis, illud occurrit Agesilai de Pharnabazo: talis cum sis, utinam noster esses!“ Allein man sieht, nicht aus diesem Urtheil allein, „daß Bacon die Pädagogik nicht gerade zum Gegenstand seines besonderen Nachdenkens gemacht hat.“ Er billigt besonders die Erziehung in den Collegien um des hier leicht zu erzielenden Wettseifers willen, warnt vor Uebereilung im Unterricht, empfiehlt Aufsteigen vom Leichterem zum Schwereren, besonders gefällt ihm auch die Aufführung von Schauspielen (s. a. a. D.) — lauter Berührungspuncte seiner pädagogischen Anschauungen mit denen der Jesuiten.

Auch der andere Vater der modernen Philosophie neben Bacon, Descartes, wird als Zeuge zu Gunsten der Jesuiten angeführt: „nicht nur ist er selbst bei ihnen gebildet worden, sondern er hielt auch ihren Unterricht so hoch, daß er bei jeder Gelegenheit seine Dankbarkeit äußerte“ (s. Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich S. 104). Ein äußerer Vortheil, den er an den Jesuitenschulen rühmt, ist besonders der Zusammenfluß und Austausch der verschiedenartigsten Schüler: „Nirgends wird besser gelehrt als zu La Flèche: hier findet sich eine Menge junger Leute aus allen Winkeln Frankreichs zusammen. Sie bilden eine gewisse Mischung von Denkarten durch den Verkehr der einen mit den andern, welcher sie fast dasselbe lehrt, als wenn sie reisten, und endlich ist die Gleichheit, welche die Jesuiten unter sie bringen, indem sie die vornehmsten nicht anders behandeln als die niedrigsten, eine äußerst gute Erfindung“ (Cartesii epist. Amsterdam 1668. II, 275. ep. 90).

Viel Anfechtungen und herbe Kritiken hatte die Pädagogik des Ordens wie sein gesamntes System aber auch schon in älterer Zeit von Katholiken so gut als von Protestanten zu erfahren: so schon im 16. Jahrh. noch vor dem Erscheinen der *Ratio st.* von einem Ordensmitglied selbst P. Pontanus in Augsburg (s. Zirngiebl S. 106 ff.); dann 1594 von Anton Arnauld und Louis Doll in Paris; im 17. Jahrh. von dem Pfälzer Convertiten Caspar Scioppius († 1649 in Padua), der ein Hauptgegner des Ordens war und ihn in einer Reihe von Schriften bekämpfte (s. Gieseler RG. III, 2. S. 633). Um dieselbe Zeit erschien das pseudonyme Werk: *Lucii Cornelii Europaei Monarchia Solipsorum*, Venedig 1645, eine bittere Satire auf den Orden, seine Verfassung, Moral, Schulwesen, Politik: sie wurde früher bald dem Schopp, bald dem Jesuiten Inhofer aus Wien (geb. 1584, † 1648) zugeschrieben, hat aber wahrscheinlich einen Grafen Julius Clemens Scotti zum Verfasser, der selbst Mitglied des Ordens gewesen, aber später ausgetreten war († 1669 in Padua). Eine nicht minder herbe Kritik des Ordens, namentlich auch seiner Lehrart, enthält die ebenso bekannte

Schrift: *Discurso de las enfermedades de la Compania de Jesus*, erschienen 1625 zu Bordeaux in span., französ., italien. und latein. Sprache, die mit Wahrscheinlichkeit dem auch sonst, besonders durch seine Schrift über den Königsmord berüchtigten spanischen Jesuiten Juan Mariana (geb. 1537, † 1624) zugeschrieben wird. Hier heißt es u. a.: „In keinen Orden treten so viele treffliche Köpfe und in keinem hat man so viel Muße zum Studieren. Dennoch werden nur sehr wenige Glieder desselben tüchtige Gelehrte. Er hat keinen ausgezeichneten Prediger, keinen großen Theologen, keinen Humanisten aufzuweisen. — Daß in Spanien so große Barbarei herrscht, ist besonders dem Erziehungssystem der Jesuiten zu danken. Würde man, welchen großen Schaden dieses verursacht, man würde uns Jesuiten aus den Schulen jagen.“ (S. Serry, *historia congreg. de auxiliis*. Löwen, 1700. S. 106; Gieseler, *RG. III. 2.* S. 619).

Ganz anders lautet freilich, nachdem die letztere Prophezeiung des Spaniers erfüllt war, das Urtheil eines so begeisterten Katholiken, wie des jungen Chateaubriand (*génie du christianisme t. VIII. p. 199*): „Das gelehrte Europa hat einen unersetzlichen Verlust in den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturz nie mehr ganz erholt. Sie waren bei der Jugend ganz besonders beliebt. Ihre höflichen Manieren benahmten ihren Vortönen den pedantischen Ton, welcher die Kindheit anwidert. Da die meisten ihrer Professoren in der Welt gesuchte Männer der Literatur waren, so glaubten die jungen Leute mit ihnen in einer berühmten Akademie zu sein. Sie wußten unter ihren Schülern verschiedener Glücksstände eine Art von Patronat zu gründen, der den Wissenschaften zu gut kam. Diese Bande, geschlungen in dem Alter, wo sich das Herz edlen Gefühlen öffnet, lösten sich nie in der Folge und stifteten zwischen dem Fürsten und dem Mann der Literatur jene antiken und edlen Freundschaften, welche zwischen den Scipionen und den Lilius bestanden. — Naturforscher, Chemiker, Botaniker, Mathematiker, Mechaniker, Astronomen, Dichter, Geschichtschreiber, Uebersetzer, Alterthumsforscher, Journalisten — es giebt keinen einzigen Zweig der Wissenschaften, welchen die Jesuiten nicht mit Glanz gepflegt hätten.“ (Vgl. auch das Urtheil von Lamartine in seinen *Confidences*, Paris 1849. VI, p. 125; Huber S. 386.)

Unter den zahlreichen enthusiastischen Lobrednern, welche der J. O. und seine Pädagogik neuerdings wieder auf katholischer Seite, d. h. bei Jesuiten und Jesuitenfreunden gefunden hat, nennen wir den Verfasser des oft citirten Werkes: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan“, Landshut 1833 bis 1836; sowie den Verf. eines Aufsatzes in den historisch-polit. Blättern Bd. VI. Heft 1. 3. 4: „Ueber Jesuitenschulen und namentlich die zu Freiburg in der Schweiz.“ Die Jesuiten werden hier gepriesen als die Meister der Erziehung und des Unterrichts; „sie allein lassen Erziehung und Unterricht nicht auseinanderfallen, gründen beide auf das Princip der Religion, verstehen sich auf Methode, besitzen Ansehen und persönliche Würde, wissen von einem fast immer segensreichen Erfolg ihres Wirkens zu sagen; auf zwei Blättern der jesuitischen Pädagogik finde sich mehr Geist als in mancher dickeibigen Pädagogik neuerer Zeit“ (Landsht. Schulpl. I, 24). Vgl. dagegen den öfter citirten Aufsatz in Harleß, *Zeitschr. f. Prot. u. Kirche*, Jahrg. 1838. Einen sehr enkomastischen Vertheidiger und Lobredner hat die Jesuitenpädagogik an Buß in Freiburg gefunden (*Die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart*. Mainz 1853), welcher den Orden insbesondere auch in seiner Lehrthätigkeit nicht bloß gegen alle Angriffe vertheidigen, sondern ihn auch als ein Bedürfnis für unsere Zeit, als eine Nothwendigkeit für die Gegenwart, zumal in Deutschland, erweisen wollte; sowie an Stöckl in seinem Lehrbuch der Gesch. der Pädagogik. Mainz 1876. S. 234 ff.

Aber auch protestantische Schriftsteller haben, ohne darum ihren kirchlichen Standpunkt zu verläugnen, dennoch die relativen Vorzüge und die verdienstlichen Leistungen der Gesellschaft Jesu gerade auf pädagogischem Gebiet bereitwilligst anerkannt und den Orden gegen ungerechte Vorurtheile in Schutz genommen. Wir nennen aus einer großen Zahl protestantischer Theologen, Pädagogen, Historiker Publicisten u. s. w. nur beispielsweise einige solche, welche in ihrem Urtheil Licht und Schatten gleichmäßig zu

vertheilen bemüht sind. Macaulay (Gesch. Englands Cap. 6) sagt, indem er die Vielseitigkeit der Talente und Thätigkeiten des Ordens zu schildern sucht: „Ehe der Orden hundert Jahre bestanden, hatte er die ganze Welt mit Denkmälen großer Thaten und Leiden für den Glauben erfüllt. Keine religiöse Gemeinschaft konnte eine Reihe so mannigfaltig ausgezeichneten Männer aufweisen; keine hatte ihre Unternehmungen über einen so weiten Raum ausgedehnt; und doch war noch in keiner eine so vollkommene Einheit im Sinn und im Handeln dagewesen. Es gab keine Gegend auf dem Erdball, kein Gebiet des wissenschaftlichen oder thätigen Lebens, wo nicht Jesuiten zu finden gewesen wären. Sie leiteten die Rathschläge von Königen, sie entzifferten lateinische Inschriften, sie beobachteten die Bewegungen der Jupitertrabanten, sie gaben ganze Bibliotheken heraus, Polemik, Casuistik, Geschichte, Abhandlungen über Optik, alcaüsche Oden, Ausgaben von Kirchenvätern, Madrigals, Katechismen und Schmähschriften. Die höhere Erziehung der Jugend gieng fast vollständig in ihre Hände über, und wurde von ihnen mit ausgezeichnete Tüchtigkeit geleitet. Sie schienen genau den Punct entdeckt zu haben, bis zu welchem geistige Bildung ohne Gefahr geistiger Emancipation gebracht werden kann. Ihre Feinde selbst waren zu dem Geständnis gezwungen, daß sie in der Kunst, die jugendlichen Seelen zu behandeln und zu bilden, ihresgleichen nicht hatten. — Aber mit der dem Orden eigenen bewundernswürdigen Thatkraft, Uneigennützigkeit und Selbstaufopferung waren große Untugenden gemischt: anstatt darauf hinzuwirken, die menschliche Natur zu dem edlen, durch göttliche Lehre und göttliches Beispiel gegebenen Maßstabe emporzuheben, hatte er den Maßstab erniedrigt, bis er unter der durchschnittlichen Höhe der menschlichen Natur stand (dies gilt von der jesuitischen Pädagogik wie von der jesuitischen Moral). Seltsam war Gutes und Böses im Charakter dieser berühmten Brüder gemischt, und diese Mischung war das Geheimnis ihrer Riesenmacht“ (auch das Geheimnis ihrer pädagogischen Erfolge). —

Ranke (Die römischen Päpste 6. Aufl. 1874. II. S. 22 ff., wo er überhaupt eine treffliche Charakteristik des Ordens giebt) schildert diese pädagogischen Erfolge und deren Gründe folgendermaßen: „Die Jesuiten waren fürs erste systematischer (als die früheren Lehrer): sie theilten die Schüler in Classen. Von den ersten Anfangsgründen führte die Unterweisung in einem und demselben Geist bis zur obersten Stufe. Sie beaufsichtigten auch die Sitten und bildeten wohlerzogene Leute. Sie waren von der Staatsgewalt begünstigt. Endlich sie gaben ihren Unterricht umsonst. — Dies mußte ihnen unendlich förderlich sein, zumal da sie wirklich mit ebensoviel Erfolg wie Eifer unterrichteten. — Die Jesuiten mochten gelehrt und in ihrer Art fromm sein; aber niemand wird sagen, daß ihre Wissenschaft auf einem freien Schwunge des Geistes beruhte, daß ihre Frömmigkeit von der Tiefe und Ingenuität eines einfachen Gemüthes ausgegangen sei. Sie sind gelehrt genug, um Vertrauen zu erwecken, um Ruf zu haben, Schüler zu bilden und fest zu halten: — weiter streben sie nicht. Ihre Frömmigkeit hält sie nicht allein von sittlichem Tadel frei, sie ist positiv, auffallend und um so unzweifelhafter. In freien, unbeschränkten, unbetretenen Bahnen bewegt sich weder ihre Pietät noch ihre Lehre. Doch hat sie etwas, was sie vorzugsweise unterscheidet — sie hat Methode. Es ist alles berechnet, denn es hat alles seinen Zweck. — Sie waren fleißig und phantastisch, weltklug und voll Enthusiasmus, anständige Leute, denen man sich gern näherte; ohne persönliches Interesse, einer beförderte den andern. Kein Wunder, daß es ihnen gelang!“

Julius Stahl (Der Protestantismus als politisches Princip. Berlin 1853. S. 94 ff.) bezeichnet als „Wesen des Jesuitismus, als den innersten Brennpunct seines Lebens, die Reaction des katholischen Geistes gegen den Protestantismus“ und will hieraus seine Lichtseiten wie seine Schattenseiten ableiten. „Dieses Aufbieten aller menschlichen Energie und Industrie für die eigene christliche Heiligung und für die kirchlichen Zwecke, dieses Band der Genossenschaft, diese Begeisterung für die Herrlichkeit der mittelalterlichen Kirche, unleugbar auch der positive christliche Glaube, der den Stifter erfüllte und ein mächtiger Beweggrund des Ordens ist, dazu die Richtung auf

den praktischen Zweck des Volksunterrichts statt der früheren bloßen Contemplation, — dies alles giebt dem Orden jenen Schwung und jene Kraft der That und der Aufopferung, durch welche er die großen Erfolge hatte. Er ist dadurch nicht bloß eine Macht gegenüber dem Protestantismus und dem Unglauben, sondern auch gegenüber der Erschlaffung in der katholischen Kirche selbst.“ Doch hebt Stahl auch die Schattenseiten des Ordens hervor: „Diese sind: eine verderbte Sittenlehre, sei es auch nur während eines gewissen Zeitraums, ein Geist der gewaltsamen Unterdrückung, ein durchgehender Zug der Aeußerlichkeit, eine unnatürliche Ertödtung der Individualität.“ Damit sind in der That auch die pädagogischen Hauptsünden der Gesellschaft genannt: „auch der Lehrplan der Jesuiten trägt den Charakter der Aeußerlichkeit. Der Unterricht hat seine feststehenden Auctoritäten, man darf für Theologie und Moral nicht von Thomas, für Geschmaek und Stil nicht von Cicero abweichen, die Fertigkeit des Latein gilt als höchstes Ziel und der Hebel für die Schüler ist der Ehrgeiz, innerlich betrachtet der verwerflichste, nach dem äußeren Erfolg beurtheilt der mächtigste. Obwohl der Jesuitismus den Mariendienst, Ablass und anderes aufs höchste betont, so ist er doch vorzugsweise rationalistisch nach Wesen und Bildung; und wenn seine Lehranstalten, wie berichtet wird, gerade bei der ungläubigen Bevölkerung häufig Eingang finden, so daß die Väter ihnen die Kinder übergeben, ohne sich selbst zu befehren, so erklärt sich das vielleicht aus einer inneren Verwandtschaft.“

Auch L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 100 ff.) sucht, zunächst im Blick auf die französischen Jesuitenschulen, diese gegen ungerechte Vorwürfe in Schutz zu nehmen und dem Orden in utramque partem gerecht zu werden. „Man ist gewöhnt, den Unterricht der Jesuiten als überaus mangelhaft, oberflächlich und geisttödtend darzustellen: ich glaube, daß man ihnen im allgemeinen Unrecht thut, jedenfalls für den größten Zeitraum ihrer früheren Existenz, wo ihre Schulen in Mannigfaltigkeit des Unterrichts denen der Universität überlegen waren, in der Methode und in den Resultaten ihnen gewiß nicht nachstanden. — Sie haben nach ihrer Stiftung das Werk der Erziehung mit Eifer in die Hände genommen, und indem sie alle geistigen Kräfte der Jugend zu entwickeln strebten (?), vermeinten sie dieselbe doch durch die religiöse Unterlage streng geregelter Ceremonien und Beichtübungen, durch frömmelnde Süßlichkeit und unaufhörliche Sermonen vor dem Gift religiöser Emancipation bewahren zu können. Sie haben freilich später einsehen müssen, daß sie sich getäuscht haben. — Die geistige Entwicklung, die sie fördern halfen, ist ihnen am Ende entschlüpft; dieselben großen Geister, deren Bildung sie als ihr Werk rühmen, haben die Revolution herbeiführen geholfen. — Das Ziel der Jesuiten war, in den Schulen und durch die Schulen in der Gesellschaft zu herrschen. — Dazu wandten sie den Grundsatz an, sich den Sitten und Wünschen der Menschen überall zu accommodiren. Um mit Erfolg mit den Universitäten zu wetteifern, galt es erstens, das was sie trieben, ebenso gut, besonders mit ebensoviel Glanz zu treiben, ferner aber die Fortschritte, welche das allgemeine Bewußtsein für nöthig hielt, und welche die Universitäten vernachlässigten, in den Schulen der Congregation einzuführen. — Die vorzüglichste Sorgfalt wandten aber die Jesuiten auf die Mittel, das Studium an sich selbst angenehmer zu machen. Ihre Widersacher haben gerade diese erleichternden Arbeiten zum Text vielfacher Anklagen und Declamationen über Verflachung und Entstellung der classischen Studien gemacht. Es ist jedoch wohl zu bemerken, daß wir die pädagogischen Bestrebungen jener Zeiten nicht nach den Gesichtspuncten richten dürfen, welche in unserer Zeit mehr oder weniger allgemeine Geltung gewonnen haben. Die formale Bildung des Geistes war im 16. und 17. Jahrhundert nicht das bewußte Ziel des Schulunterrichts u. Daß die Jesuiten mit ihrem gefälligeren Unterricht ebenso hohe literarische Resultate erreichten, als die Universität mit ihrer trocken scholastischen Weise, das beweisen zur Genüge die großen Namen, welche unter den Meistern der französischen Literatur ihren Schulen Ehre machten. — Den besten Beweis für den relativen Werth des Unterrichts der Jesuiten können wir in einer einfachen Aufzählung der großen Geister finden, welche in ihren Schulen gebildet worden.“

So zählen sie die größten Kriegshelden, einen Condé, Bouillon, Rohan, Luxemburg, Montmorency, Villars, Broglie, die ausgezeichnetsten Prälaten wie Flechier, Bossuet, Fleury, Tencin, die berühmtesten Legisten, einen Lamoignon, Seguiet, Argenson, Montesquieu, Molé u., endlich in der Literatur Geister wie Descartes, Corneille, Crebillon, Fontanelle, ja selbst Molière und Voltaire unter ihre Schüler. Nicht alle diese Jesuitenzöglinge sind ihren Interessen und dem Geist ihrer Lehre treu geblieben, aber die Aufzählung beweist, welchen Beifall, welche weite Verbreitung ihr Unterricht gefunden hatte, und daß er keinen verdummenden Einfluß übte. — Geben wir den Jesuiten zu, daß sie ihren unmittelbaren Zweck, sich zu Herren der Jugendziehung zu machen, mit Geschick und Erfolg erreicht haben; geben wir zu, daß die Mittel, die sie angewandt, theilweise dem Unterrichtswesen selbst förderlich gewesen sind, danken wir ihnen, daß sie zur Ausbildung der Pädagogik durch ihr Beispiel und durch Erweckung einer nützlichen Eifersucht beigetragen haben und dann — danken wir der Vorsehung, daß sie bei dem allem und durch das alles das höchste Endziel ihres Strebens, die Leitung der Geister im Sinne des Katholicismus, nicht erreicht haben.“

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

Bedürfnissen derselben entspräche.“ Vgl. Kluckhohn, die Jesuiten in Bayern: „Die fast zum Dogma gewordene Meinung, daß die Gesellschaft Jesu sei's zur Zeit ihres Emporkommens oder im Jahrhundert ihrer Blüte, wahrhaft Bedeutendes geleistet auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung, werden wir bei näherer Untersuchung aufgeben müssen.“ — Weitere Urtheile s. bei Deym, Beiträge zur Aufklärung über die Gemeinschädlichkeit des Jesuitenordens. Leipzig, 1872. 2. Aufl. S. 25 ff. Zirngiebl a. a. D. S. 169 ff. Huber S. 375 ff.

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

Schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen: auch nicht auf dem Gebiete der Pädagogik. Es ist keine neue schöpferische Idee, die seinem Wirken zu Grunde liegt, kein neues positives Princip, das er vertritt, nicht einmal eine neue bessere Methode, die er erfunden hätte. Sein Ausgangspunct, sein Lebenselement ist wesentlich die Negation, die Reaction: die allseitige Gegenwirkung gegen die Principien der Reformation, der mit materiellen und geistigen Waffen geführte Kampf gegen die evangelische Wahrheit und Freiheit, die Restauration des mittelalterlichen Auctoritätsprincipes und der päpstlichen Weltherrschaft. Der Wahrheit, die da frei macht, stellt er die Disciplin gegenüber, die da knechtet; der christlichen Freiheit die katholische Obedienz. Auch ihre pädagogische Weisheit, wie sie am Ende des 16. Jahrh. in der *ratio studiorum* codificirt und fortan als Inbegriff aller Erziehungskunst bis auf unsere Tage angepriesen wurde, haben die Väter der Gesellschaft nicht selbst erfunden; sondern sie haben einerseits an die mittelalterliche Lehrmethode, an den Stufengang des Triviums Grammatik, Rhetorik, Dialektik sich angeschlossen, andererseits aus dem humanistischen und protestantischen Schulwesen des 16. Jahrh. mit kluger Auswahl aufgenommen, was ihnen zweckdienlich schien. Die ersten Mitglieder des Ordens gingen selbst bei den Humanisten in die Schule: dorthier entlehnten sie, was ihnen für ihren Zweck als das brauchbarste erschien. Daraus erklären sich die vielfachen Berührungen des jesuitischen Schulplans mit den Ideen und Einrichtungen der Hieronymianer, Sturms, Trozendorfs u. a.: Organisation der Schulen, Lehrbücher, Lehrgang, Ideal der Gelehrsamkeit, vorherrschender Formalismus, einseitige Werthlegung auf das Latein, auch manche Einzelheiten, wie das System der Monitoren, die Schuldramen und vieles andere stimmt sehr überein. Die *ratio studiorum* ist der den kirchenpolitischen Zwecken der S. J. adoptirte Lehrplan Sturm's; dennoch ist, wie Kaumer sagt, — oder vielmehr eben darum — „eine Jesuitenschule von Sturm's Gymnasium so verschieden als ein Jesuit von einem Protestanten.“ Sturm selbst erkennt diese große Verwandtschaft der jesuitischen Pädagogik mit der seinigen an und ist um so mehr geneigt, ihr bedingungsweises Lob zu ertheilen; er findet die jesuitische Methode von der seinigen so wenig abweichend, „daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft (ut a nostris fontibus derivata esse videatur; s. Sturm 1565 in der Zuschrift der *Classicae epistolae* v. J. 1565). Derselbe aber sagt später (*Linguae lat. resolvendae ratio*, Inst. lit. I. pag. 602): *Nullum est genus hominum, a quo nobis magis metuendum est quam Jesuitae.*

Das Eigenthümliche des Jesuitismus besteht also wesentlich in der Art und Weise, wie er die vorgefundene Methode sich angeeignet und sie mit dem besonderen Geist seines Institutes durchdrungen, in dem Geschick, womit er sie seinen kirchlich- und politisch-reactionären Zwecken angepaßt, in der Consequenz, womit er sie bis ins einzelste ausgebildet, in der Energie und der Hingebung, womit er sie gehandhabt, in dem Eifer und der Klugheit, womit er sie und durch dieselbe sich selbst in immer weiteren Kreisen

zur Herrschaft gebracht, in der unerschütterlichen Beharrlichkeit und Zähigkeit, womit er sie Jahrhunderte lang, gegenüber von den verschiedenartigsten Stimmungen und Forderungen der Zeiten und Völker, festgehalten hat. Das Geheimnis der jesuitischen Pädagogik wie der Ordensmacht überhaupt liegt in der klaren Erkenntnis des Ziels, und der rücksichtslosen Verfolgung dieses Ziels.

Es ist eine Reihe der verschiedensten pädagogischen Vorzüge und Verdienste, die der Orden sich selbst und die seine Lobredner ihm nachrühmen: die innige Verbindung von Erziehung und Unterricht, die Begründung beider auf das Princip der Religion, die Einheit und Stetigkeit der Lehrmethode wie der gesammten pädagogischen Praxis, die Concentration des Unterrichts, die zweckmäßige Vertheilung der Lehrfächer, die übersichtliche und gleichmäßige Abstufung der verschiedenen Classen, die sorgfältige Vermeidung jedes Uebermaßes geistiger Arbeit für Lehrer und Schüler, die fleißige Uebung des Gedächtnisses und der mündlichen wie schriftlichen Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Universalssprache, die sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum äußeren Benehmen und Wohlbefinden der Zöglinge gehört, die Ordnung und Reinlichkeit und der ganze äußere Comfort, der in ihren Schul- und Erziehungshäusern herrscht, die Wohlfeilheit ihrer Anstalten und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, — das alles und vieles andere noch wird zur Empfehlung der jesuitischen Lehr- und Erziehungsanstalten und zur Herbeilockung von Schülern und Zöglingen in dieselben immer und immer wieder laut ausgesprochen und zur Schau getragen. Leider stehen so manche dieser pädagogischen Treflichkeiten nur auf dem Programm und leider werden diese Vorzüge von weit größeren pädagogischen Fehlern und Sünden reichlich aufgewogen. Wir haben jene Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und Geistlosigkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode, jenes mechanische, geisttödtende Dressiren und Exerciren, jenes zähe Festhalten an veralteten Standpunkten, Lehrmethoden und Lehrmitteln, jene Achtung jeder Eigenart und jedes selbständigen Strebens und Forschens, jenes abscheuliche Stimuliren der Aemulation und Denunciation u. wir haben insbesondere die Scheinfrömmigkeit und Scheinmoral, wozu der Jesuitismus erzieht, im Obigen schon genugsam charakterisirt. Immerhin ist zuzugeben, daß der Jesuitenorden in manchen Stücken, in manchen seiner Glieder und Anstalten, zumal in der Zeit seiner größten Blüte und Ausbreitung, eine pädagogische Virtuosität bewiesen hat, die ihn vor andern gleichzeitigen Lehranstalten zumal katholischer Länder rühmlich auszeichnete und die in der That alle Bewunderung verdienen würde, wenn es möglich wäre, von dem Geist abzusehen, der den ganzen Orden beseelt und seine ganze Wirksamkeit beherrscht, — wenn es möglich wäre abzusehen von der einen pädagogischen Haupt- und Todsünde, daß in diesem System Erziehung und Unterricht lediglich Mittel sind zur Geistes- und Willensknechtung, daß also der einzelne Mensch und Christ selbst hier nicht als Selbstzweck geachtet, sondern mit bewusster Absichtlichkeit herabgesetzt wird zum bloßen Mittel für äußerliche weltliche Zwecke, für die Förderung der Ordens- und Papstherrschaft. Die Macht und Herrlichkeit des Ordens selbst, dieser *monarchia solipsorum*, wie jene Spottschrift des 17. Jahrhunderts ihn treffend genannt hat, ist der glühende Moloch, dem die jesuitische Pädagogik ihre Zöglinge zum Opfer bringt.

Allerdings kann die jesuitische Erziehung, formell betrachtet, als höchster Triumph der Pädagogik gepriesen werden, sofern sie den Beweis nicht bloß an einzelnen Individuen, sondern an ganzen Völkern und Generationen geliefert hat, wie es möglich ist, durch systematische Anwendung eines gewissen erzieherischen Mechanismus Willen und Verstand eines Menschen bis zur Vernichtung der eigenen Persönlichkeit, bis zur Willenlosigkeit und zum Verzicht auf alles eigene Denken zu bilden und zu beugen, so daß er einem fremden Willen dient wie ein Stock der Hand, die ihn führt, ja — mit dem bekannnten Lieblingsbild des Ordens — *perinde ac cadaver*. Ja, wenn das der Pädagogik höchstes Kunststück ist, nicht durch die Wahrheit den Menschen frei und mündig zu machen, sondern durch den Schein der Wahrheit ihn zu knechten und in der Unmündigkeit zu erhalten, — nicht durch Erziehung dem Gottesgeist und Gotteseben-

bild im Menschen zur Geburt und zum Leben zu verhelfen, sondern durch einen klug berechneten Mechanismus der Abrihtung den inneren Menschen zu tödten, um ihm dann das Scheinleben einer Drahtpuppe oder eines galvanisirten Cadavers zu verleihen: — dann sind die Jesuiten in der That, wofür ihre Freunde sie ausgeben und wofür der gebildete und ungebildete Pöbel vielfach halb mit Bewunderung, halb mit einem gewissen Gruseln sie angestaunt hat — Meister in der Erziehungskunst.

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

Und welches sind denn diese Erziehungsergebnisse? — Auf diese pflegt ja der Orden selbst sammt seinen Lobrednern triumphirend hinzuweisen. Man spricht von der großen Zahl von Gelehrten aller Branchen, von all den Staats-, Kriegs- und Kirchenmännern u. s. w., welche seit drei Jahrhunderten aus den Schulen des Ordens hervorgegangen oder selbst als Mitglieder ihm angehört haben. Man hat ausführliche Namensverzeichnisse entworfen von solchen jesuitischen Berühmtheiten aus allen Gebieten menschlichen Wissens und Lebens (s. z. B. Buß a. a. D. S. 1570 ff. Crétineau-Joly t. IV. Chap. IV. t. VI. Chap. VIII.). Eine eigene Literaturgeschichte des Ordens wurde schon 1602 von Ribadeneira begonnen, später von P. Alegambe, Sotwell, Caballero fortgesetzt; in neuester Zeit haben die beiden Belgier, Augustin und Alois de Baker, eine sehr umfassende Bibliographie des Jesuitenordens herausgegeben (*Bibliothèque des écrivains de la Comp. de Jésus. Liège 1853—60 in 7 Serien*): die Zahl der hier verzeichneten Schriftsteller beträgt an 9000. Ein enthusiastischer Verehrer der Jesuiten hat sogar gemeint: „wenn sämmtliche Bücher der Welt untergehen und nur diejenigen übrig bleiben würden, welche von Jesuiten verfaßt sind, so würde man doch in der ganzen Republik der Literatur kaum irgend eine Lücke finden“ (!). Nun ja, geschrieben hat der Orden unermesslich viel, geleistet aber für die Wissenschaft unendlich wenig. In Wahrheit kann man bei einem unbefangenen Blick auf die wissenschaftlichen Leistungen und literarischen Berühmtheiten des Ordens nur dem Urtheil Leibnizens beistimmen, der einmal äußert: *le nombre des vrais savants parmi eux est très petit* (vgl. Pichler, *Theologie des Leibniz. München 1870 I, 457 ff.*), und: „*Jesuitae, quantum hodie apparet, infra mediocritatem steterunt.*“ (Opp. VI, 65). Wenn man sich über irgend etwas wundern kann, so ist es nur die unverhältnismäßig kleine Zahl wirklich ausgezeichneten, und besonders selbständig denkender und forschender Geister, welche dem Orden angehört haben oder ihre Bildung dem Orden verdanken, — ein Misverhältnis, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, welche Massen von jungen Leuten aus allen Ständen und Völkern der Orden im Lauf von drei Jahrhunderten in seinen Anstalten gebildet und welche günstige Gelegenheit nicht nur, sondern auch welche Virtuosität er darin besessen hat, die fähigsten Köpfe für sich auszuwählen. Wenn der Orden unter den Hunderttausenden, die ihm als Glieder oder Schüler angehörten, einige gute Latinisten und Philologen, einige ausgezeichnete Theologen und Prediger, Mathematiker, Astronomen und Physiker, Historiker, Dichter und Schriftsteller aufzuweisen hat, — was will das heißen? Für die Trefflichkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode beweist das ebensowenig, als es für oder gegen ihre Erziehungskunst beweist, daß auch Molière, Rousseau und Voltaire Jesuitenschüler gewesen sind, von denen freilich der letztere bekennt, daß die Väter der S. J. ihn nichts gelehrt als „des sottises et du latin.“ Auch kennt niemand die Zahl derer, die durch die jesuitische Pädagogik in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt, intellectuell oder moralisch verkrüppelt und zu Grunde gegangen sind. Gewiß sind, wenn hier auf Zahlen und Namen irgend etwas ankäme, aus den paar Klosterschulen des kleinen protestantischen Württembergs oder von den protestantischen Universitäten Deutschlands im Lauf der drei letzten Jahrhunderte

verhältnismäßig weit mehr tüchtige Gelehrte oder ausgezeichnete Männer aller Art ausgegangen als aus allen Jesuitenschulen der Welt (s. d. Art. Klosterschulen).

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

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

Literatur: Eine vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens hat es vor dem J. 1862 nicht gegeben; wohl aber zahllose Vorarbeiten für eine solche. Seitdem sind von speciellen Arbeiten über das jesuitische Schulwesen erschienen: J. Weicker, das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle, 1863. Zirngiebl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Wirksamkeit des Ordens in Deutschland. Leipzig, 1870.

Die Literatur über die Societas Jesu im allgemeinen, ihre Geschichte und ihre Einrichtungen ist sehr reich; und doch fehlt es noch an einer unparteiischen und quellenmäßigen Bearbeitung. Die officielle, im Auftrage des Ordens selbst abgefaßte Ordensgeschichte ist die, jedoch nur von 1540—1625 reichende, Historia Societatis Jesu auct. Orlandino, Sacchino, Possino, Juvencio, Cordara. Rom 1615—1715. 6. Voll. Neuere Darstellungen sind: Wolf, allg. Geschichte der J. 1789 u. 1803. 4 B.; Spittler, über Gesch. u. Verf. d. J. 1817; Jordan, die Jesuiten und der Jesuitismus 1839; Ellendorf, die Moral und Politik der J. 1840; Crétineau-Joly, histoire religieuse, politique et littéraire de la compagnie de Jésus. Paris, 1844 ff. 6 B. deutsche Uebers. Wien, 1845 ff.; Drelli, Wesen des Jesuitenordens 1846; Heinrich Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig, 1847. 2. Aufl.; Eugenheim, Gesch. der Jesuiten in Deutschland 1847. 2 B.; Busch, die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte u. 1854; Wissemann, die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858; G. Köberle, Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings im deutschen Collegium zu Rom. Leipzig, 1846; Köhler, Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings, Leipzig 1862; Steig in Herzogs Real-Encycl. VI. 524 ff. und Neue Aufl.; Joh. Huber, der J. D. nach

feiner Verfassung und Doctrin, Wirksamkeit und Geschichte. Berlin 1873. Vgl. auch Schulte, die neuen kathol. Orden und Congregationen, Berlin 1872; und die bekannten Werke über KGesch., KRecht und Geschichte der Pädagogik, bes. Gieseler KG., Bd. III, 1, S. 400 ff.; Schmidt's Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 194 ff.; Stöckl, Gesch. der Päd. S. 234 ff. Wagenmann.

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

Wir gehen hierbei von der Anerkennung aus, daß Maria Theresia in mehr als einer Beziehung ihrem energischen Sohne vorgearbeitet hat. Wie sie, durchdrungen von dem Bewußtsein, daß der Staatsgewalt in allen Dingen eine durchgreifende Entscheidung zustehe, den Ansprüchen der Kirche, deren Unduldsamkeit sie theilte, wo es um Protestanten und Juden sich handelte, ohne Schonung entgegengetreten ist, wenn dieselben ihre Machtvollkommenheit beeinträchtigten, so hat namentlich bei den neuen Einrichtungen im Schulwesen die Macht der Kirche durch den Willen der Kaiserin immer größere Einbußen erlitten, bis die Kirchenschulen fast durchaus in Staatsschulen sich verwandelt hatten, und die gesammte Leitung des Unterrichts in die Hände der Regierung übergegangen war. Nachdem man fast ein Menschenalter in solcher Art vorgegangen war, erfolgte als abschließender Act die Aufhebung des Jesuitenordens, welche die Kaiserin, wenn auch mit widerstrebendem Herzen, aus Rücksicht auf das Staatsinteresse als zweckmäßig auch in ihren Reichen vollziehen ließ. (S. d. Art. Maria Theresia.)

Als die Kaiserin im J. 1780 starb, war jedenfalls schon Großes erreicht: „das größte und entschiedenste Verdienst der neuen Schulverfassung aber, das alle anderen in sich aufnahm und überragte, lag darin, daß die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle Erblande verbreitet, bis an die äußersten Marken des Reiches getragen wurden.“ Und wie hatte sie selbst überall angeregt, aufgemuntert, mitgearbeitet und nachgeholfen! Wie hatte sie, die Mutter so vieler Millionen, oft auch um das Kleinste und Einzelnste sich gesorgt und gemüht, wie oft hatte sie Schulen und Waisenhäuser besucht, mit Kindern und Lehrern sich unterhalten, erfreuende Gaben ausgetheilt, während ihr ernster Blick doch zugleich einen weiten Länderkreis überschaute! Eine der höchsten Bewunderung und der innigsten Liebe werthe Frau!

Es liegt nun darin doch etwas recht tragisches, daß der große Sohn und Erbe, Kaiser Joseph, neben der hochherzigen Mutter bei den auf die Schulreformen gerichteten Bemühungen eine eingreifendere Thätigkeit sich versagen mußte und zuletzt mit der Mutter auf einem Gebiete, wo er herrschte, in wenig verhüllten Zwiespalt gerieth. Die Kaiserin hatte, erfreut über die guten Erfolge, welche die besonders in Böhmen für die zahlreichen Soldatenkinder eingerichteten Regiments- und Kasernenschulen gezeigt hatten, auch in Wien nach einem von Felbiger entworfenen Plane solche Soldatenschulen einzurichten befohlen, und es sollte dann diese Einrichtung auch durch die anderen Länder sich verbreiten. Mit gewohntem Eifer war die dem Tode schon nahe Kaiserin auf die ihr so zweckmäßig erscheinende Sache eingegangen; Joseph aber, ohnehin gegen den zuweilen eigenmächtigen Felbiger in übler Stimmung, hielt schroff an seiner Ansicht fest, daß die Soldatenkinder in den Ortschaften unterrichtet werden müßten, und verwarf Felbiger's Vorschläge als ungereimt und unanwendbar. Da Maria Theresia eine Bestreitung ihres einmal ausgesprochenen Willens nicht zu dulden pflegte, schien in der That ein harter Kampf zwischen Mutter und Sohn kaum zu vermeiden; da trat schlichtend der Tod dazwischen. Und zu den ersten Entschlafungen des frei gewordenen Kaisers gehörte es nun, daß die Errichtung eigener Soldatenschulen in Kasernen und Städten zurückgewiesen, die in Wien bereits errichteten Anstalten dieser Art aufgehoben, die an der Normalschule für dieselben unterrichteten Soldatenlehrer zu den Schulen in den Invalidenhäusern, in der Militärgrenze u. geschickt wurden, wogegen die früher

schon bestandenen Einrichtungen in Bezug auf Benutzung der Ortschaften durch Soldatenkinder wieder in Kraft traten, mit der Ergänzung, daß diese Kinder allen anderen bürgerlichen Kindern ohne Ausnahme gleich gehalten, übrigens aber, „als die wahren Armen des Staats“, mit Schulbüchern gratis versehen werden sollten. — Daß Felbiger bald nach dem Beginne der neuen Regierung, die für seine ganz unzweifelhaften Verdienste kein Auge zu haben schien, zurückgestellt wurde, ist bekannt.

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

Wir haben ihn nun nicht in seine kirchlichen und politischen Reformen zu begleiten, die rasch eine unüberwindliche Opposition wachriefen und mehr zerstörten als bauten, aber auch vielfach in wohlthätiger Weise aufräumten; wir beschränken uns auf seine Thätigkeit für die Schule.

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

Von größtem Einfluß neben dem Kaiser bei allen auf das Unterrichtswesen gerichteten Maßregeln war Gottfried Freiherr von Swieten, der Sohn des einflußreichen Rathgebers der Kaiserin Maria Theresia. Joseph ernannte ihn am 29. Nov. 1781 zum Präsidenten der jetzt selbständiger gestellten Studien- und der Bücherzensur-Hofcommission und beauftragte ihn mit Ausarbeitung eines neuen Schulplans, der schon im J. 1783 im ganzen Kaiserstaate zur Ausführung kam. Gottfried von Swieten war mit vollster Entschiedenheit in den Dienst der Zeitphilosophie getreten und strebte deren Ideen rücksichtslos durchzuführen. „Glaube, Kirche, Recht umstanden bei ihm den Altar der Göttin Vernunft, deren Cultus das erste Gesetz war, nur als Befehle erbittende und ausführende Diener, die man, wenn sie säumig waren, züchtigen, wenn sie ungeduldig waren, fesseln, wenn sie sich als unbrauchbar erwiesen, auch ganz ihres Dienstes entlassen konnte.“ Fest überzeugt, daß durch Verordnungen alles festzustellen und zu gestalten sei, gieng er rasch vorwärts in seiner Thätigkeit; wo er auf Widerstand traf, sah er leicht bloß Unverstand und bösen Willen und wurde dann, wie sehr er auch Toleranz in abstracto verkündigte, sehr unduldsam gegenüber den Individuen. Aber er imponirte den meisten durch die Entschiedenheit seines Auftretens, durch die Eindringlichkeit seiner Rede, durch die Zuversichtlichkeit auch bei gewagten Maßregeln. Wir lassen es dahin gestellt, ob die Anklage gerechtfertigt ist, daß er es verstanden, in seinen Berichten die Thatfachen nach seinem Willen zu drehen, die ihm zugewiesenen Rätze mit fertigen Vorträgen zu überraschen und so sie zur Unterschrift zu bringen, allerhöchste Entschließungen in viel schärferer Betonung, wohl auch in ganz anderer Bedeutung wiederzugeben, mißliebige Befehle auch unausgeführt zu lassen oder auf indirectem Wege zu vereiteln (Vgl. Kink, Geschichte der Universität Wien, Bd. I. S. 539 f.). Gewiß aber ist, daß er manches, was der Kaiser ausgeführt sehen wollte, in einer durch den Zweck nicht gebotenen Weise zu etwas unerfreulichem und unwillkommenem gemacht hat. Neben ihm übte den meisten Einfluß der Währer Joseph v. Sonnenfels, theils als Referent über die Generalien, theils als Professor der Polizei- und Cammeralwissenschaften (schon seit 1765). Der berühmte und zum Theil auch verdiente Mann erbaute seine Theorie bekanntlich auf dem Populationsprincip, kam dabei jedoch über oberflächlichen Materialismus nicht hinaus; doch hinderte ihn dies nicht, mit großer Lebendigkeit von seinem Katheder aus und durch literarische Thätigkeit seine Lehren auszubreiten, die nicht ohne destructive Wirkungen geblieben sind.

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

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

Große Theilnahme und Aufmerksamkeit wandte Joseph den General-Seminaren zu, aus denen ein neugebildeter Klerus hervorgehen sollte. Schon am 12. Nov. 1781 verbot er, Jünglinge seiner Erblande in das deutsch-ungarische Collegium zu Rom zu

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

Die Lyceen, eine eigenthümliche Zwittererschöpfung, waren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie bestimmt und sollten einen zweijährigen Cursus haben. Wie in diesen Anstalten der Unterricht zugeschnitten war, veranschaulichen wir an dem Olmützer Lyceum. Dasselbe hatte zwei Lehrer für die Jurisprudenz, zwei für das medicinisch-chirurgische Studium, drei für die Philosophie. Bei der Jurisprudenz war der eine Docent für das Naturrecht (das Völkerrecht blieb weg) und das römische Recht (Institutionen mit Weglassung der Pandekten), der andere für die Hauptgrundsätze aus dem allgemeinen Kirchenrechte und den Landesgesetzen bestimmt; beide sollten alles nur in den ersten Grundsätzen vortragen, weshalb in Olmütz der Complexus jurisprudentiae nicht zu erlernen, der juristische Doctorgrad nicht zu erlangen war. Nebenbei aber schloß sich an dieses Studium doch auch wieder die Lehre von der Landwirthschaft, den Manufacturen und Steuern, ein Abriss der Provincialgeschichte mit Statistik, endlich Geschäftstil an. Für Medicin und Chirurgie war die Einrichtung getroffen, daß der eine Docent für simple Botanik, etwas Chemie, ein Collegium Clinicum mit der Ars medica und dem auch den Wundärzten so nöthigen praktischen Unterricht von innerlichen Krankheiten, der andere für die Wundarznei- und Hebammenkunst bestellt war. Das philosophische Studium sollte Logik, Metaphysik und Moral, Mathematik und Physik umfassen. Für alle Vorlesungen wurde im J. 1785 die deutsche Sprache vorgeschrieben.

In den Gymnasien blieben die alten Sprachen, namentlich die lateinische, in ihrer bevorrechteten Stellung; doch brachten die Schulinstructionen vom 4. Oct. 1781 wichtige Neuerungen. Dieselben boten zuerst ein Verzeichnis neuer Schulschriften, welche die alten höchst unvollkommenen verdrängen sollten; sie enthielten sodann eine umständliche Belehrung für Präfecten und Professoren, mit besonderer Empfehlung der Erdbeschreibung, der Natur- und Weltgeschichte und der Mathematik; in Bezug auf den lateinischen Unterricht erklärten sie, daß Zweck desselben Kenntniß der Sprache sei, daß man trockenes Regelwerk und alles Auskramen unzeitiger Gelehrsamkeit zu vermeiden, durchweg genau an die vorgeschriebenen Bücher sich zu halten habe. Bei der Disciplin sollten an die Stelle körperlicher Züchtigungen Ehrenstrafen treten und, wenn diese unwirksam blieben, Ausstoßung erfolgen. Die Directoren sollten viermal jährlich schriftlichen Bericht erstatten. Nach der Osterprüfung sollten die Lehrercollegien in gemeinschaftlicher Berathung erwägen, was zum Gedeihen der Anstalten dienlich sein möchte, und es sollten dabei auch die etwa bemerkten Fehler in der Landesgeographie mit Vorschlägen zur Verbesserung, ebenso Aufklärungen über die Vaterlandsgeschichte etc. notirt und dann der Studiencommission darüber Bericht erstattet werden. Es versteht sich von selbst, daß auch diejenigen Anstalten, welche unter Leitung von Ordensgeist-

lichen standen, sämmtlich nach diesen Vorschriften sich zu richten hatten, es wurden den geistlichen wohl auch weltliche Vicedirectoren beigegeben, die dann die eigentlichen Organe der Regierung für die einzelnen Anstalten bildeten. Verlegung alter Rechte war auch hier unvermeidlich und wurde oft schwer empfunden. — Im allgemeinen blieb nun freilich die Ausführung sehr weit hinter den Anordnungen zurück. Man kam bei dem lateinischen Unterrichte selten über Formel- und Phrasenwerk hinaus und brachte es beim Schreiben und Sprechen nicht weiter, als früher etwa die Jesuiten; im Verständnis der Schriftsteller aber drang man kaum irgendwo bis zum Kerne, so sehr Gottfried van Swieten selbst darauf hielt, daß die Jugend in den Classikern, in denen sie bis dahin nur Worte suchte, Sachen finden möchte, um dann zur Vergleichung mit dem vorher oder sonst schon Gelernten, zur Entwicklung, zur Beurtheilung der Gedanken und des Ausdrucks ermuntert und so in Verstand und Geschmack auf angenehme Weise gebildet zu werden (s. Leben J. Georg Jacobi's, von einem seiner Freunde. Zürich 1822. S. 65 f.). Das Griechische scheint nirgends zu vollerer Geltung gelangt zu sein. Die deutsche Sprache blieb vernachlässigt. Geschichte und Geographie wurden als bloßes Gedächtniswerk behandelt. Geometrie und Algebra fanden keine Anwendung auf das Leben.

Erfreulicher sah es auf dem Gebiete des Volksschulwesens aus. Joseph wollte, ganz im Geiste seiner Mutter, daß der Unterricht in Trivial- und Normal-schulen möglichst zugänglich gemacht werde und jedermann Gelegenheit erhalte, seine Kinder wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Er verordnete demgemäß, daß bei jeder Pfarre oder Local-Caplanei, sowie an Orten, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder waren, ein Schulmeister angestellt und diesem für 50 Kinder über die Normalzahl ein Gehülfe beigegeben werden sollte. Für den Lehrer wurden 130 fl. jährlich und die Einkünfte des Mesnerdienstes, für einen Gehülfen 70 fl. bestimmt. Jeder Lehrer sollte den Präparandencursus an einer Normalschule durchmachen und eine ordentliche Prüfung bestehen, dann aber vom Kreisamte sein Anstellungsdecret erhalten und nur unter Genehmigung der Landesstellen vom Dienste entfernt werden. Da der Unterricht wo möglich auch auf dem Lande in deutscher Sprache ertheilt werden sollte, so wurde die Erwartung ausgesprochen, daß man nur solche Lehrer anstellen würde, welche dieser Sprache mächtig wären. Der Pfarrer, welcher den Religionsunterricht zu leiten hatte, und der Ortsrichter sollten darauf sehen, daß alle Knaben von 6—12 Jahren, nöthigenfalls mit Anwendung von Zwangsmitteln gegen die Eltern, die Schule besuchten. Für die Erwachsenen erstrebte man Herstellung eines Wiederholungsunterrichts an Sonn- und Feiertagen. In jeder Haupt-, Kreis- und königlichen Stadt, in jedem privilegirten Marktflecken, in allen Municipalstädten sollten Normalschulen bestehen, in den Hauptstädten mit allen Classen des Normalunterrichts. Im J. 1787 wurden bei den Kreisämtern Schulaufseher angestellt, welche die Schulen besuchen, den Prüfungen beiwohnen, vorhandene Bedürfnisse wahrnehmen, Verbesserungen vorschlagen sollten. Sie wurden auf Vorschlag des Oberschulaufsehers des einzelnen Landes ernannt. — Die Wohlthaten dieser Einrichtungen wurden bald auch von den Massen empfunden, die Zahl der Schulkinder wuchs in erfreulichster Weise, wenigstens in den deutsch-slavischen Ländern, am merkbarsten in Böhmen, Mähren und Schlesien, obwohl auch hier noch gar manches mangelhaft blieb. In Böhmen setzte Kindermann (von Schulstein, s. d. Art.) seine verdienstvolle Thätigkeit noch fort, und es gelangten hier vor allem die Industrial- und Arbeitsschulen zu schönem Gedeihen: sie lehrten Obst- und Gartenbau, Seiden- und Bienenzucht, Woll- und Flachspinnerei. Für Mähren und Schlesien war Ignaz Mehoffer als Oberschulaufseher in erfolgreichster Thätigkeit, so daß die Zahl der Schüler, welche im J. 1775 kaum 10,000 betragen hatte, im J. 1786 schon 67,876 betrug. — Für die Methodik des Volksschulunterrichts waren unter Kaiser Joseph besonders zwei Männer thätig: Joseph Anton Gall, 1780 von der Pfarre Burgschleinitz als Oberaufseher der deutschen Schulen nach Wien berufen, und Joseph

Spendou, der 1782 in allen vier Classen der Wiener Normalschule als Katechet eintrat und den Unterricht der Geistlichen im Katechisiren übernahm. Durch Gall wurde die bisherige ziemlich mechanische Methode beseitigt und die Einführung der sokratischen Lehrart betrieben, wie derselbe auch das Kopfrechnen, das Lesen mit Verstand, einen angemesseneren Religionsunterricht, bessere Schulbücher einzuführen strebte. Spendou wurde 1785 Vicedirector des Wiener General-Seminars, wo er katechetische Vorlesungen hielt, an denen 2 oder 3 Zöglinge aus allen General-Seminaren theilzunehmen hatten. Als Katechet versuchte er auch eine mildere Schulzucht zu erwecken und die körperlichen Züchtigungen zu verbannen. Nachdem Gall Bischof von Linz geworden war (1788), trat Spendou als Oberaufseher der deutschen Schulen ein; er blieb es bis zum 3. 1816.

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

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

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

Aber auch andere unerfreuliche Folgen sah der Kaiser rasch hervortreten, und gerade bei dem höheren Unterricht. Derselbe erschien fast durchaus mechanisch und geistlos. Und wie hätte dies anders kommen, wie hätte dies verhütet werden können, da den Lehrenden jede freiere Bewegung versagt und alles Studium für praktische Zwecke und möglichst rasches Abarbeiten der vorgeschriebenen Pensa eingerichtet war! Nach einer Verfügung vom 20. Januar 1783 sollte es keinem Professor erlaubt sein, an den vorgeschriebenen Lehrbüchern das Geringste abzuändern oder hinzuzusetzen, ohne Geneh-

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

migung der Studien-Hofcommission. Wie nun schon dies zu einer ganz äußerlichen Behandlung der wissenschaftlichen Objecte führen mußte, so diente das einseitige Hervorheben des Praktischen und unmittelbar Nützlichen zu leichtsinniger Vernachlässigung aller ernstern Theorie, aller historischen und philosophischen Grundlagen. Die Wissenschaften eilten einem argen Verfall entgegen. Joseph selbst bemerkte mit tiefem Misfallen, daß auch in Wien so wenig Bedeutendes gedruckt erschien. Man blieb in der That noch hinter dem zurück, was die Jesuiten geleistet hatten. Es half der Wissenschaft auch nicht auf, daß manche der Lehrenden in eitler Selbstgefälligkeit oder übertriebener Liebedienerei als Aufklärer sich breit machten und allem Positiven, zunächst auf dem Gebiete der Kirche, den Krieg erklärten. Als nun im Zusammenhange mit den revolutionären Erschütterungen im Westen auch staatsgefährliche Regungen sich ankündigten und aus den Provinzen die Klagen über schlechten Unterricht immer allgemeiner und lauter wurden, der Studiendirector Heinke aber es unternommen hatte, den Kaiser in einem Promemoria auf die Verderbnis und Unhaltbarkeit der neuen Studieneinrichtungen aufmerksam zu machen, da konnte dieser selbst über den Stand der Dinge sich nicht länger täuschen. In einer Entschliesung vom 9. Februar 1790 erklärte der hochherzige Fürst, der ja rings um sich seine Schöpfungen zusammensinken sah, Sittlichkeit und Religion habe einer frivolen Leichtfertigkeit Platz gemacht, die Wissenschaft sei zu bloßem Gedächtniswerke geworden, ja so weit sei es schon gekommen, daß einsichtsvolle Eltern es für Pflicht gehalten, ihre Söhne dem öffentlichen Unterrichte zu entziehen. Er beauftragte daher auch, mit Uebergehung von Swietens, den obersten Kanzler Grafen Kolowrat mit der Berufung einer besonderen Commission zu schleunigster Aenderung der Lehrsysteme aller höheren Studien, so daß schon im nächsten Studienjahre die Resultate ihrer Berathungen angewandt werden konnten. Der von allen Seiten bedrängte, in den schönsten Hoffnungen bitter getäuschte Kaiser war schon todtkrank, als er diese Anordnung traf; wenige Tage nachher — am 20. Februar — starb er.

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

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

Die umfassendsten und zuverlässigsten Belehrungen über Joseph's Schulreformen, und besonders über die wohlthätigsten derselben, werden vom zweiten Band des Werkes von v. Helfert „Die österreichische Volksschule“ erwartet, der aber bis jetzt noch nicht erschienen ist. Viel Gutes enthält auch das Buch des überaus fleißigen d'Elvert, Geschichte der Studien, Schulen und Erziehungsanstalten in Mähren und österr. Schlesien, Brünn 1857. Die sonst so verdienstlichen Werke von R. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, und Hepppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. 1, bieten über Joseph II. nur vereinzelte Notizen. Eine wahrhaft befriedigende Biogra-

phie des Kaisers, wie wir sie über seine große Mutter von Adam Pfaff erhalten haben (Oesterreich unter Maria Theresia. Wien 1855, wo auch über das Schulwesen sehr Brauchbares), fehlt uns leider noch immer, und vielleicht ist auch die Zeit zu einer ganz unbefangenen Würdigung seiner Bestrebungen erst dann gekommen, wenn Oesterreich aus der Krisis, in der es noch immer sich befindet, zu freierer Entwicklung sich wird emporgearbeitet haben.

G. Kämmerl.

Jugendfreundschaft, s. Freundschaft.

Jugendlectüre, Jugendliteratur. Die Jugendliteratur erscheint ihrem natürlichsten Ursprunge nach als eine Stellvertretung der mündlichen Unterhaltung, mit welcher die Erwachsenen aus dem Schatze eigener Erfahrung und Erfindung oder überkommener Tradition die Jugend zu erheitern und zu belehren pfliegen, und ist ihrem Inhalte nach theils die schriftmäßige Fassung solcher Ueberlieferung, theils eine Auswahl und Bearbeitung nationaler Literaturwerke, theils endlich eine eigens für die Jugend erzeugte Schriftgattung. Da die Jugend aber von dem Schriftschatze der Erwachsenen nicht ausgeschlossen werden kann, so ist eine Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Jugendlectüre auf ein weiteres Gebiet als das der eigentlichen Jugendliteratur gewiesen. Der pädagogische Werth der Jugendlectüre, der Begriff einer guten Jugendschrift, sowie die Grundsätze für eine angemessene Leitung der Lectüre lassen sich nur feststellen, wenn über die erdrückende Flut, die den gegenwärtigen Kinderbüchermarkt überschwemmt, hinausgegriffen und in einem historischen Ueberblick die allmähliche Entwicklung der Jugendliteratur gegeben wird.

I. Geschichte der Jugendlectüre. Man pflegt die Anfänge der deutschen Jugendliteratur aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu datiren und Kochow, Campe, Weiße für die Stammväter der zahllosen kinderfreundlichen Nachkommenschaft zu halten, von der wir gegenwärtig uns mehr bedrängt als gefördert sehen. Indes gilt dies nur für eine besondere Art der Kinderliteratur, während die Anfänge der Jugendliteratur in die Anfänge jeder Literatur überhaupt zurückgehen.

A. Die vorchristliche Zeit.*) Das erste Jugendbuch, von dem wir wissen, finden wir in China, geschrieben von dem größten Manne seines Volkes — Confucius. Aber nicht ein Werk seiner eigenen Erfindung, sondern nur das Beste, was der Gesamtgeist des Volkes geschaffen und Jahrhunderte hindurch in Sagen und Gesang bewegt und geläutert hatte, dünkte ihm eben gut genug für die Jugend dieses

*) Quellen: 1) Für China: du Halde, description de la Chine (deutsch 1748), Bd. II. S. 369 ff. — M. F. Frenel, de l'éducation chez les Chinois (im Journal asiat.). Bd. III. S. 257. — Schott, Kung-Fu-Dsü (1826). I. und II. — Confucii Chi-king edid. Jul. Mohl (1830). — Schi-King, chines. Liederbuch, gesammelt von Confucius, dem Deutschen angeeignet von Fr. Rückert (1833). — Schiking, übersetzt von B. v. Strauß, 1880. — G. Solowicz, der poetische Orient (2. Ausg. 1856), S. 1 ff. — 2) Für Indien: Bohlen, das alte Indien II. 386 ff. 590. — Rosenkranz, Handbuch der allgemeinen Geschichte der Poesie I. 72. — Servinus, Gesch. der deutschen Dichtung, 4. Aufl. II. 145. — Gräfe, Literaturgeschichte, 2. a. A. S. 445 ff. — Max Müller, Hitopadesa, zum erstenmal in Deutsche übersetzt (1844). — Dursch, Hitopadesa, die älteste prakt. Pädagogik (1853). — Der Hitopadesa wurde herausgegeben von Carey (Serampur 1804); Hamilton (London 1810), von A. W. von Schlegel und Chr. Lassen (1829 u. 1831), übersetzt von Wilkins (London 1787) und W. Jones (1799). — 3) Für Griechenland: Grassberger, Erziehung u. Unterricht im classischen Alterthum. Bd. II. 1875. — Bernhardt, griech. Literaturgeschichte. — Nicolai, griech. Literaturgeschichte. Bd. 1—3. 1873—76. — Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen. — Grauert, de Aesop. p. 80 ff. — Jacobs, griech. Blumenlese. XII. S. 219. — Rapp, Plato's Erziehungslehre. — 4) Für Rom: Bär, Geschichte der römischen Literatur. 4. Aufl. 1878. — Teuffel, Geschichte der römischen Literatur 3. Aufl. 1875. — Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms. 4. Aufl. 1873. — Cramer, Geschichte der Erziehung. I. und II. — 5) Ueberhaupt (für 1. 2. 3. und 4.). — Cramer a. a. Orte. — Ferner: Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit (in der Einladungsschrift der Musterschule in Frankfurt vom J. 1858). — Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. 1—4. 1860.

Volkcs. Von mehr als 3000 Liedern, die im Lande gesungen wurden, wählte er 311 für eine Sammlung des *Schi-King* aus, um „der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen, geeignet ihre Seele zu reinigen und zu leiten.“ Das *Schi-King*, die schönste Blüte der chinesischen Dichtung, die wir kennen, ist ein poetischer Spiegel des ganzen Lebens des Volkcs, seiner Geschichte, seiner Sitten, Ge-
 feße und seiner heiligsten Gedanken: — Lobgesang auf Könige und Helden und nicht minder ein Lied des Landmanns und des Knechts. *Kong-yng-ta* (in einer „Sammlung alter classischer und für die Jugend wichtiger Werke“) und andere setzten die Methode des Meisters fort, und auch an Anweisungen für die Auswahl der Schul- und Privatlectüre fehlte es schon zu jener Zeit nicht.

2) Auch Indien hatte seine classische Jugendschrift, den *Hitopadesa*. Dieses Buch, eine Sammlung von 43 Fabeln, zwischen welche einzelne wirkliche Geschichten und zahlreiche Sentenzen eingestreut sind, ist zunächst aus dem im 5. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellten Fabelwerke *Panchatantra* durch Auszug und Umarbeitung entstanden, aber mittelbar, wie das *Panchatantra* selbst, aus noch viel älteren Quellen, z. B. aus dem *Ramayana* und anderen epischen Gedichten Indiens und selbst aus *Manu's* Gesetzbuch (1000 oder 1200 J. v. Chr.) abgeleitet. Zunächst zur Unterweisung von Königssöhnen bestimmt, fand es von dem Königshause den Weg in Volk und Schule, in der es allgemein beliebt und gebraucht wurde. Durch Zusätze und Umarbeitungen unmerklich weiter gebildet, trat es noch weit über die Grenzen Indiens hinaus, regenerirte sich in den persischen Fabeln des *Bidpai* (vor 579), in dem arabischen *Kalila und Dimna* (8. Jahrh.), wurde ins Hebräische, Syrische, Griechische und Türkische, von *Johann von Capua* (1261—1278) als *directorium humanae vitae* ins Lateinische, aus diesem wieder in fast alle bekannten Sprachen Europa's übertragen und gelangte so endlich (im 15. Jahrh.) auch in ein deutsches Fürstenhaus, in das des Grafen *Eberhard von Württemberg*, der es in das Deutsche übertragen ließ 1481. *Max Müller* kann 25 Nationen aufzählen, in deren Literatur der *Hitopadesa* Wurzel geschlagen hat; und noch jetzt treiben seine Zweige auch in unserem deutschen Kinder- und Volksbuche fort. Dort im indischen Buche begegnen uns die Originale vieler uns wohlbekannten Geschichten: von den Tauben, die das Garn, in dem sie gefangen sind, vermöge gemeinsamen Aufzugs mit sich fortführen, — von der dankbaren Maus, die ihren im Järgergarn gefangenen Freund Löwen befreit, — von dem Affen, der den Keil auszieht und dadurch sich selbst fängt, — von den Glücksträumen der Frau *Martha*, — von dem treuen Hunde, der die Schlange erwürgt, welche das Kind seines Herrn bedroht, und von diesem in blindem Schrecken und Zorn getödtet wird, u. a. m.

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

3) Von jener Kinderpoesie der Griechen, die aus summennden Wiegenliedern sprach, von den Ammensagen von *Lamia*, *Mormo* und allerlei fragenhaften und gespenstischen Märchen, die noch spät in den libyschen Geschichten die Kinder mit schauerlicher Freude erfüllen, ist uns wenig mehr als der Name, hie und da eine Anspielung geblieben. (*Grauert* p. 80, *Bernhardi* I, 53, 58.) Schon in ziemlich früher Zeit wurde eine Auswahl von Mythen der Jugend vorgetragen, später als Buch gesammelt (*Grasberger* a. a. D. 295), aber die unvergängliche Jugendschrift der Hellenen war *Homer*, der „das Knabenalter in die Elemente der Humanität einführte“ (*Plato*, *Legg.* II. 658. D.), nach Christo noch als „Anfang, Mitte und Ende, als Buch des Knaben, Mannes und Greises“ gepriesen wurde, ja bis zum Untergang des griechischen Kaiserthums der Lehrer der Jugend blieb. (*Dio Chrys.* Or. 18. p. 478). Die homerische Welt, mit ihren erhabenen Gedanken und den Idealen der beiden Hauptseiten des griechischen Volksgeistes, der stürmenden Heldenkraft und der redebegabten Verschlagenheit, mußte mit ihrer Wahrheit und Anmuth eine tiefgehende pädagogische Wirkung auf die Jugend üben. *Homer*, den der Knabe auch in der Schule wieder fand, wurde aber nicht nur gelesen, sondern auch gelernt, so daß wohlgezogene Jüng-

linge die ganze Ilias und Odyssee auswendig wußten. — Auch Hesiod's Werke (besonders seine Erga) wurden der Jugend zugänglich gemacht. Und neben den epischen Dichtungen sprach der sangesreiche Mund des Volkes zu ihr. Die Lieder des Tyrtäus, den die Spartaner den Wegstein der Seele des Jünglings nannten, wurden bereits in alter Zeit von der Jugend gelernt; — in Sparta lange von Mund zu Mund, in Athen vielleicht schon frühe in Leseschulen. Des Solon gnomische Gedichte wurden an den Götterfesten von den Knaben gesungen (Plat. Tim. p. 21. B.) und auch des Simonides von Keos Lieder für geeignet gehalten, von Knaben und Jünglingen auswendig gelernt und gesungen zu werden. — Noch manche andere Dichter, die wir den didaktischen zuzählen, z. B. Phokylides, mögen auf die Jugend gewirkt, die Dramatiker dagegen erst mit Euripides einen Einfluß auf sie gewonnen haben, und zwar dergestalt, daß Aristophanes klagen mußte, das entfittlichte Theater sei ein Hauptgrund der Sittenlosigkeit der Jugend. (Frösche 1053, 870, 1040. Wolken 1350). Nur eine einzige Schrift finden wir, die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint: des Theognis Paränese, die an einen ihm theueren Jüngling (Kyrnos) gerichtet sind. — Die Aesop'schen Fabeln dienten wohl als Schulbuch, aber schwerlich zu einer freien Lectüre der Jugend. Die Cyropädie aber, die man auf den ersten Anblick für eine Jugendschrift halten könnte, scheint der griechischen Jugend überhaupt ziemlich fremd geblieben zu sein, was sich aus der aristokratisch-monarchischen Tendenz der Schrift und ihrem fremdländischen (indischen) Ursprung wohl erklären läßt. Auch die Geschichte, in welcher die Griechen mehr Erholung und Belehrung des Gemüths suchten als historische Treue ist nicht unbeachtet geblieben, wenn wir auch keine historischen Jugendschriften kennen.

Bei der charakteristischen Neigung des griechischen Volkes zur Mäßigkeit auch im geistigen Unterricht ist es begreiflich, daß gegen übermäßige Lesesucht ernst geeifert wurde. (Xen. Mem. IV. 2. 1.) Dhnedies galt das mündliche Wort als die wahre Kraft zur Erweckung und Leitung wahrheitsuchender Gemüther und die Theilnahme der Jugend an der Lectüre des Volkes blieb nicht unverkürzt und unbestritten. Schon in Sparta hatte der Pädonomos zu bestimmen, welche Reden und Fabeln die Knaben hören sollten und bei den Joniern wollten (schon vor des Sokrates Zeit) manche Lehrer den Homer und andere Dichter nicht unbeschränkt lesen lassen (Aristot. Polit. VII. 15. 5.). Aber erst als mit der Verfeinerung der Civilisation und der zunehmenden Sittenverderbnis auch in der Jugend der kindliche Sinn, der die nackte Natürlichkeit der hellenischen Poesie harmlos hinnahm, mehr und mehr verloren gieng, dachte man an eine umfassendere Censur, und Plato gab eingehende Vorschriften über Auswahl der Kinderunterhaltung und Jugendlectüre. In seinem Idealstaate werden den Wärterinnen die Märchen und Reden vorgeschrieben, die sie ihren Kleinen erzählen sollen, und wird dabei alles ausgeschlossen, was Vorstellungen einprägen könnte, deren der Erwachsene sich wieder entschlagen müßte. Mythen von Göttern und Heroen werden verworfen, wenn sie nicht als Sittenmuster dienen können. Dichter und Redner sollen vor allen Dingen den Werth der Gerechtigkeit und der Tugend lehren, aber sie empfehlen ohne alle Verheißung äußeren Gewinnes. Mit dem elften Jahre soll geregelte Lectüre eintreten, aber auch diese in gewissenhafter Auswahl. Selbst den Homer, ob schon er ihm den Ruhm des größten Dichters und Tragikers zugestehet, sowie den Hesiod, stellt Plato unter Censur, weil sie so viele obscöne und naturwidrige Dinge erzählten, die man unmündigen und jungen Leuten mehr als irgend etwas verschweigen müße. Den strengen, wenn auch minder anmuthigen Fabeldichter, der zu den vorgeschriebenen Gesetzen stimmt, will er dem geübtesten und gewandtesten Dichter vorgezogen wissen und die gefegliich erlaubten Gedichte nur von Männern verfassen lassen, die mindestens 50 Jahre alt sind und nicht nur die Dichtkunst zu üben vermögen, sondern selbst schon manche schöne und rühmliche That vollbracht haben (Polit. X. 606. e. 607. a. und 598 d. e). Plato's Theorie hinderte übrigens nicht, daß Aristoteles zwar

die Ammenmärchen ebenfalls unter die Censur des Pädonomen stellte, den Homer aber wenigstens seinem königlichen Zögling unbedenklich in die Hände gab.

4) Das römische Volk besaß keinen Homer. Seine Geschichte war seine Poesie und eine Lehrerin der Jugend. Der ernste Cato pflegte seinem kleinen Marcus, die Mutter der Gracchen ihren Söhnen von des Volkes alten Helden- und Bürgertugenden zu erzählen. Und diese Tugenden scheinen überhaupt der Gegenstand gewesen zu sein, von denen vor allem der Mund des Vaters und der Mutter am stillen Herde die Kinder unterhielt. Außerdem nährten Lieder, die zum Lobe der großen Männer der Vorzeit von den besten der Knaben bei Gastmählern gesungen wurden (Cic. Tusc. I. 2. Brut. XIX, 70), gnomologische Sammlungen, aus denen die Knaben lasen und lernten, und die „Atellanen“, von freien Jünglingen aufgeführt, den vaterländischen Sinn der Jugend. Erst die steigende Cultur verschaffte auch den Dichtern Eingang. Homer und Virgil (in der Kaiserzeit das Lieblingsbuch des Volkes) wurden Schulbücher, und letzteres las die Jugend auch aus freier Liebe. — Mit dem Verfall der alten Römertugend schwand indes auch bei der römischen Jugend der harmlose Sinn, der aus den Blüten der Dichtung nur den Honigseim saugt. Quinctilian (X. 1.) fand eine strenge Auswahl und weise Beschränkung der Lectüre nöthig, besonders bei den Tragikern und bei Horaz; er warnte ebensowohl vor veralteten Schriftstellern, durch welche die Knaben steif und nüchtern würden, als vor blumenreichen Modeschriftstellern, die gar zu leicht einen zauberhaften und verweichlichenden Einfluß auf das jugendliche Gemüth übten, und empfiehlt dagegen die didaktische Dichtung, namentlich die Aesop'schen Fabeln (V. 11.). Er und Lucian verlangten die Rückkehr zur Lectüre der Geschichte; Seneca mahnte: Laß dich nicht zu sehr zersplittern, und Plinius (ep. VII. 9) erläuterte dies dahin, daß nicht vielerlei, sondern viel gelesen werden müsse. Auch von Cicero, Seneca und ganz besonders von Plutarch (de audiendis poetis) wurde die Lectüre der Jugend als eine Angelegenheit der Nationalwohlfahrt mit hohem sittlichen Ernste und mit beachtenswerther Einsicht berathen. Doch noch zu Lucian's aufgeklärter Zeit hatte man zu klagen, daß die Kinder mit ungereimten und schauerlichen Märchen unterhalten würden, und hielt es für nothwendig, den Wärterinnen die Lieder vorzuschreiben, mit denen sie ihre Kleinen einlullen sollten. Auch bei den Römern finden wir übrigens nicht ein Buch, das eigens für Kinderlectüre bestimmt gewesen wäre; auch bei ihnen vertrat der Eltern- und Volksmund und in späterer Zeit die Volksschrift die Stelle der Jugendschrift.

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

1) Wie die Israeliten, um frühzeitig Antheil am Gottesdienst nehmen zu können, frühzeitig schon lesen lernten, so lehrte die Kirche schon das Kind lesen und gab ihm seine Lectüre, zunächst das Vaterunser, den katholischen Glauben und wohl auch die Bibel und andere heilige Schriften, welche selbst Knaben von 6—8 Jahren (als Lectoren) in den Klöstern vorzulesen hatten. (Cramer S. 3. 48. vgl. auch die Regeln, welche Hieronymus wegen der Erziehung der Paula giebt). Indes bald begann die Kirche, den Ernst ihrer Lehre auch mit poetischer Anmuth zu umkleiden. Die Legende wurde, wie in der ganzen christlichen Welt, so auch in Deutschland der Mittelpunkt der poetischen Literatur und Unterhaltung, drang in die Masse des Volkes und seinen lebendigen Gesang ein und mußte auch den Kindern lieb und geläufig werden und zwar

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

so, daß noch beim Anbruche einer neuen Culturepoche Matthejus von sich sagen konnte, er habe von Jugend auf alle Legenden und Brigittengebetein durchlesen. — Aus dieser heiligen Poesie setzten sich denn auch, — freilich erst dann, als sie zu verkümmern anfieng, — eigentliche Kinderbücher ab, die, wie Conrads von Dangoßheim Reinkalender (1435), „gleichsam schon zu Weihnachtsgaben bestimmt, auf eine leicht einpräglische Weise die Jugend mit den Heiligen des Jahrs und mit den an ihre Tage geknüpften Wetterregeln bekannt machen sollten.“ (Gerv. II. 237). — Daß aber die Kirche auch nach einem tiefer angelegten Plane für die Jugend zu schreiben mußte, beweist eine andere Schrift, „der Seele Trost“, die wahrscheinlich schon vor 1407 entstand (vergl. J. Geffken, der Bilderkatechismus des XV. Jahrh. I.). Der Stoff dieser Schrift ist ein Exempelbuch zu den 10 Geboten in Gesprächsform, wobei der Schüler fragt, der Lehrer oder Vater antwortet und erzählt, aus Legenden, dem Alten Testament und anderen gehaltvollen und zum Theil uralten Quellen entnommen und so unverwüßlicher Art, daß ein Theil desselben bis in unsere moderne Literatur hinein sich erhalten hat. So finden wir hier die Parabel, die schon in Barlaam und im Persischen des Rumi enthalten und neuerdings von Rückert in seinem: „Es gieng ein Mann im Syrerland zc.“ bearbeitet ist; die aus dem Talmud entlehnte und von Herder wiedererzählte Geschichte von der Stadt, in der man alle Jahre einen Fremden auf ein Jahr zum Könige wählte; den ebenfalls im Talmud enthaltenen Eidesbetrug; den Stoff zu Schiller's Fridolin mit dem Schlusse: Myn liebes kint, das las dir eyn lere sin und hore gern messe, u. dgl. m. — Diese erste bedeutende Kinderschrift, von der wir wissen, wurde zugleich ein Bilderbuch, nämlich in späteren Ausgaben (1478 und 1483) mit 11 quartblattgroßen Holzschnitten ausgestattet, und bald (bis 1500 erschienen 10 Auflagen) auch ein vielbeliebtes Volksbuch, wie denn überhaupt zu jener Zeit die Alten mit den Jungen lasen und das Buch der Eltern auch den Kindern nicht versagt sein mochte.

Die Sorgfalt, welche von der Reformation dem Jugendunterrichte zugewendet wurde, veranlaßte Poeten, zu den Kindern eigens sich herabzulassen. Mart. Agricola ließ 1560 seine deutsche Musica, Gesangbüchlein für die Schulkinder, Kneblin und Megdlin erscheinen. Nic. Hermann (1561) widmete seine Gesänge den „allerliebsten Kinderlein“, indem er am Schlusse seiner Evangelien bezeichnend sagt: es (das Gesangbuch) „ist fein alber und fein schlecht, drum ist es für euch Kinder recht“. — Samuel Hebel (in Schweidnitz) reimte die Sonntagsevangelien (1571) für Kinder (und für Hausväter und Hausgebrauch); Barthol. Ringwaldt und Thomas Hartmann (1604) sangen auch Lieder für Kinder in der tändelnden Naivetät Hermann's. Chr. Donauer (1607) brachte fromme spielende Wiegenlieder, Johann Heermann (1585 bis 1647) Gebete, Sprüche und Lieder für Kinder in immer sich wiederholenden Auflagen.

Aber alle diese Dichtungen, sowie die Legende selbst, mußten sich zurückziehen vor der Bibel, die namentlich in Deutschland und den Niederlanden das Familienbuch wurde. Auch die Bildnerei begab sich in ihren Dienst. Schon die bei Sorg und Zainer in Augsburg 1477 gedruckte Bibel hatte Holzschnitte (s. den trefflichen Artikel von H. Merz in der Realencyklopädie von Herzog und Plitt Bd. II. 1878), seitdem verschwanden die Bilder nicht mehr aus den Bibelausgaben; besonders bekannt sind die Kurfürstenbibeln Wittenberg 1576 und 1584, die Merian'sche Kupferbibel 1630, die Nürnberger Folio-bibel 1656, die Limburger Bibeln zc. Eine solche Bibel, oft der einzige Bücherschatz des Hauses, pflegte, vom Vater auf Sohn und Enkel sich forterbend, Jahr aus Jahr ein die Bilderlust der Kinder und das Leben hindurch die Lesefreude der Alten zu sein, bis sie unter den Einflüssen einer neuzeitlichen Bildung vom offenen Wandschrank in die Bibliothek sich zurückziehen begann. Schon früh waren auch eigentliche Kinderbibeln, biblische Geschichten, erschienen. Luther ließ seit 1529 seinen Ausgaben ein halbhundert biblischer mit Sprüchen versehener Holzschnittbilder für Volk und Jugend mitgehen. 1549 erschien bei Egenolf in Frankfurt die kleine Bibel mit Holzschnitten, 1552 und 1553 erschienen zu Frankfurt: Biblische Historien von Hans Brosamer, 1571

gab H. P. Nebenstod die neuen biblischen Figuren mit Zeichnungen von Jost Ammann heraus; in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts erschienen in Deutschland mehrere Historienbibeln (1670. 1675. 1692) gleichzeitig mit der *Histoire de la Bible* von Royaumont, welche in Frankreich ebenso oft aufgelegt und verbreitet war wie in Deutschland. Hübner's biblische Historien mit ihren ganz unkünstlerischen und doch so unsäglich anziehenden Kupferstichen (sie erlebte vom Jahr 1714 an 99 Auflagen). Der ärmste Bauer suchte sie für seine Kinder zu erschwingen, und noch lange, nachdem Niemeyer in der Freude über die neuzeitliche Kinderliteratur gesagt hatte, nun werde doch niemand zum alten Hübner zurückkehren mögen, dauerte dieser (noch bis in den Anfang dieses Jahrhunderts hinein) aus, bis endlich die Bilder- und Leselust der Enkel die letzten Blätter des Buches zerfetzte, an dem die Großeltern sich ergötzt und erbaut hatten.

Nur zum Theil Lectüre, aber in mancher Hinsicht wirksamer, als Lectüre selbst, war das kirchliche Schauspiel, das wahrscheinlich aus dem dramatischen Charakter der uralten Liturgie (im 4. Jahrh.) sich entwickelt hatte, allmählich (bis zum 12. Jahrh. hin) den ganzen Jahreskreis der kirchlichen Feste mit dramatischen Darstellungen aus der heiligen Geschichte schmückte, später auch weltliche Stoffe heranzog und in seiner Weise eine unbeschreibliche Anziehungskraft auf das ganze Volk übte. In diesem kirchlichen Spiel dienten zunächst Knaben und Jünglinge als Acteurs; und von der Kirche gieng das „Spiel“ endlich ganz in die Pflege der Schule über. Die Schulkomödie, von Luther lebhaft befürwortet, in der kursächsischen Schulordnung von 1580 geboten, hielt sich nicht bloß an classische Stücke (Plautus und Terentius), sondern auch an die neulateinischen Gedichte von Neuchlin, Seltus, Frischlin oder an die biblischen Stoffe von Judith, Tobias, Esther, der verlorne Sohn &c.; so blühte sie besonders im 16. und 17. Jahrhundert in den protestantischen lateinischen Schulen, wie in den Erziehungsanstalten der Jesuiten und hielt fast bis zu Ende des 18. Jahrhunderts aus. Nicht immer wurde der Jugend ein eigener für sie hergerichteter Stoff geboten, sondern das, was das heilige Gefühl besonders anzog oder zur Sättigung des Volksinteresses diente; es lag im Charakter der Zeit, daß mit Vorliebe die heilige Geschichte von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt zum Gegenstand des Spieles gewählt wurde und trotz des weltlichen und scurrilen Beiwerkes wirkte es doch erhebend und sittlich kräftigend. Pädagogisch war von großer Bedeutung, daß der Inhalt durch Monate lange Arbeit völlig angeeignet, eingeübt und im Dienste des Volkes in öffentlicher Darstellung reproducirt werden mußte. — Chr. Weise in Zittau (er schrieb 54 Schauspiele, von welchen 31 gedruckt wurden) richtete jedes so ein, daß seine sämmtlichen Schüler dabei Rollen erhielten.

2) Auch die classische Literatur war der Jugend (man denke an Sturm's und Trogendorf's Schule) ein Gegenstand, nicht bloß der Schularbeit, sondern auch der freien Lectüre; besonders waren Virgil, Ovid und Terenz beliebt, und Aesop wurde später, da Luther ihn empfahl und zum Theil überfetzte, auch in deutscher Sprache viel gelesen. — Aber in den Formen der von der Kirche geheiligten und von der Schule festgehaltenen lateinischen Sprache machte sich bald der Trieb einer selbständigen Bildung bemerkbar. Die unter dem Namen Cato bekannten lateinischen Distichen (schon im 4. Jahrh. erwähnt) waren im Mittelalter das *fac totum* beim Schulunterrichte und meistens ein Lieblingsbuch auch noch der Erwachsenen; sehr verbreitet war Maroianus Capella und diesem schloßen andere gnomische Dichtungen, z. B. das *speculum morum* (richtiger *puerorum*) sich an. (Zarncke, der deutsche Cato, 1852.) — In der guten Absicht, die heilige Sprache auch mit heiligem, der Jugend heilsamen Stoff zu erfüllen, hatte Roswitha (im 10. Jahrh.) ihre ungeheuerlichen Schauspiele gedichtet, und um dem modernen Wesen ohne Verlust an Latinität gerecht zu werden, schrieb Erasmus seine *Colloquia*, durch welche die Jünglinge *latiniore*s und *melio*res werden sollten, — ein Buch, das in Frankreich, Spanien und Rom proscribirt, von Luther seinen Kindern als „sehr giftig“ verboten, aber dennoch reisend gelesen wurde (s. den Artikel Erasmus

S. 231). — Selbst der später hervortretende Realismus konnte sich nicht alsobald des Lateinischen entschlagen, sondern knüpfte (wir erinnern an des A. Comenius Orbis pictus, 1658) zunächst durch Vermittlung dieser Sprache an das praktische Leben an. Dagegen suchten andere Schriften, wie Peter Laurembergs *Acerra philologica* (zunächst 100 Anekdoten aus der römischen Geschichte, 1637, — später durch den Zusatz von allerlei Schwänken bis auf 300 und 700 Stücke vermehrt), Dürsfield's historisches Rosengebüsch (1685) und die „*Neue Acerra philologica*“ (1715) in die Geschichte des classischen Alterthums einzuführen. Und wieder in anderer Weise knüpfte Fenelon's *Telemach* seine Belehrung über moderne Verhältnisse an antike Zustände an und fand (in 130 Ausgaben) die weiteste Verbreitung; unserer modernen Jugend freilich wird „die Krone der politisch-didaktischen Romane“ schwerlich als ein für sie geeignetes, sie anziehendes Buch erscheinen.

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

Auch die volksthümlich didaktische Poesie bot der Jugend ihre Gaben. Wenn das bedeutendste Werk dieser Art (Freidank) und andere das Volk überhaupt im Auge hatten, richteten der Wilsbete, „einer der theuersten Repte unserer ritterlichen Poesie“ (Servin. I. 426) und die ihm nachahmende Wilsbete in ihre Lehrgedichte ausdrücklich an die der Männlichkeit entgegenreisende Jugend. Später tritt (besonders von Luther empfohlen) auch die Fabeldichtung in die Lectüre der Jugend ein, und namentlich Reineke Fuchs, dessen classischer Gehalt unter den vielfältigsten Umarbeitungen das wechselnde Interesse von Jahrhunderten zu fesseln vermochte, wurde (in ziemlichem Widerstreit mit unseren Begriffen) der Jugend zugänglich (Luther las gern aus ihm bei Tische vor) und noch lange nach der Reformation Fürstensöhnen nach den schweren Studien des Tages (neben Sleidan und dem Regentenbuche) als Erholung zum Lesen gegeben. (Mosser, patriot. Archiv IV. 211. Kuhkopf, Geschichte der Erzieh. in Deutschland 406.) Einige Fabeln jener Zeit, z. B. des Matthesius dauern noch in unseren Kinderbüchern fort. — Auch moralische Jugendschriften entstanden, z. B. Wikram's *Gabriotto* und Reinhard (1551), noch im 17. Jahrh. als „*der unbesonnenen Jugend Arzneispiegel*“ neu aufgelegt, desselben „*der jungen Knaben Spiegel*“, 1555 (Geschichte zweier Pflegekinder, von denen der Ritterssohn entartet, der Bauernsohn in Ehren sein Glück macht),

und das „Buch von den 7 Hauptlastern“ (1558). Der „Jugend zum kurzweiligen Unterricht“ werden in diesen Schriften Beispiele aus der Bibel, aus Josephus und anderen Schriftstellern zu einem so ernstern Sittenspiegel zusammengestellt, daß man den Verfasser des leichtfertigen Kollwagen nicht wieder erkennt (Servin. III. 126).

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

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

C. Moderne Jugendliteratur. a. Geschichtliche Entwicklung. Mit der zunehmenden Lockerung des Familienlebens begann die natürlichste Quelle der Jugendunterhaltung, die Erzählung der Mütter und Väter, immer mehr zu versiegen und auch die Gemeinsamkeit der Lectüre des Alters und der Jugend sich zu lösen. Nur Gellert's liebenswürdige Fabeln, vielleicht auch die von Lichtwer und Pfeffel und dgl., die Insel Felsenburg und Bücher wie Bunyans Pilgerreise, bildeten noch den Gegenstand eines gemeinsamen Interesses. Die Jugendliteratur selbst aber verfiel zugleich mit der Nationalliteratur unter dem Einfluß des verderbten Geschmacks und der zunehmenden Charakterlosigkeit der Zeit, so daß der Jugend jener Zeit, nach Niemeyer's Andeutung, neben den oben genannten Schriften nicht viel mehr zur Lectüre übrig blieb, als Fanneway's Exempelbuch, Berkenmeyer's kurioser Antiquar, die *Acerra philologica* und Nikolaus Klimm's *Iter subterraneum*. — Diese Umstände benutzte die thätige Speculation der Rousseau-Basedow'schen Schule, um eine eigene, ihren reformatorischen Zwecken dienende Kinderliteratur zu produciren, und der Jubel, mit dem ihre Erzeugnisse allenthalben als köstliche Gabe aufgenommen wurden, bewies, wie sehr man damit dem Bedürfnis nach Lectüre entgegengekommen war und für den Geschmack und die pädagogische Richtung der Zeit das Rechte getroffen hatte.

1) In demselben Jahre, in dem der edle Freiherr von Rochow mit seinem, zunächst für die Volksschule bestimmten Kinderfreund (2 Bde. 1776) das erste deutsche Schullesebuch (s. d. Artikel) und zugleich das Schlagwort für eine, auch neben der Schule sich entwickelnde neuzeitliche Kinderliteratur gegeben hatte, ließ Christian Felix Weiße, auf Anregung Basedow's und zunächst als Fortsetzung von Adlung's *Wochenblatt für Kinder*, seinen *Kinderfreund* (24 Bände 1776—82) erscheinen, in dem in der Form einer Unterhaltung im Familienkreise und in gefälliger Einkleidung belehrende Geschichten der verschiedensten Art mit Gedichten und Kinderschauspielen abwechseln.

Es war derselbe Weiße, der bereits als Schauspieldichter hoch gerühmt wurde, mit seinen „Liedern für Kinder“ (1766) das Kinder- und Elternpublicum entzückt und mit seinem weit verbreiteten Elementarbuch (1772), seiner Uebersetzung von Richardson's Jugendlehre (1752), seiner Bibliothek für Jünglinge u. bei den Pädagogen ein Ansehen gewonnen hatte. Aber weder der Vorbeer, mit dem Pfand selbst (auf dem Leipziger Theater) ihn befränzte, noch auch seine Reim- und Methodenkunst brachten ihm solchen Ruhm, wie sein Kinderfreund. Durch ihn wurde er zum „Manne der Nation“. Bis 1785 waren fünf rechtmäßige Auflagen und daneben durch Nachdruck in Oesterreich allein 15,000 Exemplare verbreitet; von allen Seiten und aus allen Ständen erhielt er Beweise der Dankbarkeit; Fürsten schrieben an ihn und baten um Fortsetzung; aus entfernten Gegenden wendete man sich an ihn, mit der Bitte um Hauslehrer. Sein Kinderfreund wurde das Lieblingsbuch einer ganzen Generation. Erst nach Weiße's Tod (1804) durfte Niemeyer, obschon er noch immer „dem Veteranen unter den deutschen Kinderfreunden den wohlverdienten Ehrenkranz“ zuspricht, es wagen, wenigstens „Missgriffe in der Wahl, pädagogische Inconsequenz und den oft verfehlten, selbst nicht edel genug gehaltenen Kinderton“ zu rügen. Und doch ist die ganze Welt der wohl erzogenen und frisirten Herrchen und Dämchen des Weiße'schen Kinderfreundes eine unwahre und kindische. Die erbetene Fortsetzung des Kinderfreunds aber, „der Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes“ (12 Bde. 1783—92) fand schon zu jener Zeit weniger Popularität. Noch unbedeutender waren die Nachahmungen, die, wie z. B. im Kinderfreund von Merkel und Engelhardt, bald in Menge hervortraten.

Indes ist bei Weiße und vielen seiner Nachahmer wenigstens noch ein schwacher Zusammenhang mit der früheren Jugendliteratur sichtbar. Das alte kirchliche Spiel und die Schulkomödie fanden hier eine, freilich caricirte Fortsetzung im Kinderschauspiel. Nachdem G. A. Pfeffel schon 1769 dramatische Kinderspiele, J. J. Bodmer 1773 ein Trauerspiel für die blühende Jugend (der Fuffall vor dem Bruder) geschrieben hatte, brach mit dem Jahre 1776 eine ganze Flut von solchen Spielen herein. Selbst J. G. Schummel (der Lehrer), der noch 1773 eine Schulkomödie in früherem Stile (der Würzkrämer und sein Sohn) verfaßt hatte, ließ 1776—77 drei Bände „Kinderspiele und Gespräche“ ausgehen, und wendete erst später (1779 in seinem Spigbart) sich mit scharfer Satire gegen die Basedow'sche Schule. Neben und nach ihm erschienen die Kinderschauspiele von A. Koch, Moissy (deutsch unter dem Titel: „Spiele der kleinen Thalia“), J. H. Köding (3 Bde., darunter „ein Spiel für kleine Schönen“) von David Jani, A. Kode, dem Minister von Trüttschler (4 Bde.), A. v. Wittenberg (Theater, zum Gebrauch junger Mannspersonen, nach dem Französischen der Gräfin von Senlis, 2 Bde.), von L. A. S. . . . (Kinderschauspiele mit Gesängen), von Löper und J. F. Schink, von J. G. Beigel, G. R. Claudius, E. L. Sartorius (3 Bde.), A. W. Vaders, B. S. v. Koller, J. M. Armbruster, — alle in der Zeit von 1776—97. Diese Kinderschauspiele, zum Theil von damals wohl angesehenen Literaten geschrieben, waren ein sprechendes Zeichen ebensowohl von der bis in den Schoß der Familien eingedrungenen Theaterliebhaberei, wie von den pädagogischen Experimenten jener Zeit. Die meisten zielen auf Redegewandtheit, höfische Sitte, Tournüre und Sittenbildung der Kinderwelt, aber die Ausschließung aller männlichen Motive und die „Beschränkung auf eine in lauter Güte und Liebreichheit unnatürlichen Kinderwelt machen diese kleinen Stücke entweder langweilig für Kinder oder zu unwillkürlichen Satiren auf die pädagogisch-philanthropischen Verfasser“ (Gödeke 1095). Aus dem kirchlichen Spiele, in welchem die Jugend im Dienste des Volkes die Rollen der Erwachsenen spielte, aus der Schulkomödie hatte sich das Theater des Volkes selbst entwickelt, aber gerade zu der Zeit, als mit Goethe's Götz das Nationalschauspiel zu neuem, selbständigem Leben gelangte, sank die ursprüngliche Heimat desselben, das Jugendschauspiel, zu kindischer Gehaltlosigkeit herab (E. Devrient. Geschichte der deutschen Schauspielkunst).

2) Noch entschiedener im philanthropistischen Sinne und zugleich bedeutender und

nachhaltiger wirkte die durch Joachim Heinr. Campe eingeführte Jugendliteratur. Sein Robinson (1780) war, was den Stoff anbelangt, der glücklichste Griff, den ein Kinderschriftsteller jener Zeit thun konnte: der Zug der Jugend nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem und der pädagogische Enthusiasmus für Rousseau'sche Idealnaturzustände und selbsterfindende Thätigkeit fanden auf Robinsons wüster Insel ihre allseitige Befriedigung. Rousseau hatte den Robinson Crusoe als den köstlichsten Bücherschatz seines Emil gepriesen; schon (1721) war er ins Deutsche übersezt, bis zum Jahr 1760 in 40 verschiedenen Robinsonaden nachgebildet und endlich im Dienste des Philanthropins von Wezel bearbeitet worden. Aber erst Campe's Robinson wurde die Bibel der Kinderbücher und durch ihn Campe zum Koryphäen der Kinderschriftsteller. So verschiedene Männer, wie Bogumil Holz und der gemüthvolle Justinus Kerner sind von ihm in gleicher Weise noch in ihrem Alter entzückt. Noch jetzt ist er fast das gelesenste aller Kinderbücher (im Jahr 1876 erschien die 89. Auflage), obgleich seitdem wieder mehr als 20 Robinsone, darunter der Schweizerische von Wiß und der neue Robinson von G. H. v. Schubert (1848—77, 6 Aufl.), Uebersetzungen des echten Robinson (1841) und eine Menge Bearbeitungen desselben z. B. Horn, Gräbner (10. Aufl. 1876) Seifart u. a. erschienen sind. Und dennoch ist die Kritik darüber einig, daß an Campe's Robinson fast nichts gut ist, als das, was nicht von Campe herrührt. „Von der hohen Poesie des ursprünglichen Robinson Crusoe ist hier wenig zu finden; eben so wenig von dessen tiefem Gedankengehalt; alles geht hier nur auf eine nüchterne Moral und auf eine ganz entseztlich altkluge Anpreisung mechanischer Fertigkeiten und Geschicklichkeiten hinaus; aber der Stoff des Robinson ist so unverwüßlich, daß er selbst in dieser breiten Verwässerung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet“ (H. Fettner, Robinson und die Robinsonaden, 1854). Fast eben so glücklich war der Griff, den Campe in seiner „Entdeckung von Amerika“ 1781—82, 3 Bde. (22 Aufl. 1874) that; auch hier hat die schulmeisterliche Zurichtung das Interesse an dem anziehenden Stoff nur wenig abzuschwächen vermocht, um so weniger, als die langweilig docirenden Zwischengespräche (wie im Robinson) so eingelegt sind, daß der Leser sie leicht überschlagen kann, was auch jeder rüstige Knabe in der That zu thun pflegt. Wo aber Campe diese Stoffe verläßt (in seiner neuen Kinderbibliothek, 6 Bde. 1779—84, 14. Aufl. 1832, seinen Reisebeschreibungen, 19 Bde. 1785—93 und besonders in seinem lehrhaftigen Theophron und dessen Seitenstück „Väterlicher Rath für meine Tochter“, oft aufgelegt (z. B. noch 1874), da wird er selbst Kindern unerträglich, während seine Duodez-Weltgeschichte in Versen zwar Kinder zu amüsiren, aber gewiß nicht zu belehren vermag. Nichts desto weniger hat noch im Jahr 1831 eine Sammlung seiner Schriften in 36 Bänden erscheinen können. Der Einfluß, den er seiner Zeit auf die Bildung der Jugend übte und zum Theil noch übt, ist unermesslich; und wenn man sich erinnert, wie die endliche Versöhnung, welche der Defoe'sche Robinson durch Gebet und Gotteswort findet, aus dem Bilde des Campe'schen Robinson ganz verwischt ist, so hat man damit zugleich ein für alle Campe'schen Schriften charakteristisches Zeichen, das über die Richtung, in welcher jener Einfluß wirkt, nicht in Zweifel lassen kann, so gewinnend auch der anmuthig elegante Stil und die handgreifliche Moral erscheinen mögen. (S. den Artikel Campe).

3) Neben Weiße's höfischer Kinderwelt und Campe's prosaischen Nützlichkeitsmenschen trat eine dritte Gattung von Kinderschriften, die specifisch = moralische, hervor. Schon J. P. Miller (Rector zu Halle) „hatte moralische Schilderungen“ (1753—64) für die Jugend geschrieben, die (nach Niemeyer) ihrer Zeit „ein allgelesenes Buch in Deutschland“ waren; und J. J. Bodmer hatte in seiner reichen literarischen Thätigkeit auch „Sittliche und gefühlvolle Erzählungen für die Realschulen“ ausgehen lassen. Aber der eigentliche Chorführer der neueren moralischen Kinderschriften wurde Christ. Gotthold Salzmann, der nicht nur mit seiner Erziehungsanstalt (Schneppenthal, 1784), sondern zum Theil auch mit seinen Grundsätzen vom Philanthropin sich abgezweigt hatte und zwar mit geringer Productionskraft und fast „ohne alle Ahnung eines idealen Lebens“, aber aus der Fülle einer reinen und edlen Gesinnung heraus sein

moralisches Elementarbuch (1782), sein Sittenbüchlein, die Reisen seiner Zöglinge schrieb und wie mit seinem Karl von Karlsberg (1783) bei den Erwachsenen, so mit seinem Joseph Schwarzmantel (1810) bei der Jugend unermesslichen Beifall fand. Im Triumvirate der ersten Kinderbuchperiode ist er vielleicht der schwächste, aber gewiß nicht der schlechteste, und sein Schwarzmantel, der in die Wahrheit volkstümlicher Zeitverhältnisse einführt und unter der rationalistischen Verdeckung doch eine herzliche Frömmigkeit durchblicken läßt, ist noch jetzt besser, als tausend unserer modernen Kinderschriften. Neben dem realistischen Campe und dem civilisirenden Weiße steht der moralisirende Salzmann am bescheidensten, aber am reinsten da. — An den volkstümlichen Salzmann schloß sich in vornehmerem Stile Kaspar Friedr. Lössius an. Sein „Gumal und Lina“ (1795—1800, 3 Bde.) ist die Vermählung des Rousseau'schen Naturkinds mit dem modernen Christenthum, und seine moralische Bilderbibel (1805—1812) ist ein gewiß wohlgemeinter Versuch, in eleganter Form zur biblischen Geschichte zurückzuführen und der profanen moralische Nutzen abzugewinnen. Nur daß die kleinen Leser, wenn sie im Gumal und Lina an den Engeln und Kannibalen des Naturzustandes und den wirklich höchst anziehenden Situationen des ersten Bandes sich entzückt hatten, die darauf folgenden zwei Bände christlicher Katechese auf die Seite warfen, und daß die pretiöse Form und moderne Anschauungsweise der Bilderbibel weder dem biblischen noch profanem Stoff recht entsprechen wollte. Immerhin gehören beide Bücher noch zu den besseren jener Periode. — Noch fruchtbarer und kaum weniger beliebt war der in Schnepfenthal gebildete Wiener Consistorialrath Jakob Glaz, der von 1800 an 21 Bände für die Jugend schrieb, von denen „das rothe Buch“ am meisten gelesen, Rosaliens Vermächtnis (2 Bände) noch 1836 neu aufgelegt wurde und das „moralische Gemälde für die gebildete Jugend“ am deutlichsten die Tendenz aller dieser breiten, steifen und poesielosen Schriften ausdrückt. An diese moralisirende Schriftstellerei, zu der auch Feddersen (Beispiele der Weisheit und Tugend, 1777—89), Wagnis (Moral in Beispielen, 1797—1810), Funk (Sittenspiegel, 1800) und viele andere beitrugen, reihten sich zahllose Kinderschriften von ganz verwischtem Charakter an, wie R. Fr. Thieme's „Gutmann“ und die einst vielgerühmten Junker, Hermann, Mundt u. Ein Mann allein, Meynier (pseudonym Sanguin) ließ 250 Schriften für die Jugend ausgehen, von denen die Mehrzahl zur Unterhaltung bestimmt war. Nur eine würdigere Erscheinung begegnet uns, der anspruchslose J. A. C. Pöhr, der eine anziehende und belehrende „Beschreibung der Länder und Völker der Erde“ (4 Bde. 1803) gab und in seinen „kleinen Geschichten“ (1799), seinen Fabeln und besonders in seinen „kleinen Plaudereien für Kinder, welche sich im Lesen üben wollen“ (neuerdings von A. F. C. Wilmar herausgegeben), „aus tiefer innerer Erfahrung heraus einfach, wahr, treu und fromm“ erzählt.

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

Bereits im Jahr 1787 „war keine einzige literarische Manufactur so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend. Da giebt es unter zahllosen Formen und Namen: Kinderalmanache, Kinderzeitungen, K.-Journale, K.-Sammlungen, K.-Romane, K.-Drama's, K.-Gespräche, K.-Poestien und wie sonst noch der moralische Puppenkram heißen mag, der alljährlich für die lieben Kinder zu Markt gebracht wird. Der verdiente Beifall, den Campe, Weiße, v. Kochow, Salzmann fanden, lockte eine unabsehbare Schaar von Scriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen. Jeder glaubte sich gut genug (Fr. Gedike im Programm seines Gymnasiums)“. — Guts Muths kündigte freilich umsonst bei Eröffnung seiner „Bibliothek“ den unseligen Scriblern, die nun schon seit Jahrzehnten die pädagogische

Welt mit sogenannten Kinderschriften überschwemmen, den Krieg an und corrigirte ihnen wie Schulbuben ihre großen grammatischen und orthographischen Fehler. — Pichtenberg jammerte, daß man über den Kindern die Männer vergesse und rief: „die Zeit ist reif für die Geißel eines Juvenal!“ Aehnlich zürnte Merck über die Kalteschale unserer Literatur, die in den Kindergeschichten angerichtet werde, wo schon die kleinen Mädchen mit ihren Herzen wie mit Schwefelhölzchen spielten; und Forster fragte: „Muß man nicht staunen, daß es in Deutschland noch Männer giebt, wo solche Menschen, wie Campe, Salzmann, Villame und ähnliche die Erzieher sind?“

5) Wenn die Noth in der Zeit der napoleonischen Herrschaft den leichtfertigen Eifer der Kinderbuchmacherei etwas dämpfte, so kamen andererseits die nationale Erhebung, wie der Einfluß, welchen die Blütezeit unserer Literatur auf das gesammte geistige Leben unseres Volkes ausübte, auch der Jugendliteratur zu Statten; Alter und Jugend sammelte sich wieder um gemeinsame Lectüre, z. B. um Pestalozzi's *Lienhard und Gertrud* (1781), ein Buch, das unter „jenem Schwall leichter und durch Entnervung sittenverderblicher Bücher einzig dasteht in seiner Einfachheit und Schlichtheit, mit der es dem Volke seinen Gesichtskreis entlehnt und seine Denk- und Handlungsweise und die Freude des häuslichen Lebens schildert, um es an sich selbst und innerhalb seiner Sphäre fortzubilden“ (Gerwinus V. 352.). Auch Beckers *Noth- und Hülfsbüchlein* (2 Bde. 1814), das sich namentlich in den Mittelständen weit verbreitete, wurde von den Knaben ohne Arg gelesen, und noch mehr erfreuten sie sich an der heiteren Naivetät und den köstlichen Schwänken von Hebel's *Schatzkästlein*. Selbst an Tieck's romantischen Werken, namentlich an seinen neu aufgefrischten Volksbüchern gönnte man der Jugend einen Antheil; und ohne diese Gunst stahl sie sich in die Ritterromane Fouqué's und wohl auch anderer ein, um sich in einer Romantik zu berauschen, die kräftiger und vielleicht auch unschädlicher wirkte, als die schwächlich kleinen Helden der Kindergeschichten.

6) In dieser Zeit traten aber auch drei bedeutendere Erscheinungen in der Jugendliteratur hervor. Der liebenswürdige Altiker Friedrich Jacobs schrieb seinen *Alwin und Theodor* 1802, in dem die Episode aus der französischen Revolution, die Zigeunergeschichte u. m. a. fast classisch sind, und weiter *Rosalien's Nachlaß* (2 Thle. 1812), *Feierabende in Mainau* (2 Bde. 1820), und *Ahrenlese* aus dem Tagebuch des Pfarrers von Mainau (2 Bde. 1825), in denen die Darstellung eines anmuthigen Stillebens und edler (nur hie und da durch einen weichlichen Zug geschwächter) Charaktere eine tief sittigende Wirkung nicht verfehlt. — Noch weit bedeutenderen Einfluß aber als Jacobs, dessen Schriften eine weitere Verbreitung verdient hätten, übten einerseits die Brüder Grimm, die mit ihren köstlichen „*Kinder- und Hausmärchen*“ (1812) der in der Treibhausluft moralischer Kindergeschichten verkümmerten Jugend einen neuen Hauch frischen Lebens zuführten und die Jugendliteratur selbst auf eine neue Spur lenkten, — und nach einer anderen Seite hin der Domherr Christoph v. Schmid, der in seiner biblischen *Geschichte für Kinder* (6 Bde. 1801, später in mehr als 20 Aufl.) und in seinen „*moralischen Erzählungen*“ auf biblisch-christlichen Grund zurückgieng, dabei nach altem Legendestoff (wie in seiner *Genovesa* 1819, 8. Aufl. 1853) und nach einfach rührenden Bildern aus der alten Ritterzeit (wie in den *Ostereiern*, 1819, — *Heinrich v. Eichensfels*, *Rosa v. Tannenburg*) zurückgriff oder auch manche seiner Lehren in anekdotenartigen Beispielen aussprach. Seine freundliche Absicht, seine herzliche Kinderliebe und seine christliche Gesinnung, obschon diese mitunter zu tendenziös hervortritt, gewann ihm die Herzen; von Jung und Alt wurde er mit Liebe und selbst Erbauung gelesen. Auf die Entwicklung der Jugendliteratur selbst übte er bedeutenden Einfluß, und zwar nicht allein innerlich durch seine christliche Tendenz, sondern auch äußerlich durch — seine Wohlthatigkeit. Bisher nämlich war die Lectüre der schönen Kinderbücher fast nur ein Vorrecht der Jugend der höheren Stände gewesen (man denke nur an *Weißes's* kleine „*Messieurs, Fräuleins und Desmoiselles*“, an *Löffius's* kostbare *Bilderbibel* und an *Bertuch's* *Bilderbuch* — 85 Thlr.). *E. E. Mezke's* *Erzählungen für „Hüttekinder“* (1817)

waren glücklicherweise ohne Wirkung für das im Kinderbuchlosen Stande lebende Publicum geblieben. Erst des frommen und lieben Domherrn 9- und 12-Kreuzer-Büchlein fanden ihren Weg auch zu den unteren Schichten der Bevölkerung und setzten sich als ersten Keim der Kinderbibliotheken fest, die man allmählig auch für Dorfschulen zu errichten für Pflicht hielt.

7) Der neu erweiterte Markt aber wurde alsbald von hundert und aber hundert Concurrenten ausgebeutet, und unter diesen zeichneten sich durch Industrie und Beliebtheit vor allen zwei aus. Gustav Nieritz, geb. 2. Juli 1795, † 16. Febr. 1876, begann (1829), von Salzmann's Sittenbüchlein begeistert und vom Hunger getrieben, den ersten der kleinen Kinderromane, deren Zahl auf hunderte stieg (s. seine Selbstbekenntnisse in Schwerdt's Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur, 1857, 1. Heft), und 10 Jahre später folgte Franz Hoffmann, der auf Grund eines Buchhändlercontractes nothgedrungen und, wie er selbst rührend eingesteht (Schwerdt's Centralbl. 1857, 3. Heft), nicht ohne Widerwillen und Schmerz mitunter in einem Jahre 20 Stücke für die Jugend schrieb. — Nieritz zeigt bei einer gewissen Weichlichkeit doch gute Gesinnung, weiß oft rührende Saiten anzuschlagen und ist mitunter glücklich in der Wahl des Stoffes; F. Hoffmann dagegen versteht in gleicher Weise die Kunst, das Interesse haarsträubend zu spannen und das Interessante ins Langweilige zu verwässern. Die Speculation auf den Phantasiereiz ist indes bei ihm noch mehr als bei Nieritz fast die einzige Tendenz seiner Schriften. In der Flut solcher Schriften sind bessere, wie z. B. Vogel's Kinderfreund (1836 — 39, 12 Bde.), zu dem R. Vormann, A. Merget, H. Gräfe beitrugen, fast spurlos verloren gegangen.

Das Wort Gedike's, daß keine Manufactur so sehr im Schwunge sei, als die Kinderbuchmacherei, gilt im verstärkten Grade für unsere Zeit. Die Jugendliteratur ist in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik ebenso aber auch der Buchhändler- und Autorenspeculation; das schöne Wort: Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug, geht leider nur wenig in Erfüllung. Die Masse der Producte hier zu registriren, ist eben so unmöglich, als unersprißlich. Fischer, die Großmacht der Jugend- und Volksliteratur 4 Bde., bespricht allein von der erstern Classe 5000 Schriften. Im J. 1876 erschienen 452, 1877 — 485, 1878 — 443 Jugendschriften in Deutschland. Zu dieser Ueberproduction tragen viel bei die Jugend- und Volksbibliotheken, welche jedes Jahr meistens zu Weihnachten ein oder mehrere Bände und Bändchen erscheinen lassen; es genüge hier, einige der bekannteren (seit 1852) aufzuführen: Jugendalbum; neues Jugendalbum; Jugendbazar; Jugendbibliothek christliche —, deutsche, neue deutsche von Plie-ninger, des griechischen und deutschen Alterthums von Eckstein, — österreichische, — und Volksbibliothek von Steinkopf, — und Hausbibliothek von D. Spamer; — herausgegeben von Häuber, Heger, Lautenschlager, Nieritz, F. Schmidt; Jugendfreund, deutscher von Hoffmann, münchener, norddeutscher; Jugendgarten herausgegeben von D. Wildermuth, Töchteralbum von Th. Gumpert; dazu die Jugendzeitschriften: Jugendblätter von Barth, jetzt Gundert; — von Isabelle Braun; deutsche — von Petermann, österreichische —; schweizerische —; deutsche Jugend von Lohmeyer; Jugendzeitung von Fabricius; neue deutsche — von Holzmüller; Jugendfreude von Laurmann; die Heimat x. Wir beschränken uns daher auf den Versuch einer

b. übersichtlichen Charakteristik der modernen Jugendliteratur.
— 1) Die philanthropistisch = realistischen Schriften. In angenehmer Unterhaltung den Kleinen unmerklich allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen und aus Knaben praktische Köpfe zu machen, war der wesentliche Zweck der Basedow'schen Schule. Diesem Zwecke sollte die breite Verständlichkeit und die kinderfreundliche Herablassung dienen, die schon in Kästner's bekanntem Epigramme verspottet wird (s. den Art. Achtung S. 33) und in der That nur dazu dient, die Kleinen zu langweilen und zu erschaffen, statt sie zu erfrischen und zu kräftigen. Im Sinne dieser Herablassung ließ man denn auch die Helden des Kinderbuchs in Kinderrollen auftreten, oder doch wenigstens Kinder über die Geschichte selbst altkluge Betrachtungen anstellen. Unter dem

Einflüsse solcher Schriften, durch welche die Kinder in den Horizont, über den sie hinausstreben sollten und auch möchten, zurückgedrängt und zur Weichlichkeit, Selbstgefälligkeit und Naseweisheit erzogen wurden, wuchs die Jugend heran, die in den nächsten Jahrzehnten für die höchsten Güter der Nation kämpfen und sterben sollte. Dazu kam die pädagogische Lehre, daß man Kindern nur Wahres und Wirkliches, nur verstandesmäßig Greifbares erzählen dürfe, wie Campe seine Anschauung illustrierte: daß der Erfinder des Spinnrads größere Verdienste habe, als der Dichter der Ilias und Odyssee. So entstanden jene Schriften, die, um wahr zu sein, die tiefe Wahrheit des Wunderbaren, Unbegreiflichen und Idealen aus dem Bilde des Lebens strichen, um nach einigen „abstracten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst“ (Watz) zu erziehen. Und die Spur jener Verirrungen zieht sich selbst durch unsere neueste Jugendliteratur fort, wie denn z. B. die Lehre von der handgreiflichen Wirklichkeit noch neuerdings von Schmid aus Schwarzenberg in seiner Pädagogik vertheidigt und in seinen Kinderschriften befolgt wird. Der vorherrschend banausischen Tendenz solcher Bücher suchte man

2) in den moralischen Kinderschriften ein Gegengewicht zu geben. Aber die Moral wurde dabei zunächst nur an einer Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kinderunarten und Kinderartigkeiten gelehrt, ohne einen Gedanken an die eine Quelle, aus der alle Tugenden lebendig hervortreiben. G. C. Claudius in seinem täglichen Taschenbuch für Kinder (1799, 1800 ff.) gab z. B. eine lange Erzählung von zwei gutgesitteten und zwei übelgesitteten Kindern, lediglich zur Verdeutlichung der Unart, andere in der Rede zu unterbrechen; und endlich vollendete sich der Schematismus und die Ueberhäufung in C. L. Simons (im einzelnen ziemlich guten) „Beispielen des Guten und Bösen, nach der Pflichtenlehre geordnet“ (1837) und in Franz Hoffmann's 360 moralischen Erzählungen für Kinder von 5—8 Jahren (1848—50). Schon die handgreifliche Absichtlichkeit eines solchen Tugendunterrichts schwächt die Wirkung, besonders wenn, wie bei Campe u., jede Tugend nur aus wohlervogenen Gründen hervorgehen darf, oder, wie es jetzt noch häufig geschieht, die Moral den Kindern einräsonnirt wird. Jene Kleinmeisterlichkeit mußte aber zugleich zur Unwahrheit führen; denn indem man Kinder zu Tugendhelden machen wollte, kamen jene wesenlosen Engelschen und lächerlichen Zierpüppchen heraus, die gesunden Kindernaturen selbst langweilig sind und nur von schwächlichen bewundert und wohl auch selbstgefällig nachgeäfft werden. Und doch wimmelt noch jetzt jeder Weihnachtsmarkt von ähnlichen Schriften, nur daß nunmehr die kleinen Helden in ihrer engelhaften Schönheit auch colorirt zu sehen sind, und daß wohl auch, echt pädagogisch, die pädagogischen Künste der Eltern aus den Couliissen hervorgezogen und den Engeln von Kindern zur Folie Teufel von Stiefmüttern oder Pflegevätern beigegeben werden. Viele dieser Geschichten verfallen bei ihrem Idealstreben zugleich in eine Sentimentalität und Ueberchwänglichkeit, die ganz dazu angethan ist, aus natürlichen Kindern empfindsame Narren zu machen. Solche Schriften (wir erinnern nur an die vielfach gepriesenen versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald, 1839) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmuth; die heiligsten und geheimsten Regungen des kindlichen Herzens werden theatralisch herausparlirt, und die Hätzcheleien und Liebesbezeugungen, mit denen „Herzensektern“ und „Herzenskinder“ sich stets in den Armen und am Halfe liegen, treten in so widriger Weise hervor, daß W. Menzel mit Recht sagen kann, er würde, „wenn seine Kinder ihm jemals mit solchen Redensarten kämen, wie wir sie in tausenden dieser Kinderschriften von artigen und frommen Kindern verzeichnet finden, sie als affectirte Narren zurechtweisen oder als vollendete Heuchler züchtigen.“ Am stärksten sind darin schriftstellernde Damen, wie z. B. Therese Huber, die in ihrer „Weihe der Jungfrau“ die jungfräuliche Scham durch declamirendes Bloßlegen ihrer heiligsten Regungen wahrhaft entweiht.

Hiermit zusammen hängt die altkluge Reflexion des Kindes über das Glück und die Unschuld seiner eigenen Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften auf-

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

3) die Fabel, ist von unserer modernen Kinderliteratur zumeist alten Quellen entlehnt und nur in einer besonderen Art, die wir die fabulirende Kinderpoesie nennen möchten, einigermaßen selbständig fortgebildet worden. Der glückliche Erfinder dieser Gattung wurde Wilhelm Hey (Superintendent in Ichtershausen, † 1854), dessen 50 Fabeln (zunächst privatim für ein Kind bestimmt) mit den sinnigen Zeichnungen von Otto Speckter bald (1833) weit verbreitet wurden. Es sind nicht immer eigentliche Fabeln, sondern oft nur Personificationen der Natur, aber durchweg liebliche, mit liebevollem, kindlich reinem und echt poetischem Sinne ausgeführte Bilder, an denen Alt und Jung sich erfreut. Nur die zweiten, die Moral enthaltenden Verse, die, um das Octavformat auszufüllen, beizufügen waren, tragen die Spuren der Absichtlichkeit. Hey's Fabeln haben neben der Wirkung ihres eigenthümlichen Werthes noch in mehrfacher Hinsicht einen bleibenden Einfluß geübt; sie haben mit ihrem reinen Kinderton der Jugendliteratur eine neue Spur zu dem frühesten, noch buchstabirenden Kindesalter verathen und Speckter's lebensvolle Zeichnungen gaben den Anstoß zu passenden Illustrationen. Der von Hey angeschlagene Ton klingt in zahlreichen Variationen nach, so bei Fröhlich, Friedrich Güll, Poggi, Reinick, Dieffenbach u. a. Das Vorbild der 50 Fabeln ist aber von keinem erreicht worden, auch nicht von Hey selbst in seiner zweiten Reihe von 50 Fabeln und in seinen Texten zu Prätorius' Kriegspferd und H. J. Schneider's „das Kind von der Wiege bis zur Schule“. Dagegen sind Speckter's Holzschnitte von vielen, z. B. von Poggi, L. Richter, Pletsch und anderen Dresdner und Münchner Künstlern, gerne nachgeahmt und technisch übertroffen worden. Eine ganz andere Art des Fabulirens und der Zeichnung führte Heinrich Hofmann's (Arzt in Frankfurt a. M.) *Struwelpeter* ein; — diese ausgelassene, groteske Poffe, die von Rosenkranz gerühmt, in einer Million von Exemplaren über die halbe Welt verbreitet, von dem Verfasser selbst (im *König Aufsnacker* u. dgl.) und von vielen anderen nachgeahmt worden ist, aber wohl für nichts mehr gelten soll, als, was sie anfänglich war, für einen augenblicklichen Scherz, den der humoristische Vater an einem lustigen Abend mit seinen Kindern trieb. — Als ein erfreuliches Zeichen des Fortschrittes sind

4) die christlichen Jugendschriften zu betrachten. Während der rationalistisch-philanthropistischen Aufklärungsperiode im Anfang dieses Jahrhunderts hatte F. A. Krummacker mit seinen zwar nicht ganz naturwüchsigen, aber immerhin sinnreichen und lieblichen Parabeln (1800) das tiefere christliche Element sehr vereinsamt vertreten. Nächst ihm gebührt dem kindlich-frommen Katholiken Christoph v. Schmid das Verdienst, unsere Jugendliteratur auf die wahren Quellen des Heils zurückgewiesen zu haben; und die Freude, mit welcher seine Schriften begrüßt wurden, zeugt davon, daß der christliche Sinn in unserem Volke noch nicht ganz verschwunden war. Aber beklagen muß man, daß schon Schmid mitunter und daß noch weit mehr seine zahlreichen Nachahmer und unter ihnen selbst solche, die nicht aus Speculation, sondern aus wirklich christlicher Gesinnung und mit deutlichem Talente schrieben (wie z. B. H. Dittmar, Chr. G. Barth, G. H. von Schubert, A. Wildenhahn u.), ihrer guten Sache durch Mißverstand und Uebertreibung vielfach schaden. Viele wollen

die Stärke des Glaubens verdeutlichen, indem sie Helden zeichnen, die unthätig und unkräftig der Hilfe Gottes entgegenwarten. Sie stellen eine Frömmigkeit dar, die weit weniger in kerniger Mannhaftigkeit, als durch weidliche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund bis zur Entweihung des Heiligen von frommen Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilswegungen artet zuweilen in „eine Verlegung der religiösen Schamhaftigkeit aus, die das Heiligthum des inneren Lebens durch Bloßlegung eben so gefährdet, wie die Verlegung der Scham auf einem anderen Gebiete das Mark angreift“ (Hülsmann, im Programm des Duisburger Gymnasiums, 1855). Dabei schaden solche Schriften nicht selten auch durch eine gewisse Romantik der Weltregierung, indem sie nämlich durch einen verschwenderischen Aufwand von Wundereffekten in der inneren und äußeren Führung des Menschenlebens (wobei die Tugend häufig auch äußerlich mit ihrem Theil schöner Kleider, mit viel Reichthum und hohen Titeln prompt belohnt wird) zum Glauben und zur Tugend locken wollen, aber eben durch die fühlbare Absichtlichkeit und Unwahrheit die gewünschte Wirkung verfehlen. — Nur wenige, wie Hey, R. Stöber (dessen Einfachheit und Frische überhaupt wohlthut) halten das rechte Maß und treffen den rechten Ton, ebenso Caspari in seiner wunderbar tiefen und schönen Erzählung: „Der Schulmeister und sein Sohn“; etwas schwächer ist „Christ und Jude“; zu nennen sind ferner Wild, Nathusius, Frommel.*) — Ohne solche spezifische Tendenz sind

5) die romanhaften Jugendschriften, die in neuerer Zeit immer mehr aufkommen. In dieser Art haben besonders Meritz und Fr. Hoffmann sich versucht, und insofern der Roman die Idee des geselligen Lebens historisch darstellen soll, kann man solche Versuche als einen Fortschritt der Jugendliteratur ansehen. Aber in der That besteht diese Emancipation von der Tendenz der moralisirenden Kindergeschichten in wenig anderem, als darin, daß die in Gutem und Bösem unnatürlichen Kinder auch zu unnatürlichen Menschen heranwachsen und Lohn und Strafe mit mathematischer Sicherheit diesem Charakter entspricht. Von Genialität und hoher Bestimmung, diesen nothwendigen Eigenschaften eines Dichters, dem ein guter Roman und noch dazu ein Roman für die Jugend gelingen soll, findet man in unseren romanhaften Jugendschriften selten eine Spur. Unwahrheit und ärmlischer Gehalt ist das Wesen der meisten; und viele schaden insbesondere noch dadurch, daß sie ihre Geschichte mit Vorliebe in den luxuriösen und glanzvollen Kreisen der Aristokratie spielen lassen und damit das Möglichste thun, um unzufriedene Romanhelden und verschrobene Köpfe zu bilden. — Das große Mittel, durch welches alle diese Schriften wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes zur Bildung dienen, mit epischer Ruhe erfüllt sind, suchen diese Kinderromane durch eine Reihe von fieberhaft erregenden Effecten die Phantasie des Lesers zu reizen. Die Romane von Walter Scott, Bulwer, Cooper, Marryat, Swift, Cervantes werden für die Jugend dergestalt ausgebeint und zugerichtet, daß von dem Beruhigenden und Herzerfreuenden ihrer Dichtung wenig mehr übrig bleibt, als fabelhafte Abenteuer, haarsträubende Indianerkämpfe und die trockene Schale der Erzählung. — Der einzige pädagogische Grundsatz, den man bei diesen, durch Ueberreiz entnervenden und durch Unwahrheit gemeinschädlichen Schriften mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, daß man die Erzählung „sittlich rein“ zu halten sucht. Man hütet sich jetzt wohl vor Leichtfertigkeiten, wie sie in Weiße's Kinderfreund (der z. B. einen Prinzen mit einem lieblichen zwölfjährigen Mädchen um ein „Küßchen“ handeln läßt) vorkommen;

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

aber die Vorsicht besteht meist nur darin, daß man unzarte Ausdrücke zu vermeiden, das Gemeinmenschliche in Euphemismen zu hüllen und das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden. — Nur in neuester Zeit bemerken wir hier und da eine Rückkehr zur Natürlichkeit, wie z. B. Ottilie Wildermuth († 1877), eine Meisterin im Erzählen, in ihren vielaufgelegten Schriften: Aus Schloß und Hütte; Erzählungen und Märchen; von Berg und Thal; aus Nord und Süd; Jugendgabe u., auf einfache Motive und natürliche Lösung sich beschränkt und durch diese das Interesse zu fesseln und in naiver Weise nach dem Frieden einer irdischen und himmlischen Heimat hinzulenken versteht.*) — Eine Verbesserung der Jugendliteratur bilden oder versuchen wenigstens

6) die volksthümlichen Jugendschriften. Pestalozzi und Hebel, die Meister in volksthümlicher Schriftweise, hatten in später Zeit, jener in Jeremias Gotthelf's treuherzig-kluger Bauerneinfalt, dieser in B. Auerbach's poetischem Dorfleben, einen Hauch ihres Geistes fortgepflanzt und ihnen nach weckten D. W. v. Horn's, Glaubrecht's, Kedenbacher's, Caspari's u. Schriften im weitesten Kreise die Liebe für Schilderungen ländlicher Zustände. Diese volksthümliche Richtung übte ihren wohlthuenden Einfluß auch auf die Jugendliteratur. Manche, wie hin und wieder Meritz, und besonders D. Wildermuth, fanden den Weg zu volksthümlichen Stoffen und auch den rechten Ton dazu. G. H. v. Schubert zeigte in seinen biographischen Erzählungen, namentlich in seinem Prinzen Eugen, sich größer und wirksamer als in allen seinen gefühlreichen Geschichten; auch D. W. v. Horn, Körber u. a. trafen in einigen ihrer populären Kinderschriften nahezu an das Ziel. Von noch größerer Bedeutung aber, als diese modern populären Schriften, waren die Versuche, die Quellen uralter, abgeklärter Volkspoese und Volksfage in unsere Jugendlectüre überzuleiten. Das Märchen, diese „fast verlorene, unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoese“ (Wilmar) wurde von den Brüdern Grimm in Schrift gefaßt und entzückt noch jetzt unsere Kinder, obschon, wie die alten Philanthropisten, so auch noch neuere Pädagogen, z. B. J. W. Haan und Fr. Kapp, das Märchen „einen Peststoff der Romantik“ nennen (s. d. Art. Märchen). Nur eins ist zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Fesseln der Schrift gelegt werden mußte. Die Grimm'schen Märchen sind zwar mit wunderbarem Talent ganz im naiven Tone der lauten Erzählung und selbst mit den Schattirungen der Mimit und Betonung niedergeschrieben, wie dereinst der Mund des Volkes sie von Geschlecht zu Geschlecht überliefern möchte; aber dennoch, — die lustigen Gestalten, die in Tönen unmerklich geheimnisvoll in die Phantasie des Hörers sich einweben und hier mit harmlos gläubigem Sinne gepflegt werden, verlieren an Reiz und Leben und peinigen mit Zweifeln an ihrer Wirklichkeit, wenn sie im Buche zur Schrift erstarrten. Sie gehören überhaupt kaum mehr für das schriftreife Alter, so daß Servinus nicht Unrecht hat mit seiner Bemerkung, daß, „wenn der Knabe anfängt Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte“. Uebrigens hat unter den vielen, welche der Grimm'schen Spur folgten, nicht einer mit gleichem Takte zu sammeln verstanden. Wenn wir etwa W. Hauff's vortreffliche Märchen ausnehmen, so finden wir in allen diesen Sammlungen, auch in den besseren, wie in J. W. Wolf, Zingerle, Pröhle, Klette, Lausch und den am meisten (in mehr als 10 Auflagen) verbreiteten Bechstein'schen Märchen

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

nur wenig echtes und werthvolles. Jedenfalls schaden sie durch Ueberhäufung; denn eine mäßige Sammlung echter Märchen wäre genügend für unsere Jugend. Statt dessen aber hat man neben unseren heimischen Märchen auch noch die aus ganz anderen, meist erotischen Motiven und viel glühenderer Phantasie entsprungenen morgenländischen Märchen für die Kleinen zurecht gemacht, als ob unsere Kinder (wie Jean Paul meint) wirklich kleine Morgenländer wären; und endlich werden noch selbsterdichtete Märchen, wie z. B. von A. L. Grimm, H. Rebau, Andersen geboten, in denen „in der Regel alles einen wachsförmigen Charakter hat und der ganze Feen- und Geistertram erlogen ist“. (Auerbach).

Wirklich dem Volks- und namentlich dem Muttermunde abgelauft ist eine andere Art der Kinderpoesie: die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihen-Lieder, Kindersprüche und Kinderverse und all der lustige Klingklang und sinnige Unsinn, wie er jetzt in „des Knaben Wunderhorn“ von A. v. Arnim und Clemens Brentano (3 Bde. 1806), in Weikert's Kindergärtlein, in der schönen Eßlinger Liederfibel, bei Poggi und K. v. Raumer, in der Ammenuhr mit ihren charakteristischen Zeichnungen, bei Ernst Meier und besonders in dem deutschen Kinderbuche von K. Simrock (1848), sowie dem trefflichen Kinderbuch von Freihofen (VI. Aufl. 1877), sich gedruckt findet. Diese Schriften haben ein culturhistorisches Interesse und mögen vielleicht auch hier und da noch einen Hauch frischen Lebens aus alten verfallenen Sitten retten. Aber im ganzen sind sie nicht viel mehr, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie; und es ist nur eine Caricatur unserer verkünstelten Erziehung, wenn man das Wiegenlied, das die Mutter dem Kinde hätte singen sollen, ihm jetzt zum wohlbedächtigen Lesen giebt.

Bedeutender ist der Gewinn aus der Sagenliteratur, welche ebenfalls mit Hülfe und aus Anregung der Brüder Grimm (deutsche Sagen 1806—18, 2 Bde.) mehr und mehr auch der Jugendwelt erschlossen wurde. D. Marbach gab, freilich nicht ohne Beimischung neuer Gedichte und Rittergeschichten, 52 Bändchen (1838—1849) und K. Simrock mit weiserer Auswahl und auch in naiverer Fassung 35 Bde. Volksbücher heraus. Beide fanden nur unbedeutende Verbreitung; doch wurden sie der Jugend, für die sie nur theilweise sich eignen, noch mehr zugänglich als dem Volke, für das sie bestimmt waren. — Weit besser als sie und selbst als die derbmarkirte, kernige Sprache der Grimm, traf der elegante Stil G. Schwab's in seinem Buch der „schönsten Sagen und Geschichten für Alt und Jung“ (auch unter dem Titel: die deutschen Volksbücher, 4. Aufl. 1859, mit Illustrationen) den Geschmack der Zeit. Auch die edelsten Schätze: Nibelungen, Gudrun, sowie Fritjofsage, Wilhelm von Aquitanien u. s. w. sind nunmehr durch Ferdin. Bäßler (1843), Richter, deutsche Heldensagen des Mittelalters, 1874; Iwein u. Parcival 1876, K. W. Osterwald (1848—51), Krieger, D. Kloppe (1851), Adolph Bacmeister (das Nibelungenlied für die Jugend bearbeitet, mit Schnorr'schen Zeichnungen, 1858), Wagner, Unsere Vorzeit; derselbe: die Nibelungen, H. v. Tharau, die schönsten Sagen der deutschen Heimat, 1878, in ziemlich lesbaren Bearbeitungen der Jugend zugänglich geworden. Aber es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, daß diese Schriften von unserer Jugend mit gleichem Interesse und gleicher Liebe gelesen werden, wie ihr Urtext von unseren Literaturhistorikern. Jene Sagenwelt liegt ihr zu fern, um von ihr aus der Gegenwart heraus unmittelbar begriffen, und doch auch zu nahe, um ganz objectiv mit ruhig beschaulichem Sinne aufgefaßt zu werden. Daher bleibt das Interesse, z. B. bei den Nibelungen, äußerlich an den Offenbarungen gewaltiger roher Kraft und dem Schrecken blutigen Kampfs und Mordens hängen, ohne durchzufühlen, daß „in diesen Liedern das innigste, reinst, edelste Herzblut des deutschen Volkes strömt“. (Wilmar). Schlegel zwar empfahl das Nibelungenlied als Hauptbuch der Erziehung; Gervinus dagegen rath zur äußersten Vorsicht und will es höchstens für Primaner zulassen. Das Bedenken gegen jene alten Literaturschätze scheint uns aber weit weniger in dem Stoffe selbst begründet zu sein, als darin, daß die Regenerirung im großen nicht eben so glücklich gelungen ist, wie

bei einzelnen Stücken aus der Sagen- und Legendenwelt, die unter wahrhaft poetischem Hauche (von Platen, Rückert, Göthe, Chamisso, Uhland, Pöcci u. a.) zu neuem, unmittelbar verständlichem Leben gestaltet worden sind und jetzt zum Theil in R. Simrod's Keringischem Heldenbuch (1848), in desselben „Rheinsagen“ (7. Aufl. 1874) und von Ferdinand Schmidt (1851) sich gesammelt finden. — Die Bearbeitung der deutschen Sage bildet einen Uebergang zu

7) den didaktischen Unterhaltungsschriften. Hier hatte B. G. Niebuhr in seinen populären, aber wohl etwas überschätzten griechischen Heroengeschichten („an seinen Sohn erzählt“) und R. Fr. Becker in seinen schönen Erzählungen aus der alten Welt (3 Theile, neu bearbeitet in F. A. Eckstein's „Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Alterthums“, 1861, später Masius (1875) und E. Barthol (1879) den altclassischen Sagenstoff eingeführt und damit die Anregung zu vielfacher Behandlung gegeben; so E. Rapp (1850), in blühendster Sprache G. Schwab in seinen vielgelesenen „schönsten Sagen des classischen Alterthums“, oft aufgelegt; W. Wiedasch deutscher Haus- und Schul-Homer (metrisch bearbeitet, mit Abkürzungen und Auslassungen, 1857), R. A. Schönke Sagenwelt der Alten; Stoll, die Sagen des classischen Alterthums; die Götter und Heroen des classischen Alterthums; Aeschylus — Sophokles' — Euripides Erzählungen von Osterwald; F. Schmidt, Homer, Iliade u. Odyssee.

Unendlich vielfach angebaut ist das Feld der Geschichte. Das Aufblühen der geschichtlichen Forschung mit seinem realistischen und culturhistorischen Zug ist auch der Jugendliteratur zu gut gekommen. Dazu kommt das ebenfalls in der Zeit liegende Streben nach Popularisirung und Anschaulichkeit; die Leichtigkeit der Herstellung von Abbildungen aller Art macht diesen Zweig der Jugendliteratur zu einem der besseren. Schröckh, Weltgeschichte für Kinder (12 Bde.), ist vergessen; Bredow, umständliche Erzählungen, immer noch schön und nützlich zu lesen, aber ein Werk, das die ganze Weltgeschichte in ausführlicher und ganz geeigneter Darstellung gäbe, giebt es für die Kinder nicht, so wenig als eine gute Weltgeschichte für die Erwachsenen existirt. Dagegen sind im Gebiete der Specialgeschichte erfreuliche Erscheinungen zu nennen. Die alte Geschichte haben bearbeitet: Lenz, historisches Lesebuch; Lange, Geschichten aus dem Herodot; Roth, griechische Geschichte; Jäger, Geschichte der Griechen und Geschichte der Römer; Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographien; Wagner, Hellas, Rom; Guhl u. Koner, das Leben der Griechen u. Römer; Pfizer, Alexander M.

Weniger reich vertreten ist das Mittelalter; zu erwähnen sind: Mürdter, Kaiserbilder; Masemann, Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter; Todt, die Eroberung von Constantinopel im J. 1204. Noch dankbareren Stoff bot die neue und neueste Zeit, um so mehr, da die großen Ereignisse von 1866 und 1870 das nationale Gefühl in hohem Maße geweckt und die Verpflichtung nahe gelegt hatten, dasselbe auch der Jugend einzupflanzen und in ihr wach zu halten; es sei nur an wenig erinnert, z. B. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit; Kunzen, aus der Zeit des 7jährigen Krieges; Biernacki, die Befreiungskriege; Kohlrausch, die deutschen Freiheitskriege, deutsche Geschichte; König, der große Krieg gegen Frankreich; Laurmann, Gedenkblätter aus dem Heldenkampfe Deutschlands mit Frankreich. 1872.

Daß das Feld der Biographie am häufigsten bearbeitet wurde, liegt in der Natur der Sache, in dem Interesse, welches große Charaktere der Jugend stets einflößen. Die steifsteinenen jetzt vergessenen Werke von Feddersen (Nachrichten von dem Leben und dem Ende gutgesinnter Menschen, 1776—90) und Chr. Niemeyer (Heldenbuch und deutscher Plutarch, 1808—15) haben den Weg gebahnt zu einer Menge größerer und kleinerer Biographien. Luther's Leben von Mathesius wurde neu bearbeitet von Schubert; Pfizer, Meurer, Bauer haben den gleichen Stoff gewählt; Klöden, Zithen; Nettelbeck's Leben von Haken und Reigebauer

(IV. Aufl. 1878); Hahn, Friedr. M.; Baur, Stein; Kessler, der alte Heim; auch einige Stücke von Grube, biographische Miniaturbilder.

Unter den zahllosen Schaaren von Biographen, welche die Helden von 1813, 1866 und 1870 gefunden haben (Hahn, Ohly, F. Schmidt, Horn, Schupp, Höcker, Müller) sind besonders hervorzuheben: Petsch, unser Fritz; derselbe, der eiserne Prinz; Köppen, Fürst Bismarck zc.

Hier finden auch am passendsten die historischen Erzählungen ihre Stelle; die Fülle des der Jugend Gebotenen ist auch hier unabsehbar groß, aber wie oft wird die geschichtliche Wahrheit gröblich verletzt, und die Jugend geräth in Gefahr, falsche Bilder und Eindrücke der Ereignisse und Persönlichkeiten in sich aufzunehmen; eben so oft leidet die Natürlichkeit, Frische und Lebendigkeit der Erzählung durch falsches Moralisieren oder einen unnöthigen Pragmatismus, häufig überwiegt das romantische Element. Die erwähnenswerthesten Autoren sind: Körber, Horn, Hennig, F. Schmidt, Schupp, Höcker, vor allem aber die treffliche Luise Bichler in ihren durch historische Treue und gute Schilderung ausgezeichneten vaterländischen Romanen: Friedrich der Einäugige, Bertha von Susa, Conradin von Schwaben, und in ihren zahlreichen kleineren Erzählungen; König in seinem Nettelbeck; fleißiges Studium und treue Schilderung zeigt auch Weinland, Kulaman.

Die Naturwissenschaft ist für die Jugendliteratur vielfach ausgebeutet worden, für kleine Kinder ebensowohl, wie für halbreife Naturphilosophen. Aber die verschiedensten Fehler, breite und blumenreiche Darstellung und wieder trockene und minutöse Analyse, grob materialistische Auffassung und pädagogische Takt- und Planlosigkeit treten vielfach hervor. Aus der Menge derselben ragen Grube, „Biographien aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne“ (1851), die geistreich, poetisch und gelehrt zugleich ausgeführten „Naturstudien“ von Masius (1852), Tschudi, Thierleben der Alpenwelt, Kessler, Naturgeschichte, hervor als wahrhaft empfehlenswerth. Als Ganzes aber ist des größten Lobes würdig die gemeinnützige Naturgeschichte (namentlich des Thierreichs) von H. D. Lenz, ein Buch, das nicht eigens für Kinder geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einsiedlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt und reich, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. — Für das physikalische und technologische Fach sind im Spamer'schen Verlag, der auch das naturwissenschaftliche Feld reichlich mit seinen Erzeugnissen bedacht hat (Kosmos für die Jugend; der gelehrte Spielfkamerad, u. ähnliche) einige ziemlich brauchbare Werke erschienen.

Unabsehbar ist die Fülle der geographischen Unterhaltungsliteratur. Die Reisebeschreibungen von Harnisch (16 Bde. 1821—32) und Richter (10 Bde. 1831), pädagogisch gut ausgewählt, aber wenig anziehend geschrieben, sind als veraltet in den Hintergrund gedrängt worden durch die zahlreichen Entdeckungsexpeditionen z. B. Cook v. Kedenbacher (1847—50), John Ross (1844), James Ross (1848), Kane (Nordpolerpedition 1859), Andree, die deutschen Nordpolfahrer; Schott, das Jahrhundert der Entdeckungen; Böllner, der schwarze Erdtheil; Burmann, im Herzen von Afrika; Albrecht, die Eroberung des Nordpols und die beinahe alle Zeiten und die ganze Erde umfassenden Publicationen des Spamer'schen Verlags (Buch der Reisen und Entdeckungen, neues Buch der Reisen und Entdeckungen); eine geographische Jugend- und Volksbibliothek erscheint seit 1879 in Wien.

Neben solchen, durch ihre nüchternen Wirklichkeit und durch die Offenbarung starker Willenskraft belehrenden und zugleich sittlich erhebenden Schriften ist in neuester Zeit auch eine beachtenswerthe Literatur von „geographischen Charakterbildern“ (von Vogel, Grube, Thomas, Wenzig, Pütz u. a.) entstanden, die in bearbeiteten oder unveränderten Excerpten aus größeren Werken eine Gallerie von geographischen Illustrationen für die Jugend zu geben suchen. Aber neben diesen ernsteren Schriften macht sich eine andere Gattung breit, deren Charakter wesentlich darin besteht, daß sie die Geographie in die

Reize eines Romans kleiden. Eine solche Tendenz, die in 100 Variationen Defoe's und der Insel Felsenburg fortspielt, offenbart sich in einer Flut von Robinsonaden, Reiseabenteuern zu Wasser und Land, Panoramen, Kosmoramen, Lebensbildern, Reisebildern, Skizzenbüchern, Völkergemälden, Naturbildern, Zonenbildern und wie die Titel alle heißen mögen. Hier finden sich, aus Büchern aller Art, am meisten aus der modernen Reise-, Touristen- und Journalliteratur zusammengelesen, Bilder in verschiedenartigster Darstellung und in den verschiedensten religiösen und irreligiösen Coloriten. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste, Unglaublichste wird für den lusternen Geschmack des kleinen Lesers ausgesucht oder eigens zugerichtet. Robinson unter Menschenfressern ist eine wahre Idylle gegen diese Löwen- und Tigerjagden, Neger- und Kannibalen-Geschichten. Bei jedem Schritt in die Prairie, bei jedemritt in die Wüste und bei jeder Reise im Palmehain tritt irgend ein schreckliches, halbsbrechendes, haarsträubendes Abenteuer hervor. Der Leser erblickt das Volksleben nicht in seiner ruhigen Sitte, die Natur nicht in ihrem stillen Haushalte, sondern nur den Aufruhr wilder Leidenschaften und roher Kräfte. Selbst bessere, wie Theod. Dielis, der zuerst und zwar anfangs mit wirklich pädagogischem Sinne die geographische Romantik in die Jugendliteratur hereinzog (und auch durch andere Jugendschriften mannigfaches Verdienst sich erworben hat), sowie D. W. v. Horn (z. B. in der Korsarenjagd), Körber u. a. verfallen in solche Ausartungen. — Charakteristisch für unsere moderne Jugendliteratur sind endlich

8) die Bilder der Jugendschrift. Als pädagogisches Mittel trat die Bilderei erst nach dem Untergang der echten Kunst auf, nämlich im Orbis pictus (1658), der bald viele encyclopädische Bilderwerke (z. B. Imhof's Bildersaal und die Seidel'schen Bilderbücher, 1749) hervorrief und noch neuerdings (1856) in Lauckhardt's Orbis pictus eine Verjüngung erhalten hat. Der große Irrthum des Comenius, als ob Bilder hinreichten, „die Welt im Originale kennen zu lernen“, zog sich auch noch durch Bafedow's vierbändiges Elementarwerk (1774) fort, das mit 100, größtentheils von Chodowiecki entworfenen, aber nicht allseits guten Kupfertafeln ausgestattet, als der „veredelte Orbis pictus“ überall gerühmt und bald ins Französische, Russische und Lateinische übersetzt wurde. — Das Bilderbuch wurde nun ein stark cultivirtes Mittel der Erziehung und — ein sehr kostbares, — so: der Schauplatz der Natur und der Künste in 4 Sprachen (von 1774 an 10 Jahrgänge), J. S. Stoy's Bilderakademie (1748, 10 Thlr.), Voit's Unterhaltungen aus der Naturgeschichte (illuminirt 8 Thlr.), desselben Schule des Vergnügens für kleine Kinder, die neue Bildergalerie (mit mehr als 2000 illuminirten Abbildungen, 30 Thlr.), die Gallerie der Welt (24 Thlr.), J. A. C. Vöhr's ziemlich pädagogisch angelegtes „erstes Bilder- und Lesebuch“, R. Kiefer's Bilderbüchlein von C. G. Salzmann (1803), C. A. Hirschmann, Tempel der Natur und Kunst (mit sehr schönen illuminirten Kupfern (1805, 11 Thlr.) und außerdem noch zahlreiche Bildergallerieen, Bilderakademieen u. Alle wurden indes übertroffen von Vertuch's Bilderbuch (1790—1832, 85 Thlr.), dessen künstlerischen und instructiven Werth noch jetzt in gleicher Ausdehnung kein anderes Bilderwerk erreicht hat.

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

Erst in neuerer Zeit hat sich, herbeigeführt durch die folgenreichen Entdeckungen in Lithographie, Farbendruck, Tondruck u., welche die Herstellung auch illuminirter Bilder sehr erleichtern, das Verhältnis umgekehrt gestaltet. Kein Märchen — kein Fabelbuch

erscheint ohne Illustrationen, die geographischen und geschichtlichen Jugendschriften, die Erzählungen und Biographien haben fast alle ein oder mehrere Bilder, die naturgeschichtlichen und physikalischen ohnedies; wir sind wieder angelangt an dem Zustande der Reformationszeit, wo kaum ein Buch, eine Flugschrift erschien, ohne wenigstens auf dem Titel einen Holzschnitt, eine Vignette u. a. zu tragen; erst das furchtbare Elend des 30 jährigen Krieges hat dieser Freude an der Bilderei ein Ende gemacht. Bedeutende Künstler, wie Richter, Poggi, Schneider, Pletsch, Osterdinger, H. Martz haben ihre Griffel der Erheiterung und Belehrung der Jugend durch Bilder zur Verfügung gestellt, es fehlt nicht an eigentlichen Bilderbüchern, wo das Bild die Haupt-, der Text die Nebensache ist, der letztere ist dann auch oft genug schlecht; auch die Bilderbogen (Münchener, Stuttgarter u.) enthalten neben manchem guten sehr vieles künstlerisch und pädagogisch gleich unrichtiges. Große Bildergalerien, wie die „systematisch geordnete Bildergalerie“ im Herder'schen Verlag, Wendt E., Album für Länder- und Völkerkunde (1847—50), deutsche Geschichte in Bildern mit Text von Bülow producirt die Gegenwart für die Jugend nur selten, gerade weil beinahe in jedem Werke sich Abbildungen finden. Ein vorzügliches Werk dieser Art ist Weißer Bilderatlas zum Studium der Weltgeschichte 1860—68. Der Realismus unserer Zeit, das Dringen auf culturgeschichtliche und naturgeschichtliche Wahrheit und Treue kommt auch den Illustrationen der Jugendschriften sehr zu Statten, die Anschaulichkeit, welche dadurch erzielt wird, ist pädagogisch nicht zu unterschätzen und die Anstrengungen, welche Verlagsfirmen wie Schreiber in Eßlingen bei naturgeschichtlichen Werken, Flemming in Glogau u. a. machen, sind rühmend anzuerkennen. Aber die Leichtigkeit der Herstellung hat auf diesem Gebiet eine Fabrikthätigkeit hervorgerufen, welche zu den ernstesten Bedenken Veranlassung giebt. Vellagenswerthe Einförmigkeit herrscht neben quantitativem Ueberfluß, hundert mal begegnen uns dieselben geringen Abbildungen in den verschiedensten Büchern; bei unzähligen dieser Werke, welche nur die Geldsucht der Autoren und Verleger tagtäglich ins Dasein ruft, sind die bunten Farben, der elegante Einband die Hauptsache, sentimentale oder grauenhafte Abenteuer reizen und verderben Phantasie und Geschmack; es ist geradezu empörend, welche Sudeleien oft den Kindern geboten werden (Rosenkranz, Päd. 61 f.), und mit Recht würden nach Palmer (Päd. 273) eine Masse von Bilderbüchern, welche dem Kinde unter dem Schein und unter der Prätension schön zu sein, das Häßliche vorführen, verdienen auf den *index librorum prohibitorum* gesetzt zu werden.

9) Rückblick. Ueberblicken wir die Entwicklung der modernen Jugendliteratur, so läßt sich in mancher Hinsicht ein Fortschritt nicht verkennen. Die gezierten altklugen Weiße'schen Kinderfiguren sind verschwunden, wir haben eine christliche Jugendliteratur, die allerdings nur bestimmte Kreise, nicht mehr das ganze Volk durchdringt, auch an tüchtigen Arbeiten in volksthümlichen und nationalen Stoffen fehlt es nicht, ebenso ist die didaktische Unterhaltungsliteratur mit vielen werthvollen Werken bereichert worden. Aber wie die Klage, es fehle unserer Jugend an Pietät, an Sinn für das Ideale leider mannfach berechtigt ist, so hat auch unsere Jugendliteratur an tieferen Motiven und ernster Gesinnung das verloren, was sie in anderer Hinsicht gewonnen. Campe war voll pädagogischer Tendenzen, Salzmann voll guten Willens; trotz aller Mängel jener beiden hat unsere Zeit keinen Jugendschriftsteller aufzuweisen, der durch seine Schriften nur entfernt einen ähnlichen Einfluß auf unsere Jugend ausüben würde, wie die genannten, freilich auch keinen, der mit gleicher Begeisterung es als Lebensaufgabe erfaßt hätte, der Jugend als ihr Schriftsteller zu dienen. Buchhändlerische Speculation, Aussicht auf ein anständiges leicht zu erwerbendes Honorar führen der Legion von Jugendschriftstellern immer neue Schaaren zu; daß die Mittelmäßigkeit völlig überwiegt, ist eine natürliche Folge der Menge und charakteristisch ist, daß die besseren Männer, namentlich Pädagogen, nicht in die Concurrnz treten. Der unserer Zeit innewohnende Trieb nach Erkenntnis wirkt in der Wahl des Stoffes und in der Ausführung dazu mit, daß das gemüthliche Element leider zurücktritt, auch die sittlichen Motive sind oft zweifelhaft;

vorherrschende Tendenz ist, das Interesse des Lesenden zu spannen und weil das Buch oder Büchlein oft genug Fabrikarbeit ist, läßt Stil und Darstellung sehr viel zu wünschen, was der schöne Einband, der lockende Titel und das ganze bunte Allerlei der modernen Bücherspeculation nicht ersetzen. — Die Kritik der Jugendliteratur leidet an denselben Mängeln, welche sich im Recensentenwesen überhaupt geltend machen. Selten werden die Bücher genau gelesen; der Name des Verfassers, Bekanntschaft mit Redaction und Recensent, auch die Tendenz des Werkes entscheidet über Lob und Tadel; im allgemeinen überwiegt das Erstere, so daß das große Publicum meint, lauter gute Jugendschriften vor sich zu haben und in Rathlosigkeit und Leichtsinne oft genug irre geht.

II. Die pädagogischen Ergebnisse der Jugendlectüre.

1) Der pädagogische Werth einer guten und wohlgeordneten Jugendlectüre ist von den ersten schriftkundigen Zeiten an erkannt worden und darf nicht verkannt werden. Herbart hält die Lectüre „für ein unentbehrliches, schwerlich durch etwas anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Erziehung und gerade für das Mittelglied, das in jene leere Zeit des Jünglings, die den Erzieher so besorgt macht, eingeschoben werden muß.“ Eine gute Lectüre kann dazu beitragen, daß der Knabe Menschen und Leben kennen lerne, — und zwar nicht nur die Welt, die das Buch ihm darstellt, sondern auch die wirkliche, in der er lebt, indem er diese an jener verstehen lernt. — Bei dieser geistigen Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken zu associiren strebt, reißt überdies das Urtheil des Lesers und werden neue Gedanken ihm zugeführt, die oft als treibende Kraft durch das ganze Leben sich hinziehen. — Insbesondere kann der Einfluß einer guten Lectüre auf die Gesinnung als sehr heilsam betrachtet werden. Die Begebenheiten und Situationen des Buchs pflegen concentrirter und bei rechtem Lesen ungestörter auf den Knaben zu wirken, als der Verlauf des alltäglichen Lebens es vermag. Entschiedener, als in diesem, nimmt der junge Leser Partei für und wider die Personen und Gesinnungen, die ihm hier vorgeführt werden. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gern an großen Menschen und erhabenen Gedanken, und seine natürliche Richtung aufs Ideale läßt ihn oft aus dem Buche noch Besseres herauslesen, als es enthält. Auch giebt es eine Art der Erziehung, die von dem gedruckten Buche fast noch besser vollzogen werden kann, als von dem wirklichen Worte. Gerade die heiligsten Gedanken nämlich sträuben sich oft, laut über die Lippen zu treten, oder werden, wenn sie Auge im Auge hervortreten, nicht ganz unbefangen hingenommen. Das Buch dagegen mit seiner heimlichen Sprache kann, auch ohne die fromme Scham zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren. — Endlich übt die Lectüre auch auf die ästhetische Bildung des Zöglings einen bedeutenden Einfluß; wenigstens vermag ein classisches Buch, wie durch sittlichen Gehalt, so durch Schönheit der Form, fast mehr als irgend ein anderes Mittel, die Jugend zu gutem Geschmack zu gewöhnen. Wie eine solche Wirkung in dem „Gesammtausdrucke der Bildung“, in dem deutschen Aufsatze des Schülers, sich ausspricht, kann jeder aufmerksame Lehrer erfahren.

Aber solchen idealen Erwartungen gegenüber liegt im Hinblick auf thatsächliche Zustände

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

Daß der Inhalt unserer Jugendliteratur zu ernstern pädagogischen Befürchtungen Anlaß gebe, bedarf nach der oben gegebenen Charakteristik wohl kaum einer weiteren Darlegung. Die innere Unwahrheit und der maßlose Phantasieeiz, die Gedankenarmut und die oft geradezu ins Läppische und Kindische übergehende Trivialität, womit viele unserer Jugend- namentlich aber Kinderschriften erfüllt sind, muß entfittlichen und ent-

nerven, zu Dünkel und frühreifer Reflexion, zu Romanhaftigkeit, Verschrobenheit und Blasirtheit führen.

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

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

4) Noch ein weiterer Gewinn geht häufig verloren. Denn in jener Zeit, von der Göthe rühmt, daß „noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet waren, daß aber die Alten selbst noch kindliche Gesinnungen hatten und es bequem fanden, ihre eigene Bildung der Nachkommenschaft mitzutheilen,“ — pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr gemeinsam zu lesen. Der Sohn las sich mit dem Buche hinauf in den Gedankenkreis des Vaters, der Vater erfrischte sich an der Freude der Jugend über das ihm altbekannte Gut. Das Buch ward beiden eine gemeinsame Heimat, führte zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken. Bei den guten didaktischen (historischen, geographischen) Jugendschriften ist dies noch vielfach der Fall, aber das eigentliche Kinderbuch pflegt nur den Kleinen genießbar zu sein, nicht den Erwachsenen, und isolirt das Kind.

5) Auch von der praktischen Thätigkeit des Lebens zieht die Lectüre immer mehr ab. Unsere Jugend hat ohnedies der Bücherarbeit genug, und eben dadurch hat sie besonders in den Städten den Raum, sowie durch die viel bereiten Vergnügungsanstalten die angeborene Kunst der freien Selbstbeschäftigung verloren: und für diese, von der Bücherarbeit der Schule heimkehrende Jugend giebt man zu häufig als willkommenes und bequemes Unterhaltungsmittel — abermals Bücher, unbekümmert darum, daß dabei jene gesunde Kraft, die ins Leben hinausstrebt, die in der Geselligkeit sich erfrischen, die erfinden, schaffen und wagen möchte, vollends erstickt wird. Selbst

Dorffschulen haben jetzt ihre Kinderbibliotheken. An den Stätten einer reicher entwickelten Civilisation aber geben nicht nur Schülerbibliotheken ihre pädagogisch patentirten, sondern auch Leihbibliotheken ihre unzensurirten Kinderbücher aus; aus den unvermeidlichen Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken sammeln in jedem Hause Kinderbibliotheken sich an, die unter Freunden und Freundinnen von einem Hause zum andern in stetem Austausch circuliren; daneben arrangirt man oft für die lieben Kinder auch noch das leidigste aller Leseeinstitute, nämlich Jugendzeitungs-Zirkel, und es ist dabei immer von Glück zu sagen, wenn der einmal erweckte Lesedurst nicht auch noch in den umherliegenden Journalen und Romanen der Eltern nascht.

6) Im Genuße jener Reize, welche die Phantasie fieberhaft erregen, wächst aber zugleich das Gelüste nach dem Reize immer neuer Gemüthsregungen, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die wie alles, was über das richtige Maß hinausgeht, für die sittliche und geistige Entwicklung der Kinder entschieden schädlich ist, ja auch auf die Gesundheit nachtheilig einwirkt, man sehe nur den glühenden Kopf und die gläsernen Augen, welche oft die Wirkung einer „schönen Geschichte“ sind.

7) Auch die wissenschaftliche Bildung der Jugend, fürchten wir, wird durch unsere Jugendliteratur wenig gefördert. Wir wollen kein großes Gewicht darauf legen, daß der Knabe über seinem Lesen vielleicht die Schularbeit versäumt. Die größere Gefahr liegt in einer Abschwächung des wissenschaftlichen Sinnes. Man kann (Vergl. Scheibert's Bemerkung im Programm der Friedrich-Wilhelmschule in Stettin vom Jahr 1854) die Warnnehmung machen, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen. In der gierigen Spannung nämlich, mit welcher sie an dem Faden ihrer Geschichte hineilen, nur um zu sehen, „wie es ausgeht“, überfliegen und verwechseln sie Buchstaben und Wörter; und so sehr wird allmählich das Auge an solche Flüchtigkeit gewöhnt, daß Schüler, die im 7. und 8. Jahre mit vollkommener Sicherheit lasen, in ihrem 14. und 15. Jahre kaum einen Satz richtig und ohne Stocken vorzulesen vermögen. Wenn aber bei solcher Lesegier die Schrift vor dem leiblichen Auge verschwimmt, so ist begreiflich genug, daß hiebei der Inhalt selbst nur flüchtig und in unsicheren Umrissen in das geistige Auge einzutreten vermag. Und nun denke man nicht nur an die Flucht des Lesens, sondern an das bunte Durcheinander, das unsere Lectüre dem gierig Lesenden zu bieten pflegt! Es ist nicht anders möglich, als daß bei solchem Viel- und Vielerlelesen nur nebelhafte Vorstellungen in der Seele sich absetzen, daß diese, kaum aufgefaßt, von immer neuen und gleich undeutlichen Vorstellungsrainen ohne jegliche Association überzogen werden, und daß endlich alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, sowie die verschiedenen Colorite der Darstellung, in heillosen Verwirrung in einander laufen. Man tröste sich nicht damit, daß die Lectüre wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde; denn jeder Eindruck läßt eine Spur in der Seele zurück, und überdies sind nicht die verwirren Vorstellungen an sich das Schlimmste, sondern dies, daß Oberflächlichkeit und Zerstreuung der Gedanken überhaupt erzeugt, daß das Gedächtnis abgeschwächt und endlich ein träumerisches Dahindenken und Dahinleben zur Gewohnheit wird. Daß aber solche Zustände des Geistes nicht eben zu ernster und fruchtbarer wissenschaftlicher Arbeit disponiren, bedarf keines Beweises.

Aber nicht nur die romanhafte Jugendschrift, sondern selbst unsere specifisch didaktische Unterhaltungsliteratur, und das Lesen derselben, wie es gewöhnlich betrieben wird, bringt, fürchten wir, für die wissenschaftliche Bildung der Jugend manchen Nachtheil. Allerdings wird hier dem Leser eine Masse von wissenschaftlichem Stoff zugeführt, der Horizont erweitert sich. Aber die Ueberfülle, das bunte Durcheinander, die Bevorzugung des Intellects gegenüber dem Gemüth schaden, überdies schaden viele Schriften der Art durch den Reiz des eingelegten Romans. Es mögen immerhin allerlei nützliche Kenntnisse hängen bleiben. Aber eben ein solches beiläufiges Hängenbleiben ist nicht lauter Gewinn, denn es fehlt ihm der Zusammenhang, und der zufällige, sprungweise vorausgreifende Erwerb der Privatlectüre durchkreuzt die Absicht

eines wohlgeordneten Schulunterrichts. Dazu kommt, daß die didaktische Jugendschrift in wohlverstandener Speculation von allen Dingen und Geschichten das Schönste und Amüsanteste darbietet und mit solchem Honigseim jene Knaben großzieht, die jeden ernstern Stoff des Unterrichts unschmackhaft finden und mit allem, was der Lehrer giebt, schon fertig zu sein meinen, weil sie von allem, was er giebt, schon das Süßeste hinweggenascht haben. Die Schlassheit und Zerstreutheit der Jugend, über welche man nicht selten klagen hört, — die encyclopädische Viel- und Halbwisserei und der daran sich knüpfende, über alles raisonnirende und absprechende Dünkel, wie er unserer Zeit überhaupt eigen ist, finden den ergiebigsten Boden in dem seichten und süßlichen Popularisiren der Wissenschaft, zunächst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien.

8) Die moderne Jugendlectüre überhaupt hat sich von der Pädagogik abgelöst. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag oder zu üben berechtigt ist, und führt in unablässiger Folge immer neue Phantasie- und Gemüthsregungen und immer neue, bunt durcheinander gehende Vorstellungen der viellesenden Jugend zu. Die Jugendliteratur ist in unseren Tagen zu einer Macht geworden, die ungerufen, aber mit unermesslichem Einflusse in die Erziehung fast der gesammten Jugend sich eindringt und in weiterer Folge auf die Bildung der ganzen Nation einwirken muß. An der Zerfahrenheit und Blasirtheit unserer Jugend, über welche so vielfach geklagt wird, trägt unsere Jugendliteratur ihren reichlichen Schuldantheil.

Da ist es nun eine dringende Pflicht der Pädagogik, dem Schlechten ein Gegengewicht im Guten zu geben. „Wir müssen den Jüngling lesen lehren, indem wir ihm jetzt das Gute und Schöne zuführen, damit ihn künftig das Geschmacklose und Unfittliche durch sich selbst zurückstoße.“ (Herbart.) Die Aufgabe muß daher dahin gerichtet sein, daß eine gute Jugendlectüre beschafft und die gute gut geleitet werde. *)

*) Das Gefährliche der Lectüre beleuchtet Hollenberg (deutsche Zeitschrift) in einem andern Zusammenhang an einer auch in anderen Beziehungen beachtenswerthen Stelle, die wir deswegen hier abgekürzt aufzunehmen uns erlauben. Er spricht davon, wie ein so eben erst in die Bahn christlicher Cultur eingetretenes Volk, auch wo in seinem Denken und Empfinden der neue Gehalt noch nicht in adäquate Formen gefaßt ist, so frisch, direct auf die Sache gerichtet sei, und dagegen wie viel Formelwesen und Phrasenwerk unsere heutige altgewordene christliche Bildung durchziehe; die Phrase herrsche weit und breit, auch auf den kirchlichen Gebieten der Literatur und Rede, und es sei dies ein Symptom von Verwilderung und Corruption der Sprache aus Uebercultur und Unnatur. „In den reichen Schatz der frommen Sprache, die einst aus den tiefsten Empfindungen unserer Vorfahren heraus geschaffen wurde, greift dann wohl gedankenlos und mechanisch der halb oder ganz weltliche Mann unserer Tage, der nun einmal berufsmäßig von Zeit zu Zeit die Kanzel bestiegen muß. Im Anfang ist er sich wohl noch bewußt, daß die Worte und Gedanken, die er ausspricht, ihm selbst Mahnungen sind, doch nicht seinerseits hinter dem Inhalte zurückzubleiben, den sie ursprünglich enthalten, sich wenigstens auszustrecken nach demselben Ziele göttlichen Lebens, das er mit Hülfe der kirchlichen Ausdrücke denen vorhält, die seinem Worte zuhören. Aber es liegt in der Natur der mißhandelten Seelenvermögen, daß sie sich gegen den Unterschied zwischen dem vollen Sinn der Worte und der flüchtigen phrasenhaften Anwendung derselben mehr und mehr abstumpfen und daß so endlich der Mensch dahin geht in mechanischer, gewohnheitsmäßiger Aushöhlung des Edelsten durch gedankenlosen Gebrauch, indem sein wahrhaftes Leben anderswo liegt.“ Es sei dies nicht so gemeint, „als dürfte keiner ein Wort gebrauchen, dessen reicher Gehalt in dem Augenblicke der Anwendung der Seele nicht ganz gegenwärtig wäre. Es wird im Gegentheil gerade im Bereich der tiefsten Begriffe immer ein gewisses Aufstreben der Seele zu der Fülle des Ausdrucks, den sie erwähnt hat, vorhanden sein. Aber dieses bewußte Aufstreben darf eben nicht fehlen, und nur so lange es da ist und also der defectus gefühlt und zu vermindern gesucht wird, bleibt die Verschiedenheit von reifem Wort und unreiferem Leben eine erträgliche, nur so lange gilt es, daß das Wort, insbesondere das heilige Wort, welches man in den Mund nimmt, den lahmen Menschengeist emporträgt, über die Schranken hinaus, die uns in unserer so und so weit entwickelten, allenthalben bedingten Persönlichkeit so oft beengen.“

III. Eigenschaften einer guten Jugendschrift.

1) Die Jugendschrift hat die Aufgabe, durch eine anmuthige und zugleich belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung zu fördern. Sie soll in müßigen Stunden dem Jünglinge eine geistige Erfrischung gewähren und zugleich unmerklich tieferen pädagogischen Zwecken dienen, — ihm eine willkommene Erholung von der Schularbeit bieten und doch zugleich eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden. Von dem Schullesebuche unterscheidet sich die Jugendschrift dadurch, daß jenes ausdrücklich zum Schulunterrichte in der deutschen Sprache und Literatur benutzt, von dem Lehrer erklärt und von dem Schüler bearbeitet wird, diese dagegen aus freier Liebe gelesen, ohne Hülfe eines andern verstanden werden soll und nur in dieser (inductiven) Weise die Sprachbildung des Schülers fördern will. Es muß daher dem entsprechend die methodische Einrichtung beider Schriften verschieden sein. Dagegen müssen beide in ihrem pädagogischen Zwecke übereinstimmen, d. h. darin, daß ihr Inhalt geeignet sei, den Gedanken- und Anschauungskreis der Jugend zu erweitern, die Phantasie zu beleben und zu zügeln, das Gemüth zu erheben, edle Gesinnungen und religiösen Sinn zu erwecken und zu nähren und den Geschmack zu bilden. Wenn aber der Grundsatz der Didaktik richtig ist, daß der Jugendunterricht überhaupt nicht eine subjective Lehre, sondern nur einen, als bestes Eigenthum und treibende Kraft der Volksbildung bewährten Inhalt geben dürfe, und wenn diesem Grundsatz gemäß das Schullesebuch schon seit Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen ist, daß seinem pädagogischen Zwecke

Diese Klage sei aber auch auf andere Gebiete auszudehnen. „Die höheren Stände, die lesenden Stände, leiden alle an demselben Uebel, wenn man auf die Wurzel desselben achtet, und diese ist doch keine andere, als der Mangel an Selbstbesinnung, das Doppelleben in uns, vermöge welches neben einem dürftigen, vernachlässigten wirklichen Ich ohne Fähigkeit der Selbstverleugnung und wahren Liebe ein buntes Aggregat von allerlei schönen phantastischen Vorstellungen und Gedanken in unserer Seele durch Lectüre entstanden ist, das sich öfters an die Stelle des Ich setzen will, das auch gerührt werden kann, das kritische Urtheile abgiebt, das sympathetisch und abstoßend afficirt wird, während der innere Mensch, wenn er sich genau fragte, oft die gerade entgegengesetzte Empfindung in sich bewegen würde. Eine kräftige Bewahrung vor der genießlichen Träumerei des Geistes wird immer in der hingebenden Arbeit für das Ganze einer Gemeinschaft gegeben sein. Wie früh kann da nicht schon die Familie in die Bildung des anfangenden Willens heilsam eintreten? Wie verantwortungsvoll ist es, wenn der Vater und die Mutter durch Berufsleben und gesellige Zerstreung die Kinder anderen Händen zu überlassen getrieben werden, die, mögen sie auch in ihrer Art treu sein, doch nicht der Kraftübung des Kindes die Stetigkeit und den sittlichen Werth geben können, der nöthig und ihnen selbst leichter zu gewinnen wäre. Begreiflich ist es, warum die tiefer blickenden Pädagogen damit nicht einverstanden sind, daß die Schule in unseren Tagen die Jugend so viel beschäftigt, daß sie dem Hause wie die Zeit, so auch das Gefühl der Pflicht nimmt, ihre Glieder auch während des Schullebens in die elterliche, von Gott als unveräußerlich geordnete Zucht zu stellen. — Ist der Sinn geweckt nicht nur für die Arbeit, sondern auch für gemeinsame hingebende Arbeit, die noch ganz andere Freude macht, als der gemeinsame Genuß, der als solcher gesucht wird, dann werden auch aufs neue im socialen Leben an der Stelle abgenutzter Einrichtungen neue sittliche Ganze entstehen, die unseren heutigen Bedürfnissen entsprechen. Der Wille ist es, worin das Heil liegt, nicht das Wissen. Und dieser Wille ist durch Uebungen, die ihm eigen sind, zur Charakterstärke des Guten zu erziehen.“ Freilich können Schule und Erziehung, „wenn es gut steht, immer doch nur so gut sein, als die Factoren, welche sich in der großen Gesellschaft zu dem besondern Geschäfte der Bildung entschließen, und diese Personen sind ja eben in der Gesellschaft selbst und tragen ihre Signatur.“ So sind wir denn theoretisch in einem Zirkel von Vorstellungen; aber es ist einmal so, daß im Organismus des Wirklichen sich die wichtigsten gleichzeitigen Vorgänge wechselseitig bedingen und nirgendwo ein reiner Anfang gegeben ist. („So ist“, wie Roscher sagt, „kein blühender Ackerbau möglich, ohne blühenden Gewerbefleiß, aber auch umgekehrt, die Blüte des Letzten hat die des Ersten zur Voraussetzung.“ In allen solchen Fällen dreht sich die Erklärung im Kreise herum, wenn wir nicht das Vorhandensein eines organischen Lebens annehmen, von welchem jene einzelnen Thatfachen eben nur Aeußerungen sind. Bei Thucydides wird immer so erklärt: A rührt her von B und B von A; mit Recht.“)

nicht durch selbsterfundene Geschichten genügt werden könne, sondern nur dadurch, daß es aus den bewährtesten Schätzen der Nationalliteratur „das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreiche“ (Viehoff), so ist damit auch für die Auffindung eines guten Stoffs der Jugendschrift im allgemeinen der richtige Weg vorgezeichnet. Auch hier muß der Grundsatz gelten, „daß das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei.“

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

Aus dem Begriffe des Classisch-Volksthümlichen ergibt sich nicht allein der eigenthümliche Werth dieses oder jenes Werks, sondern noch eine Eigenschaft, die von der Jugendschrift mit Nothwendigkeit gefordert werden muß, nämlich die eines pädagogischen Zusammenhangs mit dem natürlichen Bildungsgange des heranwachsenden Geschlechts, denn „das Einzelne ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt, es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von anderen Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte.“ (Herbart.) Die classisch-volksthümlichen Werke bilden aber, wenn man von früheren Culturepochen ausgeht, eben eine solche zusammenhängende Reihe von Bildungsmitteln, die, wie sie in der Entwicklung der Cultur des Volkes wirksam gewesen sind, so es auch für den Entwicklungsgang des Knaben sein werden, der eben das erst werden soll, was das Volk unter dem Einflusse jener Bildungsmittel geworden ist. Daß solche Mittel, die auf den früheren Entwicklungsstufen, wie sie der Knabe erst durchschreiten soll, gewirkt haben, nicht aus der Gegenwart herausgedichtet werden können, läßt sich leicht begreifen.

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

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

Indes auch aus fortgeschrittenen Bildungsepochen können Werke entnommen werden, welche der Phantasie und dem Bildungsbedürfnis des Kindes entsprechen: und auch unser eigenes Volk besitzt Schätze, die werthvoll genug sind, um an ihnen die Jugend

dieses Volkes zu bilden. Das echte Volksmärchen, Nibelungen, die Volksbücher von den Haimonskindern, der schönen Magelone, von Fortunat, dem ewigen Juden, Faust und der Sagenschatz überhaupt, sowie selbst die Legende, bieten, und zwar in geeigneter Vertretung verschiedener Bildungsstufen des Volks und der Jugend, brauchbare Stoffe dar. Auch in Fabeln, Geschichten und Anekdoten, die als Typen der Welterfahrung, der Volksweisheit und des Volkswitzes (wir erinnern an Eulenspiegel und die Schildbürger) zum Theil aus uralten Zeiten sich erhalten und in das Volk eingelebt haben, findet sich eine Fülle von Material, das theilweise schon in unsere Jugendliteratur übergegangen, aber immer neuer Sichtung und Bearbeitung fähig und vielfach bedürftig ist. „Für das Jünglings- und Jungfrauenalter aber, und um so mehr, je mehr es dem reiferen Alter sich nähert, muß die Ausbildung der Poesie den Ernst der Wirklichkeit selbst in seiner unverhüllten Energie hervortreten lassen. Nicht mehr als ahnungsvolles Spiel, sondern in seiner objectiven Eigenheit muß es nunmehr die Vorstellung der Jugend durchdringen, da sie selbst in das Getriebe des Weltlaufs einzugreifen sich anschicken soll.“ (Rosenkranz S. 97.) In diese Function wird zunächst das Drama und der Roman eintreten, beide nach ihrem idealsten Begriffe aufgefaßt als eine poetische Darstellung des im Kampfe gegen das Schicksal erstarkenden und sich läuternden Menschengesistes, — und hier bietet auch die neuere classische Literatur eine ziemlich reiche Auswahl.

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

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

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

5) Sehr gewöhnlich ist die Annahme, daß in einer guten Jugendschrift eine moralische Tendenz sich aussprechen müsse. Aber Herbart bemerkt dagegen, daß schon die Absicht zu bilden die Jugendschrift verderbe und namentlich „das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen“, den Knaben hindere, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Wird, wie es gewöhnlich geschieht, die Moral an dem Beispiel erdichteter Tugendhelden gelehrt, so merkt das Kind leicht, daß diese Helden nicht Fleisch und Bein haben, und wird gelangweilt oder selbst misstrauisch. Denn nur die Wahrheit des Lebens ist es, die praktische Theilnahme erweckt, und nur im Gegensatz zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. „Stellt Kindern,“ sagt Herbart vortrefflich, „das Schlechte dar, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbricht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement, sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren, es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseit der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder Tact dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinen Punct, um sich zu behaupten gegen eine Noheit, die er schon unter sich fühlt.“

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

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

müssen daher solche menschliche Dinge und namentlich die Geschichte der Liebe, wenn sie einmal dargestellt werden, zwar mit keuschem Sinne, aber mit festen, nicht durch Halbdunkel zu Argwohn verleitenden Zügen gezeichnet werden.

7) Auch die religiöse Tendenz der Jugendschrift kann durch Absichtlichkeit und Uebertreibung ihren Zweck verfehlen. Allerdings muß die Jugendschrift, wenn sie auf der Höhe der Bildung stehen und zu ihr ziehen soll, als ihr letztes Ziel die Erziehung zum Christenthum betrachten. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß auch nichtchristliche Weltanschauungen, insofern sie nothwendige Stufen der Entwicklung des Menschengestes vergegenwärtigen, ein Recht haben, in die Lectüre der Jugend einzutreten. „Der Polytheismus und der Heroismus,“ bemerkt Rosenkranz (Pädag. S. 91), „ist jetzt ein ebenso substantielles Moment der Kindervorstellung, als der Monotheismus mit seinem Patriarchen- und Prophetenthum. Unser Standpunct ist über beide hinaus, weil er durch beide vermittelt ist, und enthält eben deswegen beide als Momente in sich.“ — Auch darf die Jugendschrift nicht unmittelbar in die tiefsten und außerordentlichsten christlichen Lebenserfahrungen einführen wollen, wenn sie nicht zu einer religiösen Frühreise Anlaß geben will, deren absichtliche Herbeiführung auch Palmer (Pädag. S. 221) entschieden als pädagogisch falsch bezeichnet. „Es ist nicht schwer, sagt Thiersch (über Familienerziehung S. 119), „ein Kind durch Vorstellungen von dem natürlichen Verderben, vom Gericht, vom Einflusse des bösen Feindes in Aufregung und Angst zu versetzen und es mit Zweifeln an seiner Seligkeit anzufüllen. Es kann sein, daß dadurch frühzeitig tiefe Erfahrungen vom Verkehr der Seele mit Christo hervorgerufen werden. Aber das sind Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solcher Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben.“ Das Buch in seiner stillen Sprache kann zwar viel aus dem Herzen des Menschen herausfagen; aber man hüte sich, die Personen des Buches selbst von den tiefsten Heilserfahrungen und von der Andacht des Gebets im stillen Kämmerlein in alltäglicher Conversation parliren zu lassen. Und wie mit frommen Worten, so darf auch mit den Wundern der göttlichen Vorsehung nicht ein verschwenderischer Verbrauch getrieben werden. — Die christliche Jugendschrift muß die, durch sich selbst überzeugende und überwältigende Wahrheit eines in Kampf und Buße zum Heil und Frieden hindurch dringenden Lebens und die lebendige Offenbarung Gottes und der in Christo erschienenen Gnade im Leben des Menschen mit schlichten, zarten, fast scheuen und doch ergreifenden Zügen darstellen, und eine solche Darstellung kann allein dem gelingen, der selbst ein solches Leben erfahren und in Christo eine solche Genüge gefunden hat. Ein solcher aber schreibe ohne prämeditirte Tendenz, nur aus seiner Liebe und Glaubensfreudigkeit heraus; unmerklich und gerade in der Unmerklichkeit und Zurückhaltung am wirksamsten wird der Hauch christlichen Lebens die ganze Schrift durchwehen. Eben dies gehört überhaupt zum Wesen der classischen Dichtung, daß sie, ohne lehrhaftig sein zu wollen, doch belehrt und bildet.

8) In der Forderung der Wahrheit wird jede besondere Tendenz der Jugendschrift aufgehen müssen. Unter dieser Wahrheit ist aber nicht eine Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit zu verstehen, sondern jene innere Wahrheit, welche auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt. Die Jugend muß auch aus der Dichtung die wirkliche Welt verstehen lernen, und in der That besitzt schon das Kind ein natürliches Verständnis dazu; es fühlt die Wahrheit nicht nur aus den Abenteuern des Odysseus heraus, sondern auch aus den Wundern der Riesen und Zwerge, der Schneewittchen und Aschenbrödel; jene Wunderwelt wird ihm um so heimischer, je weiter sie ihm zurück von der Gegenwart in unvordenklicher Zeit zu liegen scheint. Nicht das Märchen peinigt die Kinder mit Zweifeln, wohl aber die aus der unmittelbaren Gegenwart erdichtete Erzählung; hier kommt es mit der ängstlichen Frage, ob die Geschichte auch wahr sei, und wird traurig, wenn man ihm mit Nein antwortet. Nicht jenes fernab liegende Märchen verwirrt die Vorstellungen

des Kindes, wohl aber der romanhafte Zauber, der den Verlauf der Welt fälscht, in der das Kind selbst lebt und leben soll. Auch aus der sittlichen Haltung seiner Kinderbuchhelden fühlt es leicht jede Unwahrheit heraus. Palmer (ev. Pädag. S. 217) hat zwar ganz Recht, wenn er sagt, man dürfe dem Kinde nicht sogleich die wirkliche Welt mit den tausenderlei Mischungen und Schattirungen ihrer sittlichen Verhältnisse zeichnen, sondern müsse ihm, so lange es diese complicirteren Verhältnisse nicht durchschauen und beurtheilen könne, Gutes und Böses in stark ausgeprägten Gestalten vorhalten, die ihm mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheus werden. Aber damit ist nicht gesagt, „daß die Engel an Tugend“ und „die Teufel an Bosheit,“ wie man sie in vielen Kinderbüchern findet, auch durchweg die rechten Gestalten des Kinderbuches seien; denn was an ihnen bedenklich erscheint, ist nicht das starke Gepräge, sondern die Unwahrheit. Wie aber starke Ausprägung der Charaktere mit vollkommener innerer Wahrheit sich vereinigen lasse, das lehrt uns die Patriarchengeschichte, oder wenn man weiter suchen will, Homer, Nibelungen &c.

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

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

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

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

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

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

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

12) Sehr gewöhnlich ist die Ansicht, daß Volks- und Jugendschrift ziemlich gleichbedeutend sei, und allerdings sollten beide in dem allgemeinen Begriffe des Volksthümlichen sich einigen. Auch theilt das Volk mit der Jugend die Neugierde nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem, und Könige und Prinzessinnen, Schlachten und Schlösser sind beiden in ihrer Lectüre gleich willkommen. Aber neben dieser Ueberein-

stimmung des Geschmacks finden sich zugleich hinsichtlich des Bildungsstandes und Bildungsbedürfnisses beider so wesentliche Verschiedenheiten, daß selbst die echte Volksschrift nicht ohne weiteres Anspruch auf die Eigenschaft einer guten Jugendschrift machen darf. Noch viel weniger aber darf ein solcher Anspruch von den modernen Volksschriften erhoben werden, die nicht, wie es sein sollte, aus den tiefsten Quellen der volksthümlichen Bildung selbst geschöpft sind, sondern ihren Titel nur aus der Absicht herleiten, zum simplen Volksverstande docirend und amüsirend sich herabzulassen. Auch B. Auerbach (Schrift und Volk) hat auf den wesentlichen Unterschied zwischen Volksschrift und Jugendschrift aufmerksam gemacht, und es thut noth, vor dem schändlichen Misbrauche zu warnen, den die Speculation damit treibt, daß sie jede Schrift im Volkston, wenn sie nur ihre Liebesgeschichten anständig verhüllt, unter dem Titel „für Volk und Jugend“ zu Markte bringt.

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

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

IV. Leitung der Jugendlectüre. „In unserer Zeit“, sagt Herder, „kann

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

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

2) Weise Mäßigung ist die nächste Forderung. Der Lesetrieb muß mit den übrigen Thätigkeiten des Geistes in ein angemessenes Gleichgewicht gesetzt, zu besonnener Selbstthätigkeit gebildet, und der Lesewuth, dieser schlimmen Leidenschaft, muß mit Entschiedenheit entgegen gearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeitsinn nicht durch Hingabe an den Reiz leichter Lectüre geschwächt werden. Ebenso ist dahin zu sehen, daß die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und erfinderischer Thätigkeit, die durch Schularbeit und Civilisation schon genugsam eingeengt ist, nicht auch noch durch Lectüre mehr als billig beschränkt werde. Unter den gegebenen Verhältnissen ist es weit häufiger nöthig, den Lesetrieb der Jugend zu dämpfen, als ihn zu fördern. — Ueberdies gelangt nur bei weiser Mäßigung des Lesens das Gelesene selbst zu rechter Wirkung, d. h. nur dann, wenn jeder einzelnen Geschichte, jedem einzelnen Buche Raum gelassen

wird, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele abzusetzen. Mit entschiedener Strenge muß daher der Lesehast gewehrt werden, welche kaum aufathmend von dem Ende des einen Buches, schon wieder zum Verschlingen des zweiten sich anschickt. Aber es ist dabei nicht genug, die Lectüre zu versagen; es muß vielmehr, wenn nicht größere Gefahr entstehen soll, dafür gesorgt werden, daß die Mußestunden, in welchen der Knabe seine Zuflucht zu Büchern zu nehmen pflegt, durch eine andere Thätigkeit ausgefüllt werden; und diese Sorge für eine gesunde, freie Beschäftigung in Spiel und Kampf, in Wald und Flur, bei Garten- und Feldarbeit oder auch bei der Dreh- und Hobelbank ist zwar schwieriger, als das Darreichen von schönen Büchern, aber meist auch viel verdienstlicher. Man entschlage sich der ängstlichen Pädagogie, die in der Freiheit des wilden Knaben immer eine größere Gefahr erblickt, als in der Lesesucht des zahmen. — Neben dieser Mäßigung des Lesetriebes muß zugleich dahin gesehen werden, daß der Zögling

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

Zögling eines solchen liebevollen und andauernden Vertiefens in gute Lectüre fähig, dann wird man bald ihn sich selbst überlassen können. Ueberhaupt aber ist vor zu peinlicher Aufsicht zu warnen, weil eine solche leicht Argwohn erweckt und das Gelüste nach verbotener Frucht mehr hervorrufft, als dämpft.

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

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

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

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

8) Die Aufstellung von Verzeichnissen guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften ist ein dringendes Bedürfnis. Bei der Ueberfülle unserer Jugendliteratur wird jede derartige Auswahl nur ein Versuch bleiben, überdies wird die Geschmacksrichtung, der pädagogische und religiöse Standpunct des Auswählenden sich stets geltend machen. Was bis jetzt dafür geschehen ist, um den rathlosen Eltern (und Lehrern) Rath zu schaffen, erscheint noch wenig zureichend. Detmer's Musterung der deutschen Jugendliteratur (Hamburg 1844) ist oft unzuverlässig und kritiklos. Bernhards Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften giebt ohne principielle Kritik eine viel zu große Anzahl von Schriften; Schwerdt's „Centralblatt für das deutsche Volks- und Jugendschriftwesen“, eine Zeitschrift, die im J. 1857 erschien und auch eingieng, bot fast nur Recensionen der laufenden Literatur. G. Schwab's Wegweiser durch die Literatur der Deutschen (fortgesetzt von Klüpfel) enthält in dem betreffenden Abschnitt (S. 330—341) fast nur Büchertitel. Am schärfsten und schonungslofesten, aber nur in übersichtlicher Charakteristik, verfährt W. Menzel in seiner „deutschen Literatur“ (1836, II.). Am verdienstlichsten und unter den gegebenen Verhältnissen wahrhaft dankenswerth sind G. W. Hopp's „Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer“ (5. Aufl. 1874); ihre Rathschläge erstrecken sich zunächst auf das bis zum 15. Jahre reichende Lebensalter und geben hierfür eine reiche Auswahl, bei der man nur im Auge behalten muß, daß bei weitem nicht alle Schriften, die als bessere bezeichnet werden, auch als wirklich gute empfohlen werden sollen. Die „Neue Folge der Mittheilungen“ (1861) übt eine strengere Kritik. Zu erwähnen ist auch Klöpffer, Verzeichniß gediegener Unterhaltungsliteratur für die weibliche Jugend. — Sehr beachtenswerthe Beiträge für eine auch auf das gereifte Jünglingsalter berechnete Auswahl finden sich in den meist gedruckten Katalogen der Schülerbibliotheken der preussischen Gymnasien und Realschulen, die aber nicht durch den Buchhandel zu erlangen sind, vgl. Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken. (S. auch den Art. Schülerbibliotheken im Bd. VIII. S. 773—780.)

G. Kühner, rev. von Th. Schott.

K.

Kalligraphie, s. Schreibunterricht.

Kameraden, s. Gespielen.

Kämmerer oder Kammermeister, Joachim, Camerarius Pabepergensis stammte aus der reichen und angesehenen Familie von Liebhard, welche nach der Sitte jener Zeit, seit in ihr das Kämmereramt am bischöflichen Hofe zu Bamberg erblich geworden war, den Namen Camerarius führte. Am 12. April 1500 zu Bamberg geboren, bezog er bereits 1514 die Universität Leipzig, wo Georg Helt und der Engländer Richard Crocus blühten. Der Letztere, in jener Gegend der bedeutendste Lehrer der griechischen Sprache und Literatur, übertrug seine Begeisterung für dieselbe auf seinen Schüler und entschied dadurch über die Richtung seiner Studien. Die Erfolge waren so bedeutend, daß Camerarius es übernehmen konnte, in Krankheitsfällen seinen Meister vor den Mitschülern zu vertreten. Die Bekanntschaft mit Eoban Hesse führte ihn jedoch 1518 nach Erfurt, welches damals, als Sammelplatz ausgezeichneter Männer, durch rege wissenschaftliche Thätigkeit und eifrige Betreibung der humanistischen Studien berühmt war. Ueber seinen dasigen Aufenthalt hat er selbst in seiner narratio de Eobano Hesso ausführlichere Nachricht gegeben. Während er seine Studien noch als Schüler fortsetzte, trat er in Erfurt bereits als öffentlicher Lehrer auf, unterrichtete